


APPRENDRE

**SÉMINAIRE INTERNATIONAL DE RESTITUTION
DES RÉSULTATS DE RECHERCHE**

**Accompagner le développement
du cycle fondamental :
l'enjeu de la transition école-collège**

Du 14 au 16 février 2024, Yaoundé (Cameroun)



REMERCIEMENTS

Nous adressons nos vifs remerciements aux personnes qui ont contribué à la préparation, au bon déroulement et aux apports de ce colloque, en particulier les hôtes de ce colloque :

- ▶ **Son Excellence, le professeur Laurent Serge ETOUNDI NGOA**, ministre de l'Éducation de base (MINEDUB) ;
- ▶ **Son Excellence, le professeur NALOVA LYONGA**, ministre des Enseignements secondaires (MINESEC) ;
- ▶ **Dr Adams Daniel OYONO**, secrétaire général du MINEDUB ;
- ▶ **Dr Léopold DJOMNANG TCHATCHOUANG**, secrétaire général du MINESEC.

Le succès de ce colloque est le fruit du travail de chercheurs, d'équipes de recherche, dont nous pouvons lire les contributions dans ces actes.

Sa réussite est grandement due aux participants qui nous ont fait l'honneur de venir à Yaoundé échanger avec nous, qu'ils en soient remerciés.

Nos remerciements vont aussi aux équipes de coordination du programme APPRENDRE, à l'équipe de Paris et à l'équipe régionale de Yaoundé qui ont montré, une fois de plus, leur efficacité.

AVERTISSEMENT

Les communications présentées dans ce document sous la responsabilité de leurs auteurs ne reflètent pas nécessairement le point de vue de l'Agence universitaire de la Francophonie ou de ses donateurs et n'engagent en aucun cas l'organisation.

Cette publication est disponible en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.fr>). En utilisant le contenu de la présente publication, les utilisateurs acceptent les conditions d'utilisation du programme APPRENDRE.



▶ **Photos** : Joannès Doglo - Lina Florence Mensah - Maya Media Agence.

▶ **Conception graphique et mise en page** : Lékla Studio.

▶ **Sous la direction de** : Sophie Dobosz, chargée de communication et de gestion des connaissances du programme APPRENDRE.

Sommaire

INTRODUCTION GÉNÉRALE	6
CONFÉRENCE INAUGURALE « Accompagner le développement du cycle fondamental : les enjeux de la transition école-collège »	10
Les enjeux de nature politique et institutionnelle en lien avec le cycle fondamental	12
Les paramètres de nature curriculaire	17
Conclusion	20
THÈME 1 POLITIQUES PUBLIQUES ET CONTINUUM ÉDUCATIF	22
Introduction du thème 1	23
La transition école-collège au Burkina Faso, au Cameroun et en Côte d'Ivoire	25
Les freins et les leviers de la transition école-collège : contribuer à la réalisation d'une éducation de base obligatoire au Burkina Faso	38
Synthèse du thème 1 : les politiques publiques et le continuum éducatif	50
THÈME 2 LES TRANSITIONS AUX NIVEAUX INSTITUTIONNEL, ENVIRONNEMENTAL ET SOCIO-ÉMOTIF	52
Introduction du thème 2	53
Transition primaire-secondaire à travers les dispositifs organisationnels et pédagogiques au Burkina Faso et en Guinée	57
L'accrochage et le décrochage scolaire lors de la transition entre le primaire et le collège au Bénin, Gabon, Niger et Haïti	62
Synthèse du thème 2 : « Les transitions aux niveaux institutionnel, environnemental, et socio-émotif »	70
THÈME 3 LES TRANSITIONS AUX NIVEAUX PÉDAGOGIQUE (CURRICULAIRE), LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE	72
Introduction du thème 3	73
Approches pédagogiques utilisées par les enseignants en classe de CM2 et de 6 ^e au Togo	77
Transition primaire-collège au Bénin, au Maroc et en Tunisie. État des lieux, comparaison et perspectives de l'enseignement de l'arithmétique et de l'algèbre	85
Synthèse du thème 3 : les transitions aux niveaux pédagogique (curriculaire), linguistique et didactique	90

THÈME 4 SURMONTER LES OBSTACLES RENCONTRÉS POUR DES TRANSITIONS PLUS INCLUSIVES	94
Introduction du thème 4	95
Les déterminants de la transition école-collège à Madagascar	98
La transition primaire-secondaire au Cameroun : au-delà d'un taux, Henri Rodrigue Njengoué Ngamaleu, Université de Yaoundé I	108
Synthèse du thème 4 : surmonter les obstacles rencontrés pour des transitions plus inclusives	117
 MOT DE CLÔTURE DU SÉMINAIRE, par le Pr Ibrahima THIOUB, président du conseil scientifique du programme APPRENDRE	119
 CONCLUSION GÉNÉRALE	125
 ANNEXES	128
Programme du séminaire	128

INTRODUCTION GÉNÉRALE



INTRODUCTION GÉNÉRALE



À revoir sur YouTube en cliquant ici

La thématique de la transition école primaire-collège est actuellement l'une des principales préoccupations des systèmes éducatifs confrontés à des difficultés et à des insuffisances de différents ordres, engendrées par ce véritable goulot d'étranglement.

C'est ce qui a motivé le choix du programme APPRENDRE de lancer un appel à projets de recherche sur ce thème, d'accompagner, aux plans pédagogique et financier, neuf équipes internationales de recherche, puis d'organiser au Cameroun, en février 2024, un séminaire international de restitution de ces recherches. Cette action est alignée sur l'objectif de développement durable (ODD 4), qui vise un développement majeur des pays, fondé sur l'élévation d'un niveau d'une scolarisation de qualité, dispensée dans des conditions d'équité et de possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

La présente publication reproduit les actes de ce séminaire, lesquels sont structurés en quatre rubriques thématiques faisant écho à une approche pluridimensionnelle et systémique de la transition :

- ▶ **Les politiques publiques et leurs liens avec le continuum éducatif ;**
- ▶ **Les transitions institutionnelles, environnementales et socio-émotives ;**
- ▶ **Les transitions aux niveaux pédagogique (curriculaire), linguistique et didactique ;**
- ▶ **Surmonter les obstacles rencontrés pour des transitions plus inclusives.**

Ces thèmes sont introduits par une conférence sur le « *continuum éducatif* », vision en amont d'une réflexion sur la transition entre les deux ordres d'enseignement (primaire et secondaire). Chaque thème est appréhendé à partir des contributions des chercheurs (huit recherches provenant de 13 pays que couvre le programme APPRENDRE). Ces présentations sont chaque fois précédées de repères introductifs et suivies d'une synthèse propre à chaque thème, Reflétant aussi les principales réflexions au cours des débats, le tout couronné de recommandations pour des actions à renforcer ou à lancer, en tenant compte des spécificités institutionnelles, curriculaires et environnementales des systèmes éducatifs.

La problématique de la transition abordée dans les présents actes est appréhendée selon une orientation globale et systémique qui s'interroge sur un ensemble de constats identifiés ou confirmés par les recherches de l'appel APPRENDRE, lesquelles ont été menées selon une démarche scientifique de terrain, adossée à des parrainages théoriques relatifs à cette thématique éducative.

Généralement, ce passage d'un ordre d'enseignement à l'autre coïncide, dans certains pays, avec un faible taux d'efficacité, dû en particulier à l'échec ou au décrochage scolaires au début du collège, des inadaptations sociales et psychologiques, un manque d'infrastructures ainsi que des qualifications professionnelles d'enseignants insuffisamment adaptés à une éducation inclusive qu'exige cette étape de transition.

Ces constats relatifs à des contextes marqués par une massification de la scolarisation post-élémentaire font ressortir des types de ruptures entre deux cultures, celle du primaire et celle du secondaire :

- ▶ **une rupture géographique ou spatiale** pour une catégorie d'élèves, engendrant des clivages entre le milieu rural où en général peu de collèges sont implantés et le milieu urbain où se concentre la population scolaire ;
- ▶ **une rupture psychosociale** en raison du changement de l'environnement qui affecte l'élève à son accès au collège ;
- ▶ **une rupture pédagogique et didactique** imputable, dans certains pays, à des différences d'approches pédagogiques et didactiques (propres à chaque discipline), retenues pour chaque ordre d'enseignement.

Aussi, les travaux publiés dans ces actes laissent-ils percevoir une configuration et une cartographie pluridimensionnelle du thème et la description d'initiatives et de pratiques attestées dans les pays représentés, mais aussi des difficultés multifactorielles qui affectent cette transition. En effet, ils couvrent des domaines interreliés, tels que la carte scolaire, les capacités d'accueil au collège, les infrastructures appropriées, l'harmonisation des programmes, le recrutement et la formation mono/bi/polyvalente des enseignants, la production et/ou la dissémination des ressources pédagogiques, le soutien familial et social, etc.

Ces recherches sont susceptibles d'éclairer ce que les statistiques scolaires officielles de la transition école-collège ne mettent pas toujours en évidence, à savoir les divers aspects psychosociologiques, pédagogiques et inclusifs.

Or, lorsque les transitions entre ces deux ordres d'enseignement sont vécues de façon harmonieuse, et traitées efficacement par tous les acteurs, elles entraînent des répercussions positives sur la motivation, les résultats des élèves et la continuité scolaire. C'est précisément dans cette optique que s'oriente la présente publication conçue comme une contribution des recherches-actions pour faire évoluer la réflexion et les pratiques éducatives sur la transition école-collège.



Le thème 1 traite de façon macroscopique des liens entre les politiques éducatives et les actions en matière de transition. On se réfère ici à une recommandation générale, relayée par les instances internationales, d'un « *continuum* éducatif » dans l'enseignement fondamental, accompagné souvent de la suppression de l'examen de passage au collège, et impliquant une mise en cohérence de ces deux ordres d'enseignement.

Ce thème est introduit par un exposé de cadrage sur les liens entre les politiques éducatives et les parcours scolaires ; à partir du principe de la redevabilité du système éducatif d'assurer, sur le plan hiérarchique central et décentré, la qualité des apprentissages et les conditions institutionnelles, pédagogiques, curriculaires et matérielles pour y parvenir. Certains paramètres significatifs délimitent ces parcours dans une visée de développement durable : la conception des programmes dans la perspective d'un tronc commun harmonisé, et à partir de profils de sortie clairement définis, l'hétérogénéité des élèves et les disparités régionales ; la langue d'enseignement et les technologies numériques.

Ce thème est illustré par deux recherches :

1- « Les freins et les leviers de la transition école-collège : contribuer à la réalisation d'une éducation de base obligatoire au Burkina Faso » ;

2- « Comprendre la transition primaire-collège au Burkina Faso, au Cameroun et en Côte d'Ivoire ».

Elles proposent que des décisions de la politique éducative prennent en compte cette transition, pour assurer ou renforcer une continuité de qualité, sur le plan :

- de l'institution scolaire (amélioration du taux d'accès au collège, harmonisation des programmes, mise à disposition de ressources pédagogiques adaptées, mise en place de conseils de concertation intercycles, scolarisation des filles, appui aux élèves les plus vulnérables...);
- de la famille (aide à l'accompagnement parental, soutien aux catégories sociales défavorisées) ;

- et de l'environnement scolaire (partenariat avec les collectivités, proximité de l'établissement, bibliothèques scolaires, qualité des locaux...).

Toutefois, ces déterminants d'une continuité du parcours scolaire soulèvent la question de leur soutenabilité budgétaire par l'État, les collectivités locales et les familles.

Le thème 2, dans le prolongement du premier, décrit les transitions institutionnelles, environnementales et socio-émotives et est alimenté par deux recherches :

1- « L'articulation école-collège en Guinée et au Burkina Faso » ;

2- « L'accrochage et le décrochage lors de la transition au Bénin, au Gabon, au Niger et en Haïti ».

Divers constats ont été rapportés par ces recherches moyennant des analyses documentaires, des enquêtes de terrain auprès de différents acteurs (enseignants, directions scolaires et parents), ainsi que l'administration de tests d'évaluation des performances scolaires au cours de cette période de transition. Trois types de ruptures ont été analysés dans ces contextes : géographique (éloignement des collèges), pédagogique (passage d'une « culture intégratrice » incarnée par la polyvalence disciplinaire de l'enseignant du primaire à « une culture exclusive » que représente un enseignant par discipline), et affective (changement brutal dans les relations interpersonnelles avec les adultes générateur d'angoisse).

De même, l'absence de concertations entre les différents acteurs du primaire et du secondaire de la même zone géographique constitue un frein à une bonne transition. Est analysé, en outre, le mécanisme d'interaction des facteurs individuels, familiaux et scolaires dans le processus de l'accrochage et/ou du décrochage des élèves lors de la transition primaire-collège.

Cette rubrique fait aussi état d'initiatives sous forme de dispositifs programmés, mais leurs mises en œuvre font défaut, même si des dispositifs informels tentent de réaliser un arrimage des programmes disciplinaires. Elle suggère de créer des espaces de concertation entre les cadres des deux cycles, de travailler sur la personnalité globale de l'élève, d'améliorer la formation des enseignants et les chefs d'établissement, à l'aide de modules sur le développement socio-émotionnel, de mettre en place un soutien psychologique et pédagogique et de développer des activités périscolaires contextualisées. Ainsi, elle souligne l'importance de promouvoir une approche systémique de co-éducation associant parents, élèves, écoles et communautés. Il est enfin suggéré la création d'un observatoire de la transition favorisant un suivi long, qui ne s'arrêterait pas à la charnière CM2/6^e.

