



UNIVERSITE DE KARA

Analyse des curricula et cohérence des approches pédagogiques en français et en mathématiques au cm2 et en sixième (6ème) au Togo

Novembre 2023

LABORATOIRE DE RECHERCHES
ET D'ÉTUDES EN LINGUISTIQUE,
PSYCHOLOGIE ET SOCIÉTÉS



**Projet financé par le
programme APPRENDRE
dans le cadre de l'appel
« Accompagner le
développement du cycle
fondamental : l'enjeu de la
transition école/collège »**

Les points de vue exprimés et les propos contenus dans ce document n'engagent que leurs auteurs.

LISTE DES MEMBRES DE L'EQUIPE

Nom	Prénoms	Institution de rattachement	Fonction dans le cadre du projet (résumé)	Adresse E-mail
TCHABLE	Boussanlègue	Université de Kara	Coordonnateur du projet, Directeur Adjoint du LaRELiPS, Professeur titulaire de Psychologie de l'éducation	tchable10@gmail.com
PALI	Tchaa	Université de Kara	Directeur du LaRELiPS, Professeur titulaire de Linguistique : chargé des tâches administratives liées au projet	paliest@gmail.com
YAOU	Tamégnon	Université de Kara	Maître de Conférences de Sociologie de l'Education : chargé de l'organisation et de la logistique	emmanuelyaou@yahoo.fr
MEWEZINO	Esso-Mondjonna	Université de Kara	Assistant des Sciences de l'Education et de la Formation : chargé de la communication et des relations extérieures	abraham_mewezino@yahoo.fr
HOULOUM	Biriziwè	Université de Kara	Assistante de Sociologie de l'éducation : deuxième secrétaire permanent	houloumsolange@gmail.com
OLADOKOUN	Olakémi	Université de Lomé	Docteur en Psychologie de l'éducation : assistante au chargé de la communication et des relations extérieures	kemiss87@yahoo.fr
KADANGA	Rita	Université de Kara	Doctorant de Sociologie des handicaps : premier secrétaire permanent	kadangerita@gmail.com
NAKPAKPERE	Souglibé	Université de Kara	Doctorant de Sociologie de l'éducation : Assistant au chargé de l'organisation et de la logistique	jblambertini@gmail.com
KOSSOU	Ayé'dji Kokou	Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS)	Inspecteur de l'Education Nationale chargé de l'enseignement des Mathématiques, Inspection de l'Enseignement Secondaire Général (IESG) de Niamtougou : chargé des formations et du suivi au collège en mathématiques	juleskossou@gmail.com
MEBA	A. Hèzouwè	Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS)	Inspectrice des Enseignements Préscolaire et Primaire, Inspection des Enseignements Préscolaire et Primaire (IEPP) Kozah-Centre et Kozah-Nord : chargée des formations au primaire	celihezou@yahoo.fr
YORA	Paloukimodom	Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS)	Conseiller Pédagogique de l'Inspection des Enseignements Préscolaire et Primaire (IEPP), Kozah-Centre	yorapaloukimodom@gmail.com
KODOM	Pinibè	Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS)	Psychologue de l'Education à la Direction Régionale (DRE) Kara : chargée du suivi des formations au primaire et au collège	kpinibe@yahoo.fr
KPANTE	Aoussi	Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS)	Enseignante de Mathématiques au Collège d'Enseignement Général (CEG) : assistante au chargé des formations et du suivi au collège en mathématiques	kpanteaoussi@gmail.com
EGBOHOU	Pinuwè	Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS)	Enseignante de Français au Collège d'Enseignement Général (CEG) : chargée des formations et du suivi au collège en français	egbohoupinuwe@gmail.com
SCLOK	Mignome	Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS)	Enseignante de CM2 à l'Ecole Primaire : assistante au chargé du suivi de classe au primaire	sclokignome@gmail.com

Table des matières

Table des matières	4
Sigles et Acronymes.....	10
Liste des tableaux.....	11
Liste des graphiques et Figures	13
Résumé Exécutif	15
SECTION I : ENQUÊTE DE TERRAIN SUR LA RUPTURE DES CURRICULA PRIMAIRE/COLLEGE, LA COHERENCE DES APPROCHES PEDAGOGIQUES ET LES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DES APPRENANTS EN FRANÇAIS ET EN MATHEMATIQUES	17
1. Contexte et justification du projet.....	18
2. Justification de la pertinence du projet et intérêt pour le(s) système (s) éducatif(s) étudié(s).....	20
3. Problématique de l'étude	21
4. Questions de recherche	23
5. Objectifs de recherche.....	24
6. Hypothèses de recherche.....	24
I. Présentation du cadre de la recherche	25
1.1. Administration et gestion du système éducatif	25
1.2. Structure et organisation du système éducatif.....	26
1.2.1. Enseignement préscolaire	26
1.2.2. Enseignement primaire	26
1.2.3. Enseignement secondaire	26
1.2.4. Enseignement supérieur.....	27
1.2.5. Formation des enseignants.....	27
II. L'ancrage théorique.....	27
III. Méthodologie	30

3.1. L'analyse curriculaire.....	30
3.2. La collecte des données sur le terrain.....	31
3.2.1. Population et échantillonnage	31
3.2.2. Caractéristiques de l'échantillon	32
3.2.2.1. Caractéristiques des élèves enquêtés.....	32
3.2.2.2. Caractéristiques des enseignants de CM2	33
3.2.2.3. Caractéristiques des enseignants de mathématiques de 6 ^{ème}	36
3.2.2.4. Caractéristiques des enseignants de français.....	39
3.3. La préenquête	42
3.4. L'enquête proprement dite	43
3.4.2. L'observation participante.....	45
3.4.3. Les entretiens.....	45
3.5. Traitement des données	45
IV. Résultats	46
4.1. Analyse curriculaire Au CM2 et en 6 ^{ème}	46
4.1.2. Cohérence de l'entrée curriculaire dans la pratique pédagogique : APC ou PPO ?	46
4.1.3. Continuité des contenus de CM2 en 6 ^{ème}	49
4.1.4. Démarche didactique retenue au niveau de chaque discipline	49
4.1.4.1. En classe de CM2	49
4.1.4.2. En classe de 6 ^{ème}	50
4.1.5. Synthèse de l'analyse curriculaire au CM2 et en 6 ^{ème}	51
4.2. Analyse de questionnaires enseignants : difficultés dans la transmission du français et des mathématiques au CM2.....	51
4.2.1. Difficultés des enseignants du CM2 à transmettre les mathématiques	51

4.2.2. Difficultés des enseignants du CM2 à transmettre le français	53
4.3.3. Facteurs d'échec et de réussite en mathématiques au CM2	56
4.3. Analyse de questionnaires enseignants : Difficultés à transmettre les mathématiques en 6 ^{ème}	58
4.3.1. Difficultés liées aux élèves dans l'enseignement des mathématiques	58
4.3.2. Difficultés d'ordre administratif	59
4.3.3. Difficultés liées au contenu dans l'enseignement des mathématiques	60
4.3.4. Difficultés d'ordre relationnel avec les élèves.....	60
4.3.5. Difficultés relatives à l'approche pédagogique prévue.....	61
4.3.6. Difficultés relatives au matériel pédagogique	62
4.3.8. Difficultés relatives à l'évaluation	62
4.3.9. Difficultés relatives à l'utilisation des TICE	63
4.4. Analyse de questionnaires enseignants : Difficultés à transmettre le français en 6 ^{ème}	63
4.4.1. Approche pédagogique utilisée pour le cours de français	63
4.4.2. Difficultés éprouvées dans l'enseignement de français	64
4.4.3. Difficultés d'ordre administratif	64
4.4.4. Difficultés liées au contenu dans l'enseignement de français	65
4.4.5. Difficultés d'ordre relationnel avec les élèves.....	65
4.4.6. Difficultés relatives à l'approche pédagogique prévue.....	66
4.4.7. Difficultés relatives à l'organisation de la classe.....	66
4.4.8. Difficultés relatives au matériel pédagogique	67
4.4.9. Difficultés relatives à l'évaluation	67
4.4.11. Synthèse des difficultés de transmission des mathématiques et du français des enseignants au CM2 et en 6 ^{ème}	68

4.5. Analyse de questionnaires enseignants : difficultés dans la transmission des mathématiques et du français au CM2	69
4.6. Analyse de questionnaires enseignants : Difficultés dans la transmission des mathématiques en 6 ^{ème}	72
4.7. Analyse de questionnaires enseignants : difficultés dans la transmission du français en 6 ^{ème}	76
4.8. Analyse de questionnaires élèves : difficultés d'assimilation du français et des mathématiques au cm2 et en 6 ^{ème}	79
4.8.1. Difficultés d'assimilation des mathématiques et du français par les élèves de CM2	80
4.8.2. Difficultés d'assimilation des mathématiques et du français par les élèves de 6 ^{ème}	82
4.9. Analyse de questionnaires enseignants : Approches pédagogiques utilisées par les enseignants au CM2 et en 6 ^{ème}	86
4.9.1. Les approches pédagogiques utilisées au CM2.....	87
4.9.2. Les approches pédagogiques utilisées en 6 ^{ème}	88
4.9.3. Proposition des approches pédagogiques favorisant la transition CM2/6 ^{ème}	89
4.9.3.1. Proposition de méthodes les plus efficaces pour améliorer l'enseignement de français	89
4.9.3.2. Méthodes les plus efficaces pour améliorer l'enseignement des mathématiques.....	90
4.10. Analyse des observations de classe	91
4.10.1. Observation de la classe de CM2 : mathématiques.....	91
4.10.2. Observation de la classe de 6 ^{ème} : français	92
4.10.3. Observation de la classe de 6 ^{ème} : mathématiques.....	93
V. Discussion	94
5.1. Analyse curriculaire au cm2 et en 6 ^{ème} et transition école/collège.....	94
5.2. Difficultés des enseignants à transmettre les notions.....	96

5.3. Difficultés d'assimilation des notions par les élèves	96
5.5. Les approches pédagogiques utilisées par les enseignants au cm2 et en 6 ^{ème}	103
5.6. Pour une transition primaire-collège réussie	103
SECTION II : DISPOSITIF DE REMEDIATION DES DIFFICULTES DES APPRENANTS	
EN LECTURE.....	107
1. Pertinence de la remédiation des élèves en difficultés de lecture	108
2. Rappel des objectifs initiaux et les questions traitées	111
3. Méthodologie et déroulement des activités de la deuxième année	111
4. Résultats issus de la phase expérimentale.....	114
4.1. Résultats des tests simples d'évaluation en français au CM2 et en 6 ^{ème}	114
4.2. Résultats des évaluations des séances de remédiations dans les établissements.....	116
4.3. Difficultés rencontrées lors des séances de remédiation	119
RECOMMANDATIONS.....	121
1. A l'endroit des autorités éducatives (Administration centrale, DRE, Inspections)	122
2. A l'endroit des parents d'élèves.....	123
3. A l'endroit des Directeurs et Enseignants.....	123
4. A l'endroit des élèves.....	123
Références Bibliographiques.....	124
ANNEXES	128
Annexe 1. Questionnaires	128
Annexe 1.1. Questionnaire destiné aux élèves (nouveaux) du secondaire/ 6 ^{ème} (ES)	128
Annexe 1.2. Questionnaire destiné aux professeurs du primaire / CM2 (PP).....	133
Annexe 1.3. Questionnaire destiné aux professeurs de mathématiques (PM) de 6 ^{ème}	137
Annexe 1.4. Questionnaire destiné aux professeurs de français (PF) de 6 ^{ème}	141

Annexe 2. Grilles d'observation.....	146
Annexe 2.1. Grille d'observation des professeurs de français (PF)	146
Annexe 2.2. Grille d'observation des professeurs de mathématiques (PM)	147
Annexe 2.3. Grille d'observation des maitres de CM2/Professeurs du Primaire (PP).....	149
Annexe 3. Guides d'entretien.....	150
Annexe 3.1. Guide d'entretien destine aux conseillers pédagogiques et aux directeurs d'écoles primaires.....	150
Annexe 3.2. Guide d'entretien destine aux élèves de CM2	151
Annexe 3.3. Guide d'entretien destine aux enseignants de français de la classe de 6 ^{ème}	153
Annexe 3.4. Guide d'entretien destine aux enseignants de mathématiques de la classe de 6 ^{ème}	154
Annexe 3.5. Guide d'entretien destine aux enseignants de la classe de CM2	154
Annexe 3.6. Guide d'entretien destine aux inspecteurs de mathématiques	155
Annexe 3.7. Guide d'entretien destine aux inspecteurs de français.....	156
Annexe 4. Photos prises lors de la collecte des données (passation des questionnaires, entretiens, observation de classe)	158
Annexe 5. Séances de tests simples d'évaluation	160
Tests simples d'évaluation simples CM2.....	160
Evaluation après remédiation	161
Grille d'évaluation CM2	162
Manuel de remédiation classe de CM2	163
Manuel de remédiation de la classe de 6 ^{ème} pour l'enseignant	164

Sigles et Acronymes

SIGLES	DEFINITIONS
APC	Approche Par Compétences
APPRENDRE	Programme d'Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et au Développement de Ressources
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
CAM	Certificat d'Aptitudes de Monitorat
CAP	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CAP-CFENI	Certificat d'Aptitudes Pédagogiques-Certificat de Formation d'Ecole Normale des Instituteurs
CEAP	Certificat Elémentaire d'Aptitudes Pédagogiques
CEG	Collège d'Enseignement Général
CEPD	Certificat d'Etudes du Premier Degré
CEGIL	Collège d'Enseignement Général d'Initiative Locale
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation nationale ayant le français en partage
CP1	Cours Préparatoire première année
CM2	Cours Moyen deuxième année
DPEE	Direction de la Planification de l'Education et de l'Evaluation
DRE	Direction Régionale de l'Education
ENI	Ecole Normale des Instituteurs
EP	Élèves de Primaire
EPP	Ecole Primaire Publique
ES	Elèves du Secondaire
IEPD	Inspection des Enseignements du Premier Degré
IESG	Inspection des Enseignement du Secondaire Général
LaRELIPS	Laboratoire d'Études et de Recherches en Linguistique, Psychologie et Sociétés
MEPSTA	Ministère des Enseignements primaire, Secondaire, Technique et de l'Artisanat
ODD	Objectifs de Développement Durable
ONU	Organisation des Nations Unies
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PF	Professeur de Français
PM	Professeur de Mathématiques
PP	Professeur de Primaire
PPO	Pédagogie Par Objectif
UK	Université de Kara
PCT	Physique-Chimie-Technologie

Liste des tableaux

Tableau 1 : Nombre des élèves de 6 ^{ème} interrogés.....	43
Tableau 2 : Nombre des enseignants de CM2 interrogés.....	44
Tableau 3 : Nombre des enseignants de français 6 ^{ème} interrogés.....	44
Tableau 4 : Nombre des enseignants de mathématiques 6 ^{ème} interrogés.....	45
Tableau 5 : Nombre d'entretiens réalisés avec les différents acteurs	45
Tableau 6 : Répartition des enquêtés selon le nombre d'années d'expérience et l'acquisition des compétences par les élèves à la fin de chaque leçon du programme de mathématiques ...	51
Tableau 7 : Nombre d'années d'expérience et appréciation du volume horaire prévu pour le cours de mathématiques	52
Tableau 8 : Diplôme professionnel obtenu et appréciation du temps consacré pour le cours de français	53
Tableau 9 : Formation initiale et perception du programme de français au CM2	53
Tableau 10 : Nombre d'années d'expérience et lien logique entre les chapitres du programme de français	54
Tableau 11 : Nombre d'années d'expérience et lien logique entre les chapitres du programme de mathématiques de CM2.....	54
Tableau 12 : Diplôme professionnel obtenu et approche pédagogique utilisée pour le programme de mathématiques au CM2	55
Tableau 13 : Diplôme professionnel obtenu et appréciation du programme de mathématiques du CM2.....	55
Tableau 14 : Facteurs de réussite en mathématiques	56
Tableau 15 : Facteurs d'échecs en mathématiques	56
Tableau 16 : Facteurs de réussite en français.....	57
Tableau 17 : Facteurs d'échec en français	57
Tableau 18 : Répartition des enseignants du collège en fonction du nombre d'années d'expérience et des difficultés liées aux élèves dans l'enseignement des mathématiques.....	58
Tableau 19 : Nombre d'années d'expériences et difficultés d'ordre administratif	59
Tableau 20 : Nombre d'années d'expérience et difficultés liées au contenu dans l'enseignement des mathématiques	60
Tableau 21 : Années d'expérience et difficultés d'ordre relationnel avec les élèves.....	60
Tableau 22 : Nombre d'années d'expérience et difficultés relatives à l'approche pédagogique prévue	61
Tableau 23 : Nombre d'années d'expérience et difficultés relative à l'organisation de la classe	61
Tableau 24 : Année d'expérience et difficultés relatives au matériel pédagogique.....	62
Tableau 25 : Nombre d'années d'expérience et difficultés relative à l'évaluation.....	62
Tableau 26 : Age et difficultés relatives à l'utilisation des TICE.....	63
Tableau 27 : Nombre d'années d'expérience et approche pédagogique utilisée pour le cours de français	63
Tableau 28 : Années d'expérience et difficultés éprouvées dans l'enseignement de français.	64
Tableau 29 : Nombre d'années d'expérience et difficultés d'ordre administratif	64
Tableau 30 : Années d'expérience et difficultés liées au contenu dans l'enseignement de français	65
Tableau 31 : Années d'expérience et difficultés d'ordre relationnel avec les élèves.....	65

Tableau 32 : Années d'expérience et difficultés relatives à l'approche pédagogique prévue...	66
Tableau 33 : Années d'expérience et difficultés relatives à l'organisation de la classe.....	66
Tableau 34 : Type d'établissement et difficultés relative au matériel pédagogique	67
Tableau 35 : Années d'expérience et difficultés relatives à l'évaluation	67
Tableau 36 : Années d'expérience et Difficultés relative à l'utilisation des TICE	68
Tableau 37 : Déterminants des difficultés des enseignants dans la transmission des mathématiques et du français aux élèves de CM2	69
Tableau 38 : déterminants des difficultés des enseignants dans la transmission des mathématiques aux élèves de 6 ^{ème}	73
Tableau 39 : Des difficultés des enseignants dans la transmission du français aux élèves de 6 ^{ème}	76
Tableau 40 : Difficultés d'assimilation des mathématiques et du français par les élèves de CM2.....	80
Tableau 41 : Difficultés d'assimilation des mathématiques et du français par les élèves de 6 ^{ème}	82
Tableau 42: Tableau croisé Personne qui vous aide à réussir en français et Appréciation du français en général.....	85
Tableau 43 : Tableau croisé Qui vous aide à réussir en Français * Appréciation des mathématiques en général	86
Tableau 44 : Approches pédagogiques utilisées pour le programme de mathématiques au CM2 en fonction du diplôme professionnel obtenu	87
Tableau 45 : Approches pédagogiques utilisées pour le programme de français au CM2 en fonction du diplôme professionnel obtenu	87
Tableau 46 : Approche pédagogique utilisée pour le cours de français en 6 ^{ème} par les enseignants suivant leur diplôme professionnel obtenu.....	88
Tableau 47 : Approche pédagogique utilisée pour le cours de mathématiques en 6 ^{ème} par les enseignants suivant leur diplôme professionnel obtenu.....	88
Tableau 48 : Proposition de méthodes les plus efficaces pour améliorer l'enseignement de français	89
Tableau 49 : Méthodes les plus efficaces pour améliorer l'enseignement des mathématiques	90
Tableau 50 : Etapes de conduite didactique d'une leçon de français.....	92
Tableau 51 : Etapes de conduite didactique d'une leçon de Mathématiques.....	93
Tableau 52 : Répartition des élèves en fonction de leur niveau après les tests simples d'évaluation.....	114
Tableau 53 : Répartition globale des élèves en fonction de leur niveau après les séances de remédiation.....	116
Tableau 54 : Résultats post-évaluation des élèves	117
Tableau 55 : Répartition comparative des élèves en fonction de leur niveau avant et après les séances de remédiation.....	119

Liste des graphiques et Figures

Graphique 1 : Répartition des élèves enquêtés selon la région d'enquête	32
Graphique 2 : Distribution des élèves enquêtés selon le type d'établissement.....	32
Graphique 3 : Répartition par sexe des élèves enquêtés	33
Graphique 4 : Répartition des élèves enquêtés selon l'âge	33
Graphique 5 : Répartition des enseignants de CM2 enquêtés selon le type d'établissement ...	33
Graphique 6 : Répartition des enseignants de CM2 enquêtés selon le milieu d'enquête.....	34
Graphique 7 : Répartition des enseignants de CM2 enquêtés selon la région d'enquête.....	34
Graphique 8 : Répartition des enseignants de CM2 enquêtés selon le sexe	34
Graphique 9 : Répartition des enseignants de CM2 enquêtés selon l'âge	34
Graphique 10 : Répartition des enseignants de CM2 enquêtés selon le nombre d'années d'expérience	35
Graphique 11 : Répartition des enseignants de CM2 enquêtés selon le diplôme académique obtenu	35
Graphique 12 : Répartition des enseignants de CM2 selon le diplôme professionnel obtenu .	35
Graphique 13 : Répartition des enseignants de CM2 selon le statut de l'enseignant	36
Graphique 14 : Répartition des enseignants de CM2 selon qu'ils ont reçu une formation initiale.....	36
Graphique 15 : Répartition des enseignants de CM2 selon qu'ils ont suivi un recyclage	36
Graphique 16 : Répartition des enseignants de Mathématiques selon le milieu d'enquête.....	36
Graphique 17 : Répartition des enseignants de mathématiques selon la région d'enquête	37
Graphique 18 : Répartition des enseignants de mathématiques selon le type d'établissement	37
Graphique 19 : Répartition des enseignants de mathématiques selon le sexe	37
Graphique 20 : Répartition des enseignants de mathématiques selon l'âge	37
Graphique 21 : Répartition des enseignants de mathématiques selon le nombre d'années d'expérience.....	38
Graphique 22 : Répartition des enseignants de mathématiques selon diplôme académique obtenu	38
Graphique 23 : Répartition des enseignants de mathématiques selon le diplôme professionnel obtenu	38
Graphique 24 : Répartition des enseignants de mathématiques selon leur statut.....	39
Graphique 25 : Répartition des enseignants de Mathématiques selon la formation initiale ...	39
Graphique 26 : Répartition des enseignants de mathématiques selon les recyclages suivis....	39
Graphique 27 : Répartition des enseignants de français selon le milieu d'enquête.....	39
Graphique 28 : Répartition des enseignants de français selon la région d'enquête.....	40
Graphique 29 : Répartition des enseignants de français selon type d'établissement.....	40
Graphique 30 : Répartition des enseignants de français selon l'âge	40
Graphique 31 : Répartition des enseignants de français selon le sexe	40
Graphique 32 : Répartition des enseignants de français selon le nombre d'années d'expérience	41
Graphique 33 : Répartition des enseignants de français selon le diplôme académique obtenu	41
Graphique 34 : Répartition des enseignants de français selon leur statut	42
Graphique 35 : Répartition des enseignants de français selon la formation initiale	42
Graphique 36 : Répartition des enseignants de français selon les recyclages suivis	42

Graphique 37 : Facteurs déterminant les difficultés d'assimilation des mathématiques et du français par les élèves de 6ème 84

Figure 1: Dissimilitudes entre la pédagogie par objectifs et la pédagogie par compétences ... 48

Résumé

Le présent projet vise à analyser les curricula et la cohérence des approches pédagogiques en mathématiques et en français en fin de cycle primaire et au début du cycle secondaire dans le système éducatif au Togo. Elle part de l'hypothèse générale selon laquelle les curricula et l'incohérence des approches pédagogiques en mathématiques et en français lors de la transition école/collège influencent le processus enseignement/apprentissage chez les enseignants et les élèves de CM2 et de 6^{ème} au Togo. Pour ce faire, une analyse de la cohérence des approches pédagogiques dans les deux disciplines a été d'abord faite et des enquêtes de terrain ont été ensuite menées dans 74 établissements primaires et 36 collèges avec divers outils de collecte de données. Au total, 959 élèves de 6^{ème}, 40 enseignants de CM2, 174 enseignants de 6^{ème} (84 de français et 90 de mathématiques) ont été touchés par l'enquête.

A l'issue des analyses de la cohérence entre les approches pédagogiques utilisées dans les deux disciplines au CM2 et en 6^{ème}, il ressort qu'il existe une rupture en mathématiques et en français. En effet, l'approche par compétences (APC) est utilisée du CP1 au CE2 en français et en mathématiques. Par contre, du CM1 au CM2, c'est l'approche par objectifs (PPO) qui est utilisée. En termes de démarche au CM2 en mathématiques, il est fait usage du raisonnement concret qui passe de la manipulation d'objets à la schématisation au tableau, puis à l'abstraction. En revanche, en mathématiques de 6^{ème}, c'est le raisonnement hypothético-déductif à un seul pas. On note aussi une rupture entre les dernières leçons de CM2 et les premières de 6^{ème}.

En français, il n'y a pas de lien remarquable entre les approches pédagogiques adoptées au CM2 et celles de 6^{ème}. Par exemple, le cours de grammaire est séparé de celui de la conjugaison au CM2 (Approche PPO). En 6^{ème}, les deux domaines sont intégrés en une seule leçon intitulée grammaire dans une démarche pédagogique centrée sur l'APC. Au CM2, en français, par exemple la démarche pédagogique d'un cours se fait en quatre étapes pour le vocabulaire, alors qu'en 6^{ème}, elle se déroule en neuf étapes.

Les résultats obtenus montrent, d'une part, que pour ce qui est des difficultés de transmission des mathématiques en 6^{ème}, les enseignants à faible niveau académique (BEPC), qu'ils aient

reçu un recyclage ou pas sur les méthodes pédagogiques, rencontrent des difficultés dans l'intégration des nouvelles approches pédagogiques notamment l'APC. D'autre part, les effectifs pléthoriques rencontrés dans certaines classes des établissements scolaires, le manque de matériel didactique et pédagogique (livres de lecture) pour satisfaire chaque élève, sont bien des difficultés que rencontrent beaucoup d'enseignants dans la transmission du français.

Du point de vue des enseignants de CM2, l'insuffisance de matériel didactique, du temps de travail imparti, la faible implication des élèves dans les activités scolaires et le manque de suivi des parents, etc. constituent les causes majeures de la faible performance en mathématiques et en français.

Les difficultés des apprenants à lire correctement agit sur la maîtrise de toutes les disciplines. C'est pour cela qu'un dispositif de remédiation a été mis œuvre dans huit écoles pilotes après des tests simples d'évaluation pour mesurer le niveau réel des apprenants en lecture. Les résultats obtenus de ce processus ont été comparés à d'autres établissements où la remédiation n'a pas été faite. En conclusion, ce dispositif a montré plusieurs avantages tant pour les apprenants que pour les enseignants, puisqu'il permet la mise à niveau et la préparation aux examens nationaux. Il est souhaitable que ce dispositif soit étendu à tous les niveaux de l'enseignement togolais.

**SECTION I : ENQUÊTE DE TERRAIN SUR LA
RUPTURE DES CURRICULA PRIMAIRE/COLLEGE,
LA COHERENCE DES APPROCHES PEDAGOGIQUES
ET LES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DES
APPRENANTS EN FRANÇAIS ET EN
MATHEMATIQUES**

1. Contexte et justification du projet

L'adoption des objectifs de développement durable pour la période 2016-2030 (ONU, 2015) fixe, dans l'ODD 4.1, de « *faire en sorte, d'ici à 2030, que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile* ». La réalisation de cet objectif suppose l'accès de tous les élèves à l'école, la maîtrise des apprentissages tout au long du cycle fondamental de même que l'achèvement des cycles élémentaire et secondaire. La transition école-collège est donc aujourd'hui un enjeu de taille pour garantir l'achèvement du cycle fondamental et assurer une éducation de base de qualité pour tous les élèves.

On distingue généralement, dans les pays occidentaux, trois grands types d'organisation de la scolarité obligatoire (Eurydice, 2017 : 5) :

Les modèles à structure unique (CITE 1 et CITE 2) où l'enseignement est dispensé de façon continue, sans transition entre le primaire et le secondaire inférieur, comme en Europe du nord (Finlande, Suède, etc.) ;

Les modèles à enseignement secondaire différencié (Europe centrale, Allemagne) où, à l'issue de l'enseignement primaire, les élèves sont amenés à suivre au secondaire inférieur des filières différentes ;

Les modèles à tronc commun où, après l'enseignement primaire, tous les élèves accèdent à l'enseignement secondaire inférieur et suivent une formation générale commune. C'est le cas dans les pays anglo-saxons et un certain nombre de pays d'Europe dont la Belgique et la France.

La question de la transition école-collège diffère selon les organisations scolaires et reste de mise tant au niveau pédagogique qu'institutionnel dans les modèles à tronc commun et à enseignement secondaire différencié.

Les transitions provoquent chez la plupart des apprenants, des situations plus ou moins difficiles et traumatisantes qui ne sont pas toujours interprétées comme négatives mais comme des occasions de développement, de connaissances, de maturité, d'évolution culturelle, de dépassement des préjugés, d'intégration sociale ou de reconstruction intellectuelle. Dans le milieu éducatif, elles concernent en particulier la rupture ou la discontinuité dans les systèmes

scolaires qui doivent être accompagnées par des démarches pédagogiques appropriées aux besoins de chaque élève (Juan Fernández-Sierra, 2016).

Le système éducatif togolais s'inscrit dans le troisième modèle. Les élèves après le primaire passent l'examen du certificat d'études du premier degré (CEPD) qui donne accès au collège pour l'enseignement secondaire premier cycle. Dans ce contexte, la transition école-collège se vit selon les différents acteurs du système. Les instituteurs se réjouissent de libérer une masse critique de certifiés pour le secondaire. Pendant ce temps, les enseignants du collège se plaignent du fait que les élèves qui viennent du primaire n'ont pas les compétences attendues. Comme l'exprimait un enseignant du collège : *« à l'issue de l'évaluation diagnostique, on se rend bien compte que les élèves qui nous viennent du primaire n'ont pas les compétences attendues »* (Enseignant du CEG Tomdè, novembre 2020). Il y a également une rupture entre les enseignants du primaire et ceux du collège. Evidemment, les élèves aussi vivent différemment cette transition. Pour eux, l'accès au collège constitue un bouleversement sur plusieurs plans.

Les passages d'un cycle à l'autre notamment l'entrée dans le secondaire ont toujours été perçus et vécus comme des moments critiques de la scolarité d'un élève. Celui-ci change d'établissement, de cadre de vie, etc. ; l'enseignement se modifie (au moins en partie) dans son organisation, ses pratiques, ses contenus, etc. C'est dans tout un contexte nouveau qu'est plongé le jeune lors de ces passages. Pour certains élèves, ces changements se font sans heurts, pour d'autres par contre, l'adaptation est difficile.

Comme l'écrivent Jacques Colomb, Jean-Claude Guillaume et Roland Charnay (1987 : 25) :

L'articulation CM2-6^{ème} peut être analysée à différents niveaux, nécessairement complémentaires :

- niveau institutionnel : changement d'établissement (lieu, fonctionnement...) ; emploi du temps différent et organisé par heure-matière au collège ; passage du maître unique à des professeurs spécialisés... ;
- niveau pédagogique : importance croissante des disciplines enseignées, modification des méthodes (elles peuvent aussi changer selon les enseignants d'une même classe de 6^{ème}), importance du travail à la maison... ;
- niveau didactique : rapport au savoir, à sa construction et à son acquisition, exigences différentes sur la précision et utilisation des concepts et raisonnements propres à une discipline, déroulement des activités.

Les difficultés pédagogiques et didactiques semblent être moins perceptibles étant donné que beaucoup d'acteurs n'en parlent presque pas ; car elles relèvent souvent des aspects institutionnels. En analysant de près la question, les enseignants et les élèves sont les seules victimes de cette situation. Cette étude va marquer une rupture du silence qui règne sur les questions pédagogiques et didactiques de cette articulation CM2 et 6^{ème} au Togo.

Le français comme langue d'apprentissage est la deuxième langue pour la plupart des élèves qui s'inscrivent au CP1. Malgré le fait qu'ils suivent les cours en français, ils ont des difficultés en fin de cycle. Il en est de même pour les mathématiques.

Cette situation est la même en France. Hélène Desrosiers *et al* (2016) le relèvent si bien quand ils soutiennent que la moyenne en français ainsi que celle en mathématiques baissent de façon significative entre les deux ordres d'enseignement (6^{ème} année du primaire et 1^{ère} année du secondaire). Cette évolution à la baisse s'observe peu importe la caractéristique sociodémographique considérée, de sorte que les écarts observés dans ces deux matières entre les sous-groupes d'élèves en 6^{ème} année du primaire s'observent encore en 1^{ère} année du secondaire.

2. Justification de la pertinence du projet et intérêt pour le(s) système (s) éducatif(s) étudié(s)

L'enseignement des mathématiques est dispensé au CM2 et en 6^{ème} par des personnes n'ayant ni la même formation de base, ni la même formation dans la discipline, ni le même statut. En effet, au Togo, les instituteurs sont formés dans les Ecoles normales d'instituteurs (ENI) et les professeurs de collège à l'Ecole normale supérieure (ENS). De ce fait, les instituteurs et professeurs de collège n'ont probablement pas les mêmes représentations des mathématiques, le même rapport à la discipline enseignée, les mêmes objectifs d'enseignement. De là, s'ensuivent une organisation différente des cours dispensés et des exigences vis-à-vis des élèves.

La présente recherche est une contribution au domaine d'étude sur la transition école-collège, car il n'existe pas d'études qui analysent les liens entre les deux programmes (mathématiques et français) des écoles primaires et secondaires au Togo.

L'Etat togolais ayant entrepris une réforme curriculaire, l'étude aidera les décideurs à baisser les taux d'échec à l'entrée du secondaire et ainsi réduire les coûts que les échecs engendrent au système éducatif.

Par ailleurs, les résultats de la présente recherche participent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et à la formation de base des enseignants dans les centres de formation. Aussi contribue-t-elle à l'évaluation de la politique éducative, car l'action publique de l'Etat en la matière contribue au développement du pays et doit être évaluée. Dans une certaine mesure, les résultats permettent de proposer de nouvelles pédagogies en tenant compte des nouvelles réalités sociales, culturelles et technologiques (l'utilisation de l'ordinateur connecté, des logiciels d'apprentissages et d'enseignement, etc.).

3. Problématique de l'étude

D'après le rapport de l'évaluation PASEC (2014), en début de scolarité primaire, plus de 79% des élèves togolais n'atteignent pas le seuil « suffisant » de compétences en langue et plus de 58% en mathématiques. Ces élèves éprouvent de la difficulté en compréhension orale et en déchiffrement de mots dans la langue d'enseignement. En mathématiques, ils ne maîtrisent pas les premières notions de quantités (dénombrement, comparaison) autour d'objets et de nombres inférieurs à 20 (DPEE¹, 2018).

En fin de scolarité, en lecture, en moyenne six élèves togolais sur dix (6/10) ne disposent pas des compétences suffisantes pour lire et comprendre des textes. Les proportions d'élèves ne manifestant pas les compétences suffisantes en lecture sont cependant assez élevées dans les autres disciplines : elles varient entre 69% et 87%. Ainsi, les écoles publiques de la région de la centrale (86,8%) et de la région des savanes (81,2%) sont celles qui concentrent les parts les plus importantes d'élèves en-dessous du seuil de compétence (DPEE, 2018). Selon cette étude, en mathématiques, en fin de scolarité, on note une amélioration de la répartition des élèves des écoles privées et des différentes strates publiques par rapport au début de la scolarité, à l'exception des écoles publiques des Savanes et des Plateaux.

¹ DPEE : Direction de la Planification de l'Education et de l'Evaluation

En général, les taux de réussites à la fin du primaire sont supérieurs à 75%. Sur le plan national, au primaire, pour l'année scolaire 2017-2018, le taux d'achèvement a atteint 91,4%. Ce chiffre est en baisse de 3 points par rapport à l'année précédente. En dépit de cette hausse, 6 enfants sur 10 (6/10), dans le pays, n'achèvent pas les six années du cycle primaire. Un enfant entrant en 1^{ère} année du cycle primaire a environ 57% de chances d'atteindre le CM2. Pour le primaire, ce taux de 57% demeure faible au regard de l'objectif de scolarisation primaire universelle. En effet, 43% des enfants qui accèdent au CP1 quittent le système avant la classe de CM2 augmentant ainsi le taux d'illettrisme ou celui de l'analphabétisme (DPEE, 2018).

En considérant les taux de réussites par matière en classe de 6^{ème}, l'on se rend bien compte que les élèves continuent d'avoir des difficultés en dictée-questions, en Physique-Chimie-Technologie (PCT) et en mathématiques. Dans l'Inspection d'Enseignement Secondaire Général (IESG) de Niamtougou, entre 2015 et 2019, le taux de réussites en dictée-questions a connu une baisse continue passant de 44,77% en 2014-2015 à 33,52% en 2016-2017 et 28,88% en 2018-2019. Il en est de même en Physique-Chimie-Technologie (PCT) où le taux de réussites sur la même période a décliné de 39,49% à 37,05% voire 33,13%. En mathématiques, la baisse est moins drastique, mais toujours remarquable sur la même période : 38,02% en 2014-2015, 36,62% en 2016-2017 et 34,19% en 2018-2019 (IESG Niamtougou, 2020).

Dans l'IESG-Bassar, pour le compte de l'année scolaire 2018-2019, les taux de réussites en dictée-questions, PCT et mathématiques sont respectivement de 37,01%, 43,26% et 42,19%. Il y a lieu de retenir que les taux de réussites en français (dictée-questions et rédaction), en Physique-Chimie-Technologie (PCT) et mathématiques ne dépassent guère 45% (IESG Bassar, 2020). Cela signifie que plus de la moitié des élèves qui entrent en 6^{ème} ont des difficultés dans ces matières.

Le ratio élèves/salle de classe au primaire est relativement supérieur à la norme qui est de 40/1. Entre les années scolaires 2013-2014 et 2017-2018, il est passé respectivement de 44 à 62 élèves par salle. En outre, à l'entrée du secondaire, ce ratio augmente. En moyenne, la taille d'une classe à ce niveau est de 71 élèves, selon l'annuaire statistique du Ministère des

Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS², 2018). A ce phénomène de massification scolaire, s'ajoute le manque de manuels scolaires très importants dans le processus d'enseignement/apprentissage. Dans ces conditions, il est souvent difficile aux enseignants de bien transmettre le savoir et suivre individuellement la progression des élèves surtout dans les matières scientifiques. Ainsi, même un enseignant bien formé a des difficultés à transmettre les connaissances aux élèves.

Selon la DPEE (2018), en 2017-2018, dans le primaire au Togo, 57% d'instituteurs avait le CAP (Certificat d'Aptitudes Pédagogiques), 9% étaient nantis d'un CAP-CFENI (Certificat d'Aptitudes Pédagogiques-Certificat de Formation d'Ecole Normale des Instituteurs), 8% pourvus de CEAP (Certificat Elémentaire d'Aptitudes Pédagogiques), 1% avait le CAM (Certificat d'Aptitudes au Monitorat) et 24%, soit près du quart, n'ont aucune qualification professionnelle.

La présente recherche permet de mettre en exergue les différentes approches pédagogiques utilisées par les enseignants et aussi de connaître les difficultés que les élèves du primaire et du collège ont dans l'assimilation de quelques matières de base, notamment le français et les mathématiques. Devant donc la faible performance des élèves en mathématiques et en français, en fin de cycle primaire et en début du cycle secondaire et au regard des facteurs qui pourraient influencer cette performance, plusieurs questions peuvent être posées.

4. Questions de recherche

Les curricula des mathématiques et du français au CM2 et en 6^{ème} ne revêtent-ils pas des incohérences au niveau des approches pédagogiques, d'une part, et ces incohérences ne constitueraient-elles pas des sources de difficultés dans le processus d'enseignement/apprentissage, d'autre part ?

Plus spécifiquement, y-a-t-il une continuité dans les curricula de mathématiques et français entre le CM2 et la 6^{ème} ? Quelles sont les approches pédagogiques utilisées au CM2 et en 6^{ème} pour l'enseignement des mathématiques et du français ? Les enseignants n'éprouvent-ils pas des difficultés dans la transmission des mathématiques et du français en fin de cycle primaire

² La dénomination actuelle est Ministère des Enseignements primaire, Secondaire, Technique et de l'Artisanat (MEPSTA)

et au début du cycle secondaire dans le système éducatif au Togo ? Les élèves ne sont-ils pas confrontés à des difficultés d'assimilation des mathématiques et du français en fin de cycle primaire et au début du cycle secondaire dans le système éducatif au Togo ?

Cette floraison de questionnements conduit aux objectifs qui suivent.

5. Objectifs de recherche

L'objectif global de cette recherche est d'analyser, d'une part, les curricula et la cohérence des approches pédagogiques en mathématiques et en français et d'autre part leur impact sur le processus enseignement/apprentissage en fin de cycle primaire et au début du cycle secondaire dans le système éducatif au Togo.

Plus spécifiquement, il est question de :

- Analyser la continuité dans les curricula de mathématiques et français entre le CM2 et la 6^{ème} ;
- Décrypter les approches pédagogiques utilisées par les enseignants au CM2 et en 6^{ème} ;
- Identifier les difficultés des enseignants dans la transmission des mathématiques et du français au CM2 et en 6^{ème} ;
- Décrire les difficultés d'assimilation des mathématiques et du français chez les élèves de CM2 et de 6^{ème} ;
- Proposer des approches pédagogiques favorisant la transition CM2/6^{ème}.

6. Hypothèses de recherche

La présente recherche part de l'hypothèse générale selon laquelle la rupture entre les curricula en mathématiques et en français lors de la transition école/collège et l'incohérence des approches pédagogiques influencent le processus enseignement/apprentissage chez les enseignants et les élèves en CM2 et en 6^{ème} au Togo.

Spécifiquement, nous postulons que :

- Il existe une rupture au niveau des entrées curriculaires entre le CM2 et la 6^{ème} ;
- Les approches pédagogiques utilisées par les enseignants au CM2 et en 6^{ème} diffèrent selon qu'elles sont centrées sur l'élève (au CM2) ou sur l'enseignant (en 6^{ème}) ;

- Les enseignants ont des difficultés dans la transmission des mathématiques et du français au CM2 et en 6^{ème} liées aux curricula de ces deux disciplines ;
- Les élèves passant du CM2 en 6^{ème} éprouvent des difficultés d'assimilation des mathématiques et du français.

I. Présentation du cadre de la recherche

Il s'agit à ce niveau de présenter le système éducatif togolais dans ses différents aspects.

1.1. Administration et gestion du système éducatif

Le système éducatif togolais doit sa forme et son contenu actuel à la réforme de l'enseignement de 1975 (Ordonnance n°16 du 16 mai 1975). Hormis cette réforme, le texte fondamental relatif à l'éducation reste la Constitution de la IV^{ème} République du 14 octobre 1992 qui dispose en son article 35 que « *l'Etat reconnaît le droit à l'éducation des enfants et crée les conditions favorables à cette fin. L'école est obligatoire pour les enfants des deux sexes jusqu'à l'âge de 15 ans. L'Etat assure progressivement la gratuité de l'enseignement public* ».

Depuis septembre 1996, le système d'éducation et de formation au Togo était pris en charge par le Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRS) et le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP). En juillet 2003, le Ministère de l'Education Nationale a été restructuré et scindé en deux ministères dont le Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR). Aujourd'hui, la gestion du système éducatif relève de deux départements : le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR), le Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire, Technique et de l'Artisanat (MEPSTA).

En application des dispositions de l'article 26 du décret N° 92-195/PM du 12 août 1992 portant réorganisation du Ministère de l'éducation nationale, un arrêté portant organisation et fonctionnement des directions régionales de l'éducation, a été pris par le Ministre de l'éducation nationale. Six directions régionales (DRE) ont été créées par l'arrêté N° 052/MENR du 12 mai 1997. Par arrêté N° 301/ MEPSTA du 11 mars 2021, la DRE-Plateaux a été subdivisée en deux, augmentant le nombre des DRE à 7 au Togo. Les Directeurs

régionaux ont autorité sur l'ensemble des établissements de tous ordres et de tous degrés, sur les inspecteurs ainsi que toutes les autres structures relevant de leur ressort territorial.

L'Inspection Générale de l'Education (IGE) est chargée de l'évaluation globale du fonctionnement et des résultats du système éducatif. Au niveau de chaque circonscription pédagogique, l'inspecteur exerce un contrôle pédagogique et administratif sur l'enseignant. Dans les écoles, le directeur assure l'encadrement et le contrôle pédagogiques.

1.2. Structure et organisation du système éducatif

1.2.1. Enseignement préscolaire

L'éducation préscolaire formelle est dispensée dans les jardins d'enfants qui accueillent les enfants à partir de 3 ans révolus. L'enseignement préscolaire n'est pas obligatoire. Dans le non formel, l'éducation préscolaire est essentiellement assurée dans les crèches, les garderies, les pouponnières, les centres d'éveil de la petite enfance et les villages SOS.

1.2.2. Enseignement primaire

L'enseignement primaire dont l'entrée concerne les enfants âgés de 5 ans révolus est d'une durée de six ans et organisé en trois sous-cycles : Cours Préparatoire (CP), Cours Elémentaire (CE) et Cours Moyen (CM) de deux ans chacun. Il est sanctionné par le Certificat d'Etudes du Premier Degré (CEPD).

1.2.3. Enseignement secondaire

L'enseignement secondaire a deux cycles :

Premier cycle du secondaire

L'enseignement du premier cycle du secondaire, dispensé dans les collèges d'enseignement général et les collèges d'enseignement techniques, reçoit des diplômés du premier degré pour un enseignement d'une durée de trois à quatre ans. Il est sanctionné soit par le Brevet d'Etudes du Premier Cycle du second degré (BEPC), soit par le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP).

Deuxième cycle du secondaire

L'enseignement du deuxième cycle du secondaire, dispensé dans les lycées d'enseignement général et les lycées d'enseignement technique, reçoit des diplômés du deuxième cycle du secondaire de trois ans. Il est couronné soit par un baccalauréat (BAC) ou un Brevet de Technicien (BT).

1.2.4. Enseignement supérieur

L'enseignement post-baccalauréat est offert dans deux universités publiques, des écoles/instituts d'enseignement supérieur et des établissements privés. Le système Licence-Master-Doctorat (LMD) est celui en vigueur dans le supérieur au Togo.

1.2.5. Formation des enseignants

La formation des enseignants du primaire est assurée par les Ecoles Normales des Instituteurs (ENI). Le Togo en compte 7 :

Ecole Normale des Instituteurs (ENI) de Tabligbo ;

Ecole Normale des Instituteurs (ENI) de Notsè ;

Ecole Normale des Instituteurs (ENI) d'Adéta ;

Ecole Normale des Instituteurs (ENI) de Sotouboua ;

Ecole Normale des Instituteurs (ENI) de Niamtougou ;

Ecole Normale des Instituteurs (ENI) de Mango ;

Ecole Normale des Instituteurs (ENI) de Dapaong.

La formation des enseignants du secondaire et le personnel d'encadrement est assurée par les universités publiques et l'Ecole Normale Supérieure (ENS) d'Atakpamé.

II. L'ancrage théorique

La transition école/collège est un moment clé et souvent difficile de la scolarité car assimilée à une rupture sur plusieurs plans : géographique, affectif et pédagogique (Patrice Bride & Nicole Priou, 2009). Maëlle Baron et Daphnée Sauvage (2018) précisent que cette transition école-collège comporte deux ruptures : une rupture expérientielle (perte de repères environnementaux, organisationnels, relationnels) et une rupture pédagogique (transition curriculaire et nouvelles exigences implicites).

Le présent projet de recherche s'inscrit dans la logique de la rupture pédagogique dans la mesure où les modalités de participation aux activités de classe dépendent, non seulement de l'enfant, mais aussi grandement des enseignants et de leurs stratégies pédagogiques plus ou moins inductrices de l'intérêt et de la vigilance des élèves (Bianka Zazzo, 1982). En effet, les enseignants et leurs pratiques très différenciées influencent l'acquisition du « métier d'élève ». Ainsi, la façon d'enseigner, quels que soient la discipline et le contenu de l'enseignement, est plus efficace à partir du moment où l'activité demandée aux élèves sollicite leur mobilisation personnelle (Daphnée Sauvage, op. cit.). Par conséquent, les consignes précises, les exercices de courte durée, les interrogations individualisées, les sollicitations directes des élèves qui tendent à s'effacer en ne s'exprimant que rarement, sont autant de pratiques pédagogiques privilégiant la réussite de tous les élèves, et non des meilleurs, qui sont les plus proches de la culture scolaire et les plus socialement favorisés, contrairement aux cours magistraux.

L'analyse de la transition entre le CM2 et la 6^{ème} à travers les curricula et les approches pédagogiques en mathématiques et en français s'est appuyée sur la théorie du parcours de vie (Randy W Elder *et al.*, 2004). Le parcours de vie est un concept qui considère que tout individu se développe durant son existence (de la naissance au décès) : « *il cherche à saisir les logiques qui structurent des trajectoires diverses, mais il permet aussi d'appréhender les interactions qui les lient les unes aux autres, tout en les ancrant dans des contextes sociaux particuliers* » (Sapin, Spini & Widmer, 2014, p. 34). La théorie du parcours de vie, développée d'abord en sociologie, a bénéficié des contributions de plusieurs champs de recherches et trouve des applications dans différentes disciplines. En psychologie, l'approche du déroulement de la vie conçoit le développement individuel en fonction des stades successifs qui s'étendent sur toute la durée de la vie, et qui peuvent suivre de multiples directions (croissance, perte, résilience, etc.), d'où résulte un effet cumulatif, positif ou négatif, ayant des conséquences à long terme (Gherghel, 2013).

Dans la perspective donc du parcours de vie, les composantes principales sont les trajectoires de vie qui sont de deux natures : sociale et psychologique (liées à la cognition, aux sentiments, à l'entourage proche et professionnel). Ce sont les mutations importantes qui affectent des parties non négligeables de toute l'existence (Maëlle Baron & Daphnée Sauvage, 2018). Les transitions s'entreprennent en trois temps : « *accepter de renoncer à une situation*

existante, puis subir une phase intermédiaire marquée par l'incertitude avant de retrouver ses marques dans une situation nouvelle » (Bridges, 2006, p. 9). Elles engendrent fréquemment des changements chez les individus, mais aussi dans leur environnement et une transformation du rapport entre ce dernier et les individus. Elles génèrent donc des processus de développement possible (Zittoun & Perret-Clermont, 2002 cités par Curchod *et al.*, 2012 : 266). De la sorte, les transitions permettent d'analyser les différentes mutations que connaissent les individus au cours des événements qui sont vécus comme des ruptures. Zittoun et Perret-Clermont identifient trois dynamiques de transition : « 1) *des processus de remaniements identitaires pour soi et pour autrui ; 2) des processus d'apprentissage et de définition de nouveaux savoir-faire ; et 3) des processus de construction de sens* » (Zittoun & Perret-Clermont, 2002 cités par Curchod *et al.*, 2012, p. 269). Il en va ainsi pour un élève qui vit le passage du primaire au secondaire. Il doit apprendre une nouvelle langue et d'autres matières scolaires, à se situer dans un nouvel environnement (nouvel établissement) et à connaître les règles faisant foi dans les relations interpersonnelles. Au cours de cette transition, l'individu peut s'interroger sur le fondement de ces changements apparaissant durant cette période de la vie et sur la façon dont ils surviennent (Zittoun & Perret-Clermont, 2002 cités par Curchod *et al.*, 2012, p. 269).

En plus de la perspective des parcours de vie, l'approche relative aux stratégies d'enseignement permettra aussi d'analyser les curricula des mathématiques et du français au CM2 et en 6^{ème} au Togo. D'après Chall (2000), il est possible de distinguer deux types de stratégies d'enseignement, à savoir les pédagogies centrées sur l'enseignant et celles centrées sur l'élève.

Un certain nombre de traits permettent de différencier de manière sommaire ces deux grandes familles pédagogiques. Le premier niveau de distinction concerne les objectifs. On peut schématiquement considérer que la finalité des pédagogies centrées sur l'enseignant est d'amener les apprenants vers la maîtrise de contenus associés à la performance scolaire, alors que dans la pédagogie centrée sur l'élève, c'est le développement global de l'enfant qui est visé (Castonguay, 2011). Sur le plan philosophique, on peut également constater des différences. En effet, les pédagogies centrées sur l'élève reposent sur l'idée qu'à trop guider les apprenants, on interfère avec les processus d'apprentissages naturels qui permettent aux

individus de construire des connaissances nouvelles à partir de leurs propres expériences (Kirschner et *al.*, 2006).

Du point de vue des approches centrées sur l'enseignant, les apprenants ont besoin d'être guidés de manière précise par des concepts clairement explicites (Mayer, 2004 ; Sweller, 2003). Des différences sur le plan des pratiques pédagogiques peuvent être relevées. Il est difficile de dresser un bilan exhaustif des pratiques centrées sur l'élève tant elles sont nombreuses et variées. Mais, d'après Weimer (2002), les démarches centrées sur l'élève proposent une série de cinq ruptures par rapport à celles centrées sur l'enseignant.

Ces pratiques vont tout, d'abord, modifier l'équilibre du pouvoir dans la classe en opérant un transfert de pouvoir du maître à l'élève. La position de l'enseignant va donc évoluer. Il sera perçu comme un facilitateur et un collaborateur, et non pas comme une source de connaissances. Pour les élèves, l'acquisition des contenus scolaires n'est plus une fin en soi, mais devient au contraire un support permettant de découvrir des connaissances et des compétences plus larges. Les élèves sont considérés comme les seuls responsables de leurs apprentissages, les pratiques pédagogiques viseront donc à les rendre autonomes. La dernière rupture imputable à la pédagogie centrée sur l'élève concerne l'évaluation qui va passer d'une logique sommative à une logique formative. Dans le cas d'espèce, il est utile d'analyser les curricula et la cohérence des approches pédagogiques et dans une certaine mesure leur influence sur les évaluations dans la transition CM2/6^{ème} et par ricochet sur la réussite des élèves à l'aune de ces deux stratégies d'enseignement susmentionnées (approches centrées sur l'enseignant et celles centrées sur l'élève).

III. Méthodologie

Pour cette recherche qui porte sur l'analyse des curricula et la cohérence des approches pédagogiques des mathématiques et du français entre le CM2 et la 6^{ème} au Togo, différentes techniques de collecte de données en relation avec les objectifs de la recherche ont été utilisés.

3.1. L'analyse curriculaire

Cette démarche a été pensée par l'équipe pour lui permettre d'analyser les curricula. Pour ce faire, l'équipe de recherche s'est servie des curricula de mathématiques et de français des classes de CM2 et de 6^{ème}. L'équipe s'est interrogée sur les parcours de formation de ces deux

niveaux qui partent de la conception des contenus, en lien ou non avec le curriculum prescrit. Concrètement, ce travail a consisté à décrypter les programmes de mathématiques et de français de CM2 et de 6^{ème} ainsi que le guide de l'enseignant. L'objectif que vise cette méthode est de déceler les importants écarts entre ce qui est effectivement réalisé et le curriculum tel qu'il est prescrit par les instructions officielles qui se réfèrent à un élève abstrait. Ensuite, l'équipe de recherche a procédé à une observation des pratiques pédagogiques dans le groupe-classe.

3.2. La collecte des données sur le terrain

3.2.1. Population et échantillonnage

La population de la présente recherche est composée de quatre catégories de participants de six directions régionales de l'éducation :

- Les enseignants de mathématiques ;
- Les enseignants de français ;
- Les instituteurs du primaire ;
- Les élèves des classes de CM2 et de 6^{ème} ;
- Les professionnels de l'éducation nationale (les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les directeurs).

Pour le compte de l'année scolaire 2017-2018, on comptait en tout 7458 établissements scolaires au primaire et 1765 Collèges d'Enseignement Général (CEG). Dans l'impossibilité de parcourir tous ces établissements, il a été retenu un échantillonnage aléatoire de 1% des établissements du primaire, ce qui donne $7458 \times 1\% = 74$ établissements enquêtés. Ces établissements du primaire sont répartis sur l'ensemble des 6 directions régionales de l'éducation (DRE). Au 1^{er} cycle du secondaire, un taux de 2% a été appliqué : $1765 \times 2\% = 35$ CEG (+1, pour équilibrage des DRE), répartis dans les 6 DRE.

Les sujets interrogés sont composés des élèves de CM2 et de 6^{ème} avec leurs enseignants de mathématiques et de français, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs de français et de mathématiques. Dans chaque établissement, 20 élèves dont 10 filles et 10 garçons ont été interrogés. Pour déterminer les élèves à interviewer tout en conservant l'équité genre, il a été d'abord établi deux listes selon le genre. Ensuite, de chaque liste, 10 élèves ont été soumis au

questionnaire et 10% de l'effectif total de la classe ont pris part aux entretiens (individuels et de groupe). L'échantillonnage systématique a permis de choisir les 10 élèves de chaque liste. A titre d'exemple, l'effectif des élèves d'une liste A interrogée est égal à 50 ; 10 étant l'échantillon de ce genre et l'intervalle K ; $K = 50/10 = 5$.

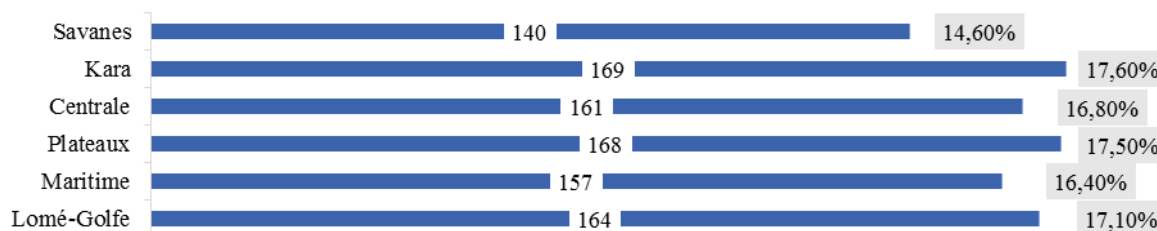
Dans chaque établissement, 10 élèves de sexe féminin et 10 de sexe masculin ont été interrogés au CM2 et en 6^{ème}. Ceci dit, pour les 74 établissements primaires et les 36 collèges, 2180 élèves ont été enquêtés dont 1480 au primaire et 700 au collège.

Pour l'échantillon des enseignants, 74 enseignants proportionnellement aux établissements primaires ont été concernés par les enquêtes. Au collège, deux enseignants par matière ont été interrogés. Par établissement, nous avons 4 enseignants dont 2 enseignants de mathématiques et 2 de français. Sur cette base, en tout, 140 enseignants du collège ont été interrogés.

3.2.2. Caractéristiques de l'échantillon

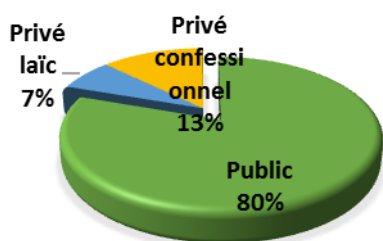
3.2.2.1. Caractéristiques des élèves enquêtés

Graphique 1 : Répartition des élèves enquêtés selon la région d'enquête



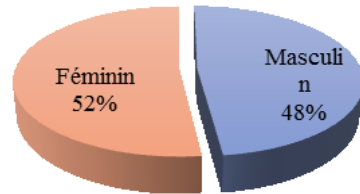
Les élèves, selon leur région d'enquête, se répartissent comme suit : Savanes (14,50%), Kara (17,60%), Centrale (16,80%), Plateaux (17,50%), Maritime (16,40%) et Lomé Golfe (17,10%) (graphique 1).

Graphique 2 : Distribution des élèves enquêtés selon le type d'établissement



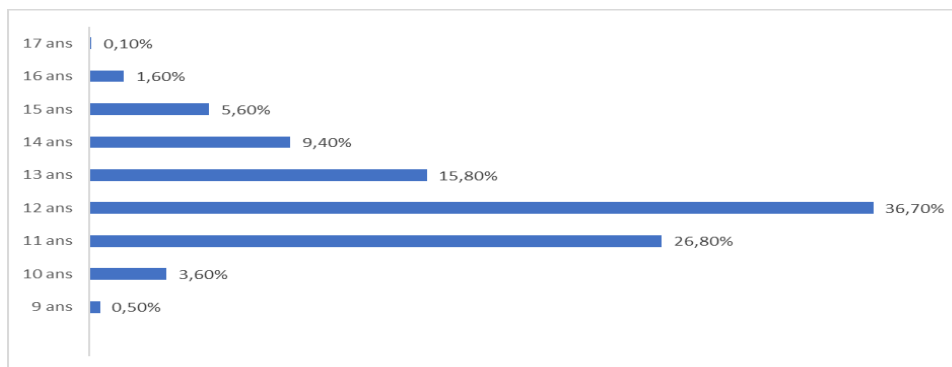
Quatre-vingt pourcent des élèves enquêtés sont du public (n=770), 7% sont du privé laïc (n=67) et 13% sont du privé confessionnel (n=121). Au total, 959 élèves ont été touchés (graphique 2).

Graphique 3 : Répartition par sexe des élèves enquêtés



Les élèves de sexe masculin enquêtés lors de cette recherche sont $n = 462$, soit 48,2%, tandis que ceux de sexe féminin sont $n = 497$, soit 51,8% (graphique 3).

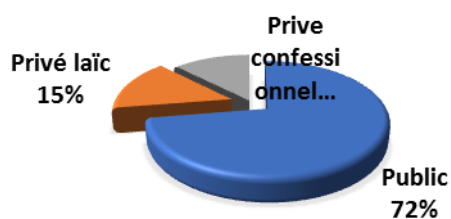
Graphique 4 : Répartition des élèves enquêtés selon l'âge



Selon le graphique 4, les élèves interrogés dans cette recherche ont un âge compris entre 9 et 17 ans. Sur l'effectif total, 36,7% ont 12 ans, contre 26,8% âgés de 11 ans et 15,8% âgés de 13 ans. Le reste de l'effectif se présente comme suit : 9,4% ont 14 ans, 5,6% sont âgés de 15 ans, 3,6% ont 10 ans, 1,6% ont 16 ans ; enfin, 0,5% et 0,1% sont respectivement âgés de 9 ans et 17 ans.

3.2.2.2. Caractéristiques des enseignants de CM2

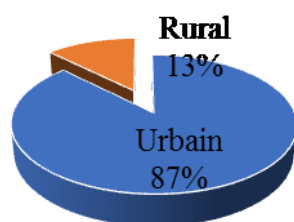
Graphique 5 : Répartition des enseignants de CM2 enquêtés selon le type d'établissement



Des enseignants interrogés lors de cette recherche, 72% ($n=29$) interviennent dans des établissements publics, 15% ($n=6$) évoluent dans le privé laïc et 13% ($n=5$)

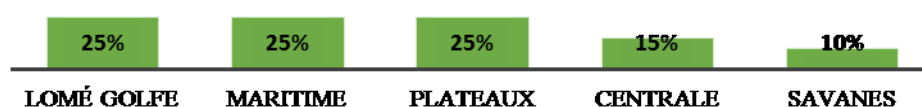
enseignement dans le privé confessionnel (graphique 5)

Graphique 6 : Répartition des enseignants de CM2 enquêtés selon le milieu d'enquête



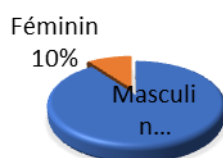
D'après le graphique 6 ci-contre, la majorité des enseignants de CM2 interrogés exercent en milieu urbain. Leur effectif (n=35) représente 87% de l'ensemble, contre 13% (soit n = 5) qui sont en poste en milieu rural.

Graphique 7 : Répartition des enseignants de CM2 enquêtés selon la région d'enquête



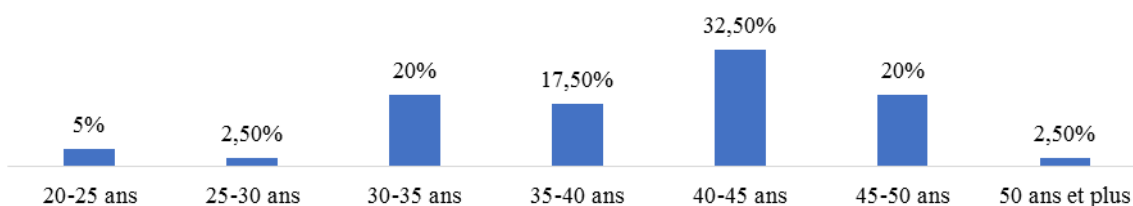
Selon le graphique 7, les enseignants de CM2 enquêtés dans Lomé-Golfe, Maritime et Plateaux représentent chacun 25% de l'échantillon enquêté. Dans la région de la Centrale, les enseignants enquêtés représentent 15% de l'échantillon et 10% dans les Savanes.

Graphique 8 : Répartition des enseignants de CM2 enquêtés selon le sexe



Sur l'ensemble des enseignants de CM2 enquêtés, 36 (soit 90%) sont des hommes et 04 (soit 10%) sont des femmes (graphique 8).

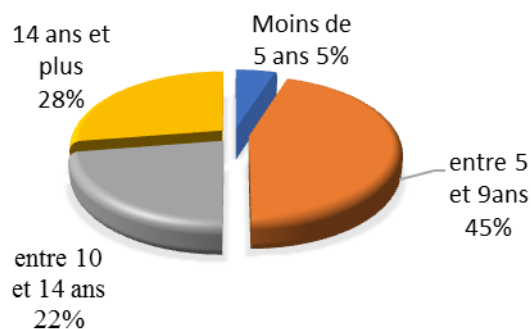
Graphique 9 : Répartition des enseignants de CM2 enquêtés selon l'âge



Le graphique 9 montre que près du tiers (soit 32,50%) des enseignants de CM2 interrogés ont un âge compris entre 40 et 45 ans. Les tranches d'âge 30-35 ans et 45-50 ans représentent 20% chacune ; la proportion des enseignants dont l'âge est compris entre 25-30 ans est la

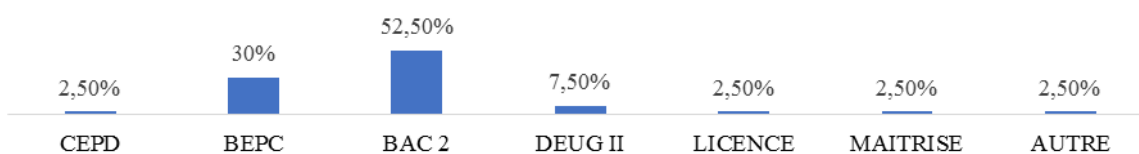
même que celle de leurs collègues âgés de 50 ans et plus (2,5%). A côté, 07 enseignants (17,5%) sont âgés de 35 à 40 ans, et 02 (5%) ont un âge compris entre 20 et 25 ans.

Graphique 10 : Répartition des enseignants de CM2 enquêtés selon le nombre d'années d'expérience



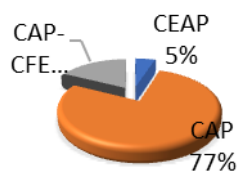
Le graphique 10 indique que 5% des enseignants de CM2 interrogés n'ont pas encore atteint 5 années d'expérience, tandis que 45% de leurs collègues ont une expérience professionnelle comprise entre 5 et 9 ans ; 22% ont une carrière professionnelle d'une durée de 10 à 14 ans. Le reste (28%) exerce le métier d'enseignement depuis plus de 14 ans.

Graphique 11 : Répartition des enseignants de CM2 enquêtés selon le diplôme académique obtenu



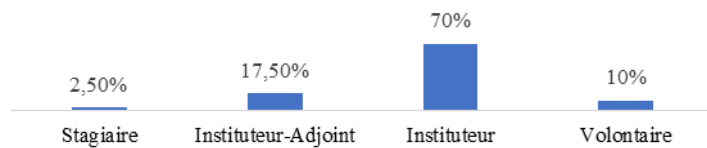
Il ressort du graphique 11 ci-dessus que les enseignants du niveau baccalauréat représentent 52,5% de l'échantillon ; 30 % sont titulaires du BEPC ; les enseignants ayant obtenu la Licence ou la Maîtrise occupent les mêmes proportions (2,50%).

Graphique 12 : Répartition des enseignants de CM2 selon le diplôme professionnel obtenu



Tous les enseignants de CM2 interrogés ont chacun un diplôme professionnel : 77,5% ont obtenu le CAP, 18 % ont acquis le CAP-CENI et 5% sont titulaires du CEAP (graphique 12).

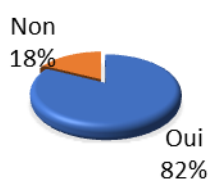
Graphique 13 : Répartition des enseignants de CM2 selon le statut de l'enseignant



Soixante-dix pourcent 70% des enseignants de CM2 interrogés sont des instituteurs, 17,5% des instituteurs-adjoints, 10% ont le statut de volontaires et 2,5% sont

stagiaires (Graphique 13).

Graphique 14 : Répartition des enseignants de CM2 selon qu'ils ont reçu une formation initiale



Quatre-vingt-deux pourcent 82% des enseignants de CM2 interrogés ont reçu une formation initiale avant d'être déployés sur le terrain, contre 18% n'ayant pas bénéficié de ladite formation (Graphique 14).

Graphique 15 : Répartition des enseignants de CM2 selon qu'ils ont suivi un recyclage



Quatre-vingt pourcent (80%) des enseignants de CM2 ont déclaré avoir bénéficié des recyclages au moins une fois, contre 20% qui n'en ont pas bénéficié (Graphique 15).

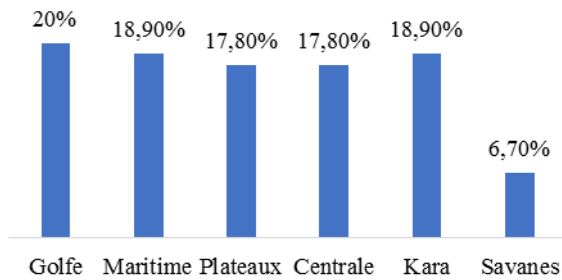
3.2.2.3. Caractéristiques des enseignants de mathématiques de 6^{ème}

Graphique 16 : Répartition des enseignants de Mathématiques selon le milieu d'enquête



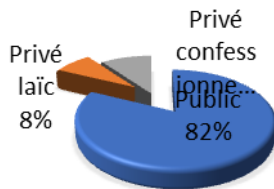
Soixante-six pourcent (66%) des enseignants de mathématiques interrogés sont dans des établissements situés en milieu urbain et 34% sont en poste dans des milieux ruraux (graphique 16).

Graphique 17 : Répartition des enseignants de mathématiques selon la région d'enquête



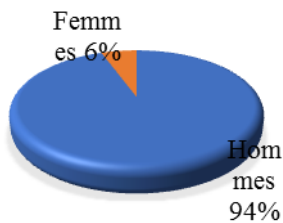
L'effectif des enseignants de mathématiques se répartit comme suit : Lomé Golfe (20%), Maritime (18,90%), Plateaux (17,80%), Centrale (17,80%), Kara (18,90%) et Savanes (6,70%). A l'exception de la région des Savanes, les autres régions ont des effectifs quasi égaux.

Graphique 18 : Répartition des enseignants de mathématiques selon le type d'établissement



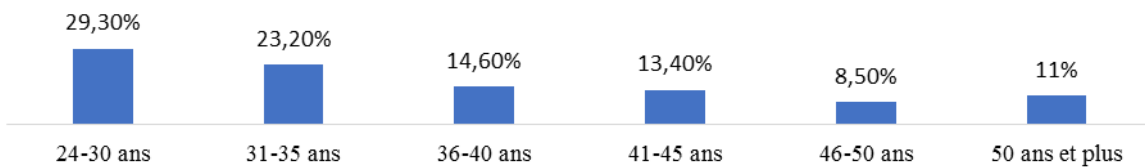
Quatre-vingt-deux pourcent (82%) des enseignants de mathématiques interviennent dans les établissements publics, 10% dans le privé confessionnel et 8% dans le privé laïc.

Graphique 19 : Répartition des enseignants de mathématiques selon le sexe



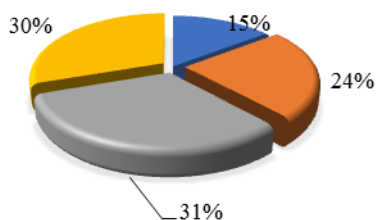
Quatre-vingt-quatorze pourcent (94%) des enseignants de mathématiques sont de sexe masculin et 6% de sexe féminin.

Graphique 20 : Répartition des enseignants de mathématiques selon l'âge



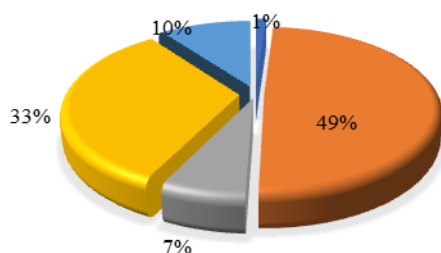
Les enseignants de mathématiques âgés de 24 à 30 ans représentent 29,30% de l'échantillon ; ceux âgés de 31 à 35 ans font 23,20% ; 14,60% sont âgés de 36-40 ans, 13,40% ont un âge compris entre 41 et 45 ans ; la tranche 46-50 ans représente 8,50% ; 11% de l'échantillon des enseignants sont âgés de 50 ans et plus.

Graphique 21 : Répartition des enseignants de mathématiques selon le nombre d'années d'expérience



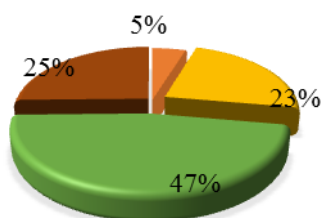
31% des enseignants de mathématiques interrogés ont entre 10 et 14 ans d'ancienneté dans la carrière enseignante ; 30% ont plus de 14 ans, 24% ont entre 5 et 9 ans et 15% ont moins de cinq (05) ans (graphique 21).

Graphique 22 : Répartition des enseignants de mathématiques selon diplôme académique obtenu



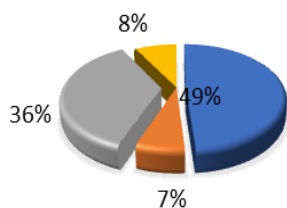
Quarante-neuf pourcent (49%) des enseignants de mathématiques ont le BAC 2 ; 33%, la licence ; 10%, la maîtrise ; 7%, le DEUG 2 et 1%, le BEPC (graphique 22).

Graphique 23 : Répartition des enseignants de mathématiques selon le diplôme professionnel obtenu



Quarante-sept pourcent (47%) ont obtenu le CAP-CEG ; 23% sont titulaires du CAP-2^{ème} degré et 5% ont obtenu le CEAP-2^{ème} degré. A l'opposé, 25% des enseignants de mathématique n'ont aucun diplôme professionnel (graphique 23).

Graphique 24 : Répartition des enseignants de mathématiques selon leur statut



Quarante-neuf pourcent (49%) enseignants de mathématiques concernés par l'enquête sont des fonctionnaires ; 36%, des volontaires ; 8%, des volontaires Nationaux d'Enseignement et 7%, des auxiliaires.

Graphique 25 : Répartition des enseignants de Mathématiques selon la formation initiale



Soixante-huit pourcent (68%) des enseignants de mathématiques ont déclaré avoir reçu une formation initiale, 32% exercent le métier sans aucune formation de base.

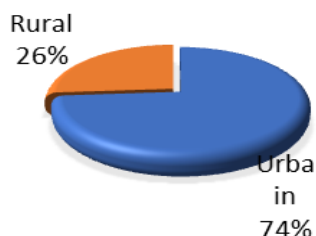
Graphique 26 : Répartition des enseignants de mathématiques selon les recyclages suivis



83% des enquêtés ont bénéficié du recyclage (au moins une fois) et 17% n'en ont jamais reçu.

3.2.2.4. Caractéristiques des enseignants de français

Graphique 27 : Répartition des enseignants de français selon le milieu d'enquête



Soixante-quatorze pourcent (74%) des enseignants de français sont en poste dans des établissements situés en milieux urbains et 26% sont dans les milieux ruraux.

Graphique 28 : Répartition des enseignants de français selon la région d'enquête



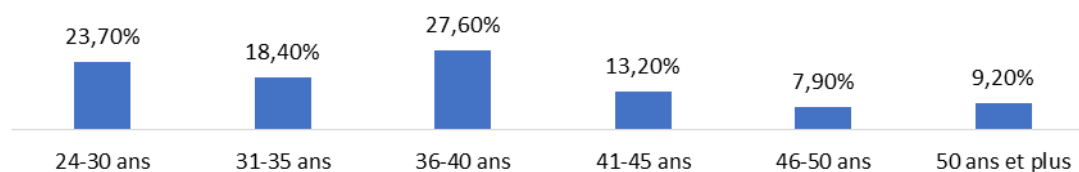
Vingt-et-un virgule quarante pourcent des enseignants de français exercent dans la région de la Kara ; 19%, dans Lomé Golfe comme dans les Plateaux ; 17,90%, dans la région Maritime ; 16,70%, dans la Centrale et 6% dans les Savanes.

Graphique 29 : Répartition des enseignants de français selon type d'établissement



77% des enseignants interrogés sont dans le public ; 13% sont dans le privé confessionnel et 10% sont dans le privé laïc (graphique 29).

Graphique 30 : Répartition des enseignants de français selon l'âge



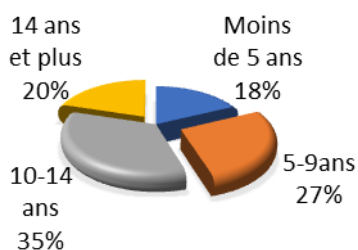
Il ressort de ce graphique que 27,60% ont un âge compris entre 36 et 40 ans ; 23,70% sont âgés de 24 à 30 ; 18,40% sont âgés de 31 à 35 ans. Les tranches 41-45 ans et 46-50 ans représentent respectivement 13,20% et 7,90%, tandis que 9,20% l'échantillon sont âgés de 50 ans et plus.

Graphique 31 : Répartition des enseignants de français selon le sexe



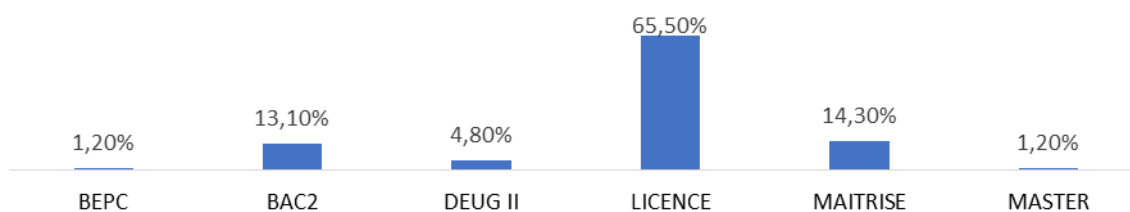
76% des enseignants de français interrogés sont des hommes et 24% sont des femmes.

Graphique 32 : Répartition des enseignants de français selon le nombre d'années d'expérience



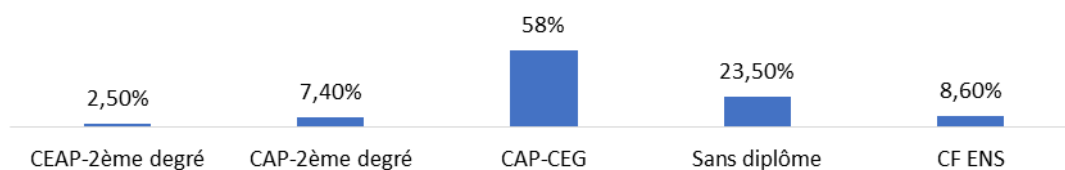
35% ont une carrière professionnelle d'une durée comprise entre 10 et 14 ans ; 27% ont entre 5 et 9 ans ; 20% évoluent dans l'enseignement depuis plus de 14 ans ; 18% ont une expérience professionnelle inférieure à 5 ans.

Graphique 33 : Répartition des enseignants de français selon le diplôme académique obtenu



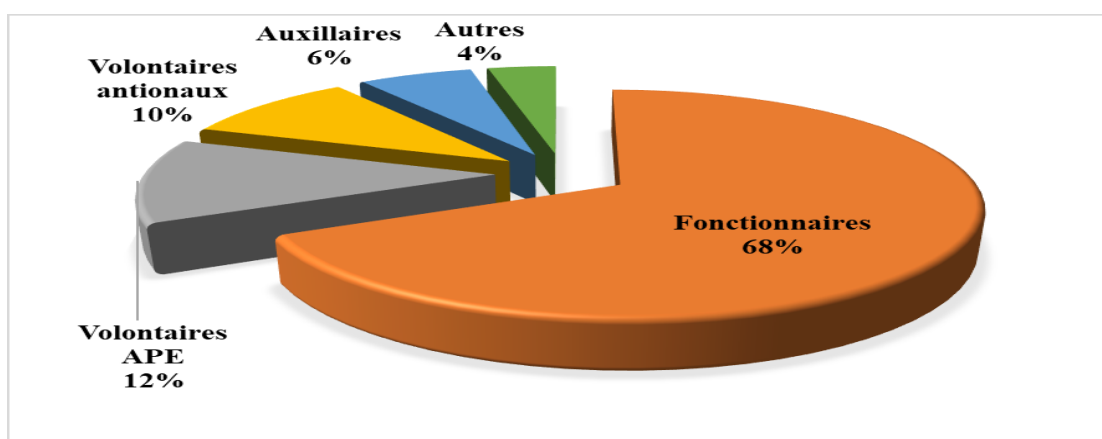
65,50% des enseignants de français de l'échantillon sont titulaires d'une licence ; 14,30% ont la maîtrise ; 13,10% sont des bacheliers ; 4,80% sont nantis du DEUG II ; 1,20% ont le BEPC et 1,20% ont obtenu le Master.

Graphique 34 : Répartition des enseignants de français selon leur diplôme professionnel



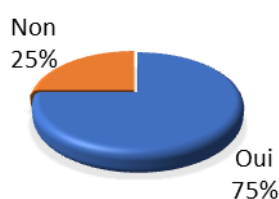
Parmi les enseignants de français concernés par la présente recherche, 58% ont le CAP-CEG ; 7,40% ont le CAP-2^{ème} degré ; 8,60% possèdent le CFENS ; 2,50% sont titulaires du CEAP-2^{ème} degré. Par contre, 23,50% n'ont pas de diplômes professionnels.

Graphique 34 : Répartition des enseignants de français selon leur statut



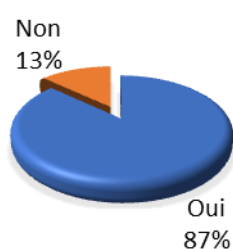
66% des enseignants de français enquêtés sont fonctionnaires ; 11,90% sont volontaires APE ; 9,50% de volontaires nationaux d'enseignement ; 6% sont auxiliaires et le reste (3,60%) sont recrutés directement par l'école.

Graphique 35 : Répartition des enseignants de français selon la formation initiale



Sur un effectif total de 84 enseignants de français, 63 (soit 82%) ont reçu une formation initiale avant de débiter le métier d'enseignement ; par contre, 21 (soit 18%) ont été déployés sur le terrain sans cette formation de base.