Dans le thème 3, l'accent est mis sur les plans pédagogique (curriculaire), didactique et linguistique de la transition, en référence à la restitution de deux recherches :

1- « L'analyse des curricula et la cohérence des approches pédagogiques en français et en mathématiques au CM2 et en 6^e année au Togo » ;

2- La « Transition primaire-collège au Bénin, Maroc et Tunisie. État des lieux, comparaison et perspectives de l'enseignement de l'arithmétique et de l'algèbre ».

Ces deux travaux questionnent le degré de cohérence, d'une part des approches curriculaires (approche par les compétences ou autres) et, d'autre part, des approches didactiques (propres aux mathématiques et au français), au primaire et

au collège et secondaire. Ils prennent appui sur le croisement d'outils d'investigation : une analyse critériée des contenus des programmes d'études et des manuels scolaires (en français et en mathématiques), des entretiens auprès d'enseignants et d'élèves des deux ordres d'enseignement, ainsi que des observations de pratiques de classe dans ces deux disciplines.

Il en ressort parfois des signes de discontinuité, dans l'adoption de l'approche pédagogique qui diffère d'un cycle à un autre, engendrant souvent des démarches, des stratégies d'enseignement, voire des modalités d'évaluation différentes lors de la transition. Certes, il est rapporté que certains thèmes des programmes sont harmonisés, mais des alignements réduits de contenus, de supports et de types d'activités sont identifiés dans les programmes et les pratiques enseignantes des deux disciplines. C'est ainsi qu'au début du collège, les élèves sont confrontés à de nouvelles exigences en matière d'évaluation, provoquant des échecs pour certains.

La seconde recherche prend en compte une démarche comparative des programmes de mathématiques dans quatre pays où la transition est marquée par un changement de mode de pensée où l'on passe d'un raisonnement non analytique au primaire à un raisonnement analytique au secondaire sans préparation correspondante.

La transition linguistique est appréhendée sous l'angle d'un changement de la langue d'enseignement (une langue nationale au primaire et le français au collège, par exemple) ; ce qui place une proportion d'élèves du collège en grande difficulté.

À la suite de ces différentes analyses, une linéarité des programmes est recommandée, aussi bien sur le plan de l'adoption de la même approche curriculaire dans les deux ordres d'enseignement, qu'à celui d'un minimum d'harmonisation des contenus et des démarches dans les programmes disciplinaires. Aussi, des trajectoires curriculaires coordonnées et une préparation de l'élève à des modes de pensée retenus au collège sont-elles opportunes pour la réussite de cette transition.

Le thème 4 constitue une réflexion sur les conditions susceptibles de surmonter les obstacles rencontrés pour des transitions plus inclusives. Deux recherches font écho à cette dimension :

1- « La transition primaire-secondaire au Cameroun : au-delà d'un taux » ;

2- « Les déterminants de la transition école-collège à Madagascar ».

Ce thème traite de la transition selon une perspective inclusive, et, plus largement, d'une éducation prenant en compte, par le système éducatif, la satisfaction de la diversité et de la différenciation des besoins de l'ensemble des personnes apprenantes et du personnel éducatif qui les soutient, en particulier des publics scolaires d'origines sociales, de langues, de cultures, de genres différents ou en situation de

handicap. Lors de cette transition, le système scolaire est redevable d'une adaptation de l'environnement scolaire à leurs particularités individuelles. Dans ce processus, c'est l'institution qui est appelée à s'adapter au public apprenant et enseignant, contrairement à l'intégration où l'on demande à l'apprenant de s'accommoder d'une nouvelle structure.

Des statistiques issues de ces recherches révèlent des disparités de genre ou de région et identifient et analysent **les obstacles à une inclusion réussie lors de la transition**, en particulier :

- ▶ la capacité financière limitée des ménages, surtout dans les régions rurales, les problèmes matériels des familles, les besoins en santé ou les grossesses précoces représentent des causes du décrochage scolaire, notamment lorsque certains parents obligent les enfants à arrêter la scolarité ;
- ▶ une qualification professionnelle des enseignants peu adaptée aux besoins de cette éducation inclusive constitue une autre difficulté ;
- ▶ l'iniquité de genre est considérée comme un frein à la scolarisation au collège des filles, plus vulnérables que les garçons ;
- ▶ une autre entrave est celle de la diversité multiculturelle et multilingue avec un accent mis sur un changement de la langue d'enseignement, inégalement maîtrisée ;
- ▶ l'insécurité physique ou sanitaire et l'insuffisance, voire l'absence d'infrastructures et de dispositifs pédagogiques dédiés aux élèves en situation de handicap provoquent des situations où, souvent, les élèves sont livrés à eux-mêmes.

Ces constats relevés dans les recherches et enrichis par les débats suscitent des actions contextualisées sur le rôle des institutions familiales, scolaires, et éventuellement associatives dans le cadre d'une transition plus inclusive. C'est en particulier à cette étape que le préalable de l'égalité des chances est mis en évidence, pour atténuer différents types d'inégalités (sociales, psychologiques, biologiques, linguistiques ou de genre). De ce point de vue, des suggestions sont faites pour atténuer le phénomène du décrochage longuement analysé dans ces études :

- ▶ la nécessité d'un accès égalitaire aux dispositifs et moyens fournis par le système éducatif, compte tenu des inégalités sociales ;
- ▶ des conditions équitables des apprentissages et des formations, et la mise en place d'un dispositif de tutorat ;
- ▶ une augmentation du taux de scolarisation et d'accès au collège en soutenant financièrement les ménages les plus vulnérables, et en mettant en place, dans les écoles, un système d'écoute et de conseils aux familles.

Ainsi, la présente publication constitue une réelle contribution à cette réflexion sur la problématique éducative de la transition, avec ses enjeux et les défis correspondants. Elle est issue de recherches-actions émanant du terrain de plusieurs contextes dans leur diversité, et manifestement alimentée par des apports actualisés de la recherche dans ce domaine.

Les restitutions initialement présentées lors du séminaire d'APPRENDRE de Yaoundé ont été mises à l'épreuve des réactions et des apports des responsables institutionnels et pédagogiques des différents ministères de l'Éducation. Les présents actes reproduisent ainsi une version nourrie de ces débats et de ces échanges. Les recommandations formulées par rapport à chaque thème sont axées sur les dimensions que recouvre cette problématique : une structuration et une gouvernance institutionnelles de la transition, une gestion favorable de ses environnements, la mise en cohérence des approches curriculaires et didactiques, des formations initiales et continues axées sur ces transitions, des orientations inclusives à promouvoir ou à renforcer.



CONFÉRENCE INAUGURALE



CONFÉRENCE INAUGURALE



À revoir sur YouTube en cliquant ici

« Accompagner le développement du cycle fondamental : les enjeux de la transition école-collège »

Pr Xavier Roegiers,
professeur à l'Université de Louvain-la-Neuve, Belgique

Dans cet article, nous commençons par envisager comment se posent les grands enjeux liés aux systèmes éducatifs aujourd'hui, et dans le cycle fondamental en particulier, selon deux points de vue : (1) le point de vue politique et institutionnel et (2) le point de vue curriculaire.

Ensuite, nous déclinons ces grandes questions au travers du continuum école-collège, en traçant des pistes d'action.

Les enjeux de nature politique et institutionnelle en lien avec le cycle fondamental

CADRE DE RÉFLEXION

Les enjeux

Ces enjeux sont liés aux politiques décisionnelles et de gestion d'un système public d'enseignement, dans ses différentes dimensions : répartition des décisions entre les différents niveaux et lieux de pouvoir, de décisions et de gestion en matière de financement, politique d'inscription des élèves, politique d'évaluation des élèves, politique de recrutement des enseignants, politique d'évaluation des enseignants et des enseignements, politique d'appui différencié aux populations vulnérables, politique de gestion des bâtiments scolaires, etc.

Ils s'expriment à travers **toute une série d'arbitrages** :

- **en termes de centralisation, déconcentration et décentralisation du système ;**
- **en termes d'accompagnement et de contrôle des ressources humaines ;**
- **en termes d'équilibres** (entre le rural et l'urbain, entre le public et le privé, entre les différents niveaux de gestion de l'éducation [central, régional, local...]).

Ces arbitrages sont fonction autant de la vision de l'État que des différentes influences en présence (par exemple, des pouvoirs informels, traditionnels...).

revalorisation du statut du directeur/directrice¹, ce qui témoigne d'une confiance accrue accordée aux partenaires locaux de l'éducation² : de nouvelles responsabilités, mais aussi de nouveaux moyens mis à leur disposition.

Toutefois, il ne faut pas conclure trop vite qu'il soit bon de décentraliser systématiquement. En effet, une plus grande autonomie des établissements scolaires ne semble pas forcément synonyme d'augmentation significative des résultats des élèves³. De plus, il apparaît qu'un rôle fort de l'État en ce qui concerne la gestion des enseignants augmente l'efficacité du système : l'État semble donc incontournable comme garant du contrôle de la qualité des enseignements⁴.

- En revanche, il semble que la différence se fasse en termes de financement de l'éducation. En effet, un financement partagé par le niveau central et le niveau décentralisé a une influence positive : non seulement il augmente les performances globales des élèves, mais il réduit aussi les inégalités scolaires⁵. En Afrique, les expériences de recours aux enseignants communautaires, combinées à celles de cofinancement de l'éducation sur le plan local, se répercuteraient directement sur les résultats scolaires⁶. Par ailleurs, les études montrent que le fait de définir et de gérer les budgets localement permet d'élever non seulement les performances moyennes des élèves, mais aussi l'équité.

La notion de redevabilité en éducation

La notion de redevabilité traduit une forme de contractualisation en éducation. Cette notion vient du terme anglo-saxon « *accountability* »⁷, qui – particulièrement dans le secteur de l'éducation – désigne le fait de rendre compte à la société des ressources allouées par l'État pour développer l'éducation dans un pays. Dans le monde anglo-saxon, le concept d'*accountability* désigne le processus selon lequel des objectifs définis au départ doivent être atteints par les institutions d'éducation et de formation. L'État instaure alors, à travers un ensemble de critères et d'indicateurs, le dispositif de contrôle adéquat pour mesurer l'écart entre les objectifs et les réalisations effectives. Dans une première modalité, chaque établissement est tenu d'atteindre des objectifs, mais est libre de choisir ses moyens. C'est la notion de « *market-based accountability* »⁸. Dans une autre modalité, on a un modèle plus centralisé, mais avec des mesures de soutien et de régulation sur le plan local : on appelle ce système « *government-based accountability* ».

Dans le monde francophone, la notion de redevabilité est à la fois moins formelle et plus floue : la plupart du temps, il n'y a pas de réelles mesures de redevabilité, et, quand celles-ci existent, elles sont considérées de manière plus



Pour illustrer le caractère délicat de ces arbitrages, pointons deux aspects qui apparaissent comme neutres à première vue, mais qui, en réalité, sont porteurs d'enjeux de taille.

- En termes de décentralisation de la décision en éducation, une nouvelle répartition des responsabilités des autorités éducatives locales a progressivement émergé depuis un certain nombre d'années. Elle a ainsi conféré un nouveau statut à l'établissement scolaire, avec, notamment, la

1 Letor (2011) ; Dumay et Dupriez (2009)
2 Maroy (2011)
3 Barroso (2000) ; Duru-Bellat et Meuret (2001) ; Dumay et Dupriez (2009)
4 Mons (2007)
5 Mons (2007)
6 Duffo (2010)
7 Broadfoot (2000)
8 Harris et Herrington (2006)

qualitative, comme une forme de contrat implicite entre les autorités du système éducatif et les différentes catégories d'acteurs (inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs, enseignants...). Dans l'esprit, les termes de ce contrat sont souvent élaborés en concertation avec ceux-ci : ce contrat n'a pas ou peu de vertu contraignante. Dans le concret des choses, un double jeu de mesures est mis en place. D'un côté, l'État régule en allouant, par exemple, davantage de moyens aux établissements de zones défavorisées, au titre de « discrimination positive ». D'un autre côté – de manière concomitante –, il exerce un contrôle en souplesse en multipliant, par exemple, les épreuves d'évaluation standardisées, certifiantes ou non, à différents niveaux de la scolarisation, pour orienter et réguler le système. Il met donc en place un ensemble de mesures, davantage à visée incitative et d'émulation que véritablement à visée pénalisante. Au lieu de se contenter d'encourager les « meilleurs établissements », selon une logique de classement⁹, qui profite largement à ceux qui ont une population aisée, ce système valorise au contraire « les établissements scolaires les plus méritants, compte tenu de leur *public* », c'est-à-dire les établissements qui confèrent à leurs élèves – quels que soient leur provenance et leur niveau d'entrée – un maximum de plus-value. En ce sens, les enseignants sont tenus de prodiguer un enseignement de qualité, en contrepartie de leur salaire et (la plupart du temps) d'une stabilité d'emploi, mais avec une certaine liberté de choisir les meilleurs moyens pour arriver au niveau requis pour leurs élèves, selon chaque contexte. De manière plus large, il apparaît qu'une régulation fondée sur un processus de production conjointe des règles du jeu, doublée d'un système de suivi et d'accompagnement sur le terrain, est particulièrement efficace¹⁰.

La répartition de la responsabilité des apprentissages

D'un point de vue institutionnel, la grande problématique d'un système éducatif est celle de la responsabilité en éducation : qui est responsable des résultats obtenus chez les élèves, et comment ce système de responsabilités se décline-t-il en une gouvernance et une organisation dans laquelle chaque catégorie d'acteurs joue le rôle qu'ils sont censés jouer ? Qu'est-ce qu'il est juste de demander à chaque catégorie d'acteurs (décideurs politiques, responsables régionaux, inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'établissement, enseignants...), compte tenu de leur niveau de formation, de leur statut, de leur salaire ? Comment faire pour que chacune de ces catégories d'acteurs y trouve son compte, sur le plan personnel comme professionnel, comment éviter qu'aucune ne se sente lésée, que chacune investisse au quotidien la dose d'énergie raisonnable qu'elle est censée investir, puisse se reposer fermement sur les autres acteurs, soit reconnue comme un groupe d'acteurs « partenaires », aussi importants les uns que les autres ?

Qu'il s'agisse de décentralisation, de financement ou de redevabilité, toutes ces considérations reviennent à se poser – en amont – la question : « Qui a, *in fine*, la responsabilité des apprentissages ? », à savoir qui peut être tenu responsable de la réussite ou de l'échec des élèves ? On peut comparer deux logiques : d'une part, on peut privilégier une logique professionnelle traditionnelle, dans laquelle l'État fait confiance à ses enseignants, qui ne sont pas tenus pour responsables

des apprentissages de leurs élèves (ni individuellement ni collectivement) ; d'autre part, on peut valoriser un système dans lequel les enseignants disposent d'une autonomie plus large, mais sont, en revanche, considérés comme responsables de leurs pratiques pédagogiques face aux élèves et à la société civile (parents, futurs employeurs...) ¹¹. En Finlande, c'est le groupe des enseignants ayant suivi le parcours d'un élève pendant un cycle qui est tenu responsable – collectivement – d'un échec constaté lors de la première évaluation certificative, autour de 15 ans. Ce second modèle, fondé davantage sur la transparence et la redevabilité que sur la confiance, semble plus efficace parce qu'il oblige chacun des acteurs, individuellement ou collectivement, à se poser la question de sa propre responsabilité dans un échec. Ce n'est évidemment valable que pour un système éducatif qui dote ses enseignants d'un environnement d'apprentissage approprié, en termes de formation initiale et continue, de locaux, de matériel didactique, etc.

En tout état de cause, ces questions de redevabilité et de responsabilité sont donc au cœur des enjeux sur le plan institutionnel.

Le détail des paramètres de nature institutionnelle

Nous abordons trois paramètres :

- ▶ la contractualisation en éducation ;
- ▶ l'enseignement privé ;
- ▶ l'inscription des élèves dans les écoles.

⁹ Verdière (2011)

¹⁰ Maroy et Dupriez (2000)

¹¹ Helgøy et Homme (2011)

La contractualisation en éducation

La plupart des formes de contractualisation en éducation sont fondées sur la notion de redevabilité, formelle ou informelle.

Éléments d'analyse

Il ressort des études internationales que la redevabilité doit être pensée sur la base d'éléments que les acteurs peuvent maîtriser. Par exemple, on ne peut pas demander à un conseiller pédagogique d'être redevable par rapport à un aspect de l'éducation sur lequel il n'a pas de prise (comme la formation initiale, la sélection, le recrutement des enseignants). Par ailleurs, la redevabilité doit reposer sur la notion de plus-value conférée par les acteurs d'un établissement scolaire : un établissement qui bénéficie de moyens importants et qui est situé dans une zone favorisée sur le plan socioculturel est tout aussi redevable de la plus-value qu'il apporte vis-à-vis de la société qu'un établissement qui dispose de peu de moyens et qui est situé dans une zone moins favorisée. C'est pour cela que, lorsqu'on adopte le point de vue de la redevabilité, on se fonde sur la plus-value apportée par les acteurs, et non sur le niveau de performance de l'établissement. Enfin, on ne doit pas confondre le contrôle qu'on exerce sur la base de critères externes, déterminés une fois pour toutes, et la redevabilité qui relève d'un contrat entre deux parties, qui s'établit en tenant compte de la situation particulière de chaque établissement.

Comme principal résultat de recherche, rappelons qu'une régulation fondée sur un processus de production conjointe des règles du jeu, doublée d'un système de suivi et d'accompagnement sur le terrain, est particulièrement efficace¹.

Vers où aller ?

- ▶ Les études mentionnées ci-dessus montrent que **la prise en compte de contextes différents d'un établissement à l'autre nécessite que l'on procède à un état des lieux préalable** pour déterminer sur quelle base de départ on peut apprécier ou mesurer les progrès.
- ▶ **Par ailleurs, la redevabilité relève d'une culture à installer tout au bout de la chaîne hiérarchique.** Dans ce sens, il convient d'introduire et/ou de renforcer les pratiques de redevabilité à partir des niveaux hiérarchiques supérieurs et de les étendre progressivement vers les niveaux hiérarchiques inférieurs. Ne dit-on pas que l'exemple doit toujours venir d'en haut ?

L'enseignement privé

Éléments d'analyse

L'enseignement privé peut répondre à plusieurs modalités en termes de co-existence avec l'enseignement public, c'est-à-dire avec l'État². Les principales modalités sont les suivantes :

- ▶ **un semi-privé très développé** (souvent des réseaux d'enseignement confessionnel). On peut parler de « semi-privé » dans le sens où il bénéficie d'une double interaction avec l'État : d'une part, il est financé par l'État, sur des bases équivalentes à celles de l'enseignement public, et d'autre part – en contrepartie pourrait-on dire – il est soumis au même système de contrôle que ce dernier, par exemple en termes de programmes scolaires, qu'il est tenu de respecter, au même titre que l'enseignement public (avec quelques exceptions, comme des cours de religion qui lui sont spécifiques

- ▶ **un privé qui bénéficie – du moins partiellement – d'un soutien financier de l'État**, par exemple en termes de formation initiale et/ou continue des enseignants, en contrepartie d'un contrôle plus ou moins rapproché de l'État, que ce soit sur les programmes ou sur la gestion des fonds privés ;

- ▶ **un privé sans appui de l'État** : il assume l'entièreté des salaires des enseignants et forme ces derniers sur ses propres fonds.

Entre ces trois catégories principales, il existe de nombreuses modalités intermédiaires, selon les contextes (par exemple, l'existence d'un passé colonial ou non).

En termes de résultats de recherche, il apparaît que, sur un plan socio-économique égal, **l'enseignement privé n'est pas forcément plus efficace que l'enseignement public**³, même si l'on croit généralement le contraire. Par exemple, l'attrait de bénéfices supplémentaires associés à toute entreprise privée peut amener à recruter dans le privé des enseignants avec un niveau de compétences inférieur à celui qui pourrait être attendu si la dimension pédagogique prenait le pas sur la dimension de rentabilité. On pourrait dire que la qualité de l'enseignement privé peut s'analyser comme une tension entre deux forces, au sein d'un « marché » ou d'un « quasi-marché »⁴ : d'un côté, la dimension socioculturelle, liée à une demande de qualité – voire d'élitisme – de la part des parents, qui tend à le rendre plus performant, et d'un autre côté, la dimension économique / de rentabilité de l'établissement, qui le pousse à réduire les dépenses sur certains postes pédagogiques, au risque de diminuer sa performance.

Il apparaît même que, lorsqu'un enseignement privé sans soutien de l'État (catégorie 3 ci-dessus) œuvre en parallèle avec un enseignement privé financé par l'État (catégorie 1), ce privé subventionné est plus performant⁵. Ce dernier posséderait un double avantage : un gain en efficacité, mais aussi en équité, du fait de son encadrement par l'État⁶.

Pour le dire autrement, la fonction de régulation assurée par l'État est centrale dans le débat de l'enseignement privé. Comme, dans certains pays africains, cette régulation laisse souvent à désirer, en raison d'insuffisance de moyens, de volonté politique et/ou de corruption, le pays entre dans un cercle vicieux : un enseignement privé de plus en plus cher et sélectif, avec une qualité qui décroît au fil du temps. Le défi est alors d'inverser la tendance et de passer d'un cercle vicieux à un cercle vertueux.

Dans certains pays, et notamment sur le continent africain, un troisième facteur semble jouer un rôle important dans le niveau de performance du privé : **le temps effectif d'enseignement**, qui est bien plus élevé que dans le système public (pas ou moins de grèves, respect des dates de début et fin de l'année scolaire...).

Vers où aller ?

Les études mentionnées ci-dessus montrent qu'il faut :

- ▶ **diversifier l'offre éducative en faveur du privé, dans des limites raisonnables ;**
- ▶ **réguler strictement le privé avec, comme référence, les valeurs de l'État en matière d'éducation ;**

1 Maroy et Dupriez (2000)

2 Mons (2007)

3 Duflo (2010)

4 On peut associer le privé à un marché et un réseau public à un « quasi-marché » parce que les écoles, qui sont concurrentes entre elles, ne répondent toutefois pas à une logique de profit (Vandenberghé, 1999).

5 Vandenberghé et Robin (2003)

6 Mons (2007)

- **mettre en place une capacité de gestion de l'État suffisante pour assurer de manière efficace cette régulation.**

L'inscription des élèves dans les écoles

Éléments d'analyse

En matière d'inscription des élèves dans les écoles, on dispose de deux types de résultats de recherche.

Les premiers résultats concernent la question suivante : « Le fait que les parents aient la possibilité de choisir un établissement public pour leur enfant améliore-t-il ses chances de réussite ? ». La réponse n'est ni positive ni négative. Il semble que la liberté pour les parents de poser un choix n'ait pas d'influence sur l'efficacité des apprentissages⁷, en tout cas si le choix n'est pas régulé par l'État : si c'était le cas, la régulation augmenterait l'efficacité.

Les autres résultats concernent l'influence de l'offre d'éducation – en quantité et en qualité – selon le milieu, rural ou urbain. C'est l'équité qui est en jeu ici. Il semble que, sur ce critère, la question se pose de façon différente pour les milieux urbains et ruraux⁸. En général, dans les **milieux ruraux, on constate une offre d'éducation insuffisante**. Dans ce cas, on améliore l'équité en augmentant l'offre éducative – en quantité et en qualité – c'est-à-dire en augmentant l'équité d'accès. En revanche, dans les milieux urbains où l'offre d'éducation se diversifie et est souvent suffisante, du fait du jeu de la concurrence entre les écoles privées, on peut jouer sur la répartition des élèves dans les différents établissements scolaires, afin de donner une chance à chaque élève, quelle que soit son origine socioculturelle. C'est là que l'État peut introduire les mesures de régulation.

Une fois de plus, la régulation par l'État apparaît comme un facteur essentiel pour améliorer l'efficacité et l'équité d'un système éducatif public.

Vers où aller ?

- **Dans les milieux ruraux, continuer à améliorer l'offre de formation et à en diversifier les formes** : les besoins en milieu rural sont tels que, lorsqu'il y a une initiative de création d'une école privée ou publique, elle est toujours une richesse pour une région.
- **Dans les milieux urbains, promouvoir la régulation des inscriptions par l'État pour des raisons d'équité** : par exemple, éviter que ne se créent des écoles « ghettos » et garantir au contraire le mélange de milieux sociaux au sein d'un même établissement scolaire, qui est toujours un facteur de progrès pour tous les élèves, quelle que soit leur origine, lorsque les différences sont utilisées comme un levier pour faire progresser tous les élèves.

Les enjeux de nature curriculaire

Cadre de réflexion

Le terme « curriculum » désigne l'ensemble des éléments relatifs au parcours de formation de l'élève. Il comprend non seulement les programmes d'études (finalités, contenus...), mais donne également des indications relatives au profil de sortie de l'élève, aux modalités pédagogiques des apprentissages, à la nature du matériel pédagogique ou encore aux dispositifs d'évaluation, formative et certificative⁹.

Poser la problématique du curriculum revient donc à **se poser un ensemble de questions qui traduisent autant de choix d'orientation** :

- Comment formuler les programmes d'études ?
- Quelles balises pour organiser les apprentissages ?
- Quel type d'évaluation, formative et certificative ?
- Quel est le rôle des disciplines ?
- Jusqu'où faut-il recourir à des apprentissages qui dépassent les disciplines ?
- Quels sont les apprentissages prioritaires ?
- Quelle formation des enseignants pour quel projet ?
- Quel type de matériel didactique, pour en faire quoi ?

Ces questions sont articulées avec les politiques éducatives et les aspects institutionnels, à travers des questions plus larges :

- Quel projet éducatif pour quel projet de société ?
- Quelles finalités ?
- Quels contenus incontournables ?

Les grands axes d'une politique curriculaire

La problématique centrale sur le plan curriculaire est d'articuler le curriculum autour de trois fonctions de base à équilibrer, ou encore trois « macro-critères » : la pertinence, l'efficacité et l'équité¹⁰ des apprentissages.

La pertinence

La pertinence détermine en quoi l'apprentissage est celui qui convient, par rapport à une visée, en référence à un système de valeurs... La question de la contextualisation des apprentissages aux yeux des élèves relève de la pertinence des apprentissages : ceux-ci parlent-ils aux élèves, sont-ils significatifs pour eux ? On pense aussi au mouvement du développement des compétences en éducation : au lieu de se contenter de se demander « Qu'est-ce que l'élève doit connaître ? », on se demande surtout s'il est compétent pour réaliser des tâches complexes, au sein d'une discipline, ou dans une perspective interdisciplinaire : « Pour quel type de tâches complexes peut-on considérer qu'il est compétent ? ».

L'efficacité

L'efficacité d'un apprentissage est liée à l'atteinte de l'objectif, au sein de l'institution scolaire (efficacité interne) ou par rapport à une utilisation extérieure à elle (par exemple, face à un futur employeur, à savoir ce qui relève de l'efficacité externe)... Il semble qu'une approche centrée sur des objectifs préalablement définis confère aux apprentissages un gain en efficacité¹¹. Si ce principe n'est plus mis en question aujourd'hui, ce qui est discuté, en revanche, par de nombreux spécialistes du curriculum est la taille du « grain » de ces objectifs : un grain fin, comme dans la pédagogie par objectifs et dans l'approche par les standards anglo-saxons, qui confère aux apprentissages de l'efficacité, mais peu de pertinence, ou un grain plus gros, comme dans une approche fondée sur l'évaluation des compétences¹², ou encore, de façon plus générale, toute pratique pédagogique qui met en avant l'intégration des acquis (voir plus loin), qui confère aux apprentissages à la fois un gain en efficacité et en pertinence.