Graphique 36 : Répartition des enseignants de français selon les recyclages suivis



Le graphique ci-dessus permet de voir que sur 84 enseignants de français, 73 (soit 86,9%) ont été recyclés au moins une fois et 11 (soit 13,1%) ont déclaré qu'ils n'ont jamais bénéficié d'une opportunité de recyclage.

3.3. La préenquête

La préenquête a eu lieu dans trois (03) préfectures de la région de la Kara : Kozah, Doufelgou, et Assoli. Deux (02) établissements du secondaire, et deux écoles (02) primaires ont fait

l'objet de la préenquête dans les trois (03) préfectures. Elle a concerné 10 enseignants intervenant dans les classes de 6ème dont 5 enseignants de français et 5 enseignants de mathématiques. De même, 50 élèves de la classe de 6ème ont fait partie de l'échantillon de la préenquête, 15 maîtres de CM2, 2 conseillers pédagogiques et 2 inspecteurs (dont 1 de mathématiques et 1 de français). La préenquête a permis de corriger les outils et d'envisager et anticiper les différentes difficultés sur le terrain.

3.4. L'enquête proprement dite

L'enquête proprement dite a consisté à administrer un questionnaire structuré aux élèves de CM2 et de 6^{ème}, aux enseignants titulaires de la classe de CM2 de même qu'aux enseignants de mathématiques et de français de 6^{ème}. En plus, un guide d'entretien a été administré aux directeurs d'écoles et aux conseillers pédagogiques. Enfin, les inspecteurs de mathématiques et de français ont été soumis à un entretien. Cette enquête a permis de mettre en lumière les difficultés que les enseignants rencontrent dans l'enseignement des mathématiques et du français d'une part et les difficultés que les élèves ont dans l'assimilation des cours de mathématiques et de français, d'autre part.

3.4.1. L'enquête par questionnaire

Les tableaux ci-dessous récapitulent les effectifs des sujets (élèves de 6^{ème}, enseignants de CM2, enseignants de mathématiques de 6^{ème}, enseignants de français de 6^{ème}) qui ont été soumis aux questionnaires.

Tableau 1 : Nombre des élèves de 6^{ème} interrogés

Nombre d'élèves enquêtés	959
Sexe	M : 463 F : 496
Milieu d'enquête	Urbain : 674 Rural : 285
Région d'enquête	Lomé-golfe : 164 Maritime : 157 Plateaux : 168 Centrale : 161 Kara : 169 Savanes : 140
Type d'établissement	Public : 771 Privé laïc : 67 Privé confessionnel : 121

Tableau 2 : Nombre des enseignants de CM2 interrogés

Nombre d'élèves enquêtés	40
Sexe	M : 36 F : 4
Milieu d'enquête	Urbain : 35 Rural : 5
Région d'enquête	Lomé-golfe : 10 Maritime : 10 Plateaux : 10 Centrale : 6 Kara : 0 Savanes : 4
Type d'établissement	Public : 29 Privé laïc : 6 Privé confessionnel : 5

Tableau 3 : Nombre des enseignants de français 6^{ème} interrogés

Nombre d'élèves enquêtés	84
Sexe	M : 64 F : 20
Milieu d'enquête	Urbain : 62 Rural : 22
Région d'enquête	Lomé-golfe : 16 Maritime : 15 Plateaux : 16 Centrale : 14 Kara : 18 Savanes : 5
Type d'établissement	Public : 65 Privé laïc : 8 Privé confessionnel : 11

Tableau 4 : Nombre des enseignants de mathématiques 6^{ème} interrogés

Nombre d'élèves enquêtés	90
Sexe	M : 85 F : 5
Milieu d'enquête	Urbain : 59 Rural : 31
Région d'enquête	Lomé-golfe : 18 Maritime : 17 Plateaux : 16 Centrale : 16 Kara : 17 Savanes : 6
Type d'établissement	Public : 74 Privé laïc : 7 Privé confessionnel : 9

3.4.2. L'observation participante

Concernant les observations de classe, 4 observations de classe ont été effectuées au CM2 et 10 en 6^{ème}.

3.4.3. Les entretiens

En plus du questionnaire, il a été procédé à des entretiens avec les différents acteurs.

Tableau 5 : Nombre d'entretiens réalisés avec les différents acteurs

Cibles des entretiens	Nombre
Enseignants de mathématiques de 6 ^{ème}	43
Enseignants de français de 6 ^{ème}	48
Enseignants de CM2	28
Directeur et conseillers pédagogiques	48 et un focus group
Inspecteurs de français	5
Inspecteurs de mathématiques	5
Elèves de CM2	36
Total	213 entretiens + 1 focus group

3.5. Traitement des données

Le dépouillement du questionnaire et le traitement statistique ont été réalisés via le logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Les entretiens enregistrés ont été

retranscrits et les verbatim serviront à conforter les données quantitatives. Des analyses à composantes principales ont été faites sur les données quantitatives. Quant aux données qualitatives, il a été procédé à l'analyse des discours des enquêtés.

IV. Résultats

A l'issue de l'analyse documentaire, des investigations et des traitements des données, les principaux résultats suivants ont été obtenus.

4.1. Analyse curriculaire Au CM2 et en 6^{ème}

L'analyse suivante est basée sur les curricula des classes de CM2 et de 6^{ème}. Elle a consisté en une comparaison de la cohérence des entrées curriculaires, de la progression des contenus et de la démarche didactique.

4.1.2. Cohérence de l'entrée curriculaire dans la pratique pédagogique : APC ou PPO ?

Du point de vue de l'entrée curriculaire au primaire, on relève une rupture entre les cycles, que ce soit en mathématiques ou en français. Ainsi, l'Approche Par Compétence (APC) est utilisée du CP1 au CE1 en français et en mathématiques. Par contre, du CE2 au CM2, c'est la Pédagogie Par Objectif (PPO)³. Il y a donc un décalage du point de vue de la méthode utilisée. Au collège, l'APC a été introduite en 6^{ème} à la rentrée 2018-2019 dans toutes les disciplines. En somme, il y a une incohérence du point de vue de l'entrée curriculaire entre la classe de CM2 et celle de 6^{ème} en mathématiques comme en français.

Historiquement, les différentes approches du système éducatif que le Togo a connu sont les suivantes :

- **Approche par contenus** : c'est un listing des contenus des apprentissages que les enseignants transmettaient aux apprenants avec deux présupposés : l'élève n'a aucune connaissance préalable de ce qui lui sera enseigné (tête vierge de l'apprenant) et s'il suit correctement l'enseignant et fait bien ce que ce dernier lui dit, il pourra maîtriser la notion/ savoir enseignés (le contenu et l'enseignant sont au centre de l'acte pédagogique). Cette approche avait cours dans les écoles jusqu'à la réforme de l'enseignement en 1975.

³ Depuis la rentrée académique 2021-2022, l'APC est entrée en vigueur dans les classes de CE2

- **Pédagogie Par Objectif (PPO) ou approche par les objectifs (APO)** : c'est une approche qui amène l'enseignant à se fixer des objectifs au début de chaque apprentissage (résultat attendu chez l'apprenant). Ces objectifs peuvent être généraux, opérationnels / spécifiques. L'APO a commencé dans les écoles du Togo avec la réforme de l'enseignement de 1975⁴.

- **Approche Par Compétence (APC)** : L'approche par compétence (APC) est une méthode pédagogique qui instaure un contrat didactique dans lequel l'apprenant est appelé à s'impliquer, à participer à un effort individuel puis collectif (par groupes) pour acquérir de nouvelles compétences⁵. Il procède par essais et erreurs dans l'acquisition du savoir (situation problème que l'élève essaie de résoudre en apprenant et dans ce cheminement il peut commettre des erreurs, des ratés dans sa compréhension). La réforme curriculaire entamée depuis 2002 avec comme caractéristiques : l'adoption de l'approche par les compétences (APC) comme stratégie d'enseignement, mais c'est à partir de 2016 que cette approche a commencé à être appliquée dans les établissements.

Les différences des approches sus-évoquées se résument dans la figure qui suit :

⁴ <https://www.axl.cefanelaval.ca/afrique/togo-loi-16-1975.htm> (lien de la réforme de l'enseignement de 1975), consulté le 17/11/2023 à 17 h 37

⁵ <https://raiffet.org/de-la-pedagogie-par-objectif-a-lapproche-par-competences-la-necessaire-mutation-de-lipnetp-nicolas-nguessan-lavri-lavrhygmail-com/> consulté le 17/11/2023 à 18 h 10

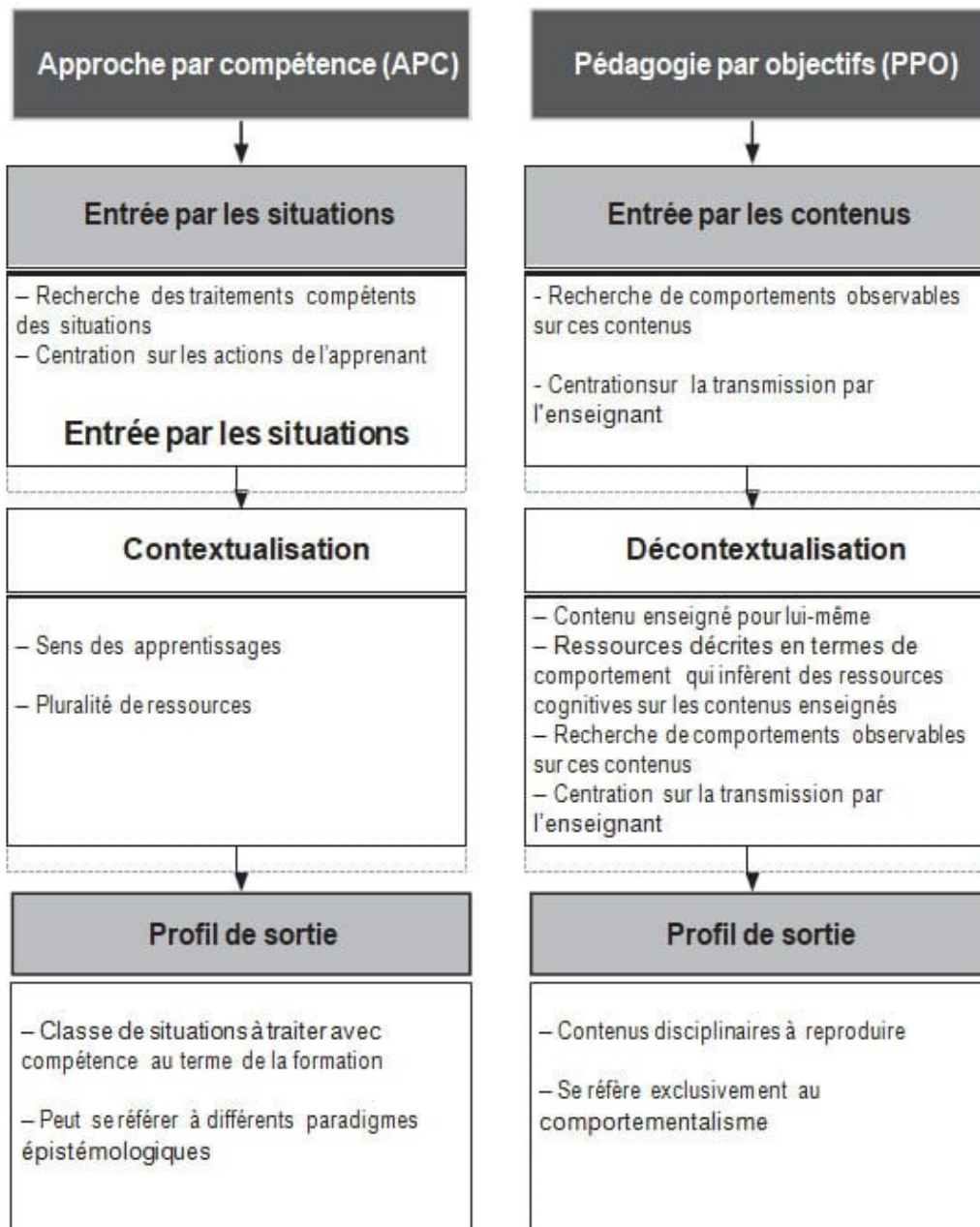


Figure 1: Dissimilitudes entre la pédagogie par objectifs et la pédagogie par compétences

Source : Nicolas N'Guessan Lavri, De la pédagogie par objectif à l'approche par compétences, la nécessaire mutation de l'IPNETP, Colloque du Réseau Africain des Institutions de Formation de Formateurs de l'Enseignement Technique (RAIFFET, 2014)

4.1.3. Continuité des contenus de CM2 en 6^{ème}

Au CM2, en mathématiques, il est fait usage du raisonnement concret qui passe de la manipulation d'objets à la schématisation au tableau, puis à l'abstraction. Par contre en 6^{ème}, c'est le raisonnement hypothético-déductif à un seul pas (si...alors...). Logiquement, on s'attend que la dernière leçon de CM2 soit en lien avec la première leçon de 6^{ème} ; ce qui n'est pas le cas. En effet, le constat est qu'il y a une rupture entre les dernières leçons de CM2 et les premières leçons de 6^{ème}. La dernière leçon de CM2 c'est « les puissances » (qui se fera plus tard en 5^{ème}), alors que la première leçon de 6^{ème} est intitulée « les droites du plan » (cette leçon est dispensée à la fin du premier trimestre au CM2).

En 6^{ème}, il n'y a pas de lien remarquable entre les dernières leçons de CM2 et les premières leçons de 6^{ème}. Par exemple, la leçon de grammaire est distincte de celle de la conjugaison au CM2. En 6^{ème}, les deux leçons du français sont intégrées en une seule intitulée « grammaire ».

4.1.4. Démarche didactique retenue au niveau de chaque discipline

4.1.4.1. En classe de CM2

La démarche didactique s'exécute en 4 temps quelle que soit la leçon du champ mathématiques : concrète, semi-concrète, abstraite et l'évaluation.

En français, la démarche didactique d'un cours se fait en quatre étapes quand il s'agit du vocabulaire :

- Imprégnation (cette phase vise à motiver les élèves sur le sujet de recherche) ;
- Analyse et découverte (il s'agit d'étudier le sens des nouveaux mots) ;
- Fixation (ici, il est question de répéter le nouveau mot, d'écrire sur les ardoises et d'épeler le mot) ;
- Phase de transfert (il est question de faire ici un exercice d'application).

Par contre, pour les leçons de Conjugaison/Grammaire/Orthographe, on note 3 étapes :

- Imprégnation ;
- Découverte réflexive ;
- Application.

Les activités de la semaine en français au CM2 sont : la lecture, le vocabulaire, l'orthographe (grammaticale et d'usage), la grammaire, la conjugaison, l'entraînement à la rédaction. En mathématiques, les activités hebdomadaires portent sur la recherche des nombres, des quantités, des masses et de la géométrie.

4.1.4.2. En classe de 6^{ème}

A ce niveau, les activités de mathématiques sont de deux ordres : activités numériques (calcul numérique, calcul littéral et organisation des données) et activités géométriques (configuration du plan, configuration de l'espace, applications du plan dans le plan, outils vectoriel et repérage). En général, l'entrée d'une leçon se fait à partir d'une situation-problème (APC) qui tient compte du contexte de l'apprenant. Dans ce cas, les moments didactiques sont :

- Entrée de la leçon (convocation des prérequis suivie de la situation-problème) ;
- Résolution de la situation-problème (travail individuel de l'élève, travail en petits groupes, production d'une synthèse par le groupe) ;
- Institutionnalisation (message comme leçon à retenir et l'élève prend note) ;
- Evaluation (qui peut être formative, à mi-parcours, ou sommative).

En français comme en mathématiques, les activités commencent en principe par une situation-problème et elles tiennent compte de la compétence visée. Les moments didactiques retenus sont :

- Lancement (vérification des prérequis, présentation de la situation-problème) ;
- Essai-recherche (travail individuel, travail en petits groupes sous la supervision de l'enseignant) ;
- Mise en commun (présentation du résultat du travail effectué en groupe par un rapporteur) ;
- Structuration (justification de la proposition afin d'aboutir à une règle à retenir) ;
- Trace écrite (prise de notes de la production harmonisée) ;
- Entraînement (exercice d'application, correction par les pairs sous la supervision de l'enseignant) ;
- Bilan (récapitulation) ;

- Exercice de maison ;
- Evaluation à mi-parcours et sommative.

4.1.5. Synthèse de l'analyse curriculaire au CM2 et en 6^{ème}

Parlant de la cohérence de l'entrée curriculaire dans la pratique pédagogique, on note qu'en 6^{ème}, c'est l'APC et au CM2 c'est la PPO. Pour la continuité des contenus de CM2 en 6^{ème}, il se révèle qu'il n'existe pas de lien entre les dernières leçons de CM2 et les premières leçons de 6^{ème}. Quant à la démarche didactique retenue au niveau de chaque discipline, on constate qu'il y a quatre temps pour les leçons de mathématiques et trois ou quatre temps pour celles de français au CM2. En 6^{ème}, on note que ce sont les mêmes moments didactiques en français et en mathématiques et regroupent 9 étapes.

Toutefois, il faut noter que dans l'enseignement du français en 6^{ème}, rien n'est encore proposé en termes de situations-problèmes (ce sont les enseignants qui font des propositions). En revanche, pour faciliter et harmoniser les pratiques de classe, les inspecteurs de mathématiques ont élaboré un document de propositions de situations-problèmes à l'endroit des enseignants de la discipline ; ce qui n'est pas encore le cas en français.

4.2. Analyse de questionnaires enseignants : difficultés dans la transmission du français et des mathématiques au CM2

4.2.1. Difficultés des enseignants du CM2 à transmettre les mathématiques

Tableau 6 : Répartition des enquêtés selon le nombre d'années d'expérience et l'acquisition des compétences par les élèves à la fin de chaque leçon du programme de mathématiques

Nombre d'années d'expérience	Effectif des enseignants estimant les compétences acquises par élèves à la fin de chaque leçon de mathématiques			
	Oui	Non	Pas vraiment	Total
0-5 ans	1	1	0	2
5- 9 ans	10	4	4	18
10-14 ans	2	5	1	8
14 ans et plus	4	3	4	11
Total	17	13	9	39

Il existe une interdépendance entre la perception de l'acquisition des attentes de chaque leçon de mathématiques par les élèves et le nombre d'années d'expérience de l'enseignant. En effet, l'analyse des données du tableau montre que dix (10) enseignants sur 18 des répondants (55,55%) avec une expérience professionnelle allant de 5 à 9 ans trouvent que les élèves assimilent les compétences attendues à la fin de chaque leçon contre quatre (22,22%) qui disent le contraire. Quatre enseignants ayant 14 ans d'expérience et plus, pensent que les compétences attendues sont en partie acquises. Par contre, 62,5% (5/8) issus de la tranche 10 à 14 ans trouvent que les compétences attendues ne sont pas acquises par les élèves.

On retiendra que 43,58% des enseignants estiment que élèves assimilent les compétences attendues à la fin de chaque leçon de mathématiques contre 33,33% qui disent le contraire ; 23,09% ont un avis mitigé.

Tableau 7 : Nombre d'années d'expérience et appréciation du volume horaire prévu pour le cours de mathématiques

Nombre d'années d'expérience	Appréciation du volume horaire prévu pour le cours de mathématiques			
	Très insuffisant	Insuffisant	Suffisant	Total
0-5 ans	0	2	0	2
5-9 ans	6	4	8	18
10-14 ans	2	6	1	9
14 ans et plus	4	5	2	11
Total	12	17	11	40

L'appréciation des enseignants quant au volume horaire prévu pour un cours de mathématiques se présente comme suit : 42,5% pensent que le volume horaire prévu est insuffisant, 30% déclarent qu'il est très insuffisant et 27,5% estiment qu'il est suffisant. Par ailleurs, 55% des enseignants dont l'expérience dans la carrière enseignante est inférieure à 10 ans déclarent que le volume horaire consacré au cours de mathématiques est insuffisant ou très insuffisant. Respectivement, 88,88% et 81,81% des enseignants dont l'expérience professionnelle est comprise entre 10 et 14 ans et 14 ans et plus déclarent que le volume horaire est insuffisant ou très insuffisant pour finir le cours de mathématiques.

De l'avis des enseignants et indépendamment de leur expérience, le temps consacré à un cours de mathématiques est insuffisant.

4.2.2. Difficultés des enseignants du CM2 à transmettre le français

Tableau 8 : Diplôme professionnel obtenu et appréciation du temps consacré pour le cours de français

Diplôme professionnel obtenu	Appréciation du volume horaire prévu pour le cours de français			
	Très insuffisant	Insuffisant	Suffisant	Total
CEAP	0	2	0	2
CAP	7	10	14	31
CAP-CFENI	2	5	0	7
Total	9	17	14	40

Pour ce qui est de l'appréciation du volume horaire par les enseignants pour le cours de français, il ressort que 42,5% des enquêtés estiment que le volume horaire consacré à un cours de français est insuffisant, 22,5% pensent qu'il est très insuffisant et 35% ; qu'il est suffisant. 54% des enseignants ayant le CAP pensent que le volume horaire est insuffisant ou très insuffisant contre 46% qui estiment qu'il est suffisant. La totalité des enseignants ayant le CAP-CFENI quant à eux déclarent que le volume horaire est insuffisant (71,42%) et très insuffisant (28,58%).

En somme, le point de vue des enseignants de français sur le temps consacré au cours de français dépend du diplôme professionnel obtenu. Mais, globalement, ces derniers trouvent que le volume consacré au français est insuffisant.

Tableau 9 : Formation initiale et perception du programme de français au CM2

Formation initiale	Perception du programme de français au CM2				
	Très convenable	Convenable	Peu convenable	Pas du tout convenable	Total
Oui	1	16	13	3	33
Non	0	4	3	0	7
Total	1	20	16	3	40

Il ressort de ce tableau que les enseignants qui ont reçu une formation initiale (51,51%) pensent que le programme de français est convenable ou très convenable contrairement à 48,49% de leurs homologues qui pensent que ce programme est peu convenable ou pas du tout convenable.

Tableau 10 : Nombre d'années d'expérience et lien logique entre les chapitres du programme de français

Nombre d'années d'expérience	Existence de lien logique entre les chapitres du programme de français de CM2			
	Oui	Non	Pas vraiment	Total
0-5 ans	1	0	1	2
5-9 ans	14	4	0	18
10-14 ans	7	0	2	9
14 ans et plus	9	1	1	11
Total	31	5	4	40

Selon les données du tableau ci-dessus, 77,5% des enseignants du CM2 déclarent qu'il existe un lien logique entre les chapitres du programme de français de CM2, 12,5% disent le contraire et 10% ont une appréciation mitigée. L'expérience professionnelle ne semble pas avoir une influence sur l'avis des enseignants quant à l'existence d'un lien logique entre les chapitres du programme de français car 45,16% de ceux qui pensent qu'il existe un lien logique ont une expérience comprise entre 5 et 9 ans, 22,58% ont une expérience comprise entre 10 et 14 ans, 29,03% ont une expérience de plus de 14 ans.

Tableau 11 : Nombre d'années d'expérience et lien logique entre les chapitres du programme de mathématiques de CM2

Nombre d'années d'expérience	Existence de lien logique entre les chapitres du programme de mathématiques de CM2			
	Oui	Non	Pas vraiment	Total
0-5 ans	1	0	1	2
5-9 ans	12	2	4	18
10-14 ans	6	1	2	9
14 ans et plus	9	1	1	11
Total	28	4	8	40

D'après le tableau 14, 70% des enseignants de CM2 déclarent qu'il existe un lien logique entre les chapitres du programme de mathématiques de CM2, 10% disent le contraire et 20% ont une appréciation mitigée. Comme pour le programme de français, l'expérience professionnelle ne semble pas avoir une influence sur l'avis des enseignants quant à l'existence d'un lien logique entre les chapitres du programme de français. En effet, l'appréciation des enseignants décroît selon le nombre d'années d'expérience ; 42,85% de ceux qui pensent qu'il existe un lien logique ont une expérience comprise entre 5 et 9 ans, 21,42% ont une expérience comprise entre 10 et 14 ans, 32,14% cumule une expérience de plus de 14 ans.

Tableau 12 : Diplôme professionnel obtenu et approche pédagogique utilisée pour le programme de mathématiques au CM2

Diplôme professionnel obtenu	Approche pédagogique utilisée pour le programme de mathématiques au CM2				
	Approche par contenu	Approche par objectif	Approche par compétence	Les trois à la fois (approche mixte)	Total
CEAP	0	0	1	1	2
CAP	1	11	15	4	31
CAP-CFENI	0	1	5	1	7
Total	1	12	21	6	40

Le tableau ci-dessus présente le rapport entre le diplôme professionnel obtenu par les enseignants et les approches pédagogiques qu'ils utilisent en classe. En effet, 52,5% des répondants déclarent utiliser l'APC contre 30% qui utilisent la PPO ; 4% optent pour l'approche par les contenus et 15%, les trois approches. Selon l'expérience professionnelle, 75% des enseignants interrogés ont le CAP et parmi eux, 48,38% utilisent l'APC pour enseigner les mathématiques ; 35,48%, la PPO et 12,90%, les trois approches.

Tableau 13 : Diplôme professionnel obtenu et appréciation du programme de mathématiques du CM2

Diplôme professionnel obtenu	Appréciation du programme de mathématiques de CM2			
	Très surchargé	Acceptable	Pas vraiment surchargé	Total
CEAP	2	0	0	2
CAP	17	13	1	31
CAP-CFENI	6	1	0	7
Total	25	14	1	40

Il ressort des données du tableau 16 que 62,5% des enseignants de CM2 estiment que le programme de mathématiques est très surchargé contre 35% qui estiment qu'il est acceptable et 4% ont un avis mitigé. L'appréciation du programme de mathématiques dépend du diplôme professionnel obtenu ; 54,88% des enseignants ayant le CAP estiment que le programme de mathématiques est surchargé ; 85,71% des enseignants possédant le CAP-CFENI sont du même avis. En définitive, plus l'enseignant est expérimenté, plus il semble mieux apprécier la complexité du programme de mathématiques.

4.3.3. Facteurs d'échec et de réussite en mathématiques au CM2

Tableau 14 : Facteurs de réussite en mathématiques

Facteurs de réussite en mathématiques	Effectif	Pourcentage
Base solide	2	5,6
Utilisation des matériels et documents	8	22,2
Travail avec les nombres	5	13,9
Tenir compte des réalités locales	1	2,8
Compréhension des cours	3	8,3
Méthodes d'enseignement	4	11,1
Efforts personnels	6	16,7
Reprise des cours	7	19,4
Total	36	100

Parmi les facteurs de réussite en mathématiques évoqués par les enseignants, l'on retient, en général, que l'utilisation des matériels et documents (22,2 %), le travail avec les nombres (13,9 %), les efforts personnels (16,7 %) et la reprise des cours (19,4 %) sont les facteurs majeurs.

Tableau 15 : Facteurs d'échecs en mathématiques

Facteurs d'échec en mathématiques	Effectif	Pourcentage
Base faible	2	6,1
Manque d'application	8	24,2
Programme trop lourd	1	3
Insuffisance de matériel et documents	6	18,2
Manque d'implication dans les activités scolaires	11	33,3
Cours non compris	3	9,1
Faible motivation des élèves	2	6,1
Total	33	100

Il ressort des données du tableau ci-dessus que les facteurs importants d'échec en mathématiques sont le manque d'implication dans les activités scolaires (33,3%), le manque d'application (24,2%) et l'insuffisance de matériel et documents (18,2%).

Tableau 16 : Facteurs de réussite en français

Facteurs de réussite en français	Effectif	Pourcentage
Attention accordée aux élèves	6	16,2
Mise en application correcte de l'APC	2	5,4
Exercices traités régulièrement	6	16,2
Maîtrise de la lecture	11	29,7
Syllabation	1	2,7
Exploitation de documents et de matériels didactiques	4	10,8
Maitrise de la conjugaison et de la grammaire	3	8,1
Expression régulière en français	2	5,4
Appui des parents	2	5,4
Total	37	100

A travers les réponses des enseignants, l'on peut retenir que les facteurs importants de réussite en français sont : la maitrise de la lecture (29,7%), le fait de traiter les exercices régulièrement (16,2%), l'attention accordée aux élèves par les enseignants (16,2%), l'exploitation de documents et de matériels didactiques (10,8%). Il faut noter que l'appui des parents contribue à hauteur de 5.4% à la réussite des élèves en français.

Tableau 17 : Facteurs d'échec en français

Facteurs d'échec en français	Effectifs	Pourcentage
Non maitrise de la langue	6	15,0
Manque d'implication des élèves dans les activités scolaires	9	22,5
Manque de suivi parental	4	10,0
Manque de documents	2	5,0
Difficultés dans la lecture	10	25,0
Absence des prérequis	4	10,0
Abandon du bâton	2	5,0
Sans réponse	3	7,5
Total	40	100

Le tableau 17 présente les données en lien avec les facteurs d'échec des élèves en français. En effet, les difficultés des élèves en lecture (25%), le manque d'implication des élèves dans leurs activités scolaires (22,5%), la non maîtrise de la langue d'enseignement (15%) constituent les facteurs majeurs d'échec des élèves en français au CM2. De façon logique par rapport au tableau précédent qui a indiqué un taux faible appui des parents, le tableau 17 indique clairement que le manque de suivi parental contribue significativement à l'échec des élèves en français, soit 10%.

4.3. Analyse de questionnaires enseignants : Difficultés à transmettre les mathématiques en 6^{ème}

Les difficultés rencontrées par les enseignants sont de divers ordres relativement à leurs expériences sur le terrain.

4.3.1. Difficultés liées aux élèves dans l'enseignement des mathématiques

Tableau 18 : Répartition des enseignants du collège en fonction du nombre d'années d'expérience et des difficultés liées aux élèves dans l'enseignement des mathématiques

Nombre d'années d'expérience	Difficultés éprouvées dans l'enseignement de mathématique								Total
	Manque de matériels didactiques	Manque de documents	Difficulté dans la lecture	Difficultés de compréhension des situations problèmes	L'incapacité personnelle à restituer les savoirs enseignés	Insuffisance du temps	Baisse de niveau	Distraction et paresse des élèves	
Moins de 5 ans	1	1	3	1	0	2	2	1	11
5-9 ans	2	1	9	3	2	0	3	1	21
10-14 ans	1	2	3	6	1	2	9	1	25
14 ans et plus	1	2	7	6	5	1	1	2	25
Total	5	6	22	16	8	5	15	5	82
	6%	7%	27%	20%	10%	6%	18%	6%	100%

Il ressort des données de ce tableau que tous les enseignants, quel que soit le nombre d'années d'expériences, affirment rencontrer des difficultés au niveau de leurs élèves dans l'enseignement des mathématiques. En effet, en ce qui concerne la nature des difficultés rencontrées chez ces derniers, le problème de lecture est la difficulté majeure évoquée par 27% des enseignants. Les difficultés de compréhension des situations problèmes est le deuxième obstacle dans l'enseignement des mathématiques relevée par 20% des enseignants

interrogés. La baisse de niveau des élèves constitue aussi une difficulté selon 18% des enquêtés. L'incapacité personnelle à restituer les savoirs à eux enseignés est indexée par 10% des sujets comme difficulté dans l'enseignement des mathématiques. D'autres difficultés liées, entre autres, au manque de documents (7%), de matériels didactiques (6%), à l'insuffisance du temps (6%) et la distraction et paresse des élèves (6%) ont été évoquées.

4.3.2. Difficultés d'ordre administratif

Tableau 19 : Nombre d'années d'expériences et difficultés d'ordre administratif

Nombre d'années d'expérience	Difficultés d'ordre administratif				Total
	Insuffisance du temps	Insuffisance de manuels et supports pédagogiques	Matériels didactiques	Programme vaste et vague	
Moins de 5 ans	2	4	2	0	8
5-9ans	1	9	3	1	14
10-14 ans	2	11	2	0	15
14 ans et plus	1	4	8	1	14
Total	6	28	15	2	51
	12%	55%	29%	4%	100%

Les difficultés d'ordre administratif dans la transmission des mathématiques sont évoquées par tous les enquêtés. Ainsi, d'après les données de ce tableau ci-dessus, selon 55% des enseignants enquêtés, l'insuffisance de manuels et supports pédagogiques est la plus grande difficulté imputable à l'administration. Le manque de matériels didactiques, l'insuffisance du temps sont des difficultés évoquées respectivement par 29% et 12% des sujets de l'échantillon. L'organisation du temps d'enseignement dans les classes constitue une difficulté mineure relevée par 4% des enseignants.

4.3.3. Difficultés liées au contenu dans l'enseignement des mathématiques

Tableau 20 : Nombre d'années d'expérience et difficultés liées au contenu dans l'enseignement des mathématiques

Nombre d'années d'expérience	Difficultés liées au contenu de l'enseignement des mathématiques						Total
	Programme vaste	Manque de documents et supports didactiques de l'APC	Difficulté de compréhension des contenus des manuels	Difficulté de mise en œuvre des situations problèmes	Perte de temps lié aux multiples exercices d'applications	Difficulté à manipuler les instruments de géométrie	
Moins de 5 ans	2	2	1	1	0	1	7
5-9 ans	6	3	2	1	4	0	16
10-14 ans	5	3	2	1	1	2	14
14 ans et plus	6	2	3	1	1	1	14
Total	19	10	8	4	6	4	51
	37%	20%	16%	8%	12%	8%	100%

D'après le tableau 20 ci-dessus, les difficultés liées au contenu de l'enseignement des mathématiques sont multiples. En effet, 37% des enseignants enquêtés relèvent le fait que les programmes d'enseignement de mathématiques sont vastes ; 20% évoquent le manque de documents et supports didactiques de l'APC, 16% éprouvent des difficultés de compréhension des contenus des manuels, 12% mentionnent la perte de temps lié aux multiples exercices d'applications.

4.3.4. Difficultés d'ordre relationnel avec les élèves

Tableau 21 : Années d'expérience et difficultés d'ordre relationnel avec les élèves

Nombre d'années d'expérience	Difficultés d'ordre relationnel avec les élèves						Total
	Non intérêt des élèves pour les mathématiques	Problème de communication	Bavardage, l'indiscipline et les chahuts	Non sollicitation des enseignants pour les questions non comprises	Perception négative de l'enseignant de mathématique à cause de sa matière jugée complexe	Manque d'amour fraternel et de solidarité entre les élèves	
Moins de 5 ans	1	0	1	1	2	0	5
5-9ans	6	1	2	1	1	1	12
10-14 ans	4	4	1	1	0	0	10
14 ans et plus	4	2	6	3	2	1	18
Total	15	7	10	6	5	2	45
	33%	16%	22%	13%	11%	4%	100%

D'après le tableau 21, il ressort que les enseignants ont des difficultés d'ordre relationnel avec les élèves. Ainsi, 33% des sujets de l'échantillon évoquent le non intérêt des élèves pour les

mathématiques, 22% relèvent le bavardage, l'indiscipline et les chahuts dans les salles de classes tandis que 16% ont indexé comme difficultés le problème de communication liée à la non maîtrise du français par les élèves.

4.3.5. Difficultés relatives à l'approche pédagogique prévue

Tableau 22 : Nombre d'années d'expérience et difficultés relatives à l'approche pédagogique prévue

Nombre d'années d'expérience	Difficultés relatives à l'approche pédagogique prévue									Total
	Insuffisance du temps	Pas de documents qui accompagnent l'APC	Volumes horaires réduits	Adaptation constante aux nouvelles approches	Pas de notions en technologie éducative	Effectifs pléthoriques	Non réaction des élèves en classe	Aspect concentré des leçons	Pas de formations continues ou recyclages	
Moins de 5 ans	2	3	0	0	0	1	1	1	2	10
5-9 ans	3	10	1	0	0	0	1	0	1	16
10-14 ans	4	6	0	1	2	1	1	2	0	17
14 ans et plus	1	10	3	1	2	0	1	0	3	21
Total	10	29	4	2	4	2	4	3	6	64
	16%	45%	6%	3%	6%	3%	6%	5%	9%	100%

D'après les données contenues dans le tableau ci-dessus, les difficultés relatives à l'approche pédagogique prévue sont liées au manque de documents qui accompagnent l'APC (45% des enquêtés), l'insuffisance du temps d'enseignement (16%) et le manque de formations continues ou recyclages (9%).

4.3.6. Difficultés relatives à l'organisation de la classe

Tableau 23 : Nombre d'années d'expérience et difficultés relative à l'organisation de la classe

Nombre d'années d'expérience	Difficultés relatives à l'organisation de la classe			Total
	Effectifs pléthoriques	Difficultés dans la constitution des groupes de travail pour la pratique	Situation de la pandémie de la COVID 19	
Moins de 5 ans	6	1	2	9
5-9 ans	11	6	2	19
10-14 ans	18	4	1	23
14 ans et plus	15	6	2	23
Total	50	17	7	74
	68%	23%	9%	100%

Selon les données du tableau ci-dessus, les difficultés relatives à l'organisation de la classe sont : effectifs pléthoriques (68%), les difficultés dans la constitution des groupes de travail pour la pratique (23%) et la situation de la pandémie de la COVID (9%).

4.3.6. Difficultés relatives au matériel pédagogique

Tableau 24 : Année d'expérience et difficultés relatives au matériel pédagogique

Nombre d'années d'expérience	Difficultés relatives au matériel pédagogique				Total
	Indisponibilité des matériels appropriés pour l'APC	Non formation des enseignants en technologie	Adaptation du cours de Géométrie	Matériels pédagogiques insuffisants	
Moins de 5 ans	1	1	1	7	10
5-9ans	9	1	1	6	17
10-14 ans	6	1	1	10	18
14 ans et plus	9	2	0	5	16
Total	25	5	3	28	61
	41%	8%	5%	46%	100%

Au regard des données de ce tableau ci-dessus, 41% des sujets enquêtés mentionnent l'indisponibilité des matériels appropriés pour l'APC comme la principale difficulté relative au matériel pédagogique ; 46% affirment que les matériels pédagogiques existent mais sont insuffisants.

4.3.8. Difficultés relatives à l'évaluation

Tableau 25 : Nombre d'années d'expérience et difficultés relative à l'évaluation

Nombre d'années d'expérience	Difficultés relatives à l'évaluation				Total
	Difficultés à concevoir les situations problèmes	Non maîtrise de l'approche APC	Manque de temps pour l'organisation de la salle lors des évaluations de groupe	Difficulté à proposer une épreuve selon le niveau de élèves	
Moins de 5 ans	1	2	3	2	8
5-9ans	9	4	4	0	17
10-14 ans	7	4	7	2	20
14 ans et plus	6	6	6	2	20
Total	23	16	20	6	65
	35%	25%	31%	9%	100%

De ce tableau, il ressort que 35% des enseignants ont difficultés à concevoir les situations problèmes, 31% trouvent le temps insuffisant pour l'organisation de la salle lors des évaluations de groupe et 25% avouent ne pas maîtriser l'APC.

4.3.9. Difficultés relatives à l'utilisation des TICE

Tableau 26 : Age et difficultés relatives à l'utilisation des TICE

Age	Difficultés relatives à l'utilisation des TICE					Total	%
	Absence de l'outil informatique	Insuffisance de temps	Non disponibilité des TICE	Manque de formation des enseignants			
24-30 ans	11	0	5	0		16	31%
31-35 ans	4	1	3	1		9	17%
36-40 ans	5	1	2	0		8	15%
41-45 ans	7	0	2	0		9	17%
46-50 ans	4	0	1	0		5	10%
50 ans et plus	1	0	3	1		5	10%
Total	32	2	16	2		52	100%
	62%	4%	31%	4%			100%

De l'analyse du tableau ci-dessus, l'on remarque que 62% des enquêtés relèvent l'absence de l'outil informatique comme difficulté majeure relative à l'utilisation des TICE ; 31% indexent la non disponibilité des TICE, et 4% évoquent l'insuffisance de temps et le manque de formation des enseignants

4.4. Analyse de questionnaires enseignants : Difficultés à transmettre le français en 6^{ème}

Plusieurs difficultés ont été évoquées par les enseignants en fonction de leur expérience dans le métier d'enseignement dans la transmission du français en 6^{ème}.

4.4.1. Approche pédagogique utilisée pour le cours de français

Tableau 27 : Nombre d'années d'expérience et approche pédagogique utilisée pour le cours de français

Nombre d'années d'expérience	Approche pédagogique utilisée pour le cours de français				Total	%
	Approche par objectif	Approche par compétence	Approche mixte			
Moins de 5 ans	0	15	0		15	18%
5-9 ans	1	22	0		23	27%
10-14 ans	1	27	1		29	35%
14 ans et plus	0	16	1		17	20%
Total	2	80	2		84	100%
	2%	95%	2%			100%

Les enseignants de français utilisent l'APC très largement sur le terrain (95%). Toutefois, 2% des enquêtés utilisent encore la PPO et 2%, une approche mixte. Les enseignants débutants (moins de cinq d'expérience) utilisent tous l'APC.

4.4.2. Difficultés éprouvées dans l'enseignement de français

Tableau 28 : Années d'expérience et difficultés éprouvées dans l'enseignement de français

Nombre d'années d'expérience	Difficultés éprouvées dans l'enseignement de français										
	Pas de document au niveau des élèves	Le niveau bas des élèves	Manque de matériels didactique et informatique	Problème d'effectifs pléthoriques	Difficulté de lecture et à s'exprimer en français	Surcharge de leçons et de cours à préparer	Difficultés d'assimilation des leçons	Refus/ réticence de l'administration à photocopier les livres	Pas de document au niveau des élèves	Total	%
Moins de 5 ans	2	3	2	2	4	0	0	1	0	14	18%
5-9 ans	5	4	4	1	5	2	2	0	0	23	29%
10-14 ans	4	8	2	1	8	1	2	1	0	27	34%
14 ans et plus	2	3	3	1	4	0	1	1	1	16	20%
Total	13	18	11	5	21	3	5	3	1	80	100%
	16%	23%	14%	6%	26%	4%	6%	4%	1%	100%	

Les difficultés éprouvées dans l'enseignement de français sont de divers ordres. Les plus saillantes sont relatives à la lecture et à l'expression (26%), au manque de matériels didactiques et informatiques (14%), à la non maîtrise des acquis antérieurs (23%), au manque de documents au niveau des élèves (16%). Les enseignants dont l'expérience est comprise entre 5 et 14 ans constituent la part importante de l'échantillon ayant relevé les difficultés sus-évoquées.