7 Mons (2007)
8 Mons (2007)
9 Roegiers (2011)

10 Roegiers (2012) ; Roegiers (2017)
11 Mons (2007)
12 Säävälä (2011)

L'équité

L'équité est liée à la question de savoir à quels élèves les apprentissages proposés profitent le plus. Elle s'intéresse donc à la répartition des bénéfices des apprentissages entre les élèves : quels élèves bénéficient le plus de l'apprentissage, et si l'effort de l'enseignant est réparti de manière équilibrée entre les différents élèves. L'équité pose notamment la question de savoir quels élèves sont sollicités pendant l'activité d'apprentissage... Par exemple, on sait que, en fonction de la manière dont des travaux de groupe sont organisés en classe, ceux-ci peuvent favoriser les meilleurs élèves du groupe (dispositif peu équitable), ou l'ensemble des élèves du groupe (dispositif équitable). La question à se poser n'est donc pas « Va-t-on organiser tel apprentissage autour d'un travail de groupe ? », mais « Si on met en place un travail de groupe, comment va-t-on l'organiser ? ».

Un autre exemple est le fait de recourir aux situations complexes pour évaluer les acquis des élèves¹³. En effet, un nombre croissant de résultats de recherche¹⁴ semblent montrer que les élèves moins avancés ou de milieux moins favorisés sont handicapés par des épreuves d'évaluation classiques du type « restitution de connaissances ». Ce n'est pas le cas d'épreuves d'évaluation formées de situations complexes, qui ne sont pas nécessairement faciles pour eux, mais où ils partent davantage sur un pied d'égalité avec les élèves plus favorisés. Ceci s'explique surtout par un facteur culturel : les élèves qui vivent dans un environnement culturel plus riche en stimulations ont plus de chances de réussir face à une épreuve de « restitution de connaissances », alors que la résolution de situations complexes met davantage tous les élèves sur un pied d'égalité, quelle que soit leur provenance socioculturelle. Autrement dit, des élèves de niveau socioculturel différent seraient très inégaux devant des épreuves de type « restitution de connaissances », dans lesquelles la dimension culturelle est assez importante, alors qu'ils le seraient moins devant des épreuves de type « résolution de situations complexes », plus nouvelles à traiter pour l'ensemble des élèves, de toute provenance.

On peut aussi citer le mouvement de l'éducation inclusive, qui vise à améliorer l'équité dans l'enseignement (voir, notamment, les travaux du BIE/Unesco¹⁵).

Peut-on évaluer une innovation ?

La variété d'innovations liées au mouvement des compétences – comme n'importe quelle innovation d'ailleurs – débouche sur une variété d'effets. Ces effets sont largement tributaires de la manière dont l'institution fait émerger, construit et met en œuvre l'innovation : celle-ci est-elle en phase avec son fonctionnement ? Y a-t-il une adhésion de l'ensemble des enseignants ? Etc. Mais les effets sont aussi tributaires de l'innovation elle-même, de ce qu'elle provoque lorsqu'on la met en œuvre, quelle que soit l'échelle où l'on se situe : au sein d'une classe, d'un établissement scolaire ou du système éducatif tout entier. Autrement dit, aucune innovation n'est neutre, dans les effets qu'elle induit auprès des élèves, cela d'autant plus que si certains effets sont visibles (des élèves plus actifs aux cours, par exemple), d'autres sont au contraire induits ou cachés ; on n'en prend conscience que lorsqu'on s'engage concrètement dans une réforme. C'est notamment le cas des effets qui touchent aux valeurs ou à l'équité du système : certaines innovations, en apparence tout à fait

intéressantes, peuvent augmenter ou diminuer l'attractivité de l'école aux yeux de la société (valeurs), comme elles peuvent augmenter ou diminuer les disparités entre les élèves (équité).

Ces effets induits peuvent tantôt toucher l'institution tantôt la population cible, à savoir les élèves. Une équipe d'enseignants peut, par exemple, se trouver très mal à l'aise avec des pratiques très innovantes, alors que les résultats ont montré qu'elle profite aux élèves. Faut-il dans ce cas privilégier le projet des enseignants, ou le bénéfice que les élèves peuvent en retirer ? Faut-il objectiver les bénéfices, ou accepter la part de subjectif, que l'on privilégie au profit de la qualité du fonctionnement d'une équipe d'enseignants ? Ne vaut-il pas mieux une réforme de qualité moyenne, mais portée par une majorité d'enseignants, plutôt qu'une réforme de (prétendue) bonne qualité, qui ne serait portée que par quelques individus ?

Quoi qu'il en soit, pour toute innovation, **la meilleure façon d'en évaluer les bénéfices est de se poser trois questions**, correspondant aux trois macro-critères évoqués ci-dessus :

- ▶ l'innovation a-t-elle permis d'améliorer **la pertinence** de l'éducation (est-ce que les choses ont plus de sens, pour les élèves surtout, mais aussi pour les autres acteurs) ?
- ▶ l'innovation a-t-elle permis d'améliorer **l'efficacité** de l'éducation (obtient-on globalement de meilleurs résultats qu'avant ? Les compétences des élèves se sont-elles développées) ?
- ▶ l'innovation a-t-elle permis d'améliorer **l'équité** de l'éducation (l'écart entre les élèves les plus défavorisés et ceux les plus favorisés a-t-il diminué) ?

Très peu d'innovations réussissent à améliorer les curricula sur ces trois plans. **Il semble que celles qui y arrivent le mieux sont celles qui reposent sur le principe de l'intégration des acquis¹⁶, qui fonctionne en quatre temps.**

- ▶ **Temps 1.** Des apprentissages dits « ponctuels » (ou « apprentissages de ressources »), qui sont les apprentissages classiques à l'école, sur des règles de grammaire, des opérations mathématiques, des connaissances en sciences, en histoire...
- ▶ **Temps 2.** Après quelques semaines, arrêt de nouveaux apprentissages de ressources, mais introduction de « situations d'intégration », fondées sur les principaux apprentissages des semaines précédentes, à traiter individuellement par les élèves (un petit paragraphe à rédiger par chaque élève à la suite de la présentation d'un texte « support », un problème mathématique à résoudre, un nouveau document à décoder ou commenter en sciences ou en histoire...).
- ▶ **Temps 3.** Une évaluation qui conjugue des questions « ressources » et l'une ou l'autre situation d'intégration à réaliser en autonomie par l'élève.
- ▶ **Temps 4.** Une remédiation, en groupe ou individuelle, sur les points les moins bien acquis.

13 Roegiers (2010)

14 Rey, Carette, Defrance, Kahn (2003) ; Letor et Vandenberghe (2003)

15 Operti (2011)

16 Roegiers (2017)

Les paramètres de nature curriculaire

Nous abordons huit paramètres en lien avec les paramètres de nature curriculaire.

- ▶ La conception des programmes
- ▶ La notion de tronc commun notamment autour de la transition école-collège
- ▶ Le fondamental comme entité curriculaire cohérente
- ▶ La philosophie des programmes scolaires
- ▶ La gestion de l'hétérogénéité des élèves
- ▶ La langue d'enseignement
- ▶ L'utilisation des TIC (technologies de l'information et de la communication)
- ▶ La préoccupation de développement durable

La conception des programmes

Éléments d'analyse

Aujourd'hui encore, il y a une insuffisance de la prise en compte du transfert de ce qui est appris à l'école vers la vie quotidienne : il y a rupture entre ce qui est appris (« *knowing what* ») et la manière dont ces acquis sont utilisés, notamment dans la vie quotidienne (« *knowing how* »)¹⁷.

Les pratiques fondées sur l'intégration des acquis reposent sur cette nécessité d'apprendre à l'élève à réinvestir ses acquis dans des situations significatives pour lui ou elle¹⁸.

Les études internationales en matière de curriculum s'accordent toutes pour affirmer que le caractère adapté au contexte général et local constitue un facteur essentiel de la qualité de toute offre éducative. Il est donc essentiel que tout programme scolaire – le document « papier » ou électronique certes, mais surtout sa mise en œuvre sur le terrain – soit adapté au contexte et qu'il soit d'un niveau adéquat à la population cible : ni trop élémentaire pour qu'il apporte une plus-value, ni d'un niveau trop élevé pour éviter qu'il ne se transforme en une liste d'intentions théoriques. Cela implique notamment un recensement des problèmes rencontrés sur le terrain avant toute implémentation d'un programme.

Une contextualisation des programmes n'empêche pas de recourir à certaines formes d'harmonisation entre régions, comme l'harmonisation de la terminologie, l'harmonisation de certaines orientations didactiques ou encore l'harmonisation de certaines épreuves d'évaluation, à différents stades de la scolarité.

En termes de processus de conception des programmes proprement dits, certaines études internationales montrent qu'une rédaction des programmes menée au niveau central, mais avec une large participation des régions, et même des écoles, a une influence positive sur les apprentissages et les résultats des élèves¹⁹. Mais rappelons une fois encore que des programmes efficaces sont d'abord ceux qui sont mis en œuvre dans les écoles et qui donnent des effets positifs sur le terrain. Rien n'empêche – bien au contraire – que la rédaction des programmes débouche sur un document bien « léché »,

mais là n'est pas le principal : un beau document qui prend la poussière dans une armoire n'apporte aucune plus-value.

Vers où aller ?

▶ **Donner progressivement une marge de manœuvre aux régions en matière d'élaboration des programmes scolaires de l'éducation de base.**

▶ **Évaluer si les programmes scolaires aident ou freinent plutôt le développement social et économique de la région.**

Par exemple, une marge de manœuvre en matière de contenu du programme pourrait être laissée à l'appréciation des régions, à raison de 20 % à 25 % pour l'école primaire et 10 % à 15 % pour le collège.

Remarque : l'introduction de thématiques locales dans les programmes ne peut jamais se faire au détriment de la langue d'enseignement : il est impératif de ne pas grignoter des heures d'enseignement sur la langue d'enseignement, mais plutôt sur d'autres disciplines.

La notion de tronc commun, notamment autour de la transition école-collège

Éléments d'analyse

Une répartition précoce en filières techniques ou professionnelles, comme dans certains pays (Allemagne et Europe centrale) depuis de nombreuses années, est une initiative reconnue sur le plan international. Son principal avantage, du point de vue d'un élève de 14 ou 15 ans, se situe au niveau de la pertinence : un accès vers l'enseignement technique et professionnel, en préparation à l'exercice d'un métier, est attractif pour nombre d'entre eux/elles pour qui l'école apparaît comme ennuyeuse et peu utile. Malheureusement, le fait d'orienter plus tôt dans la scolarité est une source de renforcement des inégalités et du cloisonnement disciplinaire²⁰. Au contraire, le fait de maintenir un tronc commun le plus tard possible est le meilleur moyen de garantir à la fois une meilleure efficacité et une meilleure équité dans le système.

Dans le triangle « pertinence – efficacité – équité » évoqué ci-dessus, il y a donc un arbitrage à mener entre, d'une part la pertinence qui augmente avec une répartition précoce en filières techniques ou professionnelles, et d'autre part l'efficacité et l'équité du système qui gagnent toutes deux à ce qu'on effectue cette répartition en filières le plus tard possible, en tout cas après le collège.

Par ailleurs, tant l'importation de curricula tout faits que la centralisation des programmes restent une tendance lourde dans la Francophonie, de même que le fait de continuer à placer les contenus au centre des apprentissages.

Enfin, même si ce n'est pas sa première spécificité, le curriculum de l'enseignement fondamental doit déjà penser à la préparation à l'enseignement technique et professionnel ; il peut renforcer cette transition ultérieure en insérant dès le collège des activités ad hoc dans les curricula (à l'exemple

17 Brown, Collins et Duguid (1989)

18 Miled (2011) ; Roegiers (2011)

19 Mons (2007)

20 Duru-Bellat et Bydanova (2011)

de la formation à l'entrepreneuriat), en prenant des contacts avec le monde du travail et en appuyant même des initiatives locales ayant un caractère très concret, tout ceci pour permettre aux élèves qui s'y destinent de poser un choix d'études éclairé, y compris en pensant à leur insertion socio-professionnelle future.

Vers où aller ?

- ▶ **Il est essentiel de diversifier les filières, mais seulement après le collège.**
- ▶ **Promouvoir toute initiative visant à éclairer et à préparer les élèves qui se destinent à l'enseignement technique et professionnel.**
- ▶ **Donner progressivement une marge de manœuvre aux régions en matière de programmes scolaires et de préparation aux filières professionnalisantes**



Le fondamental comme entité curriculaire cohérente

Éléments d'analyse

La question de définir une entité curriculaire cohérente au niveau de l'ensemble de l'enseignement fondamental (primaire et collège) est une nécessité. La révision des curricula est un passage obligé pour sa réussite, en commençant par une réflexion sur les profils de sortie à la fin du primaire et du collège : pas des profils théoriques (ni de grandes intentions), mais des profils en termes de compétences²¹, à savoir en termes de tâches complexes que chaque élève doit pouvoir réaliser en autonomie, dans une perspective disciplinaire (tâches complexes en langues, en math., en sciences, en histoire...), mais aussi – dans la mesure du possible – en termes interdisciplinaires (tâches complexes qui mobilisent des acquis de plusieurs disciplines)²². En effet, si le contexte le permet, on peut envisager progressivement la mise en place de ponts entre certaines disciplines, mais ce n'est pas indispensable dans un premier temps : le développement de compétences peut déjà se réaliser au sein des disciplines.

Un programme de l'enseignement fondamental ne se décrète pas, mais se construit progressivement, notam-

ment en mettant autour de la table des acteurs de l'école et du collège, et développant des pistes de renforcement mutuel de l'un et l'autre : par exemple, en termes de remédiation, en termes de maîtrise de la langue d'enseignement, etc.

Vers où aller ?

- ▶ **Rédiger les curricula sous forme de profils de sortie – c'est-à-dire en termes de compétences – à la fin de chaque cycle, école et collège.**
- ▶ **Penser ce curriculum en termes de co-construction entre les acteurs de l'école et du collège, ceci tant à l'échelon national que décentralisé.**

La philosophie des programmes scolaires

Éléments d'analyse

Comment émerge au départ une philosophie des programmes scolaires ? Dans les pays africains, depuis les indépendances, le choix ne se posait pas, tant la réponse était liée au choix du modèle curriculaire du colonisateur : les pays ne connaissaient tout simplement rien d'autre. Il a fallu attendre les années 1970 pour introduire la pédagogie par objectifs, liée au souci opérationnel qu'on rencontre dans les pays anglo-saxons (notion de « *skill* »), et puis l'approche par compétences à la fin des années 1980²³.

Pour problématiser le choix d'une philosophie de programmes, on peut dire que l'enjeu est aujourd'hui de chercher à améliorer à la fois la pertinence des apprentissages (leur sens), leur efficacité (obtenir de bons résultats globalement) et l'équité (œuvrer pour toutes les catégories d'élèves). Ce triple défi peut apparaître à première vue comme une impossibilité²⁴. On peut toutefois nuancer cette impossibilité par quelques réflexions, qui tournent autour de l'option d'encourager les programmes à se construire sur la base de situations complexes, pas forcément pendant les apprentissages – quoique cela puisse aider – mais surtout au terme de ceux-ci, lorsque les élèves sont appelés, individuellement, à réinvestir leurs acquis au sein de situations complexes²⁵. **Le fait d'adopter cette philosophie de base permet de progresser sur les trois plans.**

- ▶ Travailler et évaluer à travers des tâches complexes rend un système **plus pertinent**, si toutefois les situations complexes sont choisies pour parler à l'élève.
- ▶ Travailler et évaluer à travers des tâches complexes rend un système **plus équitable**, puisqu'il met davantage tous les élèves sur pied d'égalité : si un élève d'un milieu socio-culturel privilégié est favorisé lorsqu'on l'évalue sur des questions de connaissances, du fait de l'influence de son milieu, il n'en va pas de même face à une tâche complexe, où un élève plus privilégié et un élève moins privilégié sont davantage sur pied d'égalité, face à la difficulté.
- ▶ Travailler et évaluer à travers des tâches complexes améliore **l'efficacité**, pour deux raisons : (1) ce dispositif est fondé sur le travail individuel de l'élève, ce qui, en termes de résultats, est toujours positif puisqu'on a la garantie que l'élève s'est approprié les apprentissages²⁶ ; (2) la meilleure manière pour un pays d'augmenter le niveau

²³ De Ketele et Roegiers (2015) ; Develay (2015)

²⁴ Duru-Bellat et Bydanova (2011)

²⁵ Roegiers (2011)

²⁶ Ce qui n'exclut pas que, pendant les apprentissages, des phases de travail de groupe soient également utiles.

²¹ Develay (2015)
²² Roegiers (2011)

global des élèves est d'en améliorer l'équité. Autrement dit, améliorer l'équité profite à tous les élèves, y compris aux élèves de bon niveau.

La tendance à proposer aux élèves des situations d'intégration, que ce soit sur le plan disciplinaire ou interdisciplinaire, se développe un peu partout en Afrique francophone, et tend progressivement à être institutionnalisée. Un exemple parlant est la réforme récente du baccalauréat dans les pays de l'Afrique de l'Ouest, rattachés à l'UEMOA.

Parmi les obstacles qui entravent ce développement dans certains pays, on peut pointer la méconnaissance de l'approche de la part des décideurs.

Vers où aller ?

- ▶ **Avancer conjointement sur les différentes composantes du curriculum :** (1) des programmes scolaires qui s'articulent avant tout sur le profil de sortie des élèves ; (2) les apprentissages didactiques²⁷ ; (3) l'évaluation des acquis des élèves ; (4) les modalités de formation des enseignants ; (5) les manuels scolaires : consolider les articulations entre ces composantes et en faire un tout cohérent et opérationnel, en partant de ce qui est attendu au collège et puis ce qui est attendu au primaire.
- ▶ **Élargir la concertation de tous les acteurs du système éducatif, mais aussi avec la société civile, les partenaires sociaux et le monde académique.**
- ▶ **Diversifier la production des outils à l'échelle régionale et locale en gardant les principes communs.**

La gestion de l'hétérogénéité des élèves

Éléments d'analyse

Il existe aujourd'hui des avancées certaines dans la prise en compte des enfants à besoins spécifiques (éducation inclusive)²⁸. En revanche, en matière d'appuis aux enfants en difficulté d'apprentissage, la situation semble piétiner : dans bon nombre de pays du continent africain, la remédiation est fondée sur les cours payants.

Les cours payants sont sans conteste le dispositif le plus nocif dans un système éducatif : (1) en termes de pertinence, il est le plus souvent fondé sur le bachotage ; (2) en termes d'efficacité, il entraîne le système vers le bas, surtout quand il est prodigué par l'enseignant de la classe lui-même ; en effet, pourquoi s'échiner à délivrer un enseignement de qualité, fatigant face à toute une classe quand il peut dispenser cet enseignement à un seul élève, et qui plus est, être rétribué pour ce faire ? ; (3) en termes d'équité, puisqu'il s'adresse aux élèves de parents les plus fortunés.

Vers où aller ?

- ▶ **Toujours promouvoir la diversité et l'hétérogénéité des élèves au sein d'un établissement et d'une classe.**
- ▶ **Interdire par la voie législative que les enseignants puissent être rétribués par les parents de leurs propres élèves,** dans la mesure où ces pratiques tirent l'ensemble du système éducatif vers le bas.
- ▶ **Mieux identifier les élèves à risques de difficultés scolaires pour mieux diagnostiquer les difficultés et donc mieux intervenir.** Si possible, agir le plus tôt



possible, car c'est dans les petites classes (en début de scolarité) que se situe le levier le plus puissant pour mettre chaque enfant sur les bons rails.

La langue d'enseignement

Éléments d'analyse

La plupart du temps, on constate une tendance à l'inflation du nombre de langues pratiquées à l'école (langues nationales et internationales), ce qui est un désastre dans le système éducatif. Même si, souvent, c'est une prescription officielle, ce processus est rarement régulé, et se poursuit au détriment des apprentissages des élèves qui sont appelés à maîtriser plusieurs langues à la fois, alors même que la langue dans laquelle se mènent les apprentissages principaux – la langue d'enseignement – n'est pas acquise, parfois même à l'oral. Les conséquences de cet état de fait peuvent conduire un système éducatif à une régression massive des résultats.

En fait, la priorité absolue en matière de langues à l'école est d'améliorer les capacités des élèves dans la langue de scolarisation qui doit être nécessairement unique (notion de langue de référence), entre 6 et 10/12 ans²⁹.

Il s'agit donc de choisir une langue de référence **unique** pour les enseignements de base et se tenir à cette langue de référence jusqu'au moment où celle-ci est solidement installée auprès de tous les élèves.

Une fois que cet impératif est acté, on peut introduire une ou deux autres langues aux deux bouts de la chaîne : d'une part, on peut introduire une autre langue maternelle à l'oral dans le préscolaire ; cette langue est alors une langue « d'insertion » (4 à 6 ans), dans la mesure où elle peut aider à l'insertion de certains élèves à l'école. D'autre part, à partir du moment où la langue d'enseignement a joué son rôle dans les apprentissages de base (entre 6 et 10/12 ans), il est possible d'introduire prudemment d'autres langues au collège, mais en gardant une proportion raisonnable du nombre d'heures pour celles-ci (maximum 15 %), pour ne pas handicaper la suite des apprentissages dans les différentes disciplines.

Vers où aller ?

- ▶ **Privilégier une langue unique de scolarisation pendant les cinq années d'apprentissage de l'école primaire.**
- ▶ S'il y a nécessité d'introduire une ou deux autres langues, le faire au préscolaire (mais uniquement à l'oral), ou au collège, dans des proportions raisonnables.

27 Miled (2011)
28 Opertti (2011)

29 Lucchini (2009)

- **Pour une bonne orientation, envisager de mener une étude sur le rôle des langues sur le plan pédagogique, en dehors de toute considération politique.** Prendre appui sur le programme ELAN (OIF et autres partenaires).

Les deux derniers thèmes s'inscrivent dans des problématiques tellement vastes, à portée universelle, qu'il n'est pas possible de détailler dans l'article les fondements sur lesquels ils reposent. Nous nous contentons d'en donner les principaux éléments de réflexion en relation avec le sujet du séminaire.

L'utilisation des TIC

Éléments d'analyse

Après une période de tâtonnements en sens divers, la tendance générale aujourd'hui est de privilégier les TIC comme des outils au service des autres disciplines (au-delà d'une initiation structurée au sein d'un cours qui y est consacré). La réflexion éthique liée à cette technologie ne doit pas être oubliée³⁰.

Vers où aller ?

- **Développer une première initiation aux TIC pour des questions d'équité :** valoriser toute initiative visant à améliorer l'accessibilité des TIC auprès des élèves, plus particulièrement auprès des plus vulnérables d'entre eux.
- **Promouvoir le recours aux TIC comme outils mis au service des disciplines** plutôt que comme une nouvelle discipline.
- **Utiliser conjointement les TIC pour la gouvernance du système, au niveau central ou régional, et comme outil au sein de la formation initiale ou continue des enseignants.**

La préoccupation du développement durable

Élément d'analyse

Depuis quelques années, il commence à y avoir une réelle prise en compte de la problématique du développement durable dans les curricula. Cela ne veut pas nécessairement dire que l'on observe au quotidien des changements dans les comportements des élèves.

On observe toutefois que le lien de ces apprentissages avec l'évaluation – et moins encore avec un profil de sortie – est rarement pris en compte de façon opérationnelle.

Ici encore, les dimensions éthique et sociale devraient faire l'objet d'une attention particulière³¹.

Vers où aller ?

- **Appuyer toute initiative locale qui a le souci de développement durable, en évitant d'affaiblir les apprentissages fondamentaux.**
- **Appuyer toute mesure visant à économiser l'énergie et l'eau dans les établissements scolaires.**



CONCLUSION

Même si piloter un système éducatif reste une gageure et une résolution permanente de problèmes sur le terrain, le fait de penser d'une part « redevabilité et responsabilité » au niveau institutionnel et d'autre part « pertinence, efficacité et équité » au niveau curriculaire donne des balises solides, sinon pour éliminer les problèmes, mais du moins pour garantir que le système aille dans la bonne direction.