4.4.3. Difficultés d'ordre administratif

Tableau 29 : Nombre d'années d'expérience et difficultés d'ordre administratif

Nombre d'années d'expérience	Difficultés d'ordre administratif						Total	%
	Manque de documents/ guides pédagogiques	Les conditions d'enseignement ne sont réunies pour l'application de l'APC	Préparation des fiches pédagogique	Effectifs pléthoriques des élèves dans les salles de classe	Pertes de temps			
Moins de 5 ans	7	2	0	0	0	9	18%	
5-9 ans	9	1	1	0	1	12	24%	
10-14 ans	17	2	0	1	1	21	41%	
14 ans et plus	8	1	0	0	0	9	18%	
Total	41	6	1	1	2	51	100%	
	80%	12%	2%	2%	4%	100%		

Le manque de documents (80%) et les conditions non réunies pour l'application adéquate de l'APC (12%) sont les principales difficultés administratives relevées par les enseignants interrogés indépendamment du nombre d'années d'expérience.

4.4.4. Difficultés liées au contenu dans l'enseignement de français

Tableau 30 : Années d'expérience et difficultés liées au contenu dans l'enseignement de français

Nombre d'années d'expérience	Difficultés liées au contenu dans l'enseignement du français								Total
	Non disponibilité de matériels didactiques et pédagogiques	Confusion des titres de leçon	Contenus surdimensionnés des chapitres	Difficultés d'élaboration des situations problèmes	Cours non compris des élèves	Comparaison et métaphore	Difficultés de prises de notes	Difficultés de transmission de la conjugaison et de l'orthographe	
Moins de 5 ans	2	1	4	2	1	1	0	0	11
5-9ans	3	6	6	4	0	0	0	0	19
10-14 ans	0	3	6	5	4	0	1	1	20
14 ans et plus	1	4	6	2	0	0	1	0	14
Total	6	14	22	13	5	1	2	1	64
%	9%	22%	34%	20%	8%	2%	3%	2%	100%

Les contenus surdimensionnés des chapitres (34%), la confusion de certains titres de leçons (22%), les difficultés d'élaboration des situations-problèmes (20%), constituent les principales difficultés liées au contenu dans l'enseignement du français.

4.4.5. Difficultés d'ordre relationnel avec les élèves

Tableau 31 : Années d'expérience et difficultés d'ordre relationnel avec les élèves

Nombre d'années d'expérience	Difficultés d'ordre relationnel avec les élèves						Total
	Le bavardage et l'inconduite	Difficultés à communiquer avec les enseignants/ incapacité à s'exprimer en français	Distraction des élèves	Ecart de comportement	Relation d'entente cordiale	Relation difficile	
Moins de 5 ans	5	0	1	2	0	1	9
5-9ans	2	2	0	2	2	6	14
10-14 ans	5	0	2	1	8	3	19
14 ans et plus	2	2	1	2	2	2	11
Total	14	4	4	7	12	12	53
%	26%	8%	8%	13%	23%	23%	100%

Les difficultés relationnelles sont de plusieurs ordres. Il s'agit de : l'inconduite des élèves (26%), les relations d'entente cordiales (23%), voire difficiles (23%) et les écarts de comportements.

4.4.6. Difficultés relatives à l'approche pédagogique prévue

Tableau 32 : Années d'expérience et difficultés relatives à l'approche pédagogique prévue

Nombre d'années d'expérience	Difficultés relatives à l'approche pédagogique prévue							Total
	Difficultés de formulation des situations-problèmes	Programme trop dense	Insuffisance de temps pour le cours	Non implication des élèves dans les travaux de groupes	Effectifs pléthoriques	Difficulté d'adaptation à la nouvelle approche	Insuffisance de documents adaptés à la nouvelle approche	
Moins de 5 ans	4		4		1	1	3	13
5-9ans	2	1	3	1	2	6	4	19
10-14 ans	2	4	6	2	2	6	3	25
14 ans et plus	4	1	3	1	1		6	16
Total	12	6	16	4	6	13	16	73
%	16%	8%	22%	5%	8%	18%	22%	

Selon les données du terrain, les difficultés relatives à l'approche pédagogique prévue sont : l'insuffisance de temps pour le cours (22%), l'insuffisance de documents adaptés à la nouvelle approche (22%), la difficulté d'adaptation à la nouvelle approche (APC) (18%), des difficultés spécifiques liées à la formulation des situations-problèmes (16%).

4.4.7. Difficultés relatives à l'organisation de la classe

Tableau 33 : Années d'expérience et difficultés relatives à l'organisation de la classe

Nombre d'années d'expérience	Difficultés relatives à l'organisation de la classe					Total
	Effectif	Difficulté à former et à travailler en groupe	Manque de temps	Circulation dans la salle de classe	Manque de banc	
Moins de 5 ans	2	10	0	1	2	15
5-9ans	6	9	2	0	2	19
10-14 ans	7	13	0	0	0	20
14 ans et plus	8	2	1	3	1	15
Total	23	34	3	4	5	69
%	33%	49%	4%	6%	7%	100%

Les enseignants enquêtés ont évoqué des difficultés liées à l'organisation de la salle selon les principes de l'APC : difficulté à former et à travailler en groupes (49%), effectifs pléthoriques (33%), manque de tables-bancs (7%), difficulté de circulation dans la salle de classe (6%), manque de temps (4%).

Il va sans dire, à la lumière des difficultés énoncées précédemment, que l'énergie et le dévouement à respecter les règles (l'organisation de la classe en groupes de travail) en début de carrière se retrouvent être les mêmes en milieu de carrière. Au milieu, il se passe que les enseignants tentent de banaliser les demandes des approches introduites, et se retrouvent quelques cinq années et plus tard à devoir les respecter pour progresser dans leur carrière professionnelle. Les enseignants ayant moins de cinq ans sur le terrain ont moins de soucis à organiser la classe selon les recommandations de l'APC (22%), de même que ceux qui ont plus de 14 ans d'enseignement (21%) ; par contre ceux qui ont entre 5 et 14 ans en éprouvent beaucoup plus (57%).

4.4.8. Difficultés relatives au matériel pédagogique

Tableau 34 : Type d'établissement et difficultés relative au matériel pédagogique

Type d'établissement	Insuffisance de manuels scolaires	Faible implication dans leurs activités scolaires	Insuffisance de matériels pédagogiques et didactiques	Vétusté du matériel didactique	Total
Public	28	2	23	3	56
Privé laïc	2	0	3	0	5
Privé confessionnel	2	0	6	0	8
Total	32	2	32	3	69
%	46	3	46	4	100

On distingue selon les données de terrain quatre difficultés relatives au matériel pédagogique : insuffisance de manuels scolaires (46%), de matériels pédagogiques et didactiques (46%), vétusté des matériels pédagogiques (4%) et faible implication des élèves aux activités scolaires (3%).

4.4.9. Difficultés relatives à l'évaluation

Tableau 35 : Années d'expérience et difficultés relatives à l'évaluation

Nombre d'années d'expérience	Difficultés relatives à l'évaluation							Total
	Les textes de la dictée sont difficiles	Comment trouver une situation problème réelle et adaptée aux élèves	Tricherie	Conception des épreuves d'évaluation selon l'APC	Difficulté à lire la production des élèves	Difficulté à la lecture	Evaluation sommative	
Moins de 5 ans	2	4	0	3	1	0	0	10
5-9ans	1	9	3	1	7	0	0	21
10-14 ans	2	11	3	1	3	0	1	21
14 ans et plus	2	7	2	1	2	2	0	16
Total	7	31	8	6	13	2	1	68
%	10,2	45,6	11,8	8,9	19,1	3,0	1,4	100

Les enseignants de français éprouvent les difficultés suivantes : conception d'une situation problème réelle adaptée aux élèves (45,6%), difficulté à lire la production des élèves (19,1%), tricherie (12%), difficultés des textes de la dictée (10,2%), difficultés à concevoir les épreuves (8,9%).

4.4.10. Difficultés relatives à l'utilisation des TICE

Tableau 36 : Années d'expérience et Difficultés relative à l'utilisation des TICE

Nombre d'années d'expérience	Difficultés relatives à l'utilisation des TICE					Total	
	Manque du matériel TICE	Méconnaissance des TICE par les élèves	C'est interdit d'utiliser les TICE en classe	Manque de formation à l'utilisation des TICE	Obligation de faire les fiches physiques		
Moins de 5 ans	6	0	1	4	0	11	17%
5-9 ans	12	1	3	1	1	18	28%
10-14 ans	16	2	2	3	1	24	37%
14 ans et plus	7	1	0	4	0	12	18%
Total	41	4	6	12	2	65	100%
	63%	6%	9%	18%	3%	100%	

Selon les enseignants de français interrogés, le manque de matériel informatique (63%) et de formation des enseignants (18%) constituent les difficultés majeures à l'utilisation des TICE.

4.4.11. Synthèse des difficultés de transmission des mathématiques et du français des enseignants au CM2 et en 6^{ème}

A partir des analyses à composantes principales (ACP) réalisées, les difficultés de transmission des mathématiques et du français peuvent être résumées comme suit :

4.5. Analyse de questionnaires enseignants : difficultés dans la transmission des mathématiques et du français au CM2

Tableau 37 : Déterminants des difficultés des enseignants dans la transmission des mathématiques et du français aux élèves de CM2

Variables	Dimensions	
	Dim1	Dim2
Milieu d'enquête	-,341	,008
Type d'établissement	-,262	-,025
Sexe de l'enquêté	,212	-,230
Age de l'enquêté	-,233	,711
Nombre d'année d'expérience	-,157	,001
Diplôme académique obtenu	,677	-,153
Réception d'une formation initiale	,286	-,097
Suivi de recyclage	-,201	,308
Nombre de suivis du recyclage	-,755	,127
Sujet du recyclage	-,504	-,353
Compétences attendues clairement définies ou non en mathématiques	-,002	,129
Approche pédagogique utilisée pour le programme de mathématiques au CM2	,645	,286
Approche pédagogique utilisée dans le programme de français au CM2	,481	,406
Existence d'un guide du maître pour le programme de calcul de CM2	,554	-,458
Disposition d'un guide du maître pour le programme de calcul au CM2	,775	-,072
Source de la disposition du guide du maître pour le programme de calcul de CM2	-,442	-,096
Existence d'un guide du maître pour le programme de français au CM2	,128	-,766
Disposition d'un guide du maître pour le programme de français au CM2	,807	-,207
Source de la disposition du guide du maître pour le programme de français de CM2	-,448	,232
Appréciation du programme de mathématiques du CM2	-,272	,436
Justification de l'appréciation du programme de mathématiques du CM2	-,771	-,298
Appréciation du programme de français du CM2	-,166	,528
Justification de l'appréciation du programme de français du CM2	,069	,745
Appréciation du volume horaire prévu pour le cours de mathématique	,257	,632
Justification de l'appréciation du volume horaire prévu pour le cours de mathématique	,390	,541
Appréciation du volume horaire prévu pour le cours de français	,315	,415

Variance expliquée : Dim1 = 53,51% ; Dim2 = 39,75% ; Total (Dim1+Dim2) = 93,26%

Les difficultés des enseignants dans la transmission des mathématiques et du français aux élèves du primaire en classe de CM2 sont identifiées à travers l'analyse factorielle d'un certain nombre de variables empiriques. L'ensemble des variables prises en compte dans

l'analyse se présente dans le tableau ci-dessous. Une première analyse dudit tableau permet de répartir ces variables en deux grands sous-ensembles caractéristiques.

En effet, le premier sous-ensemble de facteurs (sous-ensemble 1), composé généralement de facteurs positivement et fortement corrélés avec la première dimension (Dim1) : diplôme académique (0,677) ; approche pédagogique utilisée pour le programme de mathématiques au CM2 (0,645) ; approche pédagogique utilisée pour le programme de français au CM2 (0,481) ; existence ou non d'un guide du maître pour le programme de calcul au CM2 (0,554) ; disposition ou non d'un guide du maître pour le programme de calcul au CM2 (0,775) ; disposition ou non d'un guide du maître pour le programme de français au CM2 (0,807) ; formation initiale ou non (0,286). Le deuxième sous-ensemble comporte les éléments fortement et négativement corrélés avec la première composante (Dim1) : milieu d'enquête (- 0,341) ; nombre de recyclages suivis (- 0,755) ; sujet de recyclage (- 0,504) ; source de la disposition du guide du maître pour le programme de calcul au CM2 (- 0,442) ; source de la disposition du guide du maître pour le programme de français au CM2 (- 0,448) ; justification de l'appréciation du programme de mathématique du CM2 (- 0,771).

Le troisième sous-ensemble est constitué de facteurs fortement corrélés avec la dimension 2 (Dim2) : âge de l'enquêté (0,711) ; suivi de recyclage (0,308) ; appréciation du programme de mathématique du CM2 (0,436) ; appréciation du programme de français du CM2 (0,528) ; justification de l'appréciation du programme de français du CM2 (0,745) ; appréciation du volume horaire prévu pour le cours de mathématiques (0,632) ; justification de l'appréciation du volume horaire prévu pour le cours de mathématiques (0,541) ; appréciation du volume horaire prévu pour le cours de français (0,415).

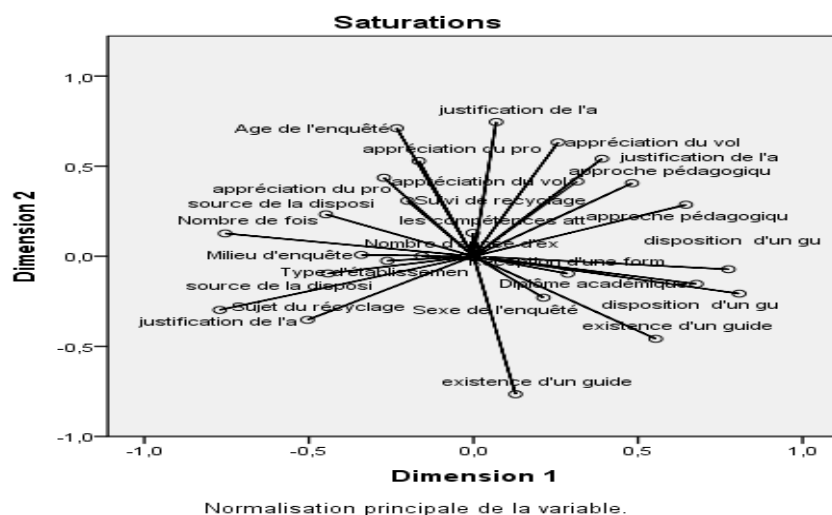
Chacune des variables renferme ainsi une part importante d'informations (variance expliquée) proportionnelle à l'élaboration des composantes factorielles. Chaque composante principale possède un taux d'informations relatives aux grandes difficultés des enseignants dans la transmission des cours de français et de mathématiques aux élèves de CM2.

En effet, la première composante renferme 53,51% de l'information, plus de la moitié de la variance totale expliquée et la deuxième composante 39,75% ; soit un total de 88,30% de

l'information cumulée par les deux premières composantes principales sur les difficultés des enseignants de CM2 dans leur tâche d'enseignement du français et du calcul.

L'analyse du graphique 38 ci-dessus portant les caractéristiques discriminatoires des différentes modalités des variables, montre dans un premier temps les difficultés des enseignants directement liées à leur profession. En effet, bien qu'il y ait des diplômes académiques requis, sans formation initiale et sans guide d'accompagnement du maître pour le français et pour le calcul, certains instituteurs se sentent lésés dans leur tâche. Cependant, malgré les exigences pédagogiques mises en place par les institutions étatiques, ils adoptent une approche pédagogique qu'ils maîtrisent le mieux. Ceci montre les traces des difficultés liées aux réalités du terrain dans le métier d'enseignement au primaire.

Par ailleurs, pour les enseignants des milieux défavorisés, certains bénéficient le plus souvent des journées de recyclage généralement sur les nouvelles approches et méthodes pédagogiques et sur le langage et communication pour une innovation du secteur éducatif. En outre, ils bénéficient également des guides d'accompagnement du maître pour le calcul et le français, mis à leur disposition par les responsables de la formation.



Graphique 38: Facteurs déterminant les difficultés des enseignants dans la transmission des mathématiques et du français aux élèves de CM2

Somme toute, cela indique que les enseignants en général sont confrontés aux difficultés d'accès aux infrastructures et d'innovations du métier d'enseignement pour une éducation de

base efficace. D'ailleurs, dans un second temps, bien que le corps enseignant au primaire soit jeune et dynamique et que les programmes de mathématiques et de français au CM2 soient à leur niveau, les volumes horaires prévus pour l'exécution de chaque discipline restent très insuffisants à leur égard. Ainsi, il leur est impossible de suivre les méthodes pédagogiques telles qu'elles sont recommandées par manque de temps mais ils parviennent à faire le nécessaire afin que les élèves apprennent le mieux possible dans leur apprentissage. Aussi, se plaignent-ils de la non collaboration des parents dans l'éducation de leurs enfants qui n'apprennent pas leurs leçons, ne traitent leurs exercices et ne soucient pas de leur avenir scolaire. Par conséquent, il est question des conditions de travail difficiles des enseignants du primaire dans la transmission des connaissances en mathématiques et en français aux élèves de CM2.

4.6. Analyse de questionnaires enseignants : Difficultés dans la transmission des mathématiques en 6^{ème}

L'identification des difficultés des enseignants de mathématiques dans la transmission des cours aux élèves du premier cycle du secondaire en classe de 6^{ème} est possible grâce à une analyse factorielle d'un certain nombre de variables hétérogènes. Ainsi, le tableau ci-dessous résume les résultats de ces analyses.

Tableau 38 : déterminants des difficultés des enseignants dans la transmission des mathématiques aux élèves de 6^{ème}

	Dimensions	
	Dim1	Dim2
Milieu d'enquête	,237	-,251
Type d'établissement	-,094	,149
Sexe	-,011	,110
Age	,634	-,294
Nombre d'années d'expérience	,721	-,319
Diplôme académique obtenu	-,506	,557
Formation initiale	,634	-,139
Recyclage	,175	,237
Nombre de recyclage	,735	-,240
Contenu du recyclage	,616	-,149
Approche pédagogique utilisée pour le cours de mathématiques	,122	,757
Raison de l'approche pédagogique	,287	,383
L'acteur le plus sollicité (élève ou enseignant) selon l'approche pédagogique	-,278	,916
Difficultés de l'enseignement des mathématiques	-,472	-,316
Difficultés des élèves dans l'apprentissage des mathématiques	-,386	-,244
Difficultés administratives	-,326	-,163
Difficultés du contenu dans l'enseignement des mathématiques	-,337	-,656
Difficultés relationnelles avec les élèves	-,167	-,399
Difficultés de l'approche pédagogique prévue	-,456	-,167
Difficultés de l'organisation de la classe	-,040	-,181
Difficultés du matériel pédagogique	-,345	-,055
Difficultés du matériel didactique	,351	,130
Difficultés de l'évaluation	-,342	-,705
Difficultés dans l'utilisation des TICE	-,341	-,184
Difficultés du transfert de connaissances	-,262	-,395

Variance expliquée : Dim1 = 41,45% ; Dim2 = 38,51% ; Totale (Dim1+Dim2) = 79,96%

Une première analyse des données du tableau ci-dessus permet de distinguer trois (3) grands sous-ensembles de variables.

En effet, le premier sous-ensemble de variables (sous-ensemble1) est composé de variables positivement et fortement corrélées avec la première dimension (Dim1) : âge de l'enseignant (0,634) ; nombre d'années d'expérience (0,721) ; formation initiale (0,634) ; nombre de recyclages (0,735) ; contenu du recyclage (0,616) ; milieu d'enquête (0,237).

Le deuxième sous-ensemble de variables comporte les variables fortement et positivement corrélées avec la deuxième composante principale (Dim2) : diplôme académique obtenu (0,557) ; l'acteur le plus sollicité (élève ou enseignant) selon l'approche pédagogique (0,916) ;

approche pédagogique utilisée pour le cours de mathématiques (0,757) ; Raisons du choix de l'approche pédagogique (0,383) ; difficultés du matériel didactique (0,351) ; recyclage (0,237).

Le troisième sous-ensemble de variables est composé des variables fortement et négativement corrélées avec les deux dimensions (Dim1 et Dim2) : difficultés de l'enseignement des mathématiques (dim1= - 0,472 ; dim2= - 0,316) ; difficultés du contenu dans l'enseignement des mathématiques (dim1= - 0,337 ; dim2= - 0,656) ; difficultés de l'évaluation (dim1= - 0,342 ; dim2= - 0,705) ; difficultés relationnelles avec les élèves (dim1= - 0,167 ; dim2= - 0,399) ; difficultés des élèves dans l'apprentissage des mathématiques (dim1= - 0,386 ; dim2= - 0,244) ; difficultés de l'approche pédagogique prévue (dim1= - 0,456 ; dim2= - 0,167) ; difficultés du transfert de connaissances (dim1= - 0,262 ; dim2= - 0,395) ; difficultés du matériel pédagogique (dim1= - 0,345 ; dim2= - 0,055) ; difficultés dans l'utilisation des TICE (dim1= - 0,341 ; dim2= - 0,184).

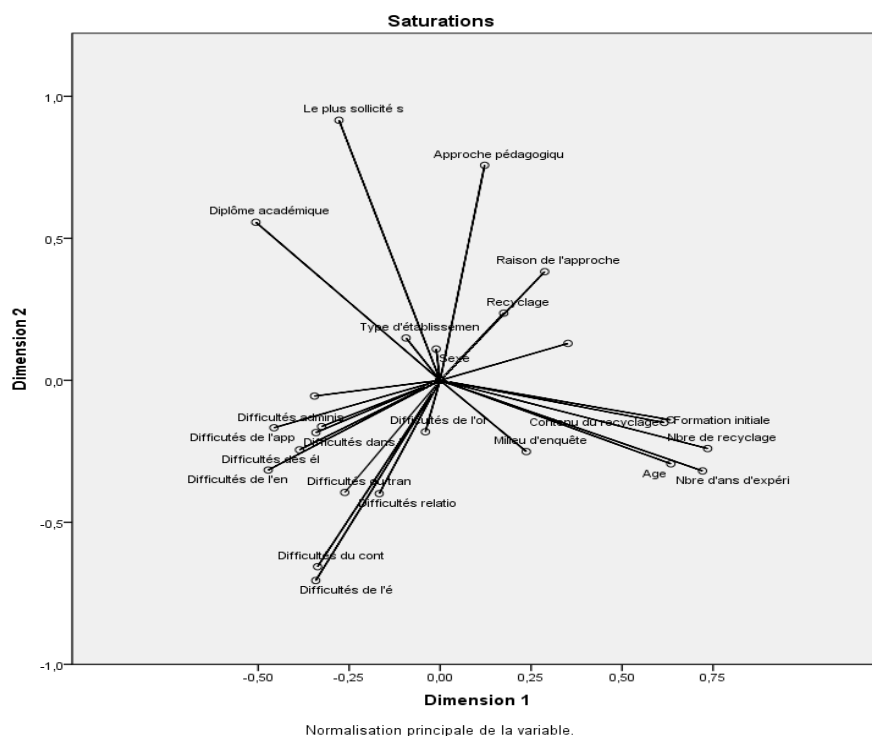
Chaque variable possède une part importante d'informations (variance expliquée) et contribue à l'élaboration de chaque composante factorielle. Ainsi, chacune des composantes principales a un taux d'informations relatives aux grandes difficultés d'enseignement des mathématiques éprouvées par les enseignants du secondaire dans les classes de 6^{ème}.

En effet, la première composante renferme 41,45% de l'information sur la variance totale expliquée et la deuxième composante 38,51% par rapport à l'ensemble de toutes les composantes principales. L'ensemble des deux composantes possède un total de 79,96% de l'information totale sur les difficultés des enseignants dans la transmission des mathématiques aux élèves de 6^{ème}.

Par ailleurs, lorsqu'on analyse les données du graphique ci-dessous, on constate, dans un premier temps, que ce sont les enseignants des milieux ruraux qui ont un âge avancé ; autrement dit, les personnes de cinquantaine d'âge sont évidemment celles qui ont accumulé un grand nombre d'année d'expériences (14 ans et plus). De plus, peu d'entre eux ont reçu une formation initiale sur l'enseignement de certaines thématiques dans le domaine. Mais néanmoins, ils ont à leur actif un nombre important de recyclages en pédagogie et en méthodes d'évaluation pour la formation de leurs élèves. Par conséquent, l'ensemble de ces

indices formant le sous-ensemble 1 constitue un indice de difficultés d'appropriation des nouvelles technologies de la communication en éducation (TICE) dans l'enseignement des mathématiques aux élèves de 6^{ème}. Dans un second temps, le deuxième groupe de facteurs permet de relever que, pour des enseignants qui ont embrassé leur vie professionnelle avec un diplôme académique de niveau minimum (BEPC) et quoi qu'ils aient reçu un recyclage ou pas sur les méthodes pédagogiques, ils rencontrent des difficultés dans l'application des nouvelles approches pédagogiques surtout l'élaboration et la conception des sujets d'évaluation.

En revanche, le troisième groupe de facteurs fait référence à l'environnement dans lequel chaque enseignant de mathématiques exerce sa profession. En effet, le manque de documents d'accompagnement, de support de cours et guide d'exécution, de matériel didactique adéquat et de formation en TICE constituent les principaux facteurs qui entravent l'enseignement des mathématiques selon les enseignants enquêtés. De plus, l'insuffisance du temps de travail prévue, le volume horaire réduit, l'adaptation constante des enseignants aux nouvelles approches pédagogiques, la proposition des sujets lors des évaluations et l'adaptation des cours aux phénomènes et réalités de la vie courante sont aussi des difficultés énumérées par les enquêtés. En plus, des difficultés inhérentes aux élèves ont été évoquées. Il s'agit, entre autres, de leur perception négative de l'enseignement des mathématiques, leur incapacité dans la prise correcte de note, leurs problèmes de compréhension, etc.



Graphique 39 : Facteurs déterminant les difficultés des enseignants dans la transmission des mathématiques aux élèves de 6^{ème}

4.7. Analyse de questionnaires enseignants : difficultés dans la transmission du français en 6^{ème}

Tableau 39 : Des difficultés des enseignants dans la transmission du français aux élèves de 6^{ème}

Indicateurs des variables	Dimensions	
	Dim1	Dim2
Milieu d'enquête	,170	,426
Sexe	,109	-,245
Age	,183	,713
Nombre d'années d'expérience	,366	,760
Diplôme académique obtenu	,170	-,467
Formation initiale	,457	,149
Recyclage	,410	-,467
Nombre de recyclage	,145	-,228
Contenu du recyclage	,424	-,148
Approche pédagogique utilisée pour le cours de français	,622	,166
L'acteur le plus sollicité (élève ou enseignant) selon l'approche pédagogique	-,560	,111
Raison du choix de l'approche	,617	-,122
Difficultés dans l'enseignement du français	,811	,050

Difficultés des élèves dans l'apprentissage du français	,005	,429
Difficultés administratives	-,235	,301
Difficultés liées au contenu dans l'enseignement de français	-,415	,015
Difficultés relationnelles avec les élèves	-,414	,123
Difficultés de l'approche pédagogique prévue	-,523	,317
Difficultés dans l'organisation de la classe	-,254	-,573
Difficulté du matériel pédagogique	,039	,472
Difficultés du matériel didactique	-,550	-,046
Difficultés dans l'évaluation	,748	,031
Difficultés dans l'utilisation des TICE	,521	-,143
Difficultés du transfert de connaissances	-,031	,317

Variance expliquée : Dim1 = 44,26% ; Dim2 = 29,84% ; Totale (Dim1+Dim2) = 74,10%

Les difficultés des enseignants de français dans la transmission des cours aux élèves en classe de 6^{ème}, ont été également analysées au moyen de l'analyse à composantes principales. Ainsi, d'après le tableau ci-dessus, on peut distinguer deux grandes répartitions de l'ensemble de ces difficultés. La première répartition de variables (groupe1) est composée de facteurs fortement corrélés, positivement avec la première dimension (Dim1) et négativement avec la seconde dimension (Dim2) : approche pédagogique utilisée pour le cours de français (0,622) ; Raison du choix de l'approche (0,617) ; formation initiale (0,457) ; contenu du recyclage (0,424) ; difficultés dans l'enseignement du français (0,811) ; difficultés dans l'utilisation des TICE (0,521) ; difficultés dans l'évaluation (0,748) ; recyclage (- 0,467) ; diplôme académique obtenu (- 0,467) ; difficultés dans l'organisation de la classe (- 0,573).

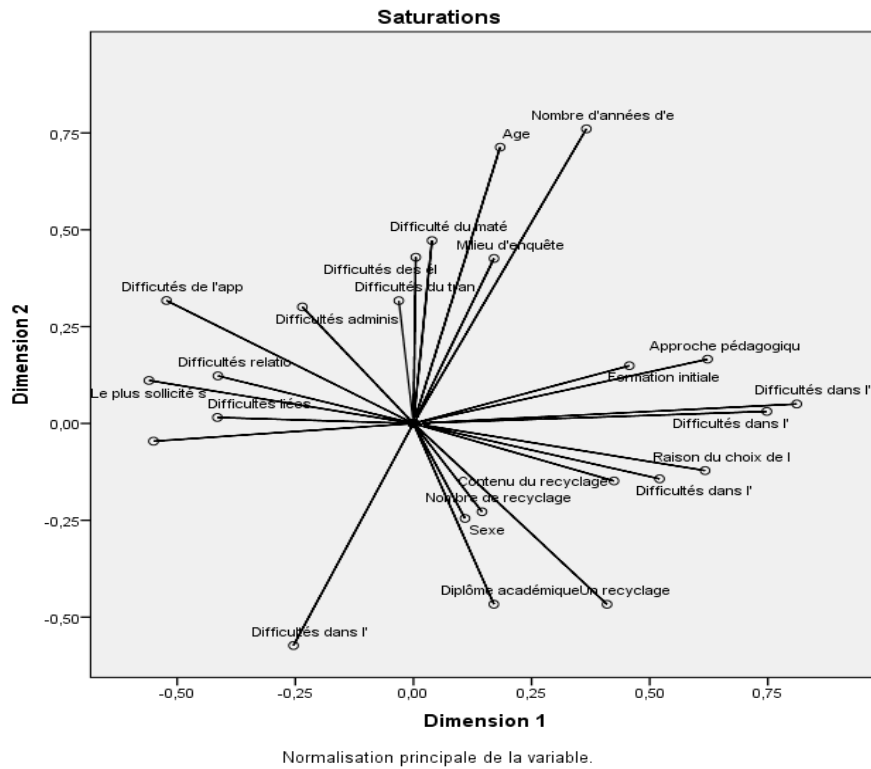
La deuxième répartition (groupe2), contrairement à la première, regroupe les facteurs fortement corrélés positivement avec la deuxième composante principale (Dim2) et négativement avec la première composante (Dim1) : milieu d'enquête (0,426) ; âge (0,713) ; nombre d'année d'expérience (0,760) ; difficultés du matériel pédagogique (0,472) ; difficultés des élèves dans l'apprentissage du français (0,429) ; difficultés du transfert de connaissances (0,317) ; difficultés administratives (0,301) ; difficultés de l'approche pédagogique prévue (-0,523) ; acteur le plus sollicité (élève ou enseignant) selon l'approche pédagogique (- 0,560) ; difficultés relationnelles avec les élèves (-0,414) ; difficultés liées au contenu dans l'enseignement du français (-0,415) ; difficultés du matériel didactique (- 0,550).

Chaque variable a une part importante d'information (variance expliquée) et contribue à l'élaboration de chaque composante factorielle. Ainsi, chacune des composantes principales

possède un taux d'informations relatives aux grandes difficultés des enseignants de français du secondaire dans les classes de 6^e. En effet, la première composante renferme 44,26% de l'information totale expliquée et la deuxième composante 29,84%. L'ensemble des deux composantes possède un total de 74,10% de l'information sur l'ensemble de toutes les composantes factorielles relativement aux difficultés des enseignants dans la transmission du français aux élèves de 6^{ème}.

En résumé, ces facteurs sont des indices relatifs aux difficultés des enseignants dans la transmission des cours de français aux élèves. La répartition des différents facteurs détermine un indice de difficultés relatif aux domaines des grandes difficultés d'enseignement.

Ainsi, l'analyse du graphique 40 ci-dessous, dans un premier temps, montre que, pour certains enseignants qui ont intégré la profession d'enseignement sans aucune formation initiale et de recyclage. Les problèmes de manque de temps imparti pour le cours, le manque d'espace dans la classe pour circuler, la méconnaissance des TICE par les élèves, les difficultés de lecture des élèves lors des évaluations, etc. sont les difficultés auxquelles les enseignants débutants rencontrent dans la transmission du français en 6^{ème}. Par ailleurs, dans un second temps, aussi bien pour les enseignants débutants que pour les expérimentés, ils sont tous confrontés aux mêmes réalités du terrain. En effet, les effectifs pléthoriques rencontrés dans certaines classes dans des établissements scolaires publics, la préparation des fiches de cours, le manque de matériel didactique et pédagogique (livres de lecture) pour satisfaire chaque élève, sont bien des problèmes que rencontrent beaucoup d'enseignants de français à leurs postes de travail. Les enseignants enquêtés relèvent aussi, comme difficultés, l'âge très jeune des élèves et leurs difficultés à prendre les notes des cours, à communiquer avec leurs enseignants, à bien s'exprimer en français, leur manque de documents et manuels pour s'exercer dans leur apprentissage du français. Toutes ces difficultés sont relatives donc aux conditions de travail difficiles des enseignants du secondaire dans la transmission du français aux élèves de 6^e dans les différentes circonscriptions pédagogiques.



Graphique 40 : Facteurs déterminant les difficultés des enseignants dans la transmission du français aux élèves de 6^e

4.8. Analyse de questionnaires élèves : difficultés d'assimilation du français et des mathématiques au cm2 et en 6^{ème}

Plusieurs analyses factorielles et plus précisément, l'analyse en composantes principales sur des données catégorielles ont permis de répertorier les grandes difficultés d'assimilation chez les élèves.

4.8.1. Difficultés d'assimilation des mathématiques et du français par les élèves de CM2

Tableau 40 : Difficultés d'assimilation des mathématiques et du français par les élèves de CM2

Indicateurs des variables	Dimensions	
	Dim1	Dim2
Les élèves apprennent-ils aisément les notions de français enseignées	-,664	-,219
Justifiez que les élèves apprennent-ils aisément les notions de français enseignées	,823	,345
Pensez-vous que les compétences exigées par les programmes de français au CM2 sont adaptés au niveau des élèves	-,309	,687
Niveau moyen de réussite des élèves au cours des évaluations en français	-,686	-,356
Justificatif de l'appréciation	-,743	-,025
Disposition des élèves à avoir de bonnes moyennes	-,807	,221
Justification de cette disposition	,700	-,340
Facteurs d'échec en français	-,787	,081
Les élèves apprennent aisément les notions enseignées de mathématiques	-,543	,041
Justificatifs prouvant l'apprentissage des notions de mathématiques	-,252	-,703
Adaptabilité du niveau des élèves par rapport aux programmes de mathématiques	-,041	,858
Niveau moyen de réussite des élèves au cours des évaluations en mathématiques	-,644	-,297
Justificatifs vérifiant le niveau moyen de réussite des élèves au cours des évaluations en mathématiques	,605	-,311
Causes explicitant le faible taux des moyennes en mathématiques	,720	,160
Facteurs d'échec en mathématiques	-,476	,498

Variances expliquées : Dim1 = 58,83% ; Dim2 = 26,29% ; Totale (Dim1+Dim2) = 85,12%

L'analyse des données du tableau 40 ci-dessus permet de distinguer aussi trois (3) grands ensembles de facteurs. Le premier ensemble de facteurs, constitué d'éléments positivement et fortement corrélés avec la première dimension (Dim1) : justification de l'apprentissage aisé des notions de français enseignées par élèves (0,823) ; justification de cette disposition (0,700) ; justificatifs vérifiant le niveau moyen de réussite des élèves au cours des évaluations en maths (0,605) ; causes explicitant le faible taux des moyennes en maths (0,720).

Le second groupe comporte les facteurs négativement et fortement corrélés avec la première composante principale (Dim1) : les élèves apprennent-ils aisément les notions de français enseignées (- 0,664) ; niveau moyen de réussite des élèves au cours des évaluations en français (- 0,686) ; justificatif de l'appréciation (- 0,743) ; disposition des élèves à avoir de bonnes moyennes (- 0,807) ; facteurs d'échecs en français (- 0,787) ; les élèves apprennent aisément les notions enseignées de mathématiques (- 0,543) ; niveau moyen de réussite des

élèves au cours des évaluations en mathématiques (- 0,644); facteurs d'échec en mathématiques (- 0,476).

Le troisième groupe de déterminants est composé d'éléments fortement et positivement corrélés avec la deuxième composante principale (Dim2) : avoir un seul enseignant favorise-t-il l'apprentissage du français en 6^{ème} (0,671) ; pensez-vous que les compétences exigées par les programmes de français au CM2 sont adaptés au niveau (0,687) ; avoir un seul enseignant pour toutes les matières, est-il bon pour comprendre le français au primaire (0,744) ; adaptabilité du niveau des élèves par rapport aux programmes de mathématiques (0,858) ; facteurs d'échec en mathématiques (-0,498).

Chacun des facteurs rapporte ainsi une information proportionnelle à l'élaboration de chaque composante factorielle et chaque composante principale possède un taux d'informations relatives aux grandes difficultés d'assimilation éprouvées par les élèves de CM2. En effet, la première composante renferme 58,83% de l'information, plus de la moitié de la variance totale et la deuxième composante 26,29%. L'ensemble des deux composantes cumule un total de 85,12% de l'information totale sur les difficultés d'assimilation des mathématiques et du français par les élèves de CM2. Ceci dit, ces facteurs étant des indices des difficultés d'apprentissage des élèves en mathématiques comme en français, leur groupement sommatif détermine des indicateurs de difficultés relatifs aux domaines de difficultés.

4.8.2. Difficultés d'assimilation des mathématiques et du français par les élèves de 6^{ème}

Tableau 41 : Difficultés d'assimilation des mathématiques et du français par les élèves de 6^{ème}

Indicateurs des variables	Dimensions	
	Dim1	Dim2
Milieu d'enquête	,606	,168
Type d'établissement	-,437	-,047
Sexe de l'enquêté	-,067	,024
Age de l'enquêté	,595	,194
Nombre d'échecs de l'élève au primaire	,508	,216
Nombre de fois que l'élève a passé le CEPD	,325	,214
Niveau d'étude du père/tuteur de l'élève	-,700	-,099
Niveau d'étude de la mère/tutrice de l'élève	-,663	-,073
Profession du père/tuteur	-,761	-,185
Profession de la mère/tutrice	-,629	-,139
Le fait d'avoir un livre de lecture personnel	,374	,106
Le fait d'avoir un seul enseignant et l'apprentissage du français en 6 ^{ème}	-,088	,671
Cela agit-il sur votre niveau de maîtrise du français	,149	,136
Le nombre d'élèves en classe influence-t-il l'assimilation des cours de français	-,281	,393
Votre effectif vous empêche-t-il d'apprendre le français	-,328	,334
Avoir un seul enseignant pour toutes les matières, est-ce bon pour apprendre les mathématiques au primaire	-,270	,705
Souvent à quelle heure vous faites le cours de mathématique	-,038	-,185
Cette heure vous empêche-t-elle de comprendre les mathématiques	-,336	,112
Avez-vous personnellement un ensemble géométrique	,280	,116
Si non, cela agit-il sur votre maîtrise des mathématiques	-,273	-,048
L'emploi de temps de 6e agit-il sur votre apprentissage	-,338	,169
Effet de l'emploi du temps de 6 ^e sur l'apprentissage	-,296	,234
Avoir un seul enseignant pour toutes les matières, est-ce bon pour comprendre le français au primaire	-,325	,744

Variances expliquées : Dim1 = 41,88% ; Dim2 = 21,73% ; Totale (Dim1+Dim2) = 63,61%

L'identification des difficultés d'assimilation des mathématiques et du français par les élèves des classes de 6^{ème} a été faite à travers l'analyse factorielle d'un certain nombre de variables hétérogènes. Chacune de ces variables a été codée en différentes catégories selon les modalités recueillies lors de l'enquête auprès des nouveaux élèves de 6^{ème} dans divers établissements publics et privés des six (06) régions éducatives du Togo.

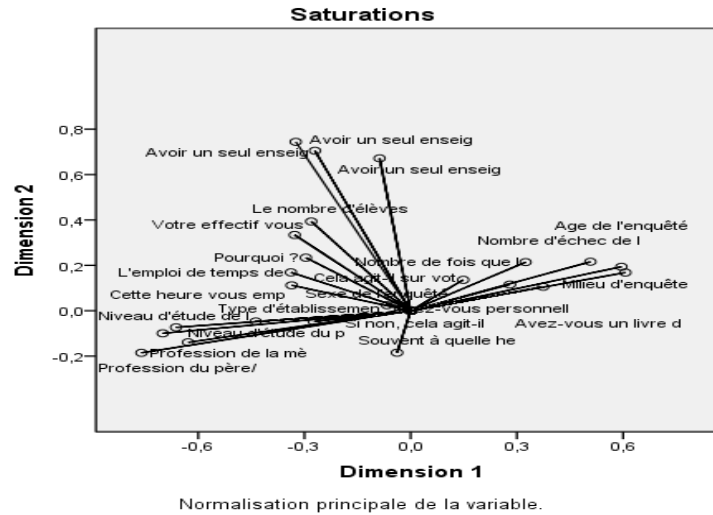
En effet, l'ensemble des facteurs pris en compte dans l'analyse est présenté dans le tableau 41 ci-dessus parallèlement avec leurs coefficients de corrélation avec les deux premières

composantes principales du plan factoriel. L'analyse de ce tableau permet de distinguer trois (3) groupes de facteurs saillants.