30 Serres (2011)

31 Meirieu (2001)

BIBLIOGRAPHIE

- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur. *Revue française de pédagogie*, n° 130, janvier-février 2000, pp. 43-55.
- Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), pp. 32-41.
- CONFEMEN (2012). *La diversification de l'offre éducative au regard des grands défis de l'école de demain*. Document de réflexion et d'orientation pour la 55^e session ministérielle. Dakar : CONFEMEN.
- De Ketele, J.-M. (2015). Mutations sociales et transformations des systèmes éducatifs : incidences sur la problématique de l'engagement professionnel. Dans Mehran, Jorro et De Ketele (Éds) *Mutations éducatives et engagement professionnel*, pp. 145-164.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1993, 5^e édition 2015). *Méthodologie du recueil d'informations*, Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Develay, M. (2015). D'un programme de connaissances à un programme à un curriculum de compétences. Bruxelles : De Boeck.
- Dierendonck, C., Loarer, E., Rey, B. (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Duflo, E. (2010). *Le développement humain, lutter contre la pauvreté (I)*. Paris : Seuil.
- Dumay, X. et Dupriez, V. (2009) (Dir.). L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre. Bruxelles : De Boeck.
- Duru-Bellat, M., Bydanova, L. (2011). Structure des systèmes éducatifs et inégalités sociales de performance. Dans V. Dupriez et N. Mons, Les politiques d'*accountability*, du changement institutionnel aux transformations locales. *Revue d'Éducation comparée*, n° 5, pp. 157-186.
- Duru-Bellat, M., Meuret, D. (2001). Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue française de Pédagogie*, n° 135, avril-mai-juin 2001, pp. 173-221.
- Harris, D., Herrington, C. (2006). La régulation par les résultats contribue-t-elle à l'amélioration des écoles ? Dans G. Chapelle et D. Meuret, *Améliorer l'école*. Paris : PUF.
- Helgøy, I. et Homme, A. D. (2011). Individual or collective responses to accountability policies. A comparative study of teacher professionalism in Norway and Sweden. Dans V. Dupriez et N. Mons, Les politiques d'*accountability*, du changement institutionnel aux transformations locales. *Revue d'Éducation comparée*, n° 5, pp. 107-131.
- Jadoulle, J.L. (2014). Maîtriser des savoirs : un gage de moindre iniquité dans l'apprentissage des compétences en classe d'histoire au secondaire ? *Éducation et Formation* – e-302, décembre 2014.
- Le Boterf, G. (2006). *Professionnaliser, le modèle de navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'organisation.
- Lator, C. et Vandenberghe, V. (2003). L'accès aux compétences est-il plus inéquitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? *Les cahiers du GIRSEF*, Louvain-la-Neuve, n° 25, novembre 2003.
- Lator, C. (2011). « Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelles, organisationnelles et professionnelles », *Travail et formation en éducation* [en ligne], 7 | 2010, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 7 juillet 2011. URL : <http://tfe.revues.org/index1458.html>
- Lucchini, S. (2009). Plurilinguisme et langue de référence. *Langage et pratiques*. Plurilinguisme, n° 44, pp. 42-57.
- Maroy, C. (2011). Accountability et confiance dans l'institution scolaire. Dans V. Dupriez et N. Mons, Les politiques d'*accountability*, du changement institutionnel aux transformations locales. *Revue d'Éducation comparée*, n° 5, pp. 132-156.
- Maroy, C., Dupriez, V. (2000). La régulation des systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue française de pédagogie*, n° 130, janvier-février 2000, pp. 73-87.
- Meirieu, Ph. (2001). *Éduquer à l'environnement : pourquoi ? comment ? Du monde-objet au monde-projet*. Conférence donnée lors du Congrès international Planet'ère, Unesco, novembre 2001.
- Miled, M. (2011). Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques, dans P. Martinez, M. Miled, R. Tirvasen (Éds.). Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures, *Le Français dans le monde*, janvier 2011, n° 49, pp. 64-75.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.
- Opertti, R., Brady, J., Duncombe, L. (2011). *Interregional discussions around inclusive curriculum and teachers in light of the 48th International Conference on Education*. BIE/Unesco (à paraître).
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. et coll. (2010). *Des curricula pour la formation professionnelle initiale*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2012). L'évaluation standardisée et sa bulle. *Questions Vives*, recherches en éducation, vol. 6 – n° 16.
- Roegiers, X. (2017). *De la connaissance à la compétence*. Bern, Bruxelles : Peter Lang.
- Säävälä, P., European Commission. (2011). *Key Competences in Curricula What Challenge for Assessment?* 2nd International Workshop on Curriculum Innovation and Reform. CEDEFOP, 20-21 January 2011, Thessaloniki, Greece.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences – exploration en évaluation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Sebastianwa, A. (2015). Introducing Complex Situations in Primary Education : Their Impact on Student's Results in Terms of Equity. *Macrothink Institute, International Journal of Education*, vol. 7, n° 4.
- Serres, M. (2011). Petite poucette. Séance solennelle « Les nouveaux défis de l'éducation », mardi 1^{er} mars. Académie française
<http://www.institut-de-france.fr/education/serres.pdf>
- Vandenberghe, V. (1999). Combining market and bureaucratic control in education, *International Comparative Education*, vol. 35, n° 3, pp. 271-282.
- Vandenberghe, V. et Robin, S. (2003). Private, Private Government-Dependent and Public schools. An international Efficiency Analysis using Propensity Score Matching, *Public Economics*, 0308002, EconWPA.
- Verdière, J. (2011). L'évaluation des établissements secondaires en France, un accueil différencié des chefs d'établissement et des enseignants. L'exemple de l'académie de Lille. Dans V. Dupriez et N. Mons, Les politiques d'*accountability*, du changement institutionnel aux transformations locales. *Revue d'Éducation comparée*, n° 5, pp. 61-82.

THÈME 1

Politiques publiques et continuum éducatif



THÈME 1 | Politiques publiques et continuum éducatif

INTRODUCTION DU THÈME 1



À revoir sur YouTube en cliquant [ici](#)

Pr Mohamed MILED,
professeur émérite de l'Université de Carthage

La réflexion sur la thématique de la transition école-collège est traitée dans un premier temps sous l'angle du continuum éducatif préconisé par des instances internationales, et adaptée dans différents contextes éducatifs.

Ce continuum suppose un enseignement fondamental prolongé jusque l'âge de 16 ans, comprenant deux cycles (primaire et moyen) équitable, obligatoire et gratuit ou quasi gratuit. Cette orientation est inégalement mise en œuvre dans les pays, à travers des plans stratégiques et en fonction de leurs ressources financières et leurs potentialités humaines, parce qu'elle fait intervenir plusieurs domaines du secteur éducatif, soulevant ainsi un problème de pilotage et de gestion de cette réforme.

Son revers est l'apparition de freins et d'entraves à cette transition : une massification progressive, engendrant une augmentation des effectifs des élèves au collège, souvent non accompagnée :

- ▶ d'un enseignement-apprentissage de qualité,
- ▶ d'enseignants qualifiés aux plans scientifique et professionnel,
- ▶ d'infrastructures disponibles et adaptées,
- ▶ et d'un minimum d'harmonisation ou de cohérence pédagogique entre les deux cycles.

Les recherches effectuées au plan international ainsi que les études de cas présentées dans le cadre du présent séminaire attestent ces difficultés qui rejaillissent sur les résultats des élèves, notamment au terme de la première année du collège. Des pays africains ont engagé des réformes du collège mettant en place des initiatives selon une politique et une stratégie éducatives destinées à réduire les impacts négatifs. Les recherches relevant de ce thème font état de constats contextualisés de la transition.

Or, la prise en compte de ce *continuum* suppose une transition école-collège qui ne peut être appréhendée que dans une perspective multidimensionnelle, comme mentionnée dans l'introduction générale de ces actes, couvrant différents aspects complémentaires et croisés : institutionnels, infrastructurels, environnementaux, sociopsychologiques curriculaires et didactiques...



Le présent atelier (thème 1) porte sur les dimensions institutionnelles environnementales et socio-affectives sans être déconnectées des autres dimensions.

- ▶ **Sur le plan institutionnel**, il s'agit de définir la carte scolaire, l'aménagement de l'espace et des infrastructures appropriées (création, taille et localisation des établissements scolaires), moyennant une soutenabilité budgétaire et humaine correspondante, et cela en raison d'une offre d'éducation insuffisante, surtout en milieu rural.
- ▶ **Sur le plan socio-émotif**, les changements d'ordre émotionnel et psychologique sont traduits par de nouveaux rapports de l'apprenant à une nouvelle institution et un nouvel environnement scolaire...
- ▶ **Au niveau familial** : l'accès au collège est perçu comme une promotion sollicitée par les familles et les apprenants ; mais elle bute sur des difficultés pour certaines familles incapables de soutenir cette transition (frais supplémentaires dus à l'éloignement du collège, par exemple) et pour certains élèves parce qu'elle est vécue comme une rupture, une discontinuité et non un *continuum*, provoquant ainsi une désillusion, ou un échec scolaire. Selon les constats des études, la poursuite de la scolarisation des filles est freinée par des facteurs géographiques (absence de collège proche de la famille) ou par des infrastructures d'hébergement et de vie scolaire inexistantes ou non adaptées au genre...

Il s'agit donc de réfléchir par rapport à ce thème sur les conditions propices à une continuité institutionnelle et sociopsychologique à l'aide de stratégies qui atténuent leurs effets négatifs par des actions d'appui, de mise en cohérence et de concertations entre les acteurs des deux cycles, certainement propices à une transition réussie. De ce point de vue, les constats analysés dans les recherches menées dans le présent thème mettent en évidence l'opportunité d'un accompagnement matériel ou psychologique nécessaire par les partenaires éducatifs :

- ▶ **c'est d'abord l'accompagnement parental qui est un facteur de réussite scolaire** dans la transition école-collège en faveur des familles qui peinent à faciliter cette transition et qui sont sceptiques à l'envoi de leurs filles dans des collèges éloignés ;
- ▶ **c'est aussi l'accueil au niveau de l'établissement scolaire** qui soulève la question de l'opportunité d'une prise en charge ciblée et probablement différenciée des élèves qui vivent mal la transition..

La transition école-collège au Burkina Faso, au Cameroun et en Côte d'Ivoire

François Joseph Azoh (École normale supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire),
 Zambélé Théodore Goin Bi (Université Peleforo Gon Coulibaly, Côte d'Ivoire),
 Innocent Fozing (École normale supérieure de Yaoundé, Université de Yaoundé I, Cameroun),
 Mathias Kei (Université Felix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire),
 Joseph Bomda (Université de Ngaoundéré, Cameroun)
 Issa Abdou Moumoula (Université Norbert Zongode, Burkina Faso)
 Jean-François Kobiané (Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso)

Résumé

La problématique relative à la transition primaire-collège représente des enjeux importants pour l'éducation, car elle conditionne la réalisation de plusieurs objectifs portant sur la qualité de l'éducation ainsi que la réalisation du *continuum* éducatif et de la scolarisation obligatoire. La présente étude a été conduite dans trois pays aux contextes différents et aux caractéristiques éducatives différentes, mais avec des similitudes assez significatives en ce qui concerne les variables explicatives des réussites et des échecs de la transition école-collège. L'étude a été conduite avec une approche mixte qualitative et quantitative en Côte d'Ivoire, tandis qu'au Burkina Faso et au Cameroun, les analyses sont essentiellement fondées sur des données quantitatives. L'étude a montré que les apprenants venant des couches vulnérables ou du milieu rural ont plus de difficultés lors de la transition. Ainsi, les ressources éducatives, le niveau d'instruction du chef de ménage et les capacités financières du ménage ainsi que le milieu de résidence ont une corrélation positive avec la réussite de la transition école-collège. En milieu rural, les garçons réussissent plus que les filles. En ce qui concerne spécifiquement les apprenants, trois variables sont importantes pour la réussite de cette transition : la compréhension des enseignements, l'intégration sociale à l'école et le niveau d'attention pendant les cours. Agir sur ces leviers devrait permettre d'améliorer la transition école-collège.

Mots clés : transition école-collège, inégalités sociales, environnement scolaire, ressources éducatives, intégration sociale.

Abstract

The issue of the transition from primary to lower secondary school represents a major challenge for education, as it is a prerequisite for achieving a number of objectives relating to the quality of education, the educational continuum and compulsory schooling. The present study was carried out in three countries with different educational contexts and characteristics, but with fairly significant similarities in terms of the variables explaining the successes and failures of the transition from primary to secondary school. The study was conducted using a mixed qualitative and quantitative approach in Côte d'Ivoire, while in Burkina Faso and Cameroon, the analyses were essentially based on quantitative data. The study showed that learners from vulnerable or rural backgrounds have more difficulties during the transition. Thus, educational resources, the educational level of the head of household, the financial

capacity of the household and the place of residence are positively correlated with the success of the school-college transition. In rural areas, boys are more successful than girls. As far as learners are concerned, three variables are important to the success of this transition : understanding what is being taught, social integration at school and attention span during lessons. Acting on these levers should improve the school-college transition.

Key words : school-college transition, social inequalities, school environment, educational resources, social integration.

INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

L'éducation occupe une place centrale dans le programme de développement durable à l'horizon 2030. Au sein de ce programme, l'ODD 4, qui se présente essentiellement comme un objectif autonome a pour mission d'assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et de promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous. L'ODD 4 vise à faire respecter le droit à l'éducation pour tous en permettant aux femmes et aux hommes, non seulement l'accès et l'achèvement de cycles complets d'éducation, mais une autonomisation à égalité, dans et par l'éducation (Unesco, 2015). La déclaration d'Incheon sur l'Éducation 2030 exprime l'engagement collectif de la communauté éducative mondiale en faveur d'un objectif ambitieux pour l'éducation dans le cadre des ODD.

La transition école-collège est une thématique d'actualité dans les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne en vue d'atteindre l'ODD 4. Ainsi, de nombreuses mesures sont prises pour assurer un accès équitable pour tous les enfants à l'école primaire. Dans les pays concernés par notre étude, Burkina Faso, Cameroun et Côte d'Ivoire, une série de réformes a été lancée.

Au Burkina Faso, la mise en place de la réforme de 2007 vise une plus grande cohérence et une meilleure intégration des différents niveaux d'éducation. La loi d'orientation de l'éducation (n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007) dispose que : « l'enseignement de base est obligatoire pour tous les enfants de 6 ans à 16 ans et l'enseignement de base public est gratuit ». Le Gouvernement a autorisé (décret n° 008 du 10 mars 2021) les candidatures libres au concours d'entrée en 6^e en augmentant l'âge limite, qui passe de 14 ans à 16 ans.

Au Cameroun, l'État garantit l'égalité d'accès à l'enseignement primaire (article 7) et l'obligation scolaire (article 9) selon la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 concernant l'orienta-

tion de l'éducation au Cameroun depuis la rentrée scolaire 2001/2002. Sur la base des statistiques nationales concernant la fin du cycle primaire pour la période de 2010 à 2017, hormis 2012-2013 où la base de données est manquante, en moyenne 469 547 élèves qui achevaient leur primaire (CM2/CL6) ont été admis aux différents examens de fin de cycle, soit 59,29 % au certificat d'études primaires (CEP) / *First School Leaving Certificat (FLSC)*, 36,22 % à l'entrée en 6^e / *Form I* et 7,49 % à l'entrée en première année de l'enseignement technique. Dans ces effectifs, on observe que 70,86 % en moyenne ont effectivement pris une inscription au premier cycle du secondaire, avec 7,14 % des effectifs en enseignement secondaire général (ESG) et 23,86 % en enseignement secondaire technique et professionnel (ESTP). Pourtant, l'État espérait porter ce taux à 85 % en 2020 (document de stratégie du secteur éducation formation, 2013). Ainsi, en moyenne, 136 826 élèves potentiellement attendus au premier cycle du secondaire (ESG et ESTP) n'y ont pas accédé, soit 29,14 % des effectifs moyens par an. Des disparités de genre et de région sont également notées.

En Côte d'Ivoire, la politique de la scolarisation obligatoire (loi n° 2015-635 du 17 septembre 2015) a pour objet de scolariser tous les enfants de 6 ans à 16 ans sur le territoire ivoirien. Pour favoriser l'accès au collège, le Gouvernement a pris la décision de supprimer le concours d'entrée en 6^e et de construire des collèges de proximité (Azoh et Goin Bi, 2022).

Cependant, les chiffres relatifs à l'achèvement du cycle primaire et l'accès au collège montrent que **plus de deux apprenants sur dix ne franchissent pas le seuil du secondaire**. En 2022, selon les statistiques des ministères de l'Éducation des trois pays, les taux d'achèvement du primaire sont de 72,9 % au Burkina Faso, 72,8 % au Cameroun et 78 % en Côte d'Ivoire. Ces chiffres montrent que les systèmes éducatifs peinent à réduire les décrochages et les abandons scolaires, à maîtriser les apprentissages fondamentaux et à garantir l'achèvement des cycles élémentaire et secondaire.

Sur le plan de la transition entre le primaire et le collège, l'analyse documentaire a révélé une hausse du taux de transition au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire. **Pour le Cameroun**, les statistiques scolaires se limitent à l'offre et à la demande sans aucune mention spécifique sur le taux de transition (Kana, 2019). Les rares travaux qui en parlent traitent très souvent de la question de l'orientation scolaire (Bomda, 2021 ; 2022).

Au Burkina Faso, les taux de redoublement au CM2 sont en baisse de 2010 à 2020, selon les statistiques du ministère de l'Éducation. En 2010, le taux global de redoublement est de

29,7 %. Il baisse de 12 points en 2020, passant à 17,7 %. Les taux de redoublement au CM2 sont plus importants chez les filles. En 2020, le taux de redoublement est de 31,4 % chez les filles, contre 28,2 % chez les garçons. Au cours de la décennie, le taux de redoublement chute de 12,3 % chez les filles et de 12,2 % chez les garçons. La baisse des taux de redoublement indique que le nombre d'apprenants qui entre au post-primaire est en progression.

En Côte d'Ivoire, les données du ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation montrent qu'au CM2, niveau qui représente le point de départ de la transition vers le collège, le taux de promotion est de 91,36 %, le taux de redoublement de 2,54 % et le taux d'abandon de 6,42 % en 2020. Même si des progrès ont été réalisés au cours de la période 2010-2015, faisant passer le taux d'achèvement de 57,37 % à 91,04 %, il faut retenir que 8,96 % des élèves de CM2 n'ont pas accès au collège. Cependant, il faut relever des disparités de sexe sur la même période, puisque les filles transitent moins bien que les garçons en 6^e (MENET - FP et MESRS et TASK FORCE, 2018). Le taux de transition entre le primaire et le collège connaît une hausse de 40,67 % entre 2010 et 2020. Les taux de transition progressent de 45,86 % chez les filles et de 39,41 % chez les garçons.

Il faut toutefois noter des progrès au cours des dernières années, puisque le taux de transition est en hausse depuis l'année scolaire 2012-2013. Le Rapport de suivi de la performance du secteur Éducation/Formation (MENETFP et MESRS, 2018) souligne que le taux de transition en 6^e en 2017 était de 82,6 %. Pour un taux de transition de 85 % attendu en 2018, c'est une performance de 84,09 % qui a été réalisée. Le MENETFP (2020) mentionne que le taux de transition primaire-collège pendant l'année scolaire 2018-2019 était de 85,2 %, ce qui signifie que sur 10 élèves inscrits en classe de CM2 au cours de cette année scolaire, plus de 8 d'entre eux ont pu atteindre la classe de 6^e en 2019-2020. Le redoublement en classe de CM2 régresse entre 2010 et 2020, passant de 33,50 % à 2,54 % en 2020.

Au regard de ces statistiques, on note que les systèmes éducatifs sont confrontés à plusieurs défis sur le plan de l'école. Le défi de la scolarisation peine à être relevé, en même temps que celui du maintien de la scolarité se dresse avec des taux élevés d'abandon, de redoublement et d'échec scolaire enregistrés au cours des dix dernières années au primaire.

La transition école-collège constitue « *un moment clé de la scolarité* » de tout élève engagé dans des études après le primaire (Laroque et De Peretti, 2015). Instant de passage de l'école primaire au collège, il est aussi fait de ruptures plus ou moins difficiles sur les plans géographique, affectif et pédagogique. À l'occasion, l'élève prend conscience de la fin de son enfance et entame « *le début d'une nouvelle vie [marquée par] un premier pas vers l'adolescence* » (Laroque, 2015, p. 29).

La puberté que plusieurs élèves atteignent à ce moment-là augmente la vulnérabilité de certains d'entre eux au stress qu'entraîne l'adaptation à un nouvel environnement scolaire. Les filles sont davantage sensibles aux discontinuités de leurs réseaux sociaux, ce qui les rend plus vulnérables aux transitions scolaires (Terrisse, Larose et Lefebvre, 2001). Carter, Clark, Cushing et Kennedy (2005) font observer que les relations avec les pairs ont une incidence positive sur la transition. Le maintien des relations au secondaire entre les amis de l'école primaire contribue à favoriser une meilleure transition. Dans cette logique, Osborn, Mc Ness et Pollard





(2006) montrent que le sentiment de soutien parental ressenti par l'élève constitue aussi un élément primordial dans la réussite de la transition.

Le passage de l'école au collège est un moment de choc émotionnel qui est aggravé par le changement d'établissement, les nouvelles façons de travailler et la relation plus distante aux professeurs (Laroque et De Peretti, 2015).

C'est dire qu'il s'agit avant tout d'une « *épreuve difficile à franchir pour les élèves* » (Laroque, 2015). On peut, de fait, l'assimiler à un « *rite de passage vers une nouvelle vie* » (*ibid.* p. 31) en ce sens que c'est un « *événement [...] souvent sacralisé, vécu comme un moment important, voire symbolique, aussi bien par l'enfant que par l'adulte* » (*ibid.*, p. 27).

Pour certains, ce ne serait pas la transition elle-même qui pose problème, mais les conditions dans lesquelles elle se produit et les caractéristiques du nouveau milieu d'accueil (Chouinard, Bowen, Cartier, Desbiens, Laurier et Plante, 2005). L'environnement scolaire affecte la qualité de la transition école-collège, les facteurs négatifs associés à la transition au secondaire seraient grandement atténués lorsque le milieu scolaire d'accueil permet aux élèves de satisfaire leurs besoins psychologiques d'estime de soi, d'autonomie et d'affiliation (Chouinard et coll., 2015 ; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS, 2012).

Pour Holas et Huston (2012), la qualité de l'enseignement en classe est davantage déterminante que le moment de transition lui-même, afin d'assurer la réussite scolaire de l'élève.

Dans son ouvrage *Etat de la question sur la transition élémentaire-secondaire*, Laveault (2006) met en exergue l'effet combiné des facteurs sous contrôle de l'école, des facteurs associés à l'élève (facteurs développementaux : cognitifs, sociaux, physiques) et des facteurs liés à l'environnement familial et culturel de l'élève ainsi que leurs interactions. Pour lui, l'adaptation psychosociale et scolaire des élèves et les facteurs scolaires, individuels, familiaux, sociaux et culturels conditionnent la transition école-collège et sa qualité. Ces facteurs favorisent ou non la continuité de l'expérience

éducative comme ils peuvent aussi influencer sur la poursuite du développement optimal de l'élève. Lorsque l'école répond de façon satisfaisante aux besoins de base de l'élève (autonomie, estime de soi, sécurité, relations), sa persévérance sur le plan scolaire est renforcée.

En Afrique, cette transition est à l'origine de nombreux décrochages scolaires. Le moment de la transition scolaire est vécu **pour les apprenants issus des zones rurales comme un fort moment de rupture sociale et spatiale.**

Dans une étude sur les collèges de proximité en Côte d'Ivoire, le Groupe d'étude sur l'éducation en Afrique (2022) montre que les enfants issus de familles pauvres et vivant en milieu rural sont rendus vulnérables par **les coûts de la scolarisation et de la vie citadine.** Le coût de la scolarisation en 2014 en Côte d'Ivoire est de 42 000 F CFA au primaire, contre 104 208 F CFA pour le premier cycle d'enseignement secondaire général. Ces coûts supplémentaires par rapport à l'éducation dans le primaire sont très souvent insupportables pour les parents pauvres. Goin Bi et Koutou (2022) montrent que, faute de moyens financiers, les parents économiquement faibles inscrivent leurs enfants dans des établissements privés de mauvaise qualité. Les travaux de Mensch et Lloyd (1998) sur le continent africain corroborent le fait que les enfants issus des milieux vulnérables réalisent la transition entre le primaire et le secondaire avec de nombreuses difficultés. Plus spécifiquement, le cas des filles est évoqué par Wakam (2003), qui affirme que la durée et la qualité des études d'une fille dépendent en grande partie des caractéristiques du ménage où elle vit. Ces inégalités d'accès à la réussite scolaire exposent les élèves en situation de vulnérabilité à des risques avérés de rupture scolaire puis sociale, et donc à un risque de désaffiliation sociale (Gremion et Gremion, 2018).

L'objectif général de cette recherche vise à connaître les facteurs institutionnels, scolaires et extrascolaires qui entravent ou favorisent la transition des apprenants entre l'école et le collège. Il se décline en deux objectifs spécifiques majeurs, dont le premier est de déterminer les facteurs socio-économiques des familles qui limitent la transition école-collège, et le second est de montrer l'effet de la répartition spatiale des collèges et des ratios d'encadrement sur la transition école-collège.

MÉTHODE

L'étude s'est fondée sur une approche mixte conduisant à exploiter des données quantitatives secondaires au Burkina Faso, au Cameroun et en Côte d'Ivoire et à collecter des données qualitatives en Côte d'Ivoire (entretiens individuels et entretiens de groupe).

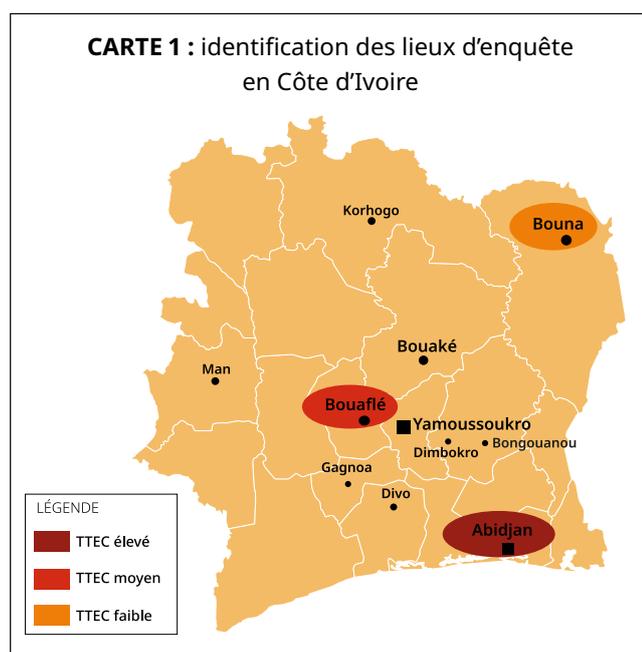
Méthode quantitative

Pour chacun des trois pays, des sources de données d'enquêtes nationales auprès des ménages des dix dernières années avec leurs apports pour l'étude des déterminants de la transition école-collège ont été consultées pour recueillir les données disponibles.

Au Cameroun, recours a été fait aux données issues des statistiques scolaires de trois années successives (2017-2018, 2018-2019 et 2019-2020) et aux données de l'Enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS) de 2014. Alors qu'au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire, les données sont issues des statistiques de trois années scolaires non successives pour le même objectif. Ces années sont respectivement 2009-2010, 2013-2014 et 2018-2019 pour le Burkina Faso, et 2010-2011, 2014-2015 à 2018-2019 pour la Côte d'Ivoire. Ainsi, les données utilisées couvrent une période de trois ans au Cameroun à partir de 2017, alors qu'elles couvrent une période de 10 ans à compter de 2010 en Côte d'Ivoire et au Burkina Faso. Au Burkina Faso, les données utilisées ont été recueillies la même année, mais dans le cadre de l'Enquête nationale multisectorielle continue (EMC), alors qu'en Côte d'Ivoire, les données utilisées sont issues de l'Enquête niveau de vie (ENV) de 2015 auprès des ménages. Toutefois, il convient de noter que, dans ces trois pays, il s'agit d'enquêtes auprès des ménages.

Méthode qualitative

Pour la collecte des données qualitatives, dans le cas de la **Côte d'Ivoire**, trois localités ont été choisies en fonction du taux de transition école-collège (TEC) : une localité dans le groupe des régions à taux élevé de TEC, une localité dans le groupe de régions à taux moyen de TEC et une localité dans le groupe de régions à faible taux de TEC.



Le critère urbain/rural est également pris en compte, afin que l'une des localités choisies soit urbaine ou semi-urbaine. Sur le plan macro, ce sont neuf entretiens individuels qui ont été réalisés. Sur le plan méso, treize entretiens individuels et sept *focus groups* ont été réalisés. Sur le plan micro, vingt-deux entretiens individuels et quarante-huit *focus groups* ont été réalisés. Au total, ce sont quarante-quatre entretiens individuels et quarante-cinq *focus groups* qui ont servi de sources de données primaires qualitatives.

La population cible de l'enquête qualitative est constituée de l'ensemble des acteurs concernés par la transition entre le primaire et le post-primaire selon le tableau 1 :

TABEAU 1 : répartition des cibles de l'enquête qualitative selon le niveau d'appartenance

SUR LE PLAN MACRO

- Ministère de l'Éducation nationale ;
- Direction régionale de l'Éducation nationale ;
- Inspection de l'Enseignement primaire (IEP).

SUR LE PLAN MÉSO

- Communautés ;
- Associations des parents d'élèves ;
- Organisations non gouvernementales (ONG) actives dans le secteur de l'éducation ;
- Partenaires techniques et financiers (PTF).