Le premier (groupe 1) est composé de facteurs positivement et fortement corrélés avec la première dimension (Dim1) : le milieu d'enquête (0,606) ; l'âge de l'enquêté (0,595) ; le nombre d'échecs de l'élève au primaire (0,508) ; le nombre de fois que l'élève a passé le CEPD (0,325) ; la possession ou non d'un livre de lecture personnel (0,374) ; la possession ou non d'un ensemble géométrique personnel (0,280).

Le second groupe comprend les facteurs négativement et fortement corrélés avec la première composante principale (Dim1) : niveau d'étude du père/tuteur de l'élève (- 0,70) ; niveau d'étude de la mère/tutrice de l'élève (- 0,663) ; profession du père/tuteur (- 0,761) ; la profession de la mère/tutrice (- 0,629) ; type d'établissement (- 0,437).

Le troisième groupe de déterminants rassemble les éléments fortement et positivement corrélés avec la deuxième composante principale (Dim2) : avoir un seul enseignant favorise-t-il l'apprentissage du français en 6^{ème} (0,671) ; avoir un seul enseignant pour toutes les matières, est-ce bon pour apprendre les mathématiques au primaire (0,705) ; avoir un seul enseignant pour toutes les matières permet-il de comprendre le français au primaire (0,744) ; le nombre d'élèves en classe influence-t-il l'assimilation des cours de français (0,393) ; effet de l'emploi du temps de 6^{ème} sur l'apprentissage (0,234).



Graphique 37 : Facteurs déterminant les difficultés d’assimilation des mathématiques et du français par les élèves de 6^{ème}

Par ailleurs, il ressort du graphique 38 ci-dessus, que parmi les élèves de 6^e des établissements dans les milieux défavorisés (milieux ruraux), on note un nombre important parmi eux qui sont très âgés (14 ans et plus) et qui enregistrent beaucoup d’échecs à l’école primaire et notamment à l’examen du CEPD. Aussi, la plupart de ces élèves ne disposent-ils pas de manuels scolaires tels qu’un livre de lecture personnel ou un ensemble géométrique. Par conséquent, les difficultés d’assimilation des mathématiques et du français de ce groupe d’élèves (groupe 1) sont relatives à de facteurs attribuables à eux-mêmes. Par ailleurs, le groupe 2 rassemble les élèves dont les difficultés d’assimilation des deux disciplines sont d’ordre familial. En effet, ces facteurs sont le niveau d’étude du père, du tuteur ou de la mère et leur profession en relation avec le type d’établissement fréquenté par l’élève. Par contre, la troisième catégorie d’élèves est celle qui regroupe les élèves qui affirment que leurs difficultés d’assimilation des mathématiques et du français sont dues au fait que les deux disciplines sont assurées par le même enseignant au primaire, aux effectifs des élèves par classe et à l’emploi du temps du déroulement de chaque matière.

Somme toute, les élèves de 6^e sont généralement confrontés à trois (3) types de difficultés (personnelles, familiales et scolaires) qui influencent leur assimilation des mathématiques et du français. Les difficultés d’ordre scolaire n’excluent pas les pratiques pédagogiques des enseignants.

Globalement, les analyses en composantes principales des données quantitatives obtenues révèlent que les difficultés rencontrées par les élèves de CM2 et de 6^{ème} sont de trois ordres : celles liées au parcours scolaire, aux apprentissages scolaires et aux difficultés familiales. En effet, concernant le parcours scolaire, le fait de n'avoir pas de livre ni d'ensemble géométrique constituent les difficultés majeures d'assimilation du français et des mathématiques. Par contre, les facteurs sociaux sont corrélés négativement avec la variable dépendante, notamment le niveau d'études des parents et leurs professions. Le fait d'avoir un seul enseignant pour toute la classe durant l'année scolaire est aussi positivement corrélé à la variable dépendante.

Tableau 42: Tableau croisé Personne qui vous aide à réussir en français et Appréciation du français en général

Personne qui vous aide à réussir en français	Appréciation du français en général					Total
	Très difficile	Difficile	Pas très difficile	Très facile	Facile	
L'enseignant	23	72	146	81	132	454
Les parents	10	22	32	18	64	146
Personne (Moi-même)	7	27	55	23	62	174
Les camarades de classe	1	6	4	4	4	19
L'enseignants et les parents	2	0	13	20	21	56
L'enseignant et moi-même	2	6	27	20	28	83
L'enseignant et les camarades de classe	0	0	1	0	0	1
L'enseignant, les parents et les camarades de classe	0	0	0	3	7	10
L'enseignant et le répétiteur	0	2	4	0	5	11
Total	45	135	282	169	323	954

A travers le tableau 42, l'enquête a voulu savoir le lien entre la personne qui aide le plus les élèves à comprendre le français et l'appréciation générale de cette discipline par ces derniers. Il faut dire que les enseignants passent plus de temps avec les élèves en vue de leur assimilation des leçons. Cependant, l'implication des parents dans la réussite de leurs enfants en français a tout son sens car 64 élèves enquêtés sur 146 trouvent le français facile et 18 sur 146 trouvent les leçons de français très faciles, grâce à l'implication de leurs parents.

Tableau 43 : Tableau croisé Qui vous aide à réussir en Français * Appréciation des mathématiques en général

Qui vous aide à réussir en Français ?	Appréciation des mathématiques en général					Total
	Très difficile	Difficile	Acceptable	Très facile	Facile	
L'enseignant	29	96	132	81	151	489
Les parents	5	20	30	8	66	129
Personne (Moi-même)	9	22	45	13	52	141
Les camarades de classe	1	1	4	2	6	14
L'enseignants et les parents	0	4	13	13	16	46
L'enseignant et moi-même	0	9	22	8	28	67
L'enseignant et les camarades de classe	0	0	1	1	0	2
L'enseignant, les parents et les camarades de classe	0	0	3	6	3	12
L'enseignant et le répétiteur	0	1	7	2	5	15
L'enseignant, les parents et la documentation	0	0	1	1	1	3
Répétiteur	2	5	11	2	13	33
Total	46	158	269	137	341	951

L'analyse du tableau 43 montre que c'est le même constat que le tableau précédent (42), c'est-à-dire que l'enseignant passe plus de temps avec les élèves dans les actes d'apprentissage. Malgré cela, l'implication des parents dans la réussite de leurs enfants en mathématiques n'est pas négligeable : 66 enquêtés sur 129 trouvent les mathématiques faciles et 8 sur 19 trouvent les mathématiques très faciles, grâce à l'implication de leurs parents.

4.9. Analyse de questionnaires enseignants : Approches pédagogiques utilisées par les enseignants au CM2 et en 6^{ème}

Les approches pédagogiques utilisées par les enseignants, que ce soit au CM2 et en 6^{ème}, ont été étudiées en lien avec le diplôme (professionnel ou académique) de ceux-ci.

4.9.1. Les approches pédagogiques utilisées au CM2

Tableau 44 : Approches pédagogiques utilisées pour le programme de mathématiques au CM2 en fonction du diplôme professionnel obtenu

Diplôme professionnel obtenu		Approches pédagogiques utilisées pour le programme de mathématiques au CM2				Total
		Approche par contenu	Pédagogie par objectif	Approche par compétence	Les trois approches à la fois	
CEAP	Effectif	0	0	1	1	2
	(%)	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
CAP	Effectif	1	11	15	4	31
	(%)	3,2%	35,5%	48,4%	12,9%	100,0%
CAP-CFENI	Effectif	0	1	5	1	7
	(%)	0,0%	14,3%	71,4%	14,3%	100,0%
Total	Effectif	1	12	21	6	40
	(%)	2,5%	30,0%	52,5%	15,0%	100,0%

Le tableau ci-dessus révèle que l'approche par compétence est la plus utilisée en mathématiques par la majorité de ces enseignants ayant un diplôme professionnel (52%) contre 30% pour l'approche par objectif, 2,5% pour l'approche par contenu. Cependant, 15% des enseignants ont recours aux trois approches à la fois.

Tableau 45 : Approches pédagogiques utilisées pour le programme de français au CM2 en fonction du diplôme professionnel obtenu

Diplôme professionnel obtenu		Approches pédagogiques utilisées dans le programme de français au CM2			Total
		Approche par contenu	Approche par objectif	Approche par compétence	
CEAP	Effectif	0	0	2	2
	(%)	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
CAP	Effectif	1	9	20	30
	(%)	3,3%	30,0%	66,7%	100,0%
CAP-CFENI	Effectif	0	2	5	7
	(%)	0,0%	28,6%	71,4%	100,0%
Total	Effectif	1	11	27	39
	(%)	2,6%	28,2%	69,2%	100,0%

La majorité des enseignants du CM2 enquêtés (69,2%) adoptent l'approche par compétences, suivi de la pédagogie par objectif (28%) dans la pratique de leur classe pour le programme de français.

4.9.2. Les approches pédagogiques utilisées en 6^{ème}

Tableau 46 : Approche pédagogique utilisée pour le cours de français en 6^{ème} par les enseignants suivant leur diplôme professionnel obtenu

Diplôme professionnel obtenu		Approche pédagogique utilisée pour le cours de français			Total
		Approche par objectif	Approche par compétence	Les deux approches à la fois	
CEAP-2ème degré	Effectif	0	2	0	2
	(%)	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
CAP-2ème degré	Effectif	0	6	0	6
	(%)	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
CAP-CEG	Effectif	1	44	2	47
	(%)	2,1%	93,6%	4,3%	100,0%
Sans diplôme	Effectif	1	18	0	19
	(%)	5,3%	94,7%	0,0%	100,0%
CF ENS	Effectif	0	7	0	7
	(%)	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Total	Effectif	2	77	2	81
	(%)	2,5%	95,1%	2,5%	100,0%

Le tableau montre que la majorité des enseignants (95,1%) des enquêtés utilisent l'APC pour transmettre les cours de français en 6^{ème}.

Tableau 47 : Approche pédagogique utilisée pour le cours de mathématiques en 6^{ème} par les enseignants suivant leur diplôme professionnel obtenu

Diplôme professionnel obtenu		Approche pédagogique utilisée pour le cours de Mathématiques			Total
		Pédagogie par objectif	Approche par compétence	Les deux approches à la fois	
CEAP-2ème degré	Effectif	1	3	0	4
	(%)	25,0%	75,0%	0,0%	100,0%
CAP-2ème degré	Effectif	0	17	2	19
	(%)	0,0%	89,5%	10,5%	100,0%
CAP-CEG	Effectif	1	34	4	39
	(%)	2,6%	87,2%	10,3%	100,0%
Sans diplôme	Effectif	0	19	2	21
	(%)	0,0%	90,5%	9,5%	100,0%
Total	Effectif	2	73	8	83
	(%)	2,4%	88,0%	9,6%	100,0%

De ce tableau, il ressort que 88,0% des enseignants de mathématiques ont recours à l'APC dans la transmission de leurs cours en 6^{ème} contre 2,4% pour la PPO et 9,6% pour les deux approches à la fois.

4.9.3. Proposition des approches pédagogiques favorisant la transition CM2/6^{ème}

4.9.3.1. Proposition de méthodes les plus efficaces pour améliorer l'enseignement de français

Tableau 48 : Proposition de méthodes les plus efficaces pour améliorer l'enseignement de français

Méthodes proposées	Effectifs	%
APC	31	36,9
Approche par objectif	1	1,2
Approche mixte	11	13,1
Réduire le programme	18	21,4
Reprendre la syllabation	6	7,1
Avoir des cours harmonisés	3	3,6
Doter du matériel didactique approprié	6	7,1
Formation des enseignants	2	2,4
Total	78	92,9
Sans réponse	6	7,1
Total	84	100,0

Pour améliorer l'enseignement du français, 36,9% des enseignants enquêtés préconisent l'APC ; 21,4% pensent qu'il faut réduire le programme ; 13,2 préconisent l'approche mixte. Quant aux autres propositions, elles se présentent comme suit : reprise de la syllabation (7,1%), dotation du matériel didactique approprié (7,1%), harmonisation des cours (3,6%), formation des enseignants (2,4%) et l'approche par objectif (1,2%).

4.9.3.2. Méthodes les plus efficaces pour améliorer l'enseignement des mathématiques

Tableau 49 : Méthodes les plus efficaces pour améliorer l'enseignement des mathématiques

Méthodes proposées	Effectifs	%
Faire régulièrement les exercices	10	11,1
APC	20	22,2
Alléger les programmes	11	12,2
Accompagnement des matériels didactiques	8	8,9
Motiver les élèves en organisant les compétitions dotées de prix en mathématiques	8	8,9
Impliquer les parents beaucoup plus pour le suivi à la maison	3	3,3
Définir les programmes en tenant compte de l'âge de l'enfant	8	8,9
Recyclages annuels des enseignants	10	11,1
Revenir à l'APO	3	3,3
Réduire l'effectif dans les salles	1	1,1
Total	82	91,1
Sans réponse	8	8,9
Total	90	100,0

D'après l'échantillon des enseignants interrogés, l'amélioration de l'enseignement des mathématiques passe par des méthodes diversifiées : 22,2% préconisent l'APC ; 12,2% suggèrent l'allègement des programmes ; 11,1% insistent qu'il faille régulièrement traiter les exercices ; 11,1% souhaitent les recyclages annuels des enseignants. Pour 9%, le personnel enseignant doit être doté en matériel didactique ; 8,9% aussi pensent qu'il faut motiver les élèves en organisant les compétitions dotées de prix ; 8,9% suggèrent la redéfinition du programme en tenant compte de l'âge de l'enfant. Les autres propositions se présentent comme suit : implication des parents dans le suivi de l'enfant à la maison (3,3%), le retour à l'APO (3,3%) et la réduction des effectifs dans les salles (1,1%).

Alors que pour G. Carron et C. Ta Ngoc (1996 : 279), les parents « sont naturellement censés être les partenaires les plus directs des maîtres dans l'éducation de leurs enfants », l'enquête a révélé que les enseignants ne trouvent pas que l'implication des parents pourrait contribuer à l'enseignement des mathématiques (tableau 47). C'est aussi le même constat qui s'est posé au niveau des facteurs d'échecs et de réussite (tableaux 16 et 17) des élèves en français et en mathématiques. Ceci révèle de façon générale le manque de suivi scolaire des activités scolaires par les parents ; autrement dit, dans le contexte togolais, l'on ne trouve pas déterminant le rôle joué par les parents dans la trajectoire scolaire de leurs enfants.

4.10. Analyse des observations de classe

4.10.1. Observation de la classe de CM2 : mathématiques

Tableau 48 : Etapes de conduite didactique d'une leçon de mathématiques au CM2

Etapes de conduite d'une leçon de Mathématiques au CM2	Activités non exécutées
Mise en train	Eveil mathématique, calcul mental et révision
Leçon nouvelle	
Etape concrète	1. C'est l'enseignant qui manipule devant les élèves 2. Il fait travailler les élèves en groupe puis individuellement
Etape semi-concrète	1. Le maître fait reprendre le travail sur les ardoises 2. Les élèves vont à tour de rôle au tableau pour schématiser
Etape abstraite	1. Le maître a contrôlé le travail des élèves sur ardoises
Etape d'application	1. Le maître a prévu un exercice écrit dans les cahiers de devoirs 2. Le maître a proposé un ou des exercices de maison

En tout, plusieurs observations de classe ont été effectuées. La grille d'observation comportait plusieurs étapes (première colonne). Il se dégage, à la suite de ces observations, plusieurs constats sur la démarche didactique.

La mise en train est une étape qui comporte trois séquences : **l'éveil mathématique** (est un exercice de motivation des élèves à entamer la leçon de mathématiques), **calcul mental** (exercice de réflexion sans autre support matériel qui permet aux élèves d'appliquer des règles de calcul apprises précédemment) et **révision** (c'est l'activation des acquis ou leçons précédents pour une meilleure maîtrise par les élèves).

En effet, dans le déroulement du cours, à l'étape concrète, il arrive que l'enseignant ne manipule pas devant les élèves avant de leur demander eux-mêmes de le faire. En plus l'enseignant n'arrive pas à faire travailler les élèves en groupe puis individuellement. Cette situation est due au fait que l'enseignant manque de temps. En outre, les conditions spatiales ne sont pas réunies pour organiser les enfants en groupe.

A l'étape semi concrète, il ressort que les maîtres observés ne font pas reprendre le travail sur les ardoises aux élèves et les élèves ne sont pas envoyés à tour de rôle au tableau pour schématiser. Cela pose alors la question de l'appropriation par l'élève de la leçon en classe. Les enseignants évoquent le manque de temps comme facteur empêchant la réalisation de ces deux activités. Plusieurs enseignants l'ont soutenu lors des entretiens.

A l'étape abstraite, les enseignants ne contrôlent pas le travail des élèves sur l'ardoise.

A l'étape d'application, on constate que les enseignants ne prévoient pas un exercice écrit dans les cahiers de devoirs et ils n'ont pas proposé non plus un ou des exercices de maison.

4.10.2. Observation de la classe de 6^{ème} : français

Tableau 50 : Etapes de conduite didactique d'une leçon de français

Étapes	Activités	Nombre
Préalables	1. Contrôle de présence	3 sur 6
	2. Contrôle de matériel des élèves	5 sur 6
Gestions du cours	Contenu du cours (en lien avec les objectifs fixés)	2 sur 6
	Révision (correction de l'exercice de maison)	3 sur 6
	Participation des filles (désignation genrée)	2 sur 6
	Motivation	2 sur 6
Tenue de la classe	Contrôle de prise de notes	4 sur 6
Clôture	Récapitulation	1 sur 6
	Contrôle des acquis	2 sur 6
	Rappel de la prochaine séance	1 sur 6

Six (6) observations de classe ont été effectuées pour les cours de français en 6^e. La grille d'observation a prévu 4 étapes : les préalables, la gestion du cours, la tenue du cours et la clôture. On constate qu'à l'entame de la leçon de français, les enseignants ne contrôlent pas le matériel des élèves. Quant à la tenue de la classe, 4 des 6 enseignants n'ont pas vérifié si les élèves prennent bien notes ou pas. Ces deux situations posent le problème du temps certes mais aussi du nombre d'élèves par salle, car des 6 classes observées, l'effectif des élèves oscille entre 39 et 75 par classe. Avec cet effectif, il est difficile à un enseignant, fut-il formé

de vérifier la présence du matériel avant de commencer et ensuite de vérifier si les élèves copient ou non les leçons. De plus, l'on a observé que les enseignants font la révision des leçons précédentes avant de continuer avec une nouvelle leçon. Les autres situations de classe qu'on peut remarquer sont notamment : la désignation genrée dans la classe, le fait pour les enseignants de motiver leurs élèves (deux des 6 ne le font pas), le fait de récapituler les leçons du jour.

4.10.3. Observation de la classe de 6^{ème} : mathématiques

Tableau 51 : Etapes de conduite didactique d'une leçon de Mathématiques

Etapes	Activités	Nombre
Préalables	Contrôle de présence	2 sur 5
	Contrôle du matériel des élèves	3 sur 5
	Préparation du tableau	1 sur 5
Gestions du cours	Motivation	3 sur 5
	Contenu du cours (en lien avec les objectifs fixés)	1 sur 5
	Communication des objectifs en lien avec les compétences à développer	3 sur 5
Tenue de la classe	Equité dans la désignation des élèves	1 sur 5
	Contrôle de prise de notes	2 sur 5
	Mise en œuvre du contrat didactique	3 sur 5
Clôture	Récapitulation	3 sur 5
	Contrôle des acquis	2 sur 5
	Rappel de la prochaine séance	2 sur 5

En mathématique, 5 observations de classe ont été réalisées. Dans l'ensemble, les enseignants ont des difficultés à contrôler le matériel et la présence à l'entame de chaque leçon. Ceux qui ont des effectifs pléthoriques (67, 68 et 75 par classe) n'arrivent pas à exécuter cette activité.

Quant à la gestion du cours, les enseignants motivent moins les élèves et communiquent peu les objectifs du cours à ceux-ci.

Par rapport à la gestion de la classe, 3 enseignants sur 5 ne mettent pas en œuvre le contrat didactique ; 2 sur 5 ne contrôlent pas les acquis des élèves. Pour clôturer, on se rend compte que 3 enseignants sur 5 n'ont pas récapitulé la leçon. Cette situation est due au manque de formation des enseignants à la gestion des grands groupes et du temps alloué à l'apprentissage.

V. Discussion

5.1. Analyse curriculaire au cm2 et en 6^{ème} et transition école/collège

Parlant de la cohérence de l'entrée curriculaire dans la pratique pédagogique, on note qu'en 6^{ème}, c'est l'APC et au CM2 c'est la PPO. L'APC n'est pas encore implémentée au CM2 ; elle est entrée en vigueur au CE2 depuis la rentrée académique 2021-2022. Cependant, les résultats de l'étude ont révélé que cette entrée curriculaire est pratiquée dans les classes de CM2 en mathématiques et en français. Ces derniers jugent cette méthode meilleure. Ceci est en accord avec les responsables du système éducatif camerounais qui ont à la suite d'une analyse, estimé que l'APC est une des meilleures approches connues pour répondre aux exigences et aux défis de la société d'aujourd'hui, tant sur le plan économique que social (Ministère de l'Éducation de Base, 2000). Dans le même sens, un enquêté déclare : « *pour les contenus, il y a de l'amélioration avec la nouvelle méthode APC [...]* » (Enseignant de français, région des savanes, avril 2021).

Ces données corroborent l'idée que l'apprentissage dans l'enseignement obligatoire n'est pas un long fleuve tranquille, comme le soulignent Jim Plumat, Céline Mousset, Pierre Smets, Philippe Soutmans (2019). Aussi, affirment-ils que sous l'apparente continuité du curriculum, se cachent des ruptures au niveau des contenus disciplinaires. Ces incohérences relevées par la présente recherche, comme le fait remarquer Stephanie Hottelier Arrowood (2016), ne font qu'augmenter les écarts entre les élèves. Dans le cas du Togo, l'enseignement manque d'un alignement curriculaire cohérent, qui devrait faire progresser l'élève dans l'apprentissage.

Les formations des enseignants en APC sont faites uniquement pour les titulaires de classes dans lesquelles cette approche pédagogique est entrée en vigueur. Les mutations des enseignants étant constantes, certains se voient attribués la classe de CM2. Ils font donc face à une classe où l'on n'applique pas l'APC pour laquelle ils sont pourtant formés. Ils procèdent alors à une adaptation des entrées curriculaire dans la classe de CM2 où ils interviennent désormais. Face à cette situation, Françoise Cros *et al.* (2010), à la suite d'une recherche, recommandent de revoir la gestion des personnels et de stabiliser les enseignants formés en APC, en évitant leurs mutations.

Pour la continuité des contenus de CM2 en 6^{ème}, il se révèle qu'il n'existe pas de lien entre les dernières leçons de CM2 et les premières leçons de 6^{ème}. On note qu'au CM on fait tout en bloc, alors qu'en 6^{ème}, les mathématiques et les physiques sont scindées. En mathématiques, il y a l'algèbre et la géométrie. A ce propos, la plupart des enquêtés ont évoqué la situation de changement des approches. A titre d'exemple, un enseignant de mathématiques de 6^{ème} à Kara, dit ce qui suit :

Le métier d'enseignant de maths est difficile, surtout pour les élèves qui nous viennent nouvellement des classes de CM2, puisqu'au CM2 on parle de calcul et de problème également. Ici il n'y a pas un jour où on dira c'est calcul mental ou problème, non ! Dans chaque cours on peut retrouver ces calculs ; du coup, ils ne se retrouvent pas concrètement. Arrivés en 6^{ème}, en plus de ce qu'ils ont appris, on ajoute d'autres qui gonflent finalement le programme et à cela s'ajoute la géométrie [...] (Enseignant de mathématique de 6ème à Kara, 8 ans d'expérience, avril 2021).

Ces propos vont dans le même sens que Jim Plumet, Céline Mousset, Pierre Smets et Philippe Soutmans (2019) qui montrent que la progression des contenus de formation présente régulièrement des tensions, voire des ruptures. La liaison entre l'école et le collège étant un moment clé de la scolarité et souvent difficile, elle est assimilée à une rupture sur plusieurs plans : géographique, affectif et pédagogique (Bride & Priou, 2009). Dans ce sens, Baron et Sauvage (2018) précisent que cette transition école-collège comporte deux ruptures : une rupture expérientielle (perte de repères environnementaux, organisationnels, relationnels) et une rupture pédagogique (transition curriculaire et nouvelles exigences implicites).

Quant à la démarche didactique retenue au niveau de chaque discipline, on constate qu'il y'a quatre temps pour les leçons de mathématiques et trois ou quatre temps pour celles de français au CM2. En 6^{ème}, on constate que ce sont les mêmes moments didactiques en français et en mathématiques et regroupent 9 étapes. L'organisation d'une leçon a une importance pour une bonne compréhension du cours dans l'APC. Un enseignant de mathématiques déclare à juste titre :

les cours sont basés sur les méthodes actives. Comme il y a un nouveau système qui est l'APC maintenant nous nous basons sur les situations-problèmes selon cette approche. Selon cette approche il faut poser une situation-problèmes au début du cours, amener les élèves eux-mêmes à essayer de déchiffrer le problème. Et c'est ainsi que nous débutons les cours. Cette situation-problème va enrouler tout le cours durant » (Enseignant de 6^{ème}, avril 2021).

5.2. Difficultés des enseignants à transmettre les notions

Au cours de son parcours scolaire, un élève peut se retrouver en difficultés d'apprentissage. Ces difficultés peuvent être associées à l'ancienneté de l'enseignant dans son métier. Les résultats de l'échantillon l'ont prouvé qu'en mathématiques comme en français, les élèves dont les enseignants ont fait sur le terrain entre 10 et 14 ans éprouvent plus difficultés que leurs homologues qui ont fait moins de cinq ans d'enseignement. Ces données doivent être mises en regard avec les différentes études portant l'examen de l'influence de l'ancienneté de l'enseignant dans l'école qui fait penser, de manière systématique, que les enseignants jouissant de trois ans et plus d'expérience dans l'école font plutôt moins bien que leurs collègues plus récemment arrivés à l'école (Lemrabott, 2003). L'ancienneté n'a pas joué un rôle positif dans le cas de cette étude et en conséquence restent en désaccord avec les analyses d'Unesco/BREDA (2009) qui pointent que les apprenants qui sont tenus par des enseignants ayant un certain nombre d'années d'ancienneté (onze à quinze ans) dans la fonction sont performants et obtiennent de bonnes notes comparativement à ceux de leurs homologues dont l'ancienneté ne dépasse pas six ans dans la carrière.

5.3. Difficultés d'assimilation des notions par les élèves

Plusieurs élèves du primaire éprouvent des difficultés d'apprentissage en lecture (Giasson, 2011) et en écriture (Debeurme, 2006) ce qui entraîne des conséquences tout au long du parcours scolaire (Morin et Montésinos-Gelet, 2007 ; Nadon, 2002) pouvant mener à l'échec et au décrochage scolaire. Compte tenu de ces difficultés d'apprentissage, le projet d'apprendre à lire et à écrire risque de s'affaiblir chez l'élève au point de le mettre en situation d'échec (Goupil, 2007). Puisque la lecture et l'écriture sont impliquées dans tous les domaines d'apprentissage, cela représente un risque réel d'échec et d'abandon scolaire (Van Grunderbeeck, Théôet, Chouinard et Cartier, 2003).

Plusieurs facteurs influent sur la réussite des élèves de CM2 dans le système éducatif au Togo. En effet, les résultats de la présente recherche mentionnent plusieurs types de facteurs :

- ✓ **Les facteurs scolaires** (l'insuffisance de manuels scolaires, vétusté des manuels scolaires)

L'insuffisance de manuels scolaires a été fortement décriée par les enseignants au cours de la recherche. En effet, comme le souligne Atfa Memai et Abla Rouag (2014, p1)

le manuel scolaire est un élément central dans la pratique pédagogique, il est reconnu comme l'un des facteurs les plus efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement, particulièrement dans les états où le système éducatif manque de moyens.

Dans cette logique un enseignant de mathématiques déclarait :

le niveau des apprenants est très bas et cela ne facilite pas la tâche pour nous. Pour une leçon qui est censée être dispensée en une seule séance, tu seras obligé de le faire en deux séances. Cela ralentit l'apprentissage. On demande à l'élève qui ne sait pas lire d'identifier les ressources permettant de résoudre une situation-problème. L'autre difficulté est d'ordre matériel. Nous manquons de documents. On te donne le programme au début de l'année sans aucun document. On se débrouille à notre manière. L'approche que nous utilisons maintenant nécessite des documents appropriés (prof de mathématiques, DRE plateaux, mars 2021).

Un inspecteur de français, de la DRE Maritime souligne : « Généralement, les élèves de 6^{ième} ont des difficultés à déchiffrer les mots. Or, lire, c'est consommer le sens. Qui déchiffre mal, ne peut pas comprendre ce qu'il lit. L'incapacité à lire est un problème sérieux à résoudre » (mars 2021).

En effet, des recherches ont montré qu'une amélioration dans la fourniture de manuels scolaires aux écoles avait une influence positive sur le rendement scolaire (Philippe Seguin, 1989), ainsi les manuels sont un outil de réussite scolaire. Pour François-Marie Gerard et Xavier Roegiers (1993, 35), ils sont « intentionnellement structurés pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage en vue d'en améliorer l'efficacité ». Ceci en offrant à l'élève un recueil de connaissances où il peut découvrir, apprendre et comprendre de nouvelles choses. Et à l'enseignant, une aide à la gestion de ses cours et une banque d'exercices. Tout en permettant aux parents d'élèves, l'accompagnement et le suivi des apprentissages de leurs enfants.

Dans le contexte togolais, non seulement il y a une insuffisance de manuels, mais ils sont aussi vétustes et inadaptés à la méthode pédagogique en vigueur en 6^{ème} (APC). Par conséquent, l'élève n'a pas la possibilité de s'exercer aussi bien à l'école qu'à la maison. Le rapport au contenu de la formation et à la compétence visée au niveau de l'élève se trouve amoindri voire sacrifié. L'intérêt au français et aux mathématiques dans le cas d'espèce perd ainsi tout moyens de motivation chez l'élève ; s'attendre à une implication personnelle de celui-ci dans la maîtrise de ces matières est un véritable leurre.

L'enseignant, pour sa part, n'a pas les ressources nécessaires lui permettant d'accompagner l'élève dans ses apprentissages, surtout en français. La recherche a montré d'ailleurs que les élèves avaient des difficultés en lecture, ce qui peut se comprendre dans la mesure où tous les élèves n'ont pas la possibilité de lire en classe. Dans ces conditions, l'élève s'implique peu ou pas du tout dans ses activités scolaires.

- ✓ **Les facteurs personnels** (le manque d'implication de l'élève dans ses activités scolaires)

Rémi Thibert (2016, p.2) définit le travail personnel comme : « un ensemble de processus mobilisés de façon autonome et personnelle par l'élève pour s'approprier les objets d'enseignement (connaissances et compétences) ». Le traitement par la recherche des spécificités du travail de l'élève renvoie essentiellement à la notion de devoirs, défini comme « *le travail donné aux élèves par les enseignants et qui doit être effectué hors du temps scolaire* » (Cooper, 1989, cite par Bonasio & Veyrunes, 2014).

Un enseignant de mathématiques de la classe de 6^{ème} déclare :

Il faut à chaque fois répéter car ils (parlant des élèves) ne font pas les exercices de maison. Ceci est en porte à faux avec la méthode de l'APC qui dit que les élèves devraient avoir une base sur laquelle l'enseignant ne devrait que procéder à des orientations. Aucune véritable progression dans le cours (entretien avec un enseignant de la DRE Plateaux, mars 2021).

L'élève en classe doit être actif et participer entièrement au cours à travers les exercices. Lorsque c'est le contraire, il n'est pas aisé de voir émerger des élèves dans les disciplines enseignées. En français, plus l'élève est encouragé à parler et à participer, plus il se donne les défis de découvrir davantage. Le suivi des parents, l'effort personnel de l'élève et la motivation des élèves sont les principaux facteurs de réussite des élèves en français. Lorsque les parents participent au suivi scolaire et que les élèves fournissent eux aussi des efforts, les enseignants développent une attitude positive à l'égard de leurs compétences indépendamment de leur niveau socio-économique et de leur degré de scolarité.

On se rend compte que les élèves togolais sont confrontés à des difficultés environnementales (scolaire, sociale et familiale) qui ne favorisent pas leur engagement. L'environnement scolaire fait référence aux effectifs pléthoriques dans les classes surtout en 6^{ème} qui coïncide avec la transition école-collège. Dans un contexte où l'élève est noyé dans la masse, le rapport

au savoir est très limité faussant ainsi les bases de l'assimilation et de la motivation. Parfois, l'élève ne prend pas notes et il n'a pas l'occasion d'être désigné en classe, ainsi l'intérêt pour le cours diminue de même que son engagement. Selon la théorie du parcours de vie, ce sont des mutations importantes qui affectent ces élèves.

De plus, la plupart des élèves (surtout en milieu rural) ont des parents peu ou pas instruits qui ne suivent pas les activités scolaires de leurs enfants (Cf. tableaux 16, 17 et 47) ; en effet, selon C. Delorme (2002), la relation qu'entretiennent les parents avec l'école de leurs enfants est toujours pleine d'enseignements, tant pour les parents eux-mêmes que pour les élèves ou enseignants. Le manque de ressources financières et matérielles des parents ne favorise pas l'accompagnement matériel (fournitures scolaires, frais de scolarité) de leurs enfants. La pauvreté galopante et le niveau de vie misérable des parents font que, acheter un roman ou un livre de lecture pour l'enfant est un luxe (Sedrzo, 2009). En général, le manque de bibliothèques, d'ouvrages, de livres, etc. font perdre aux élèves le goût de la lecture.

L'effort de l'élève est le maître mot pour sa réussite. La lecture perpétuelle et l'application des exercices et des leçons apprises en classe doivent favoriser l'assimilation des contenus enseignés. Cependant, l'attention accordée à l'élève par l'enseignant est aussi déterminante que son engagement.

- ✓ **Facteurs pédagogiques** (faible attention accordée aux élèves, la faible maîtrise de la lecture)

Enseigner la lecture au primaire est une tâche extrêmement complexe, puisque chaque élève a des forces et des besoins différents, et ce, dès son entrée au préscolaire. L'enfant qui arrive à l'école sait parler. Il emploie un langage incorrect, certes, mais, composé de sons, de mots assemblés dans des phrases. Il sait et comprend ce qu'il exprime en parlant. Personne ne peut nier que c'est l'enseignement de la lecture qui conditionne le succès de toutes les autres disciplines de l'école primaire. Sans la lecture, il n'y a ni savoir, ni culture possible pour l'apprenant. La lecture est fondamentale dans le processus d'apprentissage.

Dans le contexte togolais, la maîtrise de la lecture est influencée par plusieurs facteurs. Les élèves n'ont pas toujours les livres à disposition. Très peu d'élèves ont des manuels de lecture personnels surtout les enfants dont les parents sont peu instruits et qui n'ont pas de moyens de leur offrir les fournitures scolaires. Pour lire, il faut avoir le livre, comment lire si on manque

de livre ? Les enseignants sur le terrain fustigent le fait que les livres qui existent ne sont pas adaptés au niveau des élèves. Dans ces conditions, il est évident que les élèves auront des difficultés à lire et ensuite à comprendre le sens des textes lus. C'est dans ce sens qu'un directeur dans la préfecture de Zio déclare : « *Le contenu du programme de CM2 est trop vaste et un peu complexe. Parce qu'à les comparer avec les élèves que nous recevions, il y a 10 ou 20 ans au CM2, les enfants de nos jours sont très jeunes* » (directeur de l'EPE Tsévié, mars 2021). Un enseignant de 6^{ème} souligne ce qui suit :

Aujourd'hui, l'enseignement du français en 6^{ème} n'est pas une tâche aisée. En effet, nous débutons chaque année scolaire par l'évaluation zéro, laquelle évaluation permet de diagnostiquer les faiblesses. Chaque année, le résultat est le même : la majeure partie de ces enfants qui nous viennent de la classe de CM2 ne savent pas lire ; ils s'expriment très difficilement. Pour relever leur niveau en français, nous les soumettons à la lecture de petit texte (Enseignant de français, préfecture de Zio, mars 2021).

Ces difficultés de lecture ont une influence sur l'assimilation des autres disciplines notamment les mathématiques parce que la maîtrise de la lecture est la base du développement cognitif et pour le processus enseignement-apprentissage.

Un enseignant de français de la classe de 6^{ème} dans la préfecture de Tabligbo souligne :

Les apprenants de la classe de 6^{ème} ont du mal à comprendre le français, à s'exprimer aisément dans cette langue. Etant donné que les apprenants ne comprennent pas bien le français, presque toutes les leçons s'avèrent difficiles à transmettre ; l'orthographe grammaticale, les accords, la conjugaison, etc., tout est un casse-tête pour la plupart des élèves de 6^{ème} (mars, 2021).

Parlant des difficultés d'apprentissage en mathématiques, Thomas Rajotte, Jacinthe Giroux et Dominique Voyer (2014) affirment qu'il existe deux perspectives antagonistes d'interprétation. La première perspective (propre à la psychologie développementale, à la neuropsychologie et aux sciences cognitives) attribue ces difficultés aux caractéristiques intrinsèques à l'élève, tandis que la seconde (supportée par la didactique des mathématiques) les considère comme étant la résultante des phénomènes particuliers qui caractérisent l'interaction entre l'élève et le système didactique. En effet, l'observation de classe (grille d'observation) a révélé que les enseignants sont obligés d'aller vite en survolant certaines étapes nécessaires pouvant favoriser l'assimilation chez les élèves. Les raisons évoquées sont relatives aux difficultés des élèves en français surtout.

L'analyse en composantes principales des données quantitatives obtenues révèle que les difficultés rencontrées par les élèves sont de trois ordres : celles liées au parcours scolaire, aux apprentissages scolaires et aux difficultés familiales. En effet, concernant le parcours scolaire, le fait de n'avoir ni livre ni d'ensemble géométrique constitue une difficulté majeure d'assimilation du français et des mathématiques. Par contre, les facteurs sociaux sont corrélés négativement avec la variable dépendante notamment le niveau d'études des parents et leurs professions. Le fait d'avoir un seul enseignant toute l'année et le nombre d'élèves par classe sont aussi positivement corrélés à la variable dépendante. Les propos suivants d'un enseignant de mathématiques corroborent les résultats issus des données quantitatives :

La non maîtrise du français et le manque matériel didactique, de manuel, la poignée de personnes qui a le matériel ne sait pas l'utiliser, et si elle sait l'utiliser elle ne parvient pas à s'approprier les propriétés géométriques (Enseignant de mathématique, 12 ans d'expérience, avril 2021).

Par ailleurs, la méconnaissance du programme du primaire par les enseignants du collège est un manquement important que partage, en France, le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR, 2014). Dans la note introductive des fiches repères pour la mise en œuvre du conseil école-collège, le ministère a affirmé que cette méconnaissance ne permet pas de penser le parcours scolaire de l'élève comme un continuum de l'école au collège. C'est pourquoi, il a tenu à rappeler que le passage de l'école au collège est pour l'élève un changement important dans sa scolarité, qui demande à être accompagné et construit dans la durée. Le MENESR reste convaincu que ce passage ne peut être source de maturation pour l'élève que si les enseignements conservent continuité et cohérence, et que l'on évite ainsi toute rupture excessive. La rupture excessive dont il est question peut entraîner une désorientation chez les élèves en mathématiques, une discipline pourtant emblématique du pôle scientifique.

Les mathématiques, comme les langues vivantes, constituent une discipline qui procède par accumulation. Les outils, les savoirs et les savoir-faire d'une étape donnée doivent être acquises avant de passer à l'étape suivante.

5.4. DIFFICULTES D'ASSIMILATION DU FRANÇAIS ET DES MATHÉMATIQUES AU CM2 ET EN 6^{ÈME}

L'analyse en composantes principales des données quantitatives obtenues révèle (tableaux 40 et 11) que les difficultés rencontrées par les élèves sont de trois ordres : celles liées au parcours scolaire, aux apprentissages scolaires et aux difficultés familiales (graphique 41). Plus les parents et les enseignants sont impliqués, plus l'enfant réussit. Les études de Koffi *et al.* (2007), Nguimfack (2011) et particulièrement au Togo, celles menées par Kola *et al.* (2009), Bawa (2012), Tchable (2015) et Mewezino (2018) ont soutenu aussi que le résultat de l'élève à l'école est le fruit de l'effet de la contribution du parent qui l'assiste et le stimule dans ses activités scolaires. C'est ce qu'essaie de traduire un enseignant en ces termes :

Oui nous sommes un pays francophone ; nous parlons français mais nous ne sommes pas français. Les enfants ne sont pas exposés à la langue depuis la maison et pour ceux qui n'ont pas la chance d'avoir des parents (euh) enseignants, des parents instruits c'est une difficulté de plus, parce que dès qu'ils quittent l'école, ils sont carrément dans leur vernaculaire et ça crée des soucis là pour qu'ils assimilent rapidement la langue. [...] (Un enseignant de la classe de CM2 de l'EPP Tchamba A.).

D'autres facteurs tels que la formation des enseignants, l'histoire personnelle de l'élève, les interactions dans la classe entre l'élève et l'enseignant et entre les élèves eux-mêmes ainsi que l'environnement scolaire et familial peuvent également influencer positivement les performances scolaires des apprenants (Jean de la croix Bibana, 2017). C'est à ce titre que Suchaut (1999, cité par Edang Nang, 2013), en parlant du système éducatif gabonais, indique que les échecs scolaires obéissent à une rationalité énigmatique et trouvent leurs causes dans le système éducatif lui-même. A la question de savoir les conditions favorables à une meilleure assimilation chez les apprenants, un enquêteur dit ce qui suit :

Pour favoriser l'enseignement [...], les parents doivent suivre les enfants, nous devons exercer notre métier avec professionnalisme, mettre de l'amour dans ce que nous faisons et que les élèves aient un niveau acceptable. Tout le monde ne peut pas être bon mais au moins un niveau acceptable parce qu'en sixième franchement sur soixante élèves à peine dix arrivent à s'en sortir en français et même ce nombre c'est parce qu'on ferme les yeux sur certaines choses pour quand même les encourager. C'est compliqué ! (Enseignant de français du CEG Blitta Carrefour, avril 2021).

5.5. Les approches pédagogiques utilisées par les enseignants au CM2 et en 6^{ème}

Au regard des résultats du terrain (tableaux 42, 43, 44, 45), il s'est révélé que c'est l'APC qui est la plus pratiquée comme méthode d'enseignement en 6^{ème}. Au CM2, l'on remarque que la PPO et l'APC sont utilisées par les enseignants. Selon la Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage (CONFEMEN, 1995), une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'élève de résoudre des situations-problèmes. Dans l'APC, l'enseignement vise la compétence chez l'apprenant, alors que dans la PPO, les objectifs de la leçon sont mis en avant, sans toujours viser la compétence des apprenants. Castonguay (2011) confirme que la pédagogie centrée sur l'élève vise le développement global de l'enfant.

Dans cette recherche, il est ressorti que les enseignants éprouvent des difficultés à organiser les apprenants par groupes, à cause des effectifs pléthoriques. A ce propos, un enquêté affirme que « *normalement les élèves devraient être assis par groupes, mais avec les effectifs, il n'est plus possible d'appliquer cette norme* » (Enseignant de français de 6^{ème}, région de la Kara, Avril 2021). C'est ce que dit Roegiers (2008), notamment, que la pratique de l'approche par compétences prend en compte l'aptitude de l'enseignant à pouvoir organiser les élèves en groupes, à transférer et à mobiliser les savoirs scolaires.

5.6. Pour une transition primaire-collège réussie

Nos résultats ont trouvé que certains cours de CM2 correspondent à d'autres cours de la classe de 6^{ème}. En mathématiques, les cours qui sont similaires sont les suivants : le système métrique, la géométrie, et l'arithmétique. En français, les leçons de grammaire, orthographe et conjugaison sont celles qui se répètent. Aussi, d'après nos résultats, est-il important de connaître le programme de CM2 pour réussir la transition primaire-collège. La connaissance du programme de CM2 permet à l'enseignant de savoir ce sur quoi insister pour une bonne réussite des élèves et une transition sans difficultés entre le primaire et le collège. Nos investigations ont en outre montré que l'Approche par Compétence est la plus utilisée au CM2 et en 6^{ème} aussi bien en français qu'en mathématiques. Les enseignants préconisent tout de même cette approche afin d'améliorer la transition primaire-collège. Au-delà de la

méthode d'enseignement, l'enseignant de 6^{ème} doit connaître le programme de CM2 pour aider les élèves en difficultés. Dans ce sens, un inspecteur de mathématiques soutient :

D'abord, il va falloir que les enseignants de mathématique qui interviennent en 6^{ème} se familiarisent avec les acquis de CM2 et là ils peuvent partir de ces connaissances comme des prérequis vers de nouvelles connaissances. Il faut former les professeurs pour la nouvelle méthode pédagogique. Il faut aussi au niveau des élèves prendre des dispositions pour aider les élèves à lire et écrire. Revoir le programme de la classe de 6è qui est trop dense.

Ces résultats appuient ce que la littérature relève à ce sujet. En effet, Meirieu (1991) a montré les atouts d'une approche par compétence pour l'enseignant et pour l'élève. Pour lui, la notion de compétence constitue, à bien des égards, un progrès essentiel pour la réflexion éducative et la formation des maîtres : elle permet d'échapper à toutes les formes de fatalisme et d'enfermement qui bloquent la démocratisation de l'accès aux savoirs. Évidemment, tout cela « met la barre très haut » : affirmer que tout sujet peut acquérir toutes les compétences possibles et imaginer des moyens pour y parvenir qui soient compatibles avec le respect de sa liberté, n'est pas une mince affaire.

L'approche par compétence impose de nouveaux défis selon plusieurs points de vue : entre autres, la pédagogie, l'organisation scolaire et l'évaluation. L'approche s'est vite généralisée dans les systèmes éducatifs dont celui du Québec. En témoignent, le Programme de formation de l'école québécoise, au préscolaire, au primaire (2001) et au secondaire (2004), ainsi que la Réforme de l'enseignement collégial avec l'avènement des épreuves synthèses de programmes (Scallon, 2004).

Ces constats sont similaires à ceux de Mansour (2012), pour qui la discipline mathématique et l'enseignement des mathématiques sont concernés par l'approche par compétences autant que toutes les autres disciplines. Pour les mathématiques la situation relative à l'approche par compétences apparaît plus claire. En effet les programmes s'organisent autour d'une présentation cohérente des compétences attendues, décrivant les objectifs, la démarche proposée et le dispositif d'évaluation capable de rendre compte du niveau des élèves.

Cependant, certains chercheurs, à l'instar de Meirieu (1991), ont montré les limites inhérentes à l'approche par compétence. Le premier danger, bien sûr, relatif à l'usage systématique de la

notion de « compétence » est d'oublier le principe d'« intelligibilité nécessaire ». Mais, on peut aussi :

- oublier les enjeux de l'entreprise éducative (éduquer n'est pas fabriquer) ;
- négliger les apports inestimables de l'histoire de la pédagogie ;
- ignorer que beaucoup de choses se jouent avec des micro-gestes, dans l'urgence et l'incertitude ;
- laisser se tarir l'inventivité en croyant que tout est dans les compétences » et qu'il suffit de comprendre les problèmes pour obtenir les solutions ;
- aller vers l'atomisation, la prolétarianisation et la perte d'identité du métier ;
- basculer de la logique de l'institution (construite sur des valeurs) à la logique de service (pour satisfaire les intérêts individuels).

En plus, il ne faut surtout pas oublier que, de même qu'aucun métier ne se réduit à la somme des compétences nécessaires pour l'exercer, aucun savoir ne se réduit à la somme des compétences nécessaires pour le maîtriser. L'approche par compétences a, certes, beaucoup d'avantages dans le processus d'enseignement-apprentissage, mais il ne faudrait pas perdre de vue ses limites.

Dans le cas d'espèce, l'on s'interroge volontiers sur la perspective interprétative la plus appropriée qui permettrait de comprendre l'incapacité des élèves à trouver une continuité entre les programmes de mathématiques depuis le primaire jusqu'au collège. En réalité, le problème présenté ici relève du second ordre de perspective d'analyse, pour la simple raison que le problème résulte d'une discontinuité excessive ressentie par les jeunes collégiens au cours de leur transition école-collège. Ils ont comme l'impression d'avoir à faire à une discipline qu'ils rencontrent pour la toute première fois surtout quand les approches pédagogiques varient entre la CM2 et la 6^{ème}. C'est le cas dans le système éducatif au Togo où au CM2, les enseignants utilisent la pédagogie par objectif (PPO) alors qu'en 6^{ème} c'est l'ACP. Cette incohérence est un réel problème car elle crée un flou au niveau des élèves.

Environ deux décennies plus tôt, J. Moisan (2004) a fait le même constat en affirmant qu'entre le primaire et le collège, il existe des ruptures (aux enjeux essentiels) qui

interviennent effectivement dans l'enseignement des mathématiques. Fort de ces différents basculements, Moisan a conclu que, pour assurer la continuité chez les apprenants, il est impératif, d'une part, que les professeurs de 6^{ème} connaissent les programmes du cycle 3 de l'école primaire (CM2) ; d'autre part, que les enseignants du primaire prennent connaissance des programmes de collège pour savoir à quoi et comment servira ce qu'ils enseignent. Or, dans cette recherche, le constat est parlant : la majorité des enseignants de français de 6^{ème} n'ont pas connaissance du programme de français de CM2. Il en est de même pour d'une proportion importante des enseignants de mathématiques qui ne connaissent pas le programme de mathématiques de CM2.

D'autres études utilisant des méthodologies différentes ont abouti à des résultats importants. En effet, dans une étude sur le rapport des collégiens aux mathématiques et au français, P. Merle (2003) a constaté qu'entre la 6^{ème} et la 3^{ème}, l'enthousiasme des collégiens pour les mathématiques décroît sensiblement (surtout chez les élèves moyens et faibles). Il revient à dire que, si rien n'est fait pour assurer la linéarité des programmes, ces élèves togolais de la classe de 6^{ème} qui ont déclaré que les mathématiques sont faciles ou très faciles risquent d'être victimes d'une désaffection à l'égard de cette discipline.

**SECTION II : DISPOSITIF DE REMEDIATION
DES DIFFICULTES DES APPRENANTS EN
LECTURE**

1. Pertinence de la remédiation des élèves en difficultés de lecture

Au début du projet, l'idée était d'étudier les difficultés de la transition primaire/collège. L'étude a révélé l'incohérence dans les curricula, la transition n'est pas continue. En outre, le constat a été fait que les apprenants ont des difficultés en lecture (voir tableaux, 16, 17, 18, 28, 35). Ainsi, une incohérence a-t-elle été constatée des approches pédagogiques à travers les tableaux 44, 45 et le point 4.9.

A l'issue des investigations sur le terrain, les résultats obtenus ont montré que plusieurs difficultés constituent la cause de la difficile transition primaire-collège dans le système éducatif au Togo. Il s'agit des difficultés liées à la lecture en français. En rappel, les données en lien avec les facteurs d'échec des élèves en français ont placé les difficultés des élèves en lecture en première position (25%), le manque d'implication des élèves dans leurs activités scolaires au deuxième rang (22,5%) et, à la troisième place, la non maîtrise de la langue d'enseignement (15%) chez les élèves en français au CM2. Aussi, le problème de lecture a-t-il été évoqué comme la difficulté majeure par 27% des enseignants. Par ailleurs, 10% des enseignants évoquent le manque de suivi parental qui contribue significativement à l'échec des élèves en français. Au regard des résultats obtenus, il faut faire remarquer que la lecture et l'écriture sont impliquées dans tous les domaines d'apprentissage et cela représente un risque réel d'échec et d'abandon scolaire (Van Grunderbeeck, Théôet, Chouinard & Cartier, 2003).

En somme, cette étude est une recherche action qui a révélé des difficultés de lecture au niveau des apprenants. Des tests ont été faits (échantillon test) pour vérifier ces difficultés et évaluer leur niveau en lecture. Ces tests ayant été confirmés, le dispositif de remédiation a été mis en œuvre dans la phase 2 du projet par les membres de l'équipe. Ledit dispositif a été mis en place dans huit (8) établissements scolaires considérés comme écoles pilotes (4 au primaire et 4 au collège). L'objectif de ce dispositif de remédiation a consisté au renforcement des capacités des élèves en lecture et en dictée pour pallier leurs difficultés.

La remédiation pédagogique consiste à remettre un élève en difficulté à niveau, de manière personnalisée. En ce sens, c'est un moyen de pallier les lacunes d'apprentissage. Le diagnostic de ces difficultés se réalise lors de l'évaluation des élèves et sert à orienter vers les propositions de correction et de perfectionnement (Idruidé, 2022). Il s'agit de combler les

lacunes mises en évidence grâce à l'évaluation en apportant une aide adaptée aux difficultés particulières rencontrées par un ou plusieurs élèves c'est-à-dire intervenir en proposant une seconde médiation (Deschaux, 2003). On a recours pour cela à différentes propositions pédagogiques, qui pour être efficaces, doivent être sensiblement différentes des méthodes utilisées lors de la phase d'enseignement (Raynal et Rieunier, 1998).

La remédiation trouve ses fondements théoriques dans le constructivisme qui a pris son essor en réaction au behaviorisme. Ce courant a beaucoup été influencé par la psychologie cognitive et les théories de Piaget (1969) et de Vygotsky (1934) sur le développement de l'intelligence et les processus de traitement de l'information. En effet, pendant longtemps, les behavioristes ne se sont intéressés qu'au comportement observable de l'apprenant(e), guettant, pour le sanctionner, l'écart entre ce comportement et celui dit attendu. Métaphoriquement, le behaviorisme se contente de constater et de sanctionner le crash sans prendre la peine d'interroger la boîte noire de l'avion. La psychologie cognitive en revanche ne fait pas de l'étude du comportement une fin, mais un moyen à partir duquel on peut inférer tout le processus mental qui sous-tend et éclaire ce comportement. Aussi, la remédiation s'intéresse-t-elle souvent plus au cheminement cognitif de l'apprenant(e) qu'à sa performance. Elle tient plus au structurel qu'au conjoncturel. En cela, la remédiation est différente du rattrapage qui cherche à combler un retard scolaire constaté chez un apprenant(e) et du soutien scolaire qui consiste à accompagner des apprenant(e)s qui manifestent des difficultés pour assimiler des contenus d'apprentissage ou de maîtriser une ou des compétences.

Il existe deux types de remédiation (Dehon et Derobertmeasure, 2008) : la remédiation immédiate (RI) et la remédiation différée (RD) :

- **La remédiation immédiate (RI)**, est entièrement intégrée à la séquence d'enseignement/apprentissage. C'est un processus de régulation « intégrant l'ensemble des opérations méta cognitives du sujet et de ses interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise » (Perrenoud cité par Deaudelin et al, 2007). Cette régulation selon Perrenoud cité par Allal, (1998) peut alors prendre trois formes : proactive (en début d'apprentissage), interactive (en cours de séquence) et rétroactive (en fin de séquence). Une remédiation

immédiate est pleinement intégrée dans le dispositif d'enseignement-apprentissage. Elle porte sur « des difficultés, des erreurs, des blocages ponctuels, c'est-à-dire des problèmes qui ne nécessitent pas une intervention conséquente (Hirsoux, 2006).

- **La remédiation différée (RD)**, consiste en un traitement portant sur des difficultés parfois lourdes et qui peut être confié soit à un maître spécialisé, en dehors de la classe, soit à d'autres personnels, comme dans le cas de la dyslexie ou d'importants retards scolaires. Parfois, une forme moins radicale implique l'enseignant, mais celui-ci propose alors des activités particulières ou adaptées organisées à des moments distincts, hors du cheminement de la séquence d'apprentissage, y compris, par exemple, sous la forme de travaux à domicile (Dehon et Derobertmeasure, 2008).

Considérant la typologie précédente, les constats qui ont été faits sur le terrain dans le cadre des séances de remédiation ont permis de comprendre que les différentes formes de remédiation observables dans les écoles pilotes sont résumées dans ce qui suit :

- **Révision** : il s'agit de rappeler aux apprenants les notions apprises. Elle se fait pendant ou après une leçon enseignée en classe.
- **Consolidation** : c'est renforcer les compétences des apprenants à travers des exercices pour vérifier l'installation des ressources inculquées par l'enseignant.
- **Réapprentissage** : consiste à reprendre complètement la ou les parties mal assimilées par les apprenants.

La remédiation différenciée se fait en groupe de travail ou par binôme (entre les pairs). Le **monitorat** est une stratégie qui se situe dans le cadre de la pédagogie des grands groupes qui consiste à former des petits groupes avec les plus éveillés comme moniteurs de groupes, surtout dans les classes à effectifs élevés. Quant au **tutorat**, il consiste à coupler deux élèves de la même classe afin que les plus forts aident les plus faibles à se mettre à niveau.

Dans le cadre de ce projet, c'est la remédiation différée qui a été appliquée dans les écoles pilotes. Ce choix se justifie par le manque de temps, vu que la RI se fait pendant le processus d'enseignement-apprentissage. En outre, sur 159 élèves du primaire ayant participé au test, 79 élèves soit 49,69% ont un niveau faible et sur 219 élèves ayant participé aux tests, 82 élèves

présentent un niveau faible, soit 37,44 %. Vu le pourcentage élevé des élèves faibles, il fallait les prendre à part et en dehors des heures normales de cours. Le projet actuel est venu trouver le déroulement normal des cours : pour cette raison, ce n'était pas évident de trouver une synchronisation des activités formelles d'enseignement et la proposition de remédiation que le projet introduisait. C'est pourquoi les séances de remédiation se sont faites à des heures libres ou dans les soirées selon les emplois de temps des différents établissements.

2. Rappel des objectifs initiaux et les questions traitées

Rappelez ici les objectifs généraux du projet et les questions de recherche associées. Indiquez si vous avez été amené à les modifier en précisant pour quelles raisons (10 lignes maximum).

Le projet, dans sa première phase et spécifiquement dans son volet recherche, poursuivait les objectifs suivants :

Objectif général : Analyser les curricula et la cohérence des approches pédagogiques en mathématiques et en français en fin de cycle primaire et au début du cycle secondaire dans le système éducatif au Togo.

Plus spécifiquement, il s'était agi de :

- Identifier les difficultés des enseignants dans la transmission des mathématiques et du français au CM2 et en 6e ;
- Décrire les difficultés d'assimilation des mathématiques et du français chez les élèves de CM2 et de 6e ;
- Décrypter les approches pédagogiques utilisées par les enseignants au CM2 et en 6e et de proposer des approches pédagogiques favorisant la transition CM2/6e.

3. Méthodologie et déroulement des activités de la deuxième année

Dans un premier temps, l'équipe du projet a rendu compte à la Direction Régionale de l'Education (DRE)-Kara, région où devrait se tenir la phase expérimentale du projet. A la suite de cette présentation des résultats issus de l'enquête de terrain, l'équipe a retenu avec

l'appui des autorités de la DRE-Kara quatre (4) établissements scolaires primaires et quatre (4) établissements secondaires pilotes pour l'expérimentation.

Tout le travail a été fait dans une parfaite collaboration entre les membres de l'équipe et les autorités éducatives de la région de la Kara où s'est déroulée la remédiation. En effet, le directeur régional de l'éducation a facilité le travail de l'équipe en aidant à désigner les établissements pilotes. Il a libéré son personnel impliqué dans le projet pour participer aux différents ateliers et réunions de formation organisés par l'équipe du projet à leur endroit. Cependant, tout ce travail n'a pas été sans difficultés. Pour les membres de l'équipe, les difficultés étaient liées au manque de temps pour se retrouver au même moment, vu les agendas professionnels parfois divergents. Néanmoins, beaucoup d'efforts ont été consentis par les uns et les autres pour l'aboutissement des activités prévues.

Les activités de la deuxième année du projet se sont poursuivies avec les étapes suivantes :

- **Séance de conception des tests (17-18 janvier 2023) :** il s'agissait de mobiliser les enseignants des établissements pilotes (enseignants de français) et les membres (professionnels, enseignants-chercheurs et doctorants) pour concevoir un test en français, précisément en lecture. Deux séances de travail ont eu lieu, l'une avec les enseignants de CM2 et l'autre avec les enseignants de français de la classe de 6ème. Les deux séances ont permis d'avoir un test en français au CM2 et un autre en 6ème.
- **Formation des enseignants évaluateurs (4-5 mars 2023) :** La formation des enseignants devant participer aux tests dans les établissements a été faite en deux phases. La première avec les enseignants de CM2 et la seconde avec les enseignants de français de 6ème.
- **Séance d'évaluation dans les établissements (15-16 mars 2023) :** A la suite de la formation des enseignants, les tests ont été organisés dans les 8 établissements ciblés. Ces séances ont consisté à administrer lesdits tests à chaque élève des classes de CM2, de 6ème et de le noter par le biais d'une grille conçue à cet effet.
- **Traitement des tests par les membres de l'équipe (29 mars-1er avril 2023) :** Après ces séances d'évaluations dans les huit écoles, les membres de l'équipe se sont

retrouvés pour concevoir un masque de saisie en Excel leur permettant d'analyser les performances des élèves ayant participé au test. Ce traitement statistique a donné lieu à un classement en 3 catégories : élèves à niveau élevé, élèves à niveau moyen et élèves à niveau faible. Cette catégorisation s'est fondée sur des critères définis par le test d'évaluation des compétences des élèves.

- **Séance de conception de modules de remédiation (10-11 avril 2023) :** Elle a consisté à réunir les enseignants des établissements pilotes, les professionnels de l'équipe et les chercheurs afin de concevoir un manuel de remédiation pour les classes de CM2 et de 6ème. Deux séances ont été faites relativement aux deux catégories d'élèves. Les congés de Pâques ont été utilisés pour faire ce travail, vu l'agenda professionnel serré des parties prenantes à l'élaboration des tests surtout avec les examens et compositions des apprenants qui occupaient les professionnels.
- **Séance de formation des enseignants des établissements pilotes (24-25 avril 2023):** Après ces séances de conception des modules de remédiation, deux jours de formation ont eu lieu ; l'un pour les enseignants des établissements pilotes de la classe de CM2 et l'autre pour les enseignants de la classe de 6ème.
- **Remédiation dans les établissements :** Doté de module de remédiation et les enseignants étant formés, l'équipe du projet, en accord avec les professionnels et les enseignants des établissements pilotes se sont convenus de mener 6 séances de remédiation pour les élèves de niveaux moyen et faible. La remédiation a donc commencé par les élèves de niveau faible. Ces élèves ont suivi trois séances de remédiation avant d'être rejoints par les élèves du niveau moyen à la quatrième séance. Les deux catégories d'élèves ont poursuivi ensemble la remédiation aux séances 4, 5 et 6.
- **Séance de bilan (25 mai 2023) :** A la suite de la remédiation, une réunion de synthèse s'est tenue avec les enseignants et les membres de l'équipe en vue de faire l'état des lieux des remédiations et d'envisager l'évaluation finale, c'est-à-dire l'évaluation des élèves après la remédiation avec pour objectif de voir les éventuelles progressions. De

façon générale, la lecture constitue un véritable problème pour la plupart des élèves, qu'ils soient du CM2 ou de la 6^{ème}.

4. Résultats issus de la phase expérimentale

4.1. Résultats des tests simples d'évaluation en français au CM2 et en 6^{ème}

Tableau 52 : Répartition des élèves en fonction de leur niveau après les tests simples d'évaluation

PRIMAIRE		
Elèves de niveau faible	79	49,69 %
Elèves de niveau moyen	66	41,51%
Elèves de niveau élevé	14	8,81%
Total	159	100%
COLLEGE		
Elèves de niveau faible	82	37,44 %
Elèves de niveau moyen	123	56,16 %
Elèves de niveau élevé	14	6,39 %
Total	219	100%

Les tests simples d'évaluation comportaient les points suivants : lecture des pseudo-mots, lecture de mots familiers, lecture des phrases, la dictée des phrases et la lecture d'une histoire. Après les tests dans les établissements pilotes, le constat est le suivant : sur 159 élèves du primaire ayant participé au test, 79 élèves soit 49,69% ont un niveau faible ; 66 soit 41,51% ont un niveau moyen et seulement 14 élèves soit 8,81% ont un niveau élevé. Quant aux élèves de la classe de 6^e, sur 219 élèves ayant participé aux tests, 82 élèves présentent un niveau faible soit 37,44 % ; 123 soit 56,16% ont un niveau moyen et seulement 14 élèves ont un niveau élevé soit 6,39%.

Il faut préciser que c'est une triangulation des critères de notation tenant compte des performances des élèves dans chaque critère susmentionné. Par exemple, pour être déclaré faible au CM2, il faut avoir une note finale inférieure ou égale à 15 sur 28 points et une note inférieure ou égale à 3 points sur 5 points en lecture d'une histoire, de même que 1 ou 2 points sur 3 en dictée des phrases.

Après les tests simples, l'équipe a conçu un manuel de remédiation pour aider les élèves à maîtriser la lecture en français. Ce manuel comporte quatre parties au CM2 : la maîtrise de l'alphabet par les élèves en difficulté de lecture, la lecture des sons, la lecture des syllabes et la lecture des mots.

Concernant le manuel de remédiation en 6^e, il comporte 5 parties : la lecture de l'alphabet, la lecture des sons et des mots, la lecture courante des mots, la lecture des mots complexes et la lecture de paragraphes.

A la suite de la remédiation, plusieurs constats ont été faits.

Au CM2

- L'amélioration est visible en lecture. Comparativement à l'étape d'avant la période de la remédiation, les écoliers arrivent à lire les mots ;
- La syllabation s'est donc améliorée chez plusieurs écoliers ;
- Certains écoliers ont pu émerger au vu de leurs résultats de fin de module de remédiation.

Les écoliers arrivent à lire désormais ; cependant des difficultés demeurent. Certains apprenants ont des difficultés pour faire la lecture expressive, c'est-à-dire une lecture qui respecte la ponctuation. Pour ces derniers, il faut toujours procéder par syllabation avant qu'ils n'arrivent à lire correctement. En fait, la lecture expressive devrait commencer dans les basses classes (avant la classe de CM2) pour donner l'occasion de suivre la cohorte jusqu'en fin de cycle (CM2). Ainsi, il est souvent difficile de rattraper les difficultés d'apprentissages accumulées du CP1 au dernier niveau (CM2).

Bref, les enseignants estiment que vu le niveau de départ assez faible, le niveau actuel des élèves est plutôt acceptable, même si ce n'est pas encore le niveau souhaité.

Au collège

Au début, le constat qui s'est dégagé est que plusieurs élèves de 6^{ème} ne connaissaient pas l'alphabet et lisaient très mal. Les élèves n'arrivent pas à distinguer les prononciations homonymiques de façon distincte (sion /ption, s/z). La difficulté réside dans la capacité d'écrire (dictée des phrases) surtout dans la catégorie des élèves faibles.

A la fin de la remédiation, l'amélioration s'est faite au niveau de la syllabation. Plusieurs élèves arrivent à lire, même si ce n'est pas encore de façon parfaite. En outre, certains n'arrivent pas à répondre aux questions, la preuve qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. La lecture s'étant améliorée, les difficultés résident dans la compréhension des questions. Il serait souhaitable que les remédiations commencent à la rentrée scolaire afin d'accompagner les élèves faibles tout au long de l'année.

4.2. Résultats des évaluations des séances de remédiations dans les établissements

A la suite des remédiations, les élèves ont été soumis à une évaluation en vue de mesurer l'impact éventuel de celle-ci sur leurs compétences en lecture. Les statistiques suivantes permettent d'en apprécier la teneur.

Tableau 53 : Répartition globale des élèves en fonction de leur niveau après les séances de remédiation

PRIMAIRE		
Elèves de niveau faible	34	20.98%
Elèves de niveau moyen	101	62.35%
Elèves de niveau élevé	27	16.67%
TOTAL	162	100%
COLLEGE		
Elèves de niveau faible	44	33.09%
Elèves de niveau moyen	76	57.14%
Elèves de niveau élevé	13	9.77%
TOTAL	133	100%

Au primaire, on peut retenir qu'à l'issue des différentes séances de remédiation avec les élèves, sur un échantillon de 162 élèves ayant pris part à la remédiation, 34 ont un niveau faible, soit 20,89%, 62,35% ont le niveau moyen et 16, 67% ont un niveau élevé. Ces résultats montrent que la remédiation est efficace pour améliorer les apprentissages scolaires ainsi que les rendements scolaires des élèves. En effet, comparativement au test simple d'évaluation des compétences, on constate qu'on est passé de 49,69% d'élèves faibles à 20,89% pour les élèves ayant un niveau faible en lecture. Pour les apprenants de niveau moyen, on constate que les pourcentages sont passés de 41,51% à 62,35%. De même, pour ceux de niveau élevé,

l'effectif a doublé passant de 8,81% à 16, 67%. Ces pourcentages montrent que les élèves ont amélioré leurs performances en lecture.

Le constat est le même au collège pour les élèves de 6^e. A ce niveau, 133 élèves ont participé à l'évaluation finale. Il ressort que 44 élèves soit 33,9% demeurent au niveau faible ; 76 élèves représentant la majorité de l'échantillon soit 57,14% sont de niveau moyen et 13 soit 9,77% de niveau élevé. Ces performances montrent une évolution importante des performances au niveau de toutes les catégories d'élèves : le pourcentage des élèves ayant un niveau faible est passé de 49,69% à 33,9%, celui des élèves moyens est passé de 56,16% à 57,14%, soit une légère progression, et celui des élèves de niveau élevé est passé de 6,39% à 9,77%.

Que ce soit au primaire ou au collège, la remédiation est une solution qui apporte une valeur ajoutée à la qualité de l'enseignement tant sur les apprentissages que sur les rendements des élèves. Etant donné qu'elle permet de relever les difficultés des élèves et d'agir en conséquence, il est donc préférable que la remédiation soit faite depuis les classes antérieures pour pallier les difficultés des élèves.

Tableau 54 : Résultats post-évaluation des élèves

PRIMAIRE			
ECOLE	NIVEAU	Eff.	%
EPP Tomdè Marché	Elèves de niveau faible	2	5%
	Elèves de niveau moyen	37	92,5%
	Elèves de niveau élevé	1	2,5%
	<i>TOTAL</i>	<i>40</i>	<i>100%</i>
EPP Kara Centrale	Elèves de niveau faible	5	12,5%
	Elèves de niveau moyen	21	52,5%
	Elèves de niveau élevé	14	35%
	<i>TOTAL</i>	<i>40</i>	<i>100%</i>
EPP Soumbou	Elèves de niveau faible	6	15%
	Elèves de niveau moyen	23	57,5%
	Elèves de niveau élevé	11	27,5%
	<i>TOTAL</i>	<i>40</i>	<i>100%</i>
EPP Samala-bas	Elèves de niveau faible	21	50
	Elèves de niveau moyen	20	47,6
	Elèves de niveau élevé	1	2,4
	<i>TOTAL</i>	<i>42</i>	<i>100</i>
COLLEGE			

CEG AGNARAM	Elèves de niveau faible	11	27,5%
	Elèves de niveau moyen	29	72,5%
	Elèves de niveau élevé	0	0%
	<i>TOTAL</i>	<i>40</i>	<i>100</i>
LYCEE AWANDJELO	Elèves de niveau faible	20	50%
	Elèves de niveau moyen	16	40%
	Elèves de niveau élevé	4	10%
	<i>TOTAL</i>	<i>40</i>	<i>100</i>
CEG KARA VILLE	Elèves de niveau faible	7	20,5%
	Elèves de niveau moyen	23	67,7%
	Elèves de niveau élevé	4	11,8%
	<i>TOTAL</i>	<i>34</i>	<i>100</i>
CEG ESPOIR	Elèves de niveau faible	6	31,5%
	Elèves de niveau moyen	8	42,2%
	Elèves de niveau élevé	5	26,3%
	<i>TOTAL</i>	<i>19</i>	<i>100</i>

NB : Les établissements coloriés en couleur bleu représentent les écoles où le dispositif de remédiation n'a pas été implémenté.

Pour vérifier la pertinence de la remédiation, l'équipe a choisi 4 établissements dont deux établissements tests et deux établissements pilotes (ayant bénéficié de la remédiation). Dans les établissements primaires, que ce soit à EPP Soumbou ou à l'EPP Kara Centrale (écoles pilotes), les élèves de niveau élevé sont respectivement de 27,5% et 35% alors que les élèves de la même catégorie représentent 2,5 % et 2,4% respectivement à l'EPP Tomdè Marché et EPP Samala-bas (écoles tests).

Dans le secondaire, l'évolution de la performance des élèves des écoles pilotes se présente comme suit : les pourcentages des élèves de niveau faible des établissements pilotes (CEG Agnaram, 27,5%) sont bas comparés à ceux des établissements tests (Lycée Awandjelo, 50%). De même, ces pourcentages sont 11,8% (CEG Kara Ville, école test) et 26,3% (CEG Espoir, école pilote) des élèves de niveau élevé.

Ces différents constats montrent que la remédiation a permis aux élèves des établissements pilotes d'améliorer leurs prestations en lectures et compréhension.

Tableau 55 : Répartition comparative des élèves en fonction de leur niveau avant et après les séances de remédiation

ECOLES	TESTS D’EVALUATION SIMPLES		APRES REMEDIATION	
PRIMAIRE	EPP Centrale		EPP Centrale	
	<i>Niveaux</i>	<i>Effectif</i>	<i>Niveaux</i>	<i>Effectif</i>
	Faibles	27	Faibles	5
	Moyens	19	Moyens	21
	Elevé	4	Elevé	14
	EPP Soumbou		EPP Soumbou	
	<i>Niveaux</i>	<i>Effectif</i>	<i>Niveaux</i>	<i>Effectif</i>
	Faibles	14	Faibles	6
	Moyens	22	Moyens	23
	Elevé	4	Elevé	11
COLLEGE	CEG Agnaram		CEG Agnaram	
	<i>Niveaux</i>	<i>Effectif</i>	<i>Niveaux</i>	<i>Effectif</i>
	Faibles	15	Faibles	11
	Moyens	48	Moyens	29
	Elevé	3	Elevé	0
	CEG Espoir		CEG Espoir	
	<i>Niveaux</i>	<i>Effectif</i>	<i>Niveaux</i>	<i>Effectif</i>
	Faibles	4	Faibles	6
	Moyens	13	Moyens	8
	Elevé	3	Elevé	5

Le tableau 55 montre que les élèves à la suite des tests simples d’évaluation à l’EPP Kara Centrale par exemple étaient n=27, et cet effectif a baissé (n=5) après les séances de remédiation. Au CEG Espoir, les élèves de niveau élevé avant la remédiation étaient n = 3 et ce nombre a évolué à n = 5 après les séances de mise à niveau.

Il ressort de cette évaluation que la remédiation contribue significativement à améliorer la performance des élèves en lecture.

4.3. Difficultés rencontrées lors des séances de remédiation

D’après les enseignants ayant participé à la remédiation, certains élèves ont du mal à venir à l’école du fait qu’ils voient leurs pairs des autres classes jouer les après-midis dans le quartier. Aussi faut-il souligner qu’il y a un manque de prise de conscience éducative chez certains

parents et de quelques élèves. Le niveau d'étude des parents a un lien avec les absences répétées des enfants à l'école.

Par ailleurs, il y a une contre sensibilisation locale contre l'école moderne observable dans un quartier spécifique à dominance musulmane où se trouve le CEG Agnaram (un quartier de la ville de Kara). Il se diffuse des symboliques du genre : « *à la mort, Allah va demander ce que tu as fait par rapport à la connaissance du coran et non par rapport aux études du blanc* ».

Toutefois, il faut relever que pendant la mise en œuvre du dispositif de remédiation, des facteurs ont contribué à la mitigation des performances attendues chez quelques apprenants de certains établissements. Il s'agit notamment du type d'établissements, la localisation géographique, l'engagement des chefs d'établissements dans le processus de remédiation et le suivi parental. Par exemple au Collège Espoir (établissement privé), il a été remarqué que les élèves n'étaient pas réguliers à toutes les séances de remédiation. Cette irrégularité des élèves a été aussi observée dans les établissements des zones rurales. Dans ces localités, le constat qui est fait montre que les parents d'élèves occupaient les enfants pendant les temps prévus pour la remédiation.

RECOMMENDATIONS

Le projet a été conduit en deux phases : une phase d'enquête pour s'imprégner des difficultés d'apprentissage et d'enseignement, de même que l'incohérence des approches pédagogiques et les autres défis liés à la transition école/collège. Une deuxième phase a consisté à une phase pratique lors de laquelle un dispositif de remédiation a été testé dans huit établissements. Cette dernière phase a eu lieu en 6 séances (6 semaines). A la fin des deux phases, des leçons ont été apprises et l'équipe de projet souhaite faire les suggestions suivantes :

1. A l'endroit des autorités éducatives (Administration centrale, DRE, Inspections)

- ✓ Organiser des rencontres d'échanges sur les programmes entre les enseignants du CM2 et ceux de 6^{ème} ;
- ✓ Prévoir un manuel retraçant les aspects à connaître sur chaque contenu enseigné et l'organisation éducative de chaque niveau ;
- ✓ Accroître le nombre de jours de formation à l'intention des enseignants dans la mise en œuvre de l'APC
- ✓ Revoir le programme du CM2 et celui de 6ème pour qu'il y ait continuité entre les deux niveaux ;
- ✓ Mettre à disposition les livres et manuels de lecture afin que chaque enfant ait la possibilité d'apprendre à lire ;
- ✓ Étendre la remédiation à tous les niveaux du primaire (CP1 au CM2) ;
- ✓ Donner une formation initiale à tous les enseignants qui se destinent à la profession enseignante
- ✓ Sensibiliser les enseignants sur les concepts et méthodes de travail relatifs aux diverses formes de remédiations pour faciliter une bonne assimilation des connaissances aux apprenants ;
- ✓ Mettre en place un dispositif de remédiation des élèves en français et former les enseignants à l'utilisation de ce dispositif ;
- ✓ Réduire l'effectif des élèves dans les classes pour favoriser l'assimilation des connaissances par les élèves ;
- ✓ Recruter et former les enseignants en grand nombre en vue de réduire le ratio élèves/maître ;
- ✓ Renforcer le suivi pédagogique des enseignants en formant plus de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs ;
- ✓ Faire appliquer la syllabation systématiquement à tous les niveaux au primaire et aussi en 6^{ème} ;
- ✓ Former les enseignants à la prise en charges des enfants en difficultés d'apprentissage dans leurs classes ;
- ✓ Améliorer l'environnement scolaire par la mise en place des intrants de qualités (équipements, infrastructures, matériels didactiques etc.) ;

2. A l'endroit des parents d'élèves

- ✓ Accroître le suivi scolaire des apprenants en étant régulièrement en contact avec les enseignants ;
- ✓ Prévoir des temps de communication et d'accompagnement scolaire au primaire ;
- ✓ Renforcer la collaboration avec l'école afin de s'enquérir régulièrement des difficultés de leurs enfants afin de les aider au besoin.

3. A l'endroit des Directeurs et Enseignants

- ✓ Exhorter les enseignants à plus d'engagement professionnel ;
- ✓ Faire appliquer la syllabation systématique pour les enseignants du primaire et ceux enseignant le français en 6^{ème} ;
- ✓ Exhorter les enseignants à la formation continue en ligne ;
- ✓ Initier un cahier de correspondance qui renseigne les parents sur les difficultés de leurs enfants à l'école ;
- ✓ Initier les cours de remédiation dans les établissements scolaires en collaboration avec les parents d'élèves ;
- ✓ Initier les élèves au travail collaboratif en groupe ;
- ✓ Initier la prise en charge des élèves en difficultés d'apprentissage ;
- ✓ Organiser périodiquement l'école des parents qui favorise la formation continue à la fonction parentale.

4. A l'endroit des élèves

- ✓ Prise de conscience scolaire
- ✓ Plus d'engagement scolaire
- ✓ Se décider à faire de performances académiques excellentes

Références Bibliographiques

- Astrid Brousselle, François Champagne, André-Pierre Contandriopoulos et Zulmira Hartz (dir.), L'évaluation : concepts et méthodes, Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2011 (généré le 19 janvier 2022) : <http://books.openedition.org/pum/6290>, ISBN : 9782821898066. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pum.6290> .
- Bibana Jean de la croix (2017), *L'approche par compétences et son impact sur l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques gabonaises : points de vue des enseignants du primaire des circonscriptions scolaires de Libreville, Mémoire de Maîtrise en administration et évaluation en éducation, Québec, Canada*
- BIE/UNESCO (2000). Réformes des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : Situation dans les États africains du Sud du Sahara. Rapport final du Séminaire Atelier, "Politique et Refondation curriculaire, Processus de développement curriculaire, Réalités locales et défis du XXe siècle. Libreville du 23 au 28 octobre. *Revue Perspectives*
- <https://www.humanite.fr/nico-hirtt-leducation-somme-de-sadapter-aux-besoins-des-marches-234883> , consulté le 19/01/2022
- Bipoupout J.-C. (2007) « The contribution of the competency-based approach to education for all in Cameroon », in *Prospects*, 142-2 (205 – 221)
- Bouchard Jérôme (2016), *La transition primaire/secondaire : Étude des programmes de mathématiques*, Maîtrise en didactique Maître ès arts (M.A.) Québec, Canada. En ligne, <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/27466/.../33123.pdf> consulté le 15 Août 2019 à 10h15
- CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage) (1995), L'éducation de base : Vers une nouvelle école, Dakar
- Carron Gabriel & Ta Ngoc Chau (1996), The quality of primary schools in different development contexts. Paris, France: UNESCO Publishing: International Institute for Educational Planning
- Coumba Sall. (2013). *L'implantation du nouveau curriculum basé sur l'approche par compétences telle que vécue par les enseignants de la première étape du primaire au Sénégal*. Mémoire de maîtrise en Éducation (Inédit). Montréal : Université de Québec à Montréal.

- De Ketele J. M. (1996) « L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pourquoi ? » – *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation* 23 (17-36).
- Charles Delorme, 2002, “Les parents et l'école en Afrique de l'Ouest”, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [Online], 31 | décembre 2002, Online since 25 November 2011, connection on 10 January 2023. URL: <http://journals.openedition.org/ries/1949>
- Dunleavy Jodene, (2012), *le lien entre l'engagement des élèves et les résultats scolaires*, Association Canadienne d'éducation.
- Edang Nang, X. (2013). *L'approche par compétences dans les pays en développement. Effets des réformes curriculaires en Afrique subsaharienne*. Thèse de doctorat en science de l'éducation (Inédit), Université de Bourgogne : France. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01103705>
- Françoise Cros, Jean-Marie de Ketele, Martial Dembélé, Michel Develay, Roger-François Gauthier, Najoua Ghriss, Yves Lenoir, Augustin Murayi, Bruno Suchaut, Valérie Tehio, (2010), *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, AFD, Paris France
- Gueye K. (2012) « Difficultés de l'enseignement et de l'apprentissage des probabilités dans le secondaire », in Dorier J.-L., Coutat S. (Eds.) *Enseignement des mathématiques et contrat social : enjeux et défis pour le 21e siècle*, Actes du colloque EMF2012 (– SPE1, pp. 1604–1615)
- Hélène Desrosiers, Virginie Nanhou et Luc Belleau (2016), « L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2015) – De la naissance à 17 ans*, Institut de la statistique du Québec, vol. 8, fascicule 2, 32 p.
- Jérôme Bouchard (2016), *La transition primaire/secondaire : Étude des programmes de mathématiques*, Maîtrise en didactique Maître ès arts (M.A.) Québec, Canada. En ligne, <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/27466/.../33123.pdf> consulté le 15 Août 2019 à 10h15
- Jim Plumet, Céline Mousset, Pierre Smets, Philippe Soutmans (2019), *Continuité et ruptures dans l'apprentissage, Des constats aux pistes d'action, Première édition, 02 avril 2019, 158 pages, Belgique*

- Juan Fernández-Sierra (2016). Les transitions scolaires de l'élève issu de l'immigration : un défi pour le système éducatif espagnol. *L'orientation scolaire et professionnelle* 45/1, <http://journals.openedition.org/osp/4722> consulté le 23 août 2019 à 14h 23.
- Laurent Talbot (2012), « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces », Questions Vives [En ligne], Vol.6 n°18 |, mis en ligne le 26 mai 2014, consulté le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1234> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>
- Mahamat Alhadji (2011), « La pratique de l'approche par compétences dans les écoles primaires d'application (EPA) de la ville de Kousseri (Région de l'Extrême-nord/Cameroun) », In: Spiral-E. *Revue de recherches en éducation, supplément électronique au n°47*, , Supplément au n° 47 : La culture de l'expression. pp. 33-50,
- Mansour, A., (2012), *Approche par compétences*, REPERES - IREM. N° 88
- McCorry Wallace R. (2004). A framework for understanding teaching with internet
- Meirieu, P., (1991)., *Apprendre... oui mais comment*, Paris, ESF, 8ème Edition.
- Educational Evaluation and Policy Analysis* 22, 129-145. Lemrabott O. M. (2003).
- N'Guessan Nicolas (2014), *De la pédagogie par objectif à l'approche par compétences, la nécessaire mutation de l'IPNETP*, Colloque du Réseau Africain des Institutions de Formation de Formateurs de l'Enseignement Technique (RAIFFET, 2014)
- Pons Xavier, (2011), *L'évaluation des politiques éducatives*, Paris, PUF.
- Resweber Jean-Paul (2015) (8^e édition), *Les pédagogies nouvelles*, Paris, PUF.
- Roegiers X. (1997), Analyser une action d'éducation ou de formation. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck (2^e éd. 2001).
- Roegiers X. (2004). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers X. (2007a) « Existe-t-il des approches par compétences ? Convergences et différences » – Communication lors du séminaire Pratiques de classe et de suivi dans le contexte de l'approche par les compétences, OIF, Ouagadougou, juin 2007.
- Roegiers X. (2007b) « Curricular reforms guide schools: but, where to ? », in *Prospects* 142-2 (155-186).

- Rogiers X. (2008) « L'approche par compétences dans le monde: entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité » – in Direct 10 (61-77).
http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/lapproche_par_les_compétences_dans_monde_entre_uniformisation&s=3&rs=17&uid=385&lg=fr
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.
- Stephanie Hottelier Arrowood (2016), *Une analyse de cohérence de l'alignement curriculaire : l'interrelation entre le PER, les moyens d'enseignement et les évaluations sommatives dans la discipline d'anglais en secondaire 1*, Mémoire de Master
- Tchagnaou A. (2008). *Problématique de la formation initiale des enseignants et son impact sur le rendement interne des écoles. Cas des CEG Bè-Klikamé et Bè-Atikpa Kagounou de Lomé au Togo*. Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé
- Unesco (2000) *Forum mondial sur l'éducation. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, Dakar, Sénégal, du 26 au 28 avril 2000.

ANNEXES

Annexe 1. Questionnaires

Annexe 1.1. Questionnaire destiné aux élèves (nouveaux) du secondaire/ 6^{ème} (ES)

Dans le cadre des projets de recherche interuniversitaire du Programme APPRENDRE de l'AUF sur la thématique « *Accompagner le développement du cycle fondamental : l'enjeu de la transition école – collège* », le laboratoire de Recherche et Etudes en Linguistique, Psychologie et Société (LaRELIPS) de l'Université de Kara (UK), entreprend une recherche intitulée : « *Analyse des curricula et cohérence des approches pédagogiques en français et en mathématiques au CM2 et en 6^e au Togo* ».

Ce questionnaire vise à recueillir les informations relatives aux difficultés que vous éprouvez dans l'apprentissage des cours de français et de mathématiques. Les informations que vous nous fournirez seront très utiles pour comprendre la transition école-collège dans le système éducatif au Togo. Pour favoriser une très bonne collecte de données, nous vous prions d'être sincère dans vos réponses. Dites effectivement, s'il vous plaît, ce que vous pensez et ce que vous faites.

SECTION 1 : INFORMATIONS GENERALES

Q101 : Numéro d'identification : [] [] [] Nom de l'enquêteur :

Q102 : Milieu : Urbain....1 Rural ...2 **(Encercler le code correspondant)**

Q103 : Régions : Lomé golfe (1) [] Maritime (2) [] Plateaux (3) [] Centrale (4) []

Kara (5) [] Savanes (6) []

Q104 : Types d'établissement : Public [] Privé laïc [] Privé confessionnel []

CEGIL []

Q105 : Préfecture :

Q106 : Date de l'entrevue :/...../ 2021

Q107 : Heure de début [] [] h [] [] mn

Q108 : Heure de fin [] [] h [] [] mn

Section 2 : identification des enquêtés

N°	Questions	Réponses	Passer à
Q201	Sexe	Masculin Féminin	1 2
Q202	Age ?		
Q203	Combien d'échecs avez-vous connu au primaire ?	Pas d'échec Un échec Deux échecs Deux échecs et plus	1 2 3 4
Q204	Combien de fois avez-vous passé le CEPD ?	Une fois Deux fois Trois fois	1 2 3
Q205	Niveau d'étude du père/Tuteur	Sans instruction Primaire Premier cycle du secondaire Second cycle du secondaire Supérieur Autres formations (préciser)	1 2 3 4 5 6
Q206	Niveau d'études de la mère /Tutrice	Sans instruction Primaire Premier cycle du secondaire	1 2 3

		Second cycle du secondaire Supérieur 5	4	
		Autres formations (préciser)	6	
Q207	Profession du père /Tuteur (notez la profession)			
Q208	Profession de la mère /Tutrice (notez la profession)			

section 3 : Perception du français par les élèves de 6^e

N°	Questions	Réponses et codes	Passer à
Q301	Comment trouvez-vous le français en général ?	Très difficile 1 Difficile 2 Pas très difficile 3 Très facile 4 Facile 5	
Q302	Pourquoi ?		
Q303	Au CM2, quelle note avez-vous obtenue en Etude de texte ?	Entre 0 et 9 sur 20 1 Entre 9 et 12 sur 20 2 Entre 12 et 15 sur 20 3 Plus de 15 sur 20 4	
Q304	Au CM2, quelle note avez-vous obtenu en Dictée-questions ?	Entre 0 et 9 sur 20 1 Entre 9 et 12 sur 20 2 Entre 12 et 15 sur 20 3 Plus de 15 sur 20 4	
Q305	Au CM2, quelle note avez-vous obtenue en rédaction ?	Entre 0 et 9 sur 20 1 Entre 9 et 12 sur 20 2 Entre 12 et 15 sur 20 3 Plus de 15 sur 20 4	
Q306	Qui vous aide à réussir en français ?	L'enseignant 1 Les parents 2 Personne (Moi-même) 3 Les camarades de classes 4 Autres (préciser) 5	Q308 Q308 Q308
Q307	Si vos notes dépendent de l'enseignant, c'est parce qu'il :	Explique bien 1 N'explique pas bien 2 Donne des exercices 3 Ne donne pas d'exercices 4 Corrige les exercices 5 Ne corrige pas les exercices 6 Nous organise en groupes pour travailler 7 N'organise pas en groupe pour travailler 8 Autres (préciser) 9	
Q308	Comment trouvez-vous le français en 6 ^e ?	Très difficile 1 Difficile 2 Acceptable 3 Très facile 4 Facile 5	

Q309	Pourquoi ? Parce que :	J'étais très fort en français au primaire 1 Je n'étais pas fort en français au primaire 2 J'étais moyen au primaire 3 J'étais très faible au primaire 4 L'enseignant explique très bien 5 L'enseignant n'explique pas bien 6 La méthode d'enseignement est la même 7 La méthode d'enseignement est différente de celle du primaire 8 Autres (préciser) 9 (plus réponses possibles)	
Q310	Le professeur de 6 ^e enseigne-t-il de la même manière qu'au CM2 ?	Oui 1 Non 2 Pas vraiment 3	
Q311	Pensez-vous qu'il y a un lien entre ce que vous avez appris en français au primaire et ce que vous recevez en 6 ^e cette année ?	Oui 1 Non 2 Pas vraiment 3	Q313
Q312	Citez les leçons de français qui se répètent		
Q313	Est-ce que votre professeur de français enseigne comme le maître de CM2 ?	Oui 1 Non 2 Pas vraiment 3	
Q314	Pourquoi ?		
Q315	La disposition des bancs en 6 ^e est-elle la même qu'au CM2 ?	Oui 1 Non 2 Pas vraiment 3	
Q316	Votre cours d'expression écrite de la classe de 6 ^e correspond à quels cours reçus au primaire ?	Vocabulaire 1 Orthographe grammaticale 2 Orthographe d'usage 3 Conjugaison 4 Grammaire 5 Entraînement à la rédaction 6 Lecture systématique 7 Tous les cours cités 8	
Q317	Votre cours d'expression orale de la classe de 6 ^e correspond à quels cours reçus au primaire ?	Vocabulaire 1 Orthographe grammaticale 2 Orthographe d'usage 3 Conjugaison 4 Grammaire 5 Entraînement à la rédaction 6 Lecture systématique 7 Tous les cours cités 8 Récitation 9	
Q318	Votre cours d'orthographe de la classe de 6 ^e correspond à quels cours reçus au primaire ?	Vocabulaire 1 Orthographe grammaticale 2 Orthographe d'usage 3 Conjugaison 4 Grammaire 5 Entraînement à la rédaction 6 Lecture systématique 7 Tous les cours cités 8	

Q319	Votre cours de grammaire/conjugaison de la classe de 6 ^e correspond à quels cours reçus au primaire ?	Vocabulaire	1	
		Orthographe grammaticale	2	
		Orthographe d'usage	3	
		Conjugaison	4	
		Grammaire	5	
		Entraînement à la rédaction	6	
		Lecture systématique	7	
		Tous les cours cités	8	

Section 4 : perception des mathématiques par les élèves de 6^e

N°	Questions	Réponses et codes	Passer à
Q401	Comment trouvez-vous les mathématiques en général ?	Très difficile 1 Difficile 2 Acceptable 3 Très facile 4 Facile 5	
Q402	Pourquoi ?		
Q403	Au CM2, en Calcul écrit, en moyenne, quelle note aviez-vous ?	Entre 0 et 9 sur 20 1 Entre 9 et 12 sur 20 2 Entre 12 et 15 sur 20 3 Plus de 15 sur 20 4	
Q404	Au CM2, en Calcul mental quelle note aviez-vous en moyenne ?	Moins de 5 sur 10 1 Entre 5 et 7 sur 10 2 Entre 7 et 9 sur 10 3 Toujours 10 sur 10 4	
Q405	Au CM2, en Problème, quelle note aviez-vous en moyenne ?	Moins de 5 sur 10 1 Entre 5 et 7 sur 10 2 Entre 7 et 9 sur 10 3 Toujours 10 sur 10 4	
Q406	Qui vous aide à réussir en mathématiques ?	L'enseignant 1 Les parents 2 Personne (Moi-même) 3 Les camarades de classes 4 Autres (préciser) 5	Q308 Q308 Q308
Q407	Si vos notes dépendent de l'enseignant, c'est parce qu'il :	Explique bien 1 N'explique pas bien 2 Donne des exercices 3 Ne donne pas d'exercices 4 Corrige les exercices 5 Ne corrige pas les exercices 6 Nous organise en groupes pour travailler 7 N'organise pas en groupe pour travailler 8 Autres (préciser) 9	
Q408	Comment trouvez-vous les mathématiques de la classe de 6 ^e ?	Très difficile 1 Difficile 2 Acceptable 3 Très facile 4 Facile 5	
Q409	Pourquoi ? Parce que :	J'étais très fort en mathématique au primaire 1 Je n'étais pas fort en mathématique au primaire 2 J'étais moyen en mathématique au primaire 3 J'étais très faible en mathématique au primaire 4 L'enseignant explique très bien 5	

		L'enseignant n'explique pas bien	6	
		La méthode d'enseignement est la même	7	
		La méthode d'enseignement est différente de celle du primaire	8	
		Autres (préciser)	9	
Q410	Le professeur de 6 ^e enseigne-t-il de la même manière qu'au CM2 ?	Oui	1	
		Non	2	
		Pas vraiment	3	
Q411	Pensez-vous qu'il y a un lien entre ce que vous avez appris en les mathématiques au primaire et ce que vous recevez en 6 ^e cette année ?	Oui	1	Q313
		Non	2	
		Pas vraiment	3	
Q412	Citez les leçons de mathématiques qui se répètent			
Q413	Est-ce que votre professeur de mathématiques enseigne comme le maître de CM2 ?	Oui	1	
		Non	2	
		Pas vraiment	3	
Q414	Pourquoi ?			
Q415	La disposition des bancs en 6 ^e est-elle la même qu'au CM2 ?	Oui	1	
		Non	2	
		Pas vraiment	3	
Q415	Vos leçons en activités numériques de la classe de 6 ^e correspondent à quelles leçons reçues au primaire ?	Règles de calcul mental	1	
		Arithmétique	2	
		Système métrique	3	
		Géométrie	4	
Q416	A quelles leçons reçues au primaire correspondent vos leçons d'activités géométriques en classe de 6 ^e ?	Règles de calcul mental	1	
		Arithmétique	2	
		Système métrique	3	
		Géométrie	4	

Section 5 : Les difficultés liées au français a la transition primaire/collège selon les élèves de 6^e

N°	Questions	Réponses et codes	Passer à
Q501	Le fait d'avoir un seul enseignant pour toutes les matières est bon pour comprendre le français au primaire ?	Tout à fait d'accord	1
		Plutôt d'accord	2
		Pas du tout d'accord	3
		Plutôt pas d'accord	4
		Sans réponse	5
Q502	Le fait d'avoir un seul enseignant pour le français favorise l'apprentissage en 6 ^e ?	Tout à fait d'accord	1
		Plutôt d'accord	2
		Pas du tout d'accord	3
		Plutôt pas d'accord	4
		Sans réponse	5
Q503	Avez-vous un livre de lecture (recueil de textes) personnel ?	Oui	1
		Non	2
Q504	Cela agit-il sur votre niveau de maîtrise du français ?	Oui	1
		Non	2
Q505	Le fait d'avoir un seul enseignant pour toutes les matières est bon pour apprendre les mathématiques au primaire	Tout à fait d'accord	1
		Plutôt d'accord	2
		Pas du tout d'accord	3
		Plutôt pas d'accord	4
		Sans réponse	5

Q506	Le nombre d'élèves en classe influence-t-il l'assimilation des cours de français ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3	
Q507	Votre effectif en classe vous empêche-t-il de bien comprendre les cours de français ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3	
Q508	Souvent, à quelle heure vous faites le cours de mathématiques ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3	Q510
	L'heure à laquelle se déroule le cours de mathématique vous empêche-t-elle de bien comprendre le cours ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3	
Q509	Pourquoi ?			
Q510	A quelle heure souhaiteriez-vous suivre les cours de mathématiques ?			
Q511	Avez-vous personnellement un ensemble géométrique ?	Oui Non	1 2	Q513
Q512	Sinon, pensez-vous que cela agit sur votre maîtrise des mathématiques	Oui Non	1 2	
Q513	Votre emploi du temps de la classe au collège, selon vous, agit-il sur votre apprentissage ?	Oui Non	1 2	
Q514	Pourquoi ?			

Annexe 1.2. Questionnaire destiné aux professeurs du primaire / CM2 (PP)

Dans le cadre des projets de recherche interuniversitaire du Programme APPRENDRE de l'AUF sur la thématique « *Accompagner le développement du cycle fondamental : l'enjeu de la transition école – collège* », le laboratoire de Recherche et Etudes en Linguistique, Psychologie et Société (LaRELiPS) de l'Université de Kara (UK), entreprend une recherche intitulée : « *Analyse des curricula et cohérence des approches pédagogiques en français et en mathématiques au CM2 et en 6^e au Togo* ». Ce questionnaire vise à recueillir les informations relatives aux difficultés que vous éprouvez dans l'enseignement des leçons de français et de mathématiques. Les informations que vous nous fournirez seront très utiles pour comprendre la transition école-collège dans le système éducatif au Togo. Pour favoriser une très bonne collecte de données, nous vous prions d'être sincère dans vos réponses. Dites effectivement, s'il vous plaît, ce que vous pensez et ce que vous faites.

Section 1 : Informations générales

Q101 : Numéro d'identification : [] [] [] Nom de l'enquêteur :

Q102 : Milieu : Urbain....1 Rural2 **(Encercler le code correspondant)**

Q103 : Régions : Lomé golfe (1) [] Maritime (2) [] Plateaux (3) [] Centrale (4) []

Kara (5) [] Savanes (6) []

Q104 : Types d'établissement : Public [] Privé laïc [] Privé confessionnel []
EDIL []

Q105 : Préfecture :

Q106 : Date de l'entrevue :/...../ 2021

Q107 : Heure de début [] [] h [] [] mn

Q108 : Heure de fin [] [] h [] [] mn

Section 2 : Identification des enquêtés

N°	Questions	Réponses	Passer à
Q201	Sexe	Masculin Féminin	1 2
Q202	Age		
Q203	Nombre d'années d'expérience	Moins de 5 ans 5 -9 ans 10 – 14 ans 14 ans et plus	2 3 4 5
Q204	Diplôme académique obtenu	CEPD BEPC BAC 2 DEUG II LICENCE MAITRISE MASTER Autres (à préciser)	1 2 3 4 5 6 7 8
Q205	Diplôme professionnel obtenu	CAM CEAP CAP CAP-CFENI Sans diplôme	1 2 3 4 5
Q206	Statut de l'enseignant	Stagiaire Instituteur-Adjoint Instituteur Volontaire Autres (préciser)	1 2 3 4 5
Q207	Avez-vous reçu une formation initiale ?	Oui Non	1 2
Q208	Avez-vous suivi un recyclage dans votre domaine depuis que vous êtes enseignant ?	Oui Non	1 2
Q209	Combien de fois ?		
Q210	Sur quoi portait le recyclage ?		
			Q301

Section 3 : difficultés et contenus des curricula

Q301	Diriez-vous que le programme de français au CM2 est :	Très convenable Convenable Peu convenable Pas du tout convenable	1 2 3 4
Q302	Justifiez votre réponse		
Q303	Diriez-vous que le programme de mathématique au CM2 est :	Très convenable Convenable Peu convenable Pas du tout convenable	1 2 3 4
Q304	Justifiez votre réponse		
Q305	Y a-t-il, selon vous, un lien logique entre les chapitres du programme de français de la classe de CM2 ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3
Q306	Y a-t-il, selon vous, un lien logique entre les chapitres du programme de mathématiques de la classe de CM2 ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3

Q307	Pour chaque leçon du programme de mathématique, les compétences attendues de l'élève sont-elles clairement définies ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3	
Q308	Pour chaque leçon du programme de français, les compétences attendues de l'élève sont-elles clairement définies ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3	
Q309	Quelle approche pédagogique utilisez-vous pour le programme de mathématique au CM2 ?	Approche par contenu Approche par objectif Approche par compétence Les trois ensemble	1 2 3 4	
Q310	L'approche pédagogique est-elle clairement définie pour le programme de mathématique ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3	Q311
Q311	Si oui peut-on dire que cette approche est centrée sur :	L'enseignant Le contenu du programme L'élève L'enseignant et le contenu L'enseignant et l'élève L'élève et le contenu Autres (à préciser)	1 2 3 4 5 6 7	
Q312	Quelle approche pédagogique utilisez-vous dans le programme de français au CM2 ?	Approche par contenu Approche par objectif Approche par compétence	1 2 3	
Q313	L'approche pédagogiques est-elle clairement définie pour le programme de français ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3	Q315
Q314	Si oui peut-on dire que cette approche est centrée sur :	L'enseignant Le contenu du programme L'élève L'enseignant et le contenu L'enseignant et l'élève L'élève et le contenu Autres (à préciser)	1 2 3 4 5 6 7	
Q315	Pensez-vous que la méthodologie adoptée en mathématiques permet aux élèves d'acquérir les compétences demandées ?	Oui Non	1 2	
Q316	Des exercices sont-ils proposés pour l'illustration du contenu du programme enseigné en mathématique ?	Oui Non	1 2	
Q317	Des exercices sont-ils proposés pour l'illustration du contenu du programme enseigné en français ?	Oui Non	1 2	
Q318	Y a-t-il un guide du maître pour le programme de calcul au CM2 ?	Oui Non	1 2	
Q319	L'Avez-vous ?	Oui Non	1 2	
Q320	Comment l'avez-vous obtenu ?	De l'administration Acquisition personnelle Autres (à préciser)	1 2 3	
Q321	Y a-t-il un guide du maître pour le programme de français au CM2 ?	Oui Non	1 2	Q324
Q322	L'Avez-vous ?	Oui Non	1 2	
Q323	Comment l'avez-vous obtenu ?	De l'administration Acquisition personnelle Autres (à préciser)	1 2 3	

Q324	Le contenu du programme de français réfère-t-il à l'environnement immédiat de l'élève ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3	
Q325	Donnez quelques raisons			
Q326	Le contenu du programme de mathématique réfère-t-il à l'environnement immédiat de l'élève ?	Oui Non	1 2	
Q327	Donnez quelques raisons			
Q328	Comment trouvez-vous le programme de mathématique du CM2 ?	Très surchargé Acceptable Pas vraiment surchargé	1 2 3	
Q329	Justifiez votre réponse			
Q330	Comment trouvez-vous le programme de français du CM2 ?	Très surchargé Acceptable Pas vraiment surchargé	1 2 3	
Q331	Justifiez votre réponse			
Q332	Diriez-vous que le volume horaire prévu pour finir une leçon de mathématique au CM2 est :	Très insuffisant Insuffisant 3 Très suffisant	1 2 Suffisant 3 4	
Q333	Justifiez votre réponse			
Q334	Diriez-vous que le volume horaire prévu pour finir une leçon de français au CM2 est :	Très insuffisant Insuffisant 3 Très suffisant	1 2 Suffisant 3 4	
Q335	Pensez-vous que les compétences attendues sont acquises par les élèves à la fin de chaque leçon du programme de français ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3	Q337
Q336	Si oui combien d'élèves sur 10 acquièrent ces compétences attendues ?			
Q337	Pensez-vous que les compétences attendues sont acquises par les élèves à la fin de chaque leçon du programme de mathématique ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3	Q401
Q338	Si oui combien d'élèves sur 10 acquièrent ces compétences attendues ?			

Section 4 : apprentissage des compétences par les élèves

Q401	Les élèves apprennent-ils aisément les notions de français enseignées ?	Oui Non	1 2	
Q402	Justifiez votre réponse			
Q403	Pensez-vous que les compétences exigées par les programmes de français au CM2 sont adaptées au niveau des élèves ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3	
Q404	Quel est le niveau moyen de réussite de vos élèves au cours des évaluations en français ?	Excellent Très bon Assez-bon Passable Insuffisant Médiocre	1 2 3 4 5 6	
Q405	Pourquoi ?			
Q406	Les élèves ont-ils de bonnes moyennes aux évaluations de français ?	Oui Non	1 2	

Q407	Justifiez votre réponse		
Q408	Quels sont, selon vous, les facteurs de réussite en français ?		
Q409	Quels sont, selon vous, les facteurs d'échec en français ?		
Q410	Les élèves apprennent-ils aisément les notions enseignées de mathématiques ?	Oui Non	1 2
Q411	Justifiez votre réponse		
Q412	Pensez-vous que les compétences exigées par les programmes de mathématiques au CM2 sont adaptées au niveau des élèves ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3
Q413	Quel est le niveau moyen de réussite de vos élèves au cours des évaluations en mathématiques ?	Excellent Très bon Assez-bon Passable Insuffisant Médiocre	1 2 3 4 5 6
Q414	Justifiez votre réponse ?		
Q415	En moyenne combien d'élèves n'ont pas la moyenne en mathématique ?%	
Q416	Pourquoi ?		
Q417	Quels sont, selon vous, les facteurs de réussite en mathématique ?		
Q418	Quels sont selon vous les facteurs d'échec en mathématique ?		

Annexe 1.3. Questionnaire destiné aux professeurs de mathématiques (PM) de 6^{ème}

Dans le cadre des projets de recherche interuniversitaire du Programme APPRENDRE de l'AUF sur la thématique « *Accompagner le développement du cycle fondamental : l'enjeu de la transition école – collège* », le laboratoire de Recherche et Etudes en Linguistique, Psychologie et Société (LaRELiPS) de l'Université de Kara (UK), entreprend une recherche intitulée : « *Analyse des curricula et cohérence des approches pédagogiques en français et en mathématiques au CM2 et en 6^e au Togo* ».

Ce questionnaire vise à recueillir les informations relatives aux difficultés que vous éprouvez dans l'enseignement des cours de mathématiques. Les informations que vous nous fournirez seront très utiles pour comprendre la transition école-collège dans le système éducatif au Togo. Pour favoriser une très bonne collecte de données, nous vous prions d'être sincère dans vos réponses. Dites effectivement, s'il vous plaît, ce que vous pensez et ce que vous faites.

Section 1 : informations générales

Q101 : Numéro d'identification : [] [] [] Nom de l'enquêteur :

Q102 : Milieu : Urbain....1 Rural2 **(Encercler le code correspondant)**

Q103 : Régions : Lomé golfe (1) [] Maritime (2) [] Plateaux (3) [] Centrale (4) []

Kara (5) [] Savanes (6) []

Q104 : Types d'établissement : Public [] Privé laïc [] Privé confessionnel []

CEGIL []

Q105 : Préfecture :

Q106 : Date de l'entrevue :/...../ 2021

Q107 : Heure de début [][]h [][]mn

Q108 : Heure de fin [][]h [][]mn

Section 2 : identification des enquêtés

N°	Questions	Réponses	Passer à
Q201	Sexe	Masculin Féminin	1 2
Q202	Age ?		
Q203	Nombre d'années d'expérience ?	Moins de 5 ans 5 -9 ans 10 – 14 ans 14 ans et plus	1 2 3 4
Q204	Diplôme académique obtenu	BEPC BAC 2 DEUG II LICENCE MAITRISE MASTER DOCTORAT Autres (à préciser)	1 2 3 4 5 6 7 8
Q205	Diplôme professionnel obtenu	CEAP-2 ^{ème} degré CAP-2 ^{ème} degré CAP-CEG Sans diplôme	1 2 3 4
Q206	Statut de l'enseignant	Fonctionnaire Auxiliaire Volontaire APE Volontaire National d'Enseignement (VNE) Autres (à préciser)	1 2 3 4 5
Q207	Avez-vous reçu une formation initiale ?	Oui Non	1 2
Q208	Avez-vous suivi un recyclage dans votre domaine ?	Oui Non	1 2
Q209	Combien de fois ?		
Q210	Sur quoi portait le recyclage ?		

Section 3 : difficultés de l'enseignement des mathématiques

Q301	Quelles approches pédagogiques adoptez-vous dans l'enseignement des mathématiques en 6 ^e ?	L'approche par objectif L'approche par compétence Approche mixte Ne sais pas	1 2 3 4	
------	---	---	------------------	--

Q302	Suivant l'approche adoptée, qui de l'enseignant ou de l'élève est le plus sollicité en classe ?	L'enseignant L'élève Personne des deux	1 2 3	
Q303	Justifiez votre réponse			
Q304	Quelles difficultés éprouvez-vous dans la conduite d'une leçon de mathématiques en 6 ^e ?			
Q305	Quelles sont les difficultés d'apprentissage des mathématiques au niveau des élèves ?			
Q306	Quelles difficultés d'ordre administratif rencontrez-vous dans l'enseignement des mathématiques ?			
Q307	Quelles difficultés liées au contenu éprouvez-vous dans l'enseignement des mathématiques ?			
Q308	Quelles difficultés d'ordre relationnel avec vos élèves éprouvez-vous dans l'enseignement des mathématiques ?			
Q309	Quelles difficultés relatives aux approches pédagogiques prévues par les instructions officielles avez-vous dans l'enseignement des mathématiques ?			
Q310	Quelles difficultés relatives à l'organisation de la classe éprouvez-vous dans l'enseignement des mathématiques ?			
Q311	Quelles difficultés relatives au matériel pédagogiques êtes-vous confrontés dans l'enseignement des mathématiques ?			
Q312	Quelles difficultés relatives au matériel didactique éprouvez-vous dans l'enseignement des mathématiques ?			
Q313	Quelles difficultés relatives à l'évaluation éprouvez-vous dans l'enseignement des mathématiques ?			
Q314	Quelles difficultés relatives à l'utilisation des TICE éprouvez-vous dans l'enseignement des mathématiques ?			
Q315	Quelles difficultés relatives au transfert des connaissances éprouvez-vous dans l'enseignement des mathématiques ?			
Q316	Quelles méthodes efficaces proposez-vous pour améliorer l'enseignement des mathématiques ?			
Q317	Comment appréciez-vous l'intérêt des élèves de 6 ^e pour les mathématiques ?	Très grand Grand Assez grand Acceptable Faible	1 2 3 4 5	
Q318	Quelles sont les initiatives que vous prenez pour améliorer cet intérêt ?			

Section 4 : difficultés et contenus des curricula

Q401	Diriez-vous que le programme des mathématiques en 6 ^e est :	Très pertinent Pertinent Peu pertinent Pas du tout pertinent	1 2 3 4	
Q402	Justifiez votre réponse			
Q403	Y a-t-il, selon vous, une cohérence entre les chapitres du programme des mathématiques de la classe de 6 ^e ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3	
Q404	En quoi consiste cette cohérence ?			
Q405	Pour chaque chapitre les compétences sont-elles clairement définies ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3	
Q406	L'approche pédagogique est-elle clairement définie ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3	Q408
Q407	Si oui est-elle centrée sur l'enseignant, le contenu ou l'élève ?	L'enseignant Le contenu L'élève L'enseignant et le contenu L'enseignant et élève L'élève et le contenu Autres (à préciser)	1 2 3 4 5 6 7	
Q408	Des exercices sont-ils proposés pour l'illustration du contenu enseigné ?	Oui Non	1 2	
Q409	Y a-t-il un manuel de l'enseignant pour le programme des mathématiques en 6 ^e ?	Oui Non	1 2	Q412
Q410	L'avez-vous ?	Oui Non	1 2	
Q411	Comment l'avez-vous obtenu ?	De l'administration Acquisition personnelle Autres (à préciser)	1 2 3	
Q412	Le contenu du programme réfère-t-il à l'environnement immédiat de l'élève ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3	
Q413	Justifiez votre réponse			
Q414	Comment trouvez-vous le programme de 6 ^e ?	Lourd Acceptable Léger	1 2 3	
Q415	Diriez-vous que le volume horaire prévu pour finir le programme est :	Très insuffisant Insuffisant Assez suffisant Très suffisant	1 2 3 4	
Q416	Pensez-vous que les compétences attendues sont acquises par les élèves à la fin des séances ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3	
Q417	Sinon pourquoi ?			
Q418	Y a-t-il un manuel de l'élève pour le programme des mathématiques en 6 ^e ?	Oui Non	1 2	
Q419	L'avez-vous ?	Oui Non	1 2	

Q420	Comment l'avez-vous obtenu ?	De l'administration	1	
		Acquisition personnelle	2	
		Autres (à préciser)	3	
Q421	Y a-t-il un guide d'exécution du programme de mathématiques de la classe de 6 ^e ?	Oui	1	
		Non	2	
Q422	L'avez-vous ?	Oui	1	
		Non	2	
Q423	Comment l'avez-vous obtenu ?	De l'administration	1	
		Acquisition personnelle	2	
		Autres (à préciser)	3	

Section 5 : Apprentissage des mathématiques par les élèves

Q501	A la fin d'une leçon, combien d'élèves sur 10 maîtrisent-ils les notions enseignées en mathématiques ?/10	
Q502	Selon vous les compétences exigées par les programmes des mathématiques en 6 ^e sont-elles adaptées au niveau des élèves ?	Oui 1 Non 2 Pas vraiment 3	
Q503	A la fin du trimestre combien d'élèves sur dix ont-ils obtenu au moins 10/20 en mathématiques ?/10	
Q504	Quels sont, selon vous, les facteurs de réussite des mathématiques ?		
Q505	Quels, selon vous, les facteurs d'échec des mathématiques ?		
Q506	Diriez-vous que les élèves en 6 ^e assimilent mieux les connaissances en mathématiques lorsqu'ils sont régulièrement soumis à la résolution des exercices ?	Oui 1 Non 2 Pas vraiment 3	
Q507	Selon vous quelles sont les connaissances de base qu'un élève venant de la classe de CM2 doit avoir pour réussir les mathématiques de la classe de 6 ^e ?		
Q508	Avez-vous connaissance du programme de mathématiques de la classe de CM2 ?	Oui 1 Non 2	Q511
Q509	Certains cours de 6 ^e correspondent-ils à ceux de CM2 ?		
Q510	Citez quelques-uns		
Q511	Est-il important de connaître le programme de CM2 pour qu'on réussisse la transition primaire collège ?	Oui 1 Non 2 Pas vraiment 3	

Annexe 1.4. Questionnaire destiné aux professeurs de français (PF) de 6^{ème}

Dans le cadre des projets de recherche interuniversitaire du Programme APPRENDRE de l'AUF sur la thématique « *Accompagner le développement du cycle fondamental : l'enjeu de la transition école – collège* », le laboratoire de Recherche et Etudes en Linguistique, Psychologie et Société (LaRELiPS) de l'Université de Kara (UK), entreprend une recherche intitulée : « *Analyse des curricula et cohérence des approches pédagogiques en français et en mathématiques au CM2 et en 6^e au Togo* ».

Ce questionnaire vise à recueillir les informations relatives aux difficultés que vous éprouvez dans l'enseignement des cours de français. Les informations que vous nous fournirez seront

très utiles pour comprendre la transition école-collège dans le système éducatif au Togo. Pour favoriser une très bonne collecte de données, nous vous prions d'être sincère dans vos réponses. Dites effectivement, s'il vous plaît, ce que vous pensez et ce que vous faites.

SECTION 1 : INFORMATIONS GENERALES

Q101 : Numéro d'identification : [] [] [] Nom de l'enquêteur :

Q102 : Milieu : Urbain....1 Rural2 (Encercler le code correspondant)

Q103 : Régions : Lomé golfe (1) [] Maritime (2) [] Plateaux (3) [] Centrale (4) []

Kara (5) [] Savanes (6) []

Q104 : Types d'établissement : Public [] Privé laïc [] Privé confessionnel []

Q105 : Préfecture :

Q106 : Date de l'entrevue :/...../ 2021

Q107 : Heure de début [] [] h [] [] mn

Q108 : Heure de fin [] [] h [] [] mn

Section 2 : Identification des enquêtés

No	Questions	Réponses	Passer à
Q201	Sexe	Masculin 1 Féminin 2	
Q202	Age		
Q203	Nombre d'années d'expérience	Moins de 5 ans 1 5 -9 ans 2 10 – 14 ans 3 14 ans et plus 4	
Q204	Diplôme académique obtenu	BEPC 1 BAC 2 DEUG II 3 LICENCE 4 MAITRISE 5 MASTER 6 DOCTORAT 7 Autres (à préciser) 8	
Q205	Diplôme professionnel obtenu	CEAP-2 ^{ème} degré 1 CAP-2ème degré 2	

		CAP-CEG	3	
		Sans diplôme	4	
Q206	Statut de l'enseignant	Fonctionnaire	1	
		Auxiliaire	2	
		Volontaire APE	3	
		Volontaire National d'Enseignement (VNE)	4	
		Autres (à préciser)	5	
Q207	Avez-vous reçu une formation initiale ?	Oui	1	
		Non	2	
Q208	Avez-vous suivi un recyclage dans votre domaine depuis votre prise de fonction ?	Oui	1	
		Non	2	Q301
Q209	Combien de fois ?			
Q210	Sur quoi portait le recyclage ?			

Section 3 : Difficultés d'enseignement du français

Q301	Quelle approche pédagogique adoptez-vous dans l'enseignement du français en 6 ^e ?	L'approche par objectif	1	
		L'approche par compétence	2	
		Approche mixte	3	
		Ne sais pas	4	
Q302	Suivant l'approche adoptée, qui de l'enseignant ou de l'élève est le plus sollicité en classe ?	L'enseignant	1	
		L'élève	2	
		Aucun des deux	3	
Q303	Justifiez votre réponse			
Q304	Quelles difficultés éprouvez-vous dans l'enseignement du français en 6 ^e ?			
Q305	Quelles sont, selon vous, les difficultés les plus importantes qu'éprouvent les élèves dans l'apprentissage du français ?			
Q306	Quelles difficultés d'ordre administratif éprouvez-vous dans l'enseignement du français ?			
Q307	Quelles sont les difficultés liées au contenu éprouvez-vous dans l'enseignement du français ?			

Q308	Quelles difficultés d'ordre relationnel avec vos élèves éprouvez-vous dans l'enseignement du français ?		
Q309	Quelles difficultés relatives aux approches pédagogiques prévues par les instructions officielles éprouvez-vous dans l'enseignement du français ?		
Q310	Quelles difficultés relatives à l'organisation de la classe rencontrez-vous dans l'enseignement du français ?		
Q311	Quelles difficultés relatives au matériel pédagogiques éprouvez-vous dans l'enseignement du français ?		
Q312	A quelles difficultés relatives au matériel didactique êtes-vous confrontés dans l'enseignement du français ?		
Q313	Quelles difficultés relatives à l'évaluation avez-vous dans l'enseignement du français ?		
Q314	Quelles difficultés relatives à l'utilisation des TICE éprouvez-vous dans l'enseignement du français ?		
Q315	Quelles difficultés relatives au transfert des connaissances éprouvez-vous dans l'enseignement du français ?		
Q316	Quelles seraient, selon vous, les méthodes les plus efficaces pour améliorer l'enseignement du français ?		

Section 4 : Difficultés et contenus des curricula

Q401	Diriez-vous que le programme de français en 6 ^e est :	Très pertinent	2	
		Pertinent	3	
		Peu pertinent	4	
		Pas du tout pertinent	5	
Q402	Justifiez votre réponse			
Q403	Y a-t-il, selon vous, une cohérence entre les chapitres du programme de français de la classe de 6 ^e ?	Oui	1	
		Non	2	
		Pas vraiment	3	
Q404	Justifiez votre réponse			
Q405	Pour chaque chapitre, les compétences sont-elles clairement définies ?	Oui	1	
		Non	2	
		Pas vraiment	3	

Q406	L'approche pédagogique est-elle clairement définie ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3	
Q407	Si oui, est-elle centrée sur l'enseignant, le contenu ou l'élève ?	L'enseignant Le contenu L'élève L'enseignant et le contenu L'enseignant et élève L'élève et le contenu Autres (à préciser)	1 2 3 4 5 6 7	
Q408	Des exercices sont-ils proposés pour l'illustration du contenu enseigné ?	Oui Non	1 2	
Q409	Y a-t-il un manuel de l'enseignant pour le programme de français en 6 ^e ?	Oui Non	1 2	
Q410	L'avez-vous ?	Oui Non	1 2	
Q411	Le contenu du programme réfère-t-il à l'environnement immédiat de l'élève ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3	
Q412	Pourquoi ?			
Q413	Comment trouvez-vous le programme de 6 ^e ?	Lourd Acceptable Léger	1 2 3	
Q414	Diriez-vous que le volume horaire prévu pour finir le programme est :	Très insuffisant Insuffisant Assez suffisant Très suffisant	1 2 3 4	
Q415	Pensez-vous que les compétences attendues sont acquises par les élèves à la fin des séances ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3	
Q416	Sinon pourquoi			

Section 5 : Assimilation des compétences par les élèves

Q501	A la fin d'une leçon, combien d'élèves sur 10 maîtrisent-ils les notions enseignées en français ?/10	
Q502	Selon vous les compétences exigées par les programmes de français en 6 ^e sont-elles adaptées au niveau des élèves ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3
Q503	A la fin du trimestre combien d'élèves sur dix ont-ils obtenu au moins 10/20 en français ?/10	
Q504	Quels sont selon vous les facteurs de réussite en français ?		

Q505	Quels sont selon vous les facteurs d'échec en français ?		
Q506	Selon vous quelles sont les connaissances de base qu'un élève venant de la classe de CM2 doit avoir pour réussir le français de la classe de 6 ^e ?		
Q507	Avez-vous connaissance du programme de français de la classe de CM2 ?	Oui Non	1 2 Q510
Q508	Certains cours de 6 ^e correspondent-ils à ceux de CM2 ?	Oui Non	1 2
Q509	Citez quelques-uns		
Q510	Est-il important de connaître le programme de CM2 pour qu'on réussisse la transition primaire collège ?	Oui Non Pas vraiment	1 2 3

Annexe 2. Grilles d'observation

Annexe 2.1. Grille d'observation des professeurs de français (PF)

A / Elements d'identification

- Date :
- Etablissement :
- Classe :

Heure :

- Effectif de la classe : G : /F : /T :
- Sexe :
- Statut : /Grade :
- Matière enseignée :
- Ancienneté dans la fonction :
- Ancienneté au poste :
- Diplôme académique :
- Diplôme professionnel /Année d'obtention :

B/ Activités d'enseignement-apprentissage

ACTIVITES	OUI	NON
A. Comportement du professeur		
L'enseignant est-il clair et compréhensible ?		
L'enseignant se déplace-t-il en classe ?		
Commet-il beaucoup de fautes ?		
B. Déroulement de la leçon		
Le prof a-t-il fait une bonne prise de contact ?		
Les rappels des acquis ou des prérequis ont-ils été faits ?		
A-t-il su motiver les élèves au début du cours ?		
• Par l'enseignant ?		
• Avec la participation des élèves ?		
A-t-il une fiche pédagogique ?		
A-t-il bien introduit la leçon du jour ?		
Les idées de leçons s'enchaînent-elles ?		
Le plan est-il adapté au niveau de la classe ?		
Le contenu et le vocabulaire de la leçon sont-ils adaptés à la classe ?		
A-t-il concrétisé sa leçon avec le matériel didactique adapté ?		
A-t-il commis trop d'erreurs ?		
A-t-il vérifié si la leçon du jour a été comprise ?		
A-t-il donné des exercices ou travaux de contrôle ?		
A-t-il bien réparti son temps ?		
Les élèves ont-ils participé au cours ?		

Annexe 2.2. Grille d'observation des professeurs de mathématiques (PM)

A / Eléments d'identification

- Date : Heure :
- Etablissement :
- Classe :
- Effectif de la classe : G : /F : /T :
- Sexe :
- Statut : /Grade :
- Matière enseignée :

- Ancienneté dans la fonction :
- Ancienneté au poste :
- Diplôme académique :
- Diplôme professionnel /Année d'obtention :

B/ Activités d'enseignement-Apprentissage

ETAPES	ACTIVITES	OUI	NON	Observations
PREALABLES	Mise en confiance (prise en main de la classe)			
	Contrôle de présence			
	Contrôle du matériel des élèves			
	Préparation du tableau			
GESTION DU COURS	Révision/ Correction de l'exercice de maison			
	Motivation			
	Titre de la leçon			
	Communication des objectifs/capacités			
	Contenu du cours (en lien avec les objectifs fixés)			
	Matériel didactiques exploités			
	Méthodes utilisées (active ou traditionnelle)			
TENUE DE LA CLASSE	Techniques utilisées (question/réponses)			
	Gestion du tableau et de l'espace pédagogique (Circulation dans la classe)			
	Renforcement : <ul style="list-style-type: none"> • Valorisation des réponses des apprenants • Appréciations des réactions des apprenants 			
	Participation des élèves			
	Participation des filles (désignation genrée)			
	Equité dans la désignation des élèves			
	Contrôle de prise de notes			
	Attitude du professeur face aux écarts de comportement des élèves			
CLOTURE	Les sanctions sont-elles raisonnables, respectueuses de la dignité des enfants, et en relation avec la faute commise ?			
	Mise en œuvre du contrat didactique			
	Récapitulation			
	Contrôle des acquis			
	Exercices de maison			
	Rappel de la prochaine séance			

Annexe 2.3. Grille d'observation des maitres de CM2/Professeurs du Primaire (PP)

A / Eléments d'identification

- Date : Heure :
- Etablissement :
- Classe :
- Effectif de la classe : G : /F : /T :
- Sexe :
- Statut : /Grade :
- Matière enseignée :
- Ancienneté dans la fonction :
- Ancienneté au poste :
- Diplôme académique :
- Diplôme professionnel/Année d'obtention :

B/ Activites d'enseignement-Apprentissage

ACTIVITES	Oui	Non	Plus ou moins	Observations
MISE EN TRAIN				
Le maître a prévu un exercice d'éveil mathématique				
Il a interrogé oralement les élèves				
Il a fait utiliser les ardoises				
Les élèves ont réussi toutes les questions				
Le maître a prévu un exercice de calcul mental				
Les élèves ont réussi l'exercice				
La règle a été énoncée par les élèves				
La révision a été prévue				
La révision est en lien avec la leçon antérieure				
LEÇON NOUVELLE				
Le maître a porté le titre de la leçon au tableau				
Le matériel est prévu pour la leçon				
Le maître organise les élèves pour la manipulation du matériel				
Chaque élève a son matériel				
ETAPE CONCRETE				
Le maître fait observer le matériel				
Il commence la leçon par la manipulation collective				
C'est lui qui manipule le matériel devant les élèves				
Les élèves manipulent à tour de rôle le matériel				
Les élèves sont sollicités par le maître				
Il fait travailler les élèves en groupe puis individuellement				
Le matériel est adapté				
ETAPE SEMI-CONCRETE				
Le maître invite les élèves à suivre au tableau				

Il schématise les objets manipulés au tableau				
Le maître fait reprendre le travail sur les ardoises				
Les élèves vont à tour de rôle au tableau pour schématiser				
Le maître a seul schématisé au tableau sans l'aide des élèves				
ETAPE ABSTRAITE				
Le maître fait observer les schémas au tableau				
Le maître a contrôlé le travail des élèves sur ardoises				
Il fait correspondre les schémas aux nombres appropriés				
Le maître fait le lien entre les schémas et les nombres				
Le maître propose des exercices correspondants à la leçon				
Les élèves réagissent à la leçon				
Le maître a respecté les étapes de la leçon				
ETAPE D'APPLICATION				
Le maître propose des exercices oraux sur ardoises				
Le maître a prévu un exercice écrit dans les cahiers de devoirs				
Les élèves ont réagi				
Le maître a proposé un ou des exercices de maison				
Les élèves ont réussi les exercices de maison				
Le climat relationnel en classe a été favorable aux élèves				
Le maître est propre dans sa tenue				
L'attitude du maître face aux élèves est convenable ?				
Le maitre				

Annexe 3. Guides d'entretien

Annexe 3.1. Guide d'entretien destiné aux conseillers pédagogiques et aux directeurs d'écoles primaires

Dans le cadre des projets de recherche interuniversitaire du Programme APPRENDRE de l'AUF sur la thématique « *Accompagner le développement du cycle fondamental : l'enjeu de la transition école – collège* », le laboratoire de Recherche et Etudes en Linguistique, Psychologie et Société (LaRELIPS) de l'Université de Kara (UK), entreprend une recherche intitulée : « *Analyse des curricula et cohérence des approches pédagogiques en français et en mathématiques au CM2 et en 6^e au Togo* ».

Ce guide vise à recueillir les informations relatives aux difficultés qu'éprouvent les enseignants que vous suivez. Les informations que vous nous fournirez seront très utiles pour comprendre la transition école-collège dans le système éducatif au Togo. Pour favoriser une

très bonne collecte de données, nous vous prions d'être sincère dans vos réponses. Dites effectivement, s'il vous plaît, ce que vous pensez et ce que vous faites.

Numéro d'identification : Nom de l'enquêteur :

Milieu : Urbain....1 Rural2 **(Encercler le code correspondant)**

Régions : Lomé golfe (1) Maritime (2) Plateaux (3) Centrale (4)

Kara (5) Savanes (6)

Types d'établissement : Public Privé laïc Privé confessionnel

Préfecture :

Date de l'entrevue :/...../ 2021

Heure de début []h []mn

Heure de fin []h []mn

Sexe :

Age :

Nombre d'années d'expérience :

Question brise-glace : *parlez-nous de votre fonction de conseiller pédagogique/inspecteurs*

Dans le suivi des enseignants parlez-nous des difficultés que ceux-ci éprouvent dans la transmission des leçons de mathématiques ?

Généralement quelles sont les leçons de mathématiques qui leur semblent difficiles à transmettre aux élèves ?

En tant qu'encadreur, que dites-vous des contenus des leçons de mathématiques inscrits au programme au CM2 ?

Selon vous quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves pour assimiler les contenus en mathématiques ?

Que proposez-vous pour favoriser l'enseignement des mathématiques en 6^e en vue de favoriser la transition CM2/6^e ?

Dans le suivi des enseignants parlez-nous des difficultés que ceux-ci éprouvent dans la transmission des leçons de français ?

Généralement quelles sont les leçons de français qui leur semblent difficiles à transmettre aux élèves ?

En tant qu'encadreur, que dites-vous des contenus des leçons de français inscrits au programme au CM2 ?

Selon vous quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves pour assimiler les contenus des leçons de français ?

Que proposez-vous pour favoriser l'enseignement du français en 6^e en vue de favoriser la transition CM2/6^e ?

Annexe 3.2. Guide d'entretien destiné aux élèves de CM2

Dans le cadre des projets de recherche interuniversitaire du Programme APPRENDRE de l'AUF sur la thématique « *Accompagner le développement du cycle fondamental : l'enjeu de la transition école – collège* », le laboratoire de Recherche et Etudes en Linguistique, Psychologie et Société (LaRELIPS) de l'Université de Kara (UK), entreprend une recherche

intitulée : « *Analyse des curricula et cohérence des approches pédagogiques en français et en mathématiques au CM2 et en 6^e au Togo* ».

Ce guide d'entretien vise à recueillir les informations relatives aux difficultés que vous éprouvez dans l'apprentissage du français et des mathématiques. Les informations que vous nous fournirez seront très utiles pour comprendre la transition école-collège dans le système éducatif au Togo. Pour favoriser une très bonne collecte de données, nous vous prions d'être sincère dans vos réponses. Dites effectivement, s'il vous plaît, ce que vous pensez et ce que vous faites.

Numéro d'identification : [] [] [] Nom de l'enquêteur :

Milieu : Urbain....1 Rural2 **(Encercler le code correspondant)**

Régions : Lomé golfe (1) [] Maritime (2) [] Plateaux (3) [] Centrale (4) []

Kara (5) [] Savanes (6) []

Types d'établissement : Public [] Privé laïc [] Privé confessionnel []

Préfecture :

Date de l'entrevue :/...../ 2021

Heure de début [] [] h [] [] mn

Heure de fin [] [] h [] [] mn

Sexe :

Age :

Question brise-glace : Parle-moi de ton école et de ton maître

Des matières suivantes de français, lesquelles vous semblent difficiles ?

Matières enseignées	Oui	Non
Vocabulaire		
Orthographe grammaticale		
Orthographe d'usage		
Conjugaison		
Grammaire		
Entraînement à la rédaction		
Lecture		

Qu'est-ce qui fait que ces matières sont difficiles :

- Le maître enseigne mal
- Le maître n'est pas gentil avec nous
- Il ne nous encourage pas quand nous répondons aux questions
- Le maître ne nous donne pas beaucoup d'exercices
- Le maître ne corrige pas bien les exercices
- Mon répétiteur ne m'aide pas à la maison
- Mes parents ne m'aident pas à la maison

Des matières suivantes de mathématiques, lesquelles vous semblent difficiles à apprendre

Leçons enseignées	Oui	Non
Calcul mental		
Arithmétique		
Système métrique		
Géométrie		

Qu'est-ce qui fait que ces matières sont difficiles :

- Le maître enseigne mal
- Le maître n'est pas gentil avec nous
- Il ne nous encourage pas quand nous répondons aux questions
- Le maître ne nous donne pas beaucoup d'exercices
- Le maître ne corrige pas bien les exercices
- Mon répétiteur ne m'aide pas à la maison
- Mes parents ne m'aident pas à la maison

Annexe 3.3. Guide d'entretien destiné aux enseignants de français de la classe de 6^{ème}

Dans le cadre des projets de recherche interuniversitaire du Programme APPRENDRE de l'AUF sur la thématique « *Accompagner le développement du cycle fondamental : l'enjeu de la transition école – collège* », le laboratoire de Recherche et Etudes en Linguistique, Psychologie et Société (LaRELIPS) de l'Université de Kara (UK), entreprend une recherche intitulée : « *Analyse des curricula et cohérence des approches pédagogiques en français et en mathématiques au CM2 et en 6^{ème} au Togo* ».

Ce guide vise à recueillir les informations relatives aux difficultés que vous éprouvez dans la transmission des cours de français. Les informations que vous nous fournirez seront très utiles pour comprendre la transition école-collège dans le système éducatif au Togo. Pour favoriser une très bonne collecte de données, nous vous prions d'être sincère dans vos réponses. Dites effectivement, s'il vous plaît, ce que vous pensez et ce que vous faites.

Numéro d'identification : [] [] [] Nom de l'enquêteur :

Milieu : Urbain....1 Rural2 **(Encercler le code correspondant)**

Régions : Lomé golfe (1) [] Maritime (2) [] Plateaux (3) [] Centrale (4) []

Kara (5) [] Savanes (6) []

Types d'établissement : Public [] Privé laïc [] Privé confessionnel []

Préfecture :

Date de l'entrevue :/...../ 2021

Heure de début [][]h [][]mn

Heure de fin [][]h [][]mn

Sexe :

Age :

Nombre d'années d'expérience :

Question brise-glace : *Parlez-nous de votre métier d'enseignant de français pour des élèves qui viennent directement du CM2*

Quelles sont les difficultés que vous éprouvez dans la transmission des leçons de français ?

Quelles sont les leçons de français qui vous semblent plus difficiles à transmettre aux élèves ?

Que pensez-vous des contenus des leçons de français que vous transmettez aux élèves ?

Selon vous quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves pour les cours de français ?

Que proposez-vous pour favoriser l'enseignement du français en 6^{ème} ?

Annexe 3.4. Guide d'entretien destine aux enseignants de mathématiques de la classe de 6^{ème}

Dans le cadre des projets de recherche interuniversitaire du Programme APPRENDRE de l'AUF sur la thématique « *Accompagner le développement du cycle fondamental : l'enjeu de la transition école – collègue* », le laboratoire de Recherche et Etudes en Linguistique, Psychologie et Société (LaRELIPS) de l'Université de Kara (UK), entreprend une recherche intitulée : « *Analyse des curricula et cohérence des approches pédagogiques en français et en mathématiques au CM2 et en 6^{ème} au Togo* ».

Ce guide d'entretien vise à recueillir les informations relatives aux difficultés que vous éprouvez dans la transmission des cours de mathématiques. Les informations que vous nous fournirez seront très utiles pour comprendre la transition école-collège dans le système éducatif au Togo. Pour favoriser une très bonne collecte de données, nous vous prions d'être sincère dans vos réponses. Dites effectivement, s'il vous plaît, ce que vous pensez et ce que vous faites.

Numéro d'identification : [] [] [] Nom de l'enquêteur :

Milieu : Urbain....1 Rural2 **(Encercler le code correspondant)**

Régions : Lomé golfe (1) [] Maritime (2) [] Plateaux (3) [] Centrale (4) []

Kara (5) [] Savanes (6) []

Types d'établissement : Public [] Privé laïc [] Privé confessionnel []

Préfecture :

Date de l'entrevue :/...../ 2021

Heure de début [] [] h [] [] mn

Heure de fin [] [] h [] [] mn

Sexe :

Age

Nombre d'années d'expérience :

Question brise-glace : Parlez-nous de votre métier d'enseignant de mathématiques pour des élèves qui viennent directement du CM2

Quelles sont les difficultés que vous éprouvez dans la transmission des leçons des mathématiques ?

Quelles sont les leçons de mathématiques qui vous semblent plus difficile à transmettre aux élèves ?

Que pensez-vous des contenus des leçons de mathématiques que vous transmettez aux élèves ?

Selon vous quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves pour les cours de mathématiques ?

Que proposez-vous pour favoriser l'enseignement des mathématiques en 6^e ?

Annexe 3.5. Guide d'entretien destine aux enseignants de la classe de CM2

Dans le cadre des projets de recherche interuniversitaire du Programme APPRENDRE de l'AUF sur la thématique « *Accompagner le développement du cycle fondamental : l'enjeu de*

la transition école – collège », le laboratoire de Recherche et Etudes en Linguistique, Psychologie et Société (LaRELIPS) de l'Université de Kara (UK), entreprend une recherche intitulée : « *Analyse des curricula et cohérence des approches pédagogiques en français et en mathématiques au CM2 et en 6^{ème} au Togo* ».

Ce guide vise à recueillir les informations relatives aux difficultés que vous éprouvez dans la transmission des cours de français et mathématiques. Les informations que vous nous fournirez seront très utiles pour comprendre la transition école-collège dans le système éducatif au Togo. Pour favoriser une très bonne collecte de données, nous vous prions d'être sincère dans vos réponses. Dites effectivement, s'il vous plaît, ce que vous pensez et ce que vous faites.

Numéro d'identification : Nom de l'enquêteur :

Milieu : Urbain....1 Rural2 **(Encercler le code correspondant)**

Régions : Lomé golfe (1) Maritime (2) Plateaux (3) Centrale (4)

Kara (5) Savanes (6)

Types d'établissement : Public Privé laïc Privé confessionnel

Préfecture :

Date de l'entrevue :/...../ 2021

Heure de début [] [] h [] [] mn

Heure de fin [] [] h [] [] mn

Sexe :

Age :

Nombre d'années d'expérience :

Question brise-glace : Parlez-nous de votre métier d'enseignant en classe de CM2

Quelles sont les difficultés que vous éprouvez dans la transmission des leçons de français ?

Quelles sont les difficultés que vous éprouvez dans la transmission des leçons de mathématiques ?

Quelles sont les leçons de français qui vous semblent plus difficiles à transmettre aux élèves ?

Quelles sont les leçons de mathématiques qui vous semblent plus difficiles à transmettre aux élèves ?

Que pensez-vous des contenus des leçons de français que vous transmettez aux élèves ?

Que pensez-vous des contenus des leçons de mathématiques que vous transmettez aux élèves ?

Selon vous quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves pour apprendre les cours de français ?

Selon vous quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves pour apprendre les cours de mathématiques ?

Que proposez-vous pour favoriser l'enseignement du français et des mathématiques au CM2 ?

Annexe 3.6. Guide d'entretien destiné aux inspecteurs de mathématiques

Dans le cadre des projets de recherche interuniversitaire du Programme APPRENDRE de l'AUF sur la thématique « *Accompagner le développement du cycle fondamental : l'enjeu de la transition école – collège* », le laboratoire de Recherche et Etudes en Linguistique,

Psychologie et Société (LaRELIPS) de l'Université de Kara (UK), entreprend une recherche intitulée : « *Analyse des curricula et cohérence des approches pédagogiques en français et en mathématiques au CM2 et en 6^{ème} au Togo* ».

Ce guide vise à recueillir les informations relatives aux difficultés que les enseignants éprouvent dans la transmission des cours de mathématiques. Les informations que vous nous fournirez seront très utiles pour comprendre la transition école-collège dans le système éducatif au Togo. Pour favoriser une très bonne collecte de données, nous vous prions d'être sincère dans vos réponses. Dites effectivement, s'il vous plaît, ce que vous pensez et ce que vous faites.

Numéro d'identification : Nom de l'enquêteur :

Milieu : Urbain....1 Rural2 **(Encercler le code correspondant)**

Régions : Lomé golfe (1) Maritime (2) Plateaux (3) Centrale (4)

Kara (5) Savanes (6)

Types d'établissement : Public Privé laïc Privé confessionnel

Préfecture :

Date de l'entrevue :/...../ 2021

Sexe : Age : Nombre d'années d'expérience :

Question brise-glace : **Parlez-nous de votre rôle d'inspecteur s'il vous plaît**

Dans le suivi des enseignants parlez-nous des difficultés que ceux-ci éprouvent dans la transmission des leçons de mathématiques en 6^{ème} ?

Généralement quelles sont les leçons de mathématiques qui leur semblent difficiles à transmettre aux élèves en 6^{ème} ?

En tant qu'encadreur, que dites-vous des contenus des leçons de mathématiques inscrits au programme en 6^{ème} ?

Selon vous quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves pour assimiler les contenus des leçons de mathématiques en 6^{ème} ?

Que proposez-vous pour favoriser l'enseignement de mathématiques en 6^{ème} en vue de favoriser la transition CM2/6^{ème} ?

Annexe 3.7. Guide d'entretien destiné aux inspecteurs de français

Dans le cadre des projets de recherche interuniversitaire du Programme APPRENDRE de l'AUF sur la thématique « *Accompagner le développement du cycle fondamental : l'enjeu de la transition école – collège* », le laboratoire de Recherche et Etudes en Linguistique, Psychologie et Société (LaRELIPS) de l'Université de Kara (UK), entreprend une recherche intitulée : « *Analyse des curricula et cohérence des approches pédagogiques en français et en mathématiques au CM2 et en 6^{ème} au Togo* ».

Ce guide vise à recueillir les informations relatives aux difficultés que les enseignants éprouvent dans la transmission des cours de français. Les informations que vous nous fournirez seront très utiles pour comprendre la transition école-collège dans le système éducatif au Togo. Pour favoriser une très bonne collecte de données, nous vous prions d'être sincère dans vos réponses. Dites effectivement, s'il vous plaît, ce que vous pensez et ce que vous faites.

Numéro d'identification : Nom de l'enquêteur :

Milieu : Urbain....1 Rural2 **(Encercler le code correspondant)**
Régions : Lomé golfe (1) Maritime (2) Plateaux (3) Centrale (4)
Kara (5) Savanes (6)
Types d'établissement : Public Privé laïc Privé confessionnel
Préfecture :.....
Date de l'entrevue :...../...../ 2021
Sexe : Age : Nombre d'années d'expérience :

Question brise-glace : Parlez-nous de votre rôle d'inspecteur s'il vous plaît
Dans le suivi des enseignants parlez-nous des difficultés que ceux-ci éprouvent dans la transmission des leçons de français en 6^{ème} ?
Généralement quelles sont les leçons de français qui leur semblent difficiles à transmettre aux élèves en 6^{ème} ?
En tant qu'encadreur, que dites-vous des contenus des leçons de français inscrits au programme en 6^{ème} ?
Selon vous quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves pour assimiler les contenus des leçons de français en 6^{ème} ?
Que proposez-vous pour favoriser l'enseignement du français en 6^e en vue de favoriser la transition CM2/6^{ème} ?

Annexe 4. Photos prises lors de la collecte des données (passation des questionnaires, entretiens, observation de classe)





Annexe 5. Séances de tests simples d'évaluation

Tests simples d'évaluation simples CM2

I- Lecture des pseudo – mots

Macaropi	Hohari
Sidoni	Ablocal
Harapoma	

II- Lecture de mots familiers

Marteau	Papaye
Effaceur	Récitation
	Pause

III- Lecture des phrases

Ma mère est une femme laborieuse. Chaque matin, elle se lève très tôt pour faire le ménage. Elle balaie la cour, allume le feu. Ensuite, elle part au marché pour acheter des provisions pour toute la semaine.

Compréhension

- Donne un titre au texte
- Pourquoi dit-on que ma mère est une femme laborieuse ?
- « Ma mère est une femme laborieuse ». Réécris cette phrase au future simple de l'indicatif

IV- Dictée de phrases

- Le docteur soigne les malades.
- Mon village se trouvait sur une colline.
- J'aime en vous la patrie.

V- Lecture d'une histoire

Qui on appelle enfant ? Tu es au cours préparatoire ou au cours moyen, toi aussi on t'appelle enfant ; tu as des droits et des devoirs. Tu as droit à la vie, à la santé, à l'éducation. De même, tu dois respecter tes parents, aller régulièrement à l'école et apprendre tes leçons. De ce fait, tu deviendras un bon citoyen.

Vocabulaire

- Donne le sens de :
 - Aller régulièrement à l'école
 - Respecter les parents
- Donne le contraire de : respecter, apprendre
- Donne deux mots de la même famille que : vie et emploie-les dans de courtes phrases.

Evaluation après remédiation

1- Lecture des mots et pseudo-mots (0,5x10pts)

Perspective, pharmacie, tranquille, voyageur, fabuleux, pagailleur, pluirapa, gingembre, soigneusement, gageba.

2- Lecture et compréhension de paragraphe

2.1- Lecture de paragraphe (0,25 pt par phrase sauf la première qui vaut 0,5 pt)

Texte : Le départ de Palakyém.

La nuit même, il alla avertir discrètement ses parents de son départ. Après leur bénédiction, Palakyém quitta le palais, sa famille et ses amis. Il marcha vers le sud comme le lui avait recommandé le griot. Le jour se leva. Il marcha vers le sud. Le soir, il arriva aux limites des terres de ses pères. Il fit un feu pour préparer la pintade qu'il venait de tuer.

Koffivi Assem

2.2- Questions de compréhension. (1ptx3)

- Qu'est-ce que Palakiyém a annoncé à ses parents ?
- Le griot lui avait recommandé de marcher vers le nord. Vrai ou faux ?
- A quel moment Palakiyém a-t-il préparé la pintade ?

3- Lecture et compréhension d'une histoire.

3.1- Texte : J'aide mon père. (5pts répartis comme suit : 1pt paragraphe bien lu sauf le dernier paragraphe qui vaut 2pts)

Quand il n'y a pas classe, je me rends chez mon père pour l'aider au jardin ou dans son champ de mil.

Un peu avant la saison des pluies, il faut nettoyer le champ, retirer les cailloux, arracher les mauvaises herbes. On peut alors retourner la terre.

Lorsque la pluie arrive, on peut enfin semer et planter. Au jardin, on veut que les légumes, tomates, aubergines, carottes, choux, laitues et haricots poussent bien.

Au champ, il faut surveiller les oiseaux pour qu'ils ne viennent pas faire un festin de toutes les graines. Quand vient la moisson, tous les produits du jardin sont vendus avec joie. Tandis que le mil sert à remplir les greniers de ces graines.

3.2- Questions : (5pts)

- Celui qui a écrit ce texte est un élève. Vrai ou faux ? Justifie ta réponse. (0,5ptx2)
- A quel moment l'enfant aide son père ? (0,5pt)
- Cite quatre plantes cultivées dans le jardin selon le texte. (0,25ptx4)
- Explique les expressions suivantes : je me rends chez mon père ; retirer les cailloux. (0,5ptx2)
- Trouve un synonyme de moisson. (0,5pt)
- Donne l'antonyme du mot souligné dans « arracher les mauvaises herbes » (1pt)

4- Dictée : Importance de l'école. (5pts ; 5 fautes = 0/5)

Apprendre à lire et à écrire est une bonne chose. A l'école, les enseignants aident les élèves à découvrir ce qui est dans les livres.

Grille d'évaluation CM2

PARTIE DU TEST	Orientations	Niveau de performance	Notation	Echelle d'appréciation	Note section
LECTURE DES PSEUDO-MOTS (2 min) (5 points)	L'élève lit tous les cinq mots en 2 minutes.	Lecture de 5 ou 4 mots	5pts	Niveau élevé	
		Lecture de 2 ou 3 mots	3 pts	Niveau Moyen	
		Lecture d'aucun mot ou d'un seul mot	1pt	Niveau Faible	
LECTURE DE MOTS FAMILIERS (2 min) (5 points)	L'élève lit tous les mots en 2 minutes.	Lecture de 5 ou 4 mots	5pts	Niveau élevé	
		Lecture de 2 ou 3 mots	3 pts	Niveau Moyen	
		Lecture d'aucun mot ou d'un seul mot	1pt	Niveau Faible	
LECTURE DES PHRASES (6 mn) (7 points)	L'élève doit lire le texte et répondre aux 4 questions pendant 6 minutes	Lecture correcte de 2 phrases au moins et réponse correcte à 3 questions au moins	7 pts	Niveau élevé	
		Lecture correcte de 2 phrases et réponse correcte à deux questions	5 pts	Niveau Moyen	
		Lecture incorrecte des 3 phrases ou lecture correcte d'une phrase et aucune ou une seule réponse correcte donnée	3 pts maxi	Niveau Faible	
DICTEE DE PHRASES (5 min) (3 points)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le soir venu, le travail est fini. 2. Les hommes se reposent à l'ombre 3. La récolte est bonne 	Au moins 2 phrases bien écrites	3 pts	Niveau élevé	
		Au moins une phrase bien écrite	2 pts	Niveau Moyen	
		Aucune phrase bien écrite	1 pt	Niveau Faible	
LECTURE D'UNE HISTOIRE (2 min) (10 points)	L'élève lit l'histoire en trois minutes au plus	Lecture courante avec respect de la ponctuation et réponse à aux moins 2 exercices	10 pts	Niveau élevé	
		Lecture courante avec respect de la ponctuation mais il ne réussit qu'au plus deux des trois exercices	5 pts mini	Niveau Moyen	
		Difficulté à lire couramment sans respect de la ponctuation et répondre aux 3 exercices	3pts maxi	Niveau Faible	
TOTAL				/30pts

Manuel de remédiation classe de CM2

SEANCES 1 et 2 : POUR LES ELEVES FAIBLES

1) Les alphabets

a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z.

2) Lecture des sons

é, er, ez, ed, et ;

è, ê, ei, ai, est, es

o, au, eau, eu, e, oi, ou ;

f, ph, t, th, kp, gb ;

j, g, cl, gl, pl, fl,

gr, pr, br, fr, ill, y, oeur, eur ;

gn, ch, in, im, ain, ein, en, an, am, em, on, om.

SEANCE 3 : POUR LES ELEVES FAIBLES

3) Lecture des syllabes

Lè, gai, lai, pei, to, leau, lo, ne, veu, che, voi, poi, pou, bou, ca, ki, pho, fa, ta,

Jo, ju, cla, clou, plu, blé, gba, pla ;

Rein, fan, ten, lon, bon, tom, peur, teur....

SEANCE 4 : POUR LES ELEVES MOYENS ET FAIBLES

4) Lecture des mots

Un élève, un balai, le peigne, le jouet, toto, le tableau, le tuyau, un neveu, le cheveu, la voiture, la poitrine, la poule, le boubou, la case, le kaki, le coq, fati, la photo, la terre, le thème, joli, un village, un clou, le bras, le glaçon, la table, la classe, le plafond, le pagne, la chemise, la papaye, le pain, le matin, un enfant, un pilon, le gombo, le cœur, un chanteur, la peur.

5) Evaluation

5-1)- Lecture

b, d, q, h, ai, ei, eau, o, k, ph, gn, ch, pou, voi, to, blé, case, kaki, tableau, classe.

5-2)- Dictée

t, d, f, v, gn, ch, une école, un village, voici

5-3)- Copie

Fati balaie la classe. Elle nettoie le bureau du maître.

Bila avait un bracelet, un beau bracelet en argent. Un jour, plus de bracelet ! Elle cherche, cherche encore, pas de bracelet ! Bila pleure.

SEANCE 5 : POUR LES ELEVES MOYENS ET FAIBLES

6) Lecture des phrases simples

- Le cultivateur va au champ tôt le matin
- Le pêcheur prend les poissons de la rivière
- L'infirmier soigne les malades.

7) Contrôle final

7-1)- Lecture des mots simples

La chasse, la fatigue, le journal, la montagne, le photographe, le teint, la mathématique, le malin

7-2)- Lecture d'un paragraphe

Chaque samedi matin, papa va à la chasse. Il se promène dans les champs et dans la brousse. Il découvre les bêtes et les poursuit.

7-3)- Dictée

La bobine, la mangué, le téléphone, la camarade, fofana porte le pantalon et la chemise dans la case.

7-4)- Copie P.54 Livre unique de français CM2 1er paragraphe

SEANCE 6 : POUR LES ELEVES MOYENS ET FAIBLES

8) Lecture compréhension

Texte :

Le ciel est noir. Le vent souffle. Les branches des arbres balancent. Le tonnerre gronde. La pluie commence à tomber. Les animaux cherchent des abris. Les hommes, les femmes et les enfants courent vers les cases. Peu à peu, la pluie cesse de tomber.

Questions

1. Choisis la bonne réponse :

Les animaux cherchent des abris veut dire,

- a. Les animaux portent des habits
 - b. Les animaux se cachent.
2. Trouve le verbe dérivé de "pluie"
3. a. Donne la structure de la phrase suivante :
Les animaux cherchent des abris.

b. Remplace le GN COD par le pronom personnel convenable et réécrit la phrase.

4. Trouve un titre au texte.

Manuel de remédiation de la classe de 6^{ème} pour l'enseignant

SEANCE N°1 : Pour les élèves faibles

1.1- L'alphabet français

a, u, o, i, e, y, t, d, p, b, k, g, c, q, f, v, m, n, l, s, z, w, x, j, r, h.

1.2- Lecture des sons et des mots

è, ei, ai, et, est, es : un élève, une pagaie, un balai, le peigne, le jouet. Tu es ; il est.

o, au, eau : toto, le tableau, tuyau.

e, eu : neveu, cheveu.

oi : la voiture, la poitrine

ou : la poule, le boubou

c, k, q, qu : la case, le kaki, le coq, physique.

f, ph : fati, une photo.

t, th : la terre, thème.

kp, gb : kpatcha, gboma.

dj, tch : adjectif, kpatcha.

cl, gl, pl, bl : la classe, le glaçon, le plafond, la table.

gn : le pagne.

j = g : un village, jolie, un forgeron.

1.3- EVALUATION

1.3.1- LECTURE

b, k, p, g, ai, ei, au, o, ph, gb, t, r, d, pe, ba, te, fi, to, coq, classe, ami, case, tchicthao, gboma.

1.3.2- DICTÉE

t, d, f, v, kp, la règle, voici, école, géographie, fifine.

1.3.3- Exercice de maison :

Recopie correctement les sons et les mots suivants :

pi, pa, tch, gb, village, patate, lune, tôle, classe, élève, école.

Napo apprend à lire et à écrire.

SEANCE N°2 : POUR LES ELEVES FAIBLES

2.1- Lecture de sons et des mots (suite)

In, im, aim, ain, ein : la fin, le matin, la faim, impoli, le pain, le frein.

en, an, am, em : un enfant, une ampoule, un temple.

Y, ill : la papaye, la chenille, la famille, la goyave.

on, om : pilon, gombo, bonjour, ballon, tombe.

œur, eur : cœur, peur, chanteur.

é, er, ez, ed : l'été, régulier, le nez, le pied.

2.2- La syllabation dans les mots

Ba-lai, bo-bi-ne, ta-pe, ca-na-ri, pan-ta-lon, lu-ne, che-mi-se, ca-se, ca-ma-ra-de, ré-créa-tion, a-mi-na, té-lé-vi-sion, por-te, té-lé-pho-ne, cla-sse, Fo-fa-na, gom-bo,

2.3- La syllabation dans la phrase

Na-po la-ve une man-gue dans la ri-vi-ère.

Le pe-tit chat est sur la ta-ble.

Mon grand-pè-re fu-me la pi-pe.

2.4- Evaluation

2.4.1- Lecture des mots simples

La chasse, la fatigue, le globule, le journal, le géomètre, la montagne, le photographe, le teint, la thématique, le mathématicien, le malin, la fantaisie

2.4.2- Lecture des phrases simples

Le cultivateur va au champ tôt le matin.

La moto roule sur la route.

2.4.3- Dictée :

La bobine, la mangue, le téléphone, le camarade.

Fofana porte le pantalon et la chemise dans la case.

2.4.4- Exercice de maison

Recopie correctement le passage suivant :

La fatigue, le journal, le photographe, la récréation, le téléphone. Napo lave une mangue dans la rivière. Voilà une voiture dans la cour de l'école.

SEANCE 3 : Pour les élèves faibles et moyens

Travail sur la combinatoire (1h15mn)

Texte support : « Mère chenille », (tiré du livre unique de français CM1, collection Flamboyant, Page 36, paragraphe 2.)

Paragraphe 2 : Un matin, trois petites filles, trois sœurs, allaient au marigot pour chercher de l'eau. Sur leur chemin, elles rencontrèrent Mère Chenille. Les petites filles eurent peur. Mais Mère Chenille n'avait pas l'air méchante. Alors, la première des trois filles, l'aînée, s'approcha et dit :

« Bonjour, Mère Chenille !

-Bonjour petite fille »

3.1- Lecture des mots par syllabes.

Mots : matin, chemin, fille, chenille, marigot, bonjour, sœur, peur, mère

- Ma/tin che/min fin faim pain bain vingt
- Fi/lle che/ni/lle pa/pa/ye aïe tra/vail rail
- Ma/ri/got un pot le cha/peau la fau/te la cô/te le cô/té
- Sœur peur beurre heure cœur
- Mer mère maire fer faire paire père terre fête tête bête
- Bon/jour bon/soir bon/bon bou/bou bam/bou la toux fou/fou tout

3.2- Evaluation

3.2.1- Lecture courante de phrases simples

Pour la fête, la mère achète un long boubou. Ma sœur a faim, elle mange un pain beurré.

3.2.2- Dictée ciblée :

Le matin, la papaye, le travail, un chapeau, la côte, une sœur, un bambou, un bonsoir, la terre, un bonjour.

3.2.3- Exercice de maison : Recopie correctement les mots suivants

La bataille, un conseiller, un boulanger, un cocotier, le crocodile, le lapin, la pintade, la chèvre, un mouton, le cahier.

SEANCE 4 : POUR LES ELEVES MOYENS ET FAIBLES

4.1- Lecture des mots complexes (1h15mn)

Crocodile – chronomètre – la chronologie – le chronogramme – la psychologie – personne – rencontrèrent – habitants – population.

4.2- Syllabation :

Cro/co/di/le – chro/no/mè/tre – la chro/no/lo/gie – le chro/no/gram/me – la psy/cho/lo/gie – per/son/ne – ren/con/trè/rent - Po/pu/la/tion, per/mi/ssion, re/pré/sen/ta/tion, ré/fle/xion, con/ces/sion

Ha/bi/tants, hos/pi/ta/li/sa/tion, hô/tel

Na/tio/nal, in/ter/na/tio/nal

Bi/blio/thè/que, bi/blio/thé/caire, com/por/te/ment, ra/pi/de/ment, im/mé/dia/te/ment.

4.3- Evaluation

4.3.1- Lecture de mots : réflexion, la permission, la concession, la bibliothèque, chronologie, la photographie, les yeux, le wagon, les joueurs, un psychologue.

4.3.2- Dictée ciblée :

L'élève demande une permission pour aller à l'hôpital chez son psychologue. Le joueur, sans réflexion envoie immédiatement le ballon dans les poteaux.

4.3.3- Exercice : Apprends à lire et à écrire des mots :

Retrouvailles, réjouissance, humeur, malheureusement, fruit.

SEANCE 5 : Pour les élèves moyens et faibles

LECTURE DE PARAGRAPHES. (1H15MN)

5.1- EVALUATION 1 : Paragraphe 2 (l'enseignant traite l'exercice avec les élèves)

Un matin, trois petites filles, trois sœurs, allaient au marigot pour chercher de l'eau. Sur leur chemin, elles rencontrèrent Mère Chenille. Les petites filles eurent peur. Mais, Mère Chenille n'avait pas l'air méchante. Alors, la première des trois filles, l'aînée, s'approcha et dit :

« Bonjour, Mère Chenille !

-Bonjour petite fille »

COMPREHENSION :

- 1- Les trois jeunes filles sont à l'aise à la rencontre de la mère chenille. Vrai ou faux ? Justifie ta réponse.
- 2- Trouve le contraire de « méchante » et de « s'approcha »
- 3- Donne le sens de « chercher de l'eau »
- 4- Trouve deux mots dérivés de « mère »

5.2- EVALUATION 2 : (L'élève traite seul l'exercice et l'enseignant emporte les copies pour les corriger)

Texte : La mère chenille. (Paragraphe 1)

Près d'un village très éloigné d'ici, vivait dans la brousse une grosse chenille, plus grosse qu'un crocodile. Quand les habitants du village la rencontraient, ils étaient polis avec elle. Ils l'appelaient, Mère Chenille et la saluaient.

Questions compréhension :

- 1- Comment les villageois appelaient la chenille ?
- 2- Les villageois étaient impolis envers la mère chenille. Vrai ou faux ? justifie ta réponse.
- 3- « Près d'un village très éloigné d'ici ... ils étaient polis avec elle. » Trouve le contraire pour chacun des mots soulignés.
- 4- Trouve deux homonymes de « mère » (mère chenille) et utilise les mots trouvés dans des phrases.

5.3- Exercice de maison :

Lis le troisième paragraphe et réponds aux questions suivantes :

Paragraphe 3 : La deuxième s'approcha aussi et la salua. Elle reçut la même réponse. Mais la troisième, au lieu de faire ce que les deux autres avaient fait, se mit à rire, puis à chanter : « Comme elle est grosse cette chenille, comme elle est laide, comme sa bouche est rouge ! »

Mère chenille se mit en colère. Elle se jeta sur elle et l'avalait. Les autres petites filles se sauvèrent en criant.

Questions :

- 1- La troisième fille a été respectueuse envers mère chenille. Vrai ou faux ? Justifie ta réponse.
- 2- Comme elle est grosse cette chenille, comme elle est laide ...
Recopie cette phrase en remplaçant les mots soulignés par leurs antonymes.

SEANCE 6 : Pour les élèves moyens et faibles

Compte rendu des évaluations des paragraphes 2 et 3

6.1- EVALUATION 2 : corrigé

Réponses aux questions :

- 1- Les villageois l'appelaient « Mère Chenille »
- 2- Faux. Justification : « Quand les habitants ... ils étaient polis avec elle. »
- 3- Contraire de : éloigné ≠ proche ; poli ≠ impoli
- 4- Deux homonymes de « mère » : mer ; maire.
Phrases : L'eau de la mer est salée. Le maire de ma Commune s'appelle

6.2- EXERCICE DE MAISON : corrigé

Réponses aux questions :

- 1- Faux. Justification : elle s'est mise à rire et à chanter : « Comme elle est grosse cette chenille, comme elle est laide, comme sa bouche est rouge ! »
- 2- Comme elle est mince/svelte/frêle/chétive cette chenille, comme elle est belle/jolie/admirable ...