SUR LE PLAN MICRO

- Directeur des écoles ;
- Enseignants (primaire et secondaire) ;
- Président de COGES ;
- Élèves ;
- Parents d'élèves.

RÉSULTATS

Résultats de l'analyse quantitative au Burkina Faso, au Cameroun et en Côte d'Ivoire

Ce sont trois tableaux de rapports de chances associés à la probabilité de transiter de l'école primaire au collège par sexe qui ont été réalisés pour les trois pays enquêtés.

Quatre variables explicatives ont été retenues : les caractéristiques de l'enfant, les caractéristiques du chef de ménage, l'environnement familial et l'offre scolaire ont servi à expliquer les chances de transition école-collège.



BURKINA FASO

Dans le modèle national (tableau 2), quatre variables se révèlent significatives pour la transition primaire-collège :

(1) l'âge de l'enfant influe logiquement (chaque année supplémentaire multiplie par 2,3 ses chances de transition) ;

(2) le niveau d'éducation du chef de ménage impacte aussi (un niveau primaire donne 1,46 fois plus de chances, et secondaire ou plus, 2,6 fois) ;

(3) le niveau de vie du ménage joue un rôle, les ménages aisés ayant 2,27 fois plus de chances ;

(4) enfin, les enfants éloignés d'une heure ou plus d'un collège ont 36 % de chances en moins de réussir la transition (la proximité temporelle à un collège est importante).

En plus, une fille dont le chef de ménage est une femme a 45 % moins de chances de réaliser la transition primaire-collège comparée à une fille dont le chef de ménage est un homme. Le nombre d'enfants en âge scolaire est favorable aux garçons avec un rapport de chance de 1,09.

TABLEAU 2 : rapports de chances (Odds ratios) associés à la probabilité de transiter de l'école primaire au collège par sexe au Burkina Faso

Variable	Masculin		Féminin	
	Effets bruts	Effets nets	Effets bruts	Effets nets
Caractéristiques de l'enfant				
<i>Âge</i>	2,43**	2,51**	2,05**	2,17**
<i>Lien de parenté avec le chef de ménage</i>				
Fils/Fille	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Autre parent proche	0,92	0,92	0,97	1,08
Autre parent / Non apparenté	1,33	1,04	1,10	0,64*
Caractéristiques du chef de ménage				
<i>Sexe</i>				
Masculin	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Féminin	1,1	1,03	0,62*	0,55*
<i>Niveau d'instruction</i>				
Aucun	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Primaire	1,57*	1,27	1,78*	1,70*
Secondaire et plus	2,97**	2,35*	4,57**	3,09**
Environnement familial				
<i>Niveau de vie</i>				
Très pauvre (Q1)	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Pauvre (Q2)	1,18	1,13	1,33	1,51
Intermédiaire (Q3)	1,25	1,23	1,22	1,13
Nanti (Q4)	1,29	1,21	1,84**	1,40
Très nanti (Q5)	2,68**	2,52**	3,27**	2,04*
<i>Nombre d'enfants en bas âge dans le ménage (0-5 ans)</i>	0,94	0,98	0,96	1,06
<i>Nombre d'enfants d'âge scolaire dans le ménage (6-15 ans)</i>	1,01	1,09*	0,94*	0,97
Offre scolaire				
<i>Temps mis pour atteindre le post-primaire</i>				
0-14 mns	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
15-29 mns	0,74	0,89	0,68	0,75
30-44 mns	0,71	0,98	0,76	0,99
45-59 mns	0,52**	0,76	0,44**	0,54
60 mns et +	0,60*	0,87	0,36**	0,46**
Pseudo Khi-deux		165,14***		149,82***
N	1456	1456	1408	1408

Source : Analyse des auteurs à partir des données de l'Enquête multisectorielle continue (EMC) de 2014. Note : Réf. = modalité de référence. *p<0,05 ; **p<0,01 ; ***p<0,001



L'analyse exhaustive des facteurs influençant la transition primaire-collège au Cameroun (tableau 3) révèle des déterminants clés :

(1) l'augmentation de l'âge de l'enfant réduit de 17 % ses chances et le sexe féminin diminue de 28 % la probabilité de transition ;

(2) le lien de parenté autre que fils/fille avec le chef de ménage réduit de 37 % à 72 % les chances ;

(3) un chef de ménage féminin augmente 1,5 fois les chances de transition école-collège ;

(4) le niveau d'instruction du chef de ménage, le niveau de vie et le nombre d'enfants de 0-5 ans impactent significativement la transition école-collège ;

(5) l'offre scolaire est influencée aussi par des **disparités régionales** marquées, soulignant des inégalités d'accès à l'éducation.

Il convient de souligner que les ménages dirigés par une femme et dont les enfants sont de sexe féminin ont 1,791 fois plus de chances de faire la transition que les enfants de sexe féminin vivant dans un ménage dont le chef de ménage est de sexe masculin. En revanche, le nombre d'enfants d'âge scolaire est légèrement en faveur des filles, avec un rapport de chance de 1,19.

TABLEAU 3 : rapports de chances (Odds ratios) associés à la probabilité de transiter de l'école primaire au collège par sexe au Cameroun

Variable	Masculin		Féminin	
	Effets bruts	Effets nets	Effets bruts	Effets nets
Caractéristiques de l'enfant				
<i>Âge</i>	0,895	0,861	0,797**	0,784*
<i>Lien de parenté avec le chef de ménage</i>				
Fils/Fille	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Autre parent proche	0,973	0,850	0,436***	0,534*
Autre parent / Non apparenté	0,681	0,365***	0,572***	0,290***
Caractéristiques du chef de ménage				
<i>Sexe</i>				
Masculin	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Féminin	1,307	1 249	1 521**	1 791*
<i>Niveau d'instruction</i>				
Aucun	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Primaire	3 233***	2 181**	3 583***	2 133**
Secondaire et plus	9 568***	4 605***	12 898***	5 977***
Environnement familial				
<i>Niveau de vie</i>				
Très pauvre (Q1)	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Pauvre (Q2)	2 249**	1 669	7 475***	2 196*
Intermédiaire (Q3)	6 596***	3 371**	13 899***	3 547**
Nanti (Q4)	10 187***	5 240***	19 355***	5 206***
Très nanti (Q5)	19 496***	8 436***	44 110***	6 089***
<i>Nombre d'enfants en bas âge dans le ménage (0-5 ans)</i>	0,7***	0,811**	0,724***	0,839*
<i>Nombre d'enfants d'âge scolaire dans le ménage (6-15 ans)</i>	0,841***	0,951	0,954*	1 198**
Offre scolaire				
<i>Région</i>				
Adamoua	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Centre	3 566**	1 284	10 795**	6 176***
Est	1 579	1 033	3 746***	2 684*
Extrême-Nord	0,749	1 706	0,616	1 317
Littoral	4 402***	1 223	14 514***	8 264***
Nord	0,648	0,994	0,609	1 265
Nord-Ouest	2 231	2 550	9,3***	11 133***
Ouest	5 275***	3 151*	18 910***	19 142***
Sud	4 923**	2 386	3 487***	2 222
Sud-ouest	2 195	1 880	7 836***	7 782***
Pseudo Khi-deux		166 181***		339 269***
N	1 110	1 110	1 149	1 149

Source : Analyse des auteurs à partir des données de l'Enquête multisectorielle continue (MICS) de 2014. Note : Réf. = modalité de référence. *p<0,05 ; **p<0,01 ; ***p<0,001

CÔTE D'IVOIRE

Plusieurs facteurs influent sur la transition primaire-collège des enfants en Côte d'Ivoire (tableau 4) :

(1) l'âge de l'enfant joue un rôle crucial (si l'enfant entre à l'école à l'âge normal [6 ans] à l'école, chaque année supplémentaire augmentant de 1,46 fois les chances de transition) ;

(2) le niveau d'éducation du chef de ménage impacte significativement (un chef de ménage plus instruit multiplie les chances de transition [1,6 pour le primaire et 5,2 pour le secondaire]) ;

(3) le niveau de vie du ménage est déterminant (plus le niveau de vie du ménage est élevé et plus les chances de réussir la transition sont élevées [3,8 pour les enfants en situation économique favorable]) ;

(4) enfin, la localisation géographique influence la transition, certains districts présentant moins d'opportunités pour la transition que d'autres, tel celui de Yamoussoukro.

On peut aussi mentionner qu'une fille dont le chef de ménage est une femme a 25 % plus de chances de réaliser la transition primaire-collège comparée à une fille dont le chef de ménage est un homme. Le nombre d'enfants d'âge scolaire est une variable significative dans le contexte ivoirien, avec un rapport de chance de 1,01 en faveur des garçons.

TABLEAU 4 : rapports de chances (Odds ratios) associés à la probabilité de transiter de l'école primaire au collège par sexe en Côte d'Ivoire

Variable	Masculin		Féminin	
	Effets bruts	Effets nets	Effets bruts	Effets nets
Caractéristiques de l'enfant				
Âge	1,45***	1,56***	1,31***	1,38***
Lien de parenté avec le chef de ménage				
Fils/Fille	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Autre parent proche	1,91***	1,83***	0,9	0,63**
Autre parent / Non apparenté	4,46***	3,24***	0,67*	0,24***
Caractéristiques du chef de ménage				
Sexe				
Masculin	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Féminin	1,51***	2,57***	2,17	1,68**
Niveau d'instruction				
Aucun	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Primaire	1,48**	1,52**	1,95***	1,86**
Secondaire et plus	6,51***	5,10***	3,73***	5,93***
Environnement familial				
Niveau de vie				
Très pauvre (Q1)	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Pauvre (Q2)	2,04***	1,97***	1,97***	1,87**
Intermédiaire (Q3)	2,07***	1,97**	3,13***	3,04***
Nanti (Q4)	3,64***	2,75***	3,38***	2,94**
Très nanti (Q5)	5,34***	4,24***	5,42***	4,16***
Nombre d'enfants en bas âge dans le ménage (0-5 ans)	0,73***	1,01	0,67***	0,76**
Nombre d'enfants d'âge scolaire dans le ménage (6-15 ans)	0,99	1,13**	1,00	1,22***
Offre scolaire				
District de résidence et de fréquentation				
Ville d'Abidjan	Réf.	Réf.	Réf.	Réf.
Yamoussoukro	0,16***	0,17***	0,16***	0,20***
Bas-Sassandra	0,59	0,66	0,84	1,32
Comoé	0,22***	0,5*	0,18***	0,40*
Denguélé	0,57*	0,65	0,61	0,78
Gôh-Djiboua	0,52**	0,55*	0,58*	0,77
Lacs	0,60	0,6	0,83	1,21
Iagunes et autres villes d'Abidjan	0,38***	0,38**	0,23***	0,30**
Montagnes	0,64	0,77	0,69	1,04
Sassandra - Marahoue	0,28***	0,51*	0,39**	0,70
Savanes	0,89	1,19	0,63	0,88
Vallée du Bandama	0,15***	0,31**	0,38**	1,04
Woroba	0,20***	0,27***	0,35***	0,52
Zanzan	1,441	1,318	1,451	1,26
Constante		2,34 e-04***		0,001***
LR- Khi-deux (20)		309,08***		375,16***
N		1 922		1 790

Source : Analyse des auteurs à partir des données de l'enquête sur le niveau de vie de 2015 auprès des ménages. Note : Réf. = modalité de référence. *p<0,05 ; **p<0,01 ; ***p<0,001.

Résultats de l'étude qualitative : cas de la Côte d'Ivoire

Dans les zones enquêtées, les directeurs des écoles primaires et des collèges déplorent l'insuffisance d'infrastructures et de matériels didactiques. La suppression du concours d'entrée en 6^e a entraîné un flux important de nouveaux entrants au collège. Cependant, **les infrastructures secondaires publiques sont en nombre insuffisant et sont vétustes**. De même, la loi de scolarisation obligatoire augmente le nombre d'inscriptions dans le primaire.

Dans la ville de Bingerville, le directeur d'une école primaire indique :

« Il y a une énorme difficulté. Ici, nous avons six classes dans des bâtiments coloniaux qui peuvent prendre au maximum 25 à 30 bancs. Mais aujourd'hui, on force pour mettre 30 bancs parce qu'on a des effectifs de 90 à 95 élèves par classe. »

À Bouna, les responsables d'écoles primaires et de collèges attestent du **manque d'infrastructures et de mobiliers scolaires** :

« On a des soucis de tables et de bancs. Je dis que si rien n'est fait d'ici deux ou trois ans, on aura de sérieux problèmes. En plus, on n'a pas de bibliothèque pour amener les apprenants à aimer la lecture. » (chef d'établissement Ondéfi, Bouna)

L'insuffisance de matériel didactique est un constat partagé par les chefs d'établissements. En plus d'être insuffisant, il est aussi inadapté.

À Bouaflé, un directeur d'école fait cette observation :

« Le matériel est insuffisant et puis il n'est pas adapté ! » (directeur école Amadou – Kangakro, Bouaflé)

« Le matériel didactique, tout ce qu'on doit donner aux enseignants pour bien travailler, nous n'avons que le strict minimum. » (directeur EPP Bozi, Bouaflé)

Le ratio enseignant/élèves est élevé. En effet, il y a peu d'enseignants pour un grand nombre d'élèves. Dans certaines écoles, le nombre de classes est supérieur au nombre d'enseignants. Dans les établissements scolaires, certaines disciplines n'ont pas de professeurs ou seulement un pour tous les niveaux d'enseignement. L'insuffisance du personnel enseignant a une incidence négative sur la transition école-collège. Ainsi, certains apprenants finissent le cycle primaire avec des lacunes importantes en lecture et en mathématiques.

Un directeur d'école primaire dans la région de Bingerville illustre cette réalité à travers ce discours :

« C'est très compliqué. Ici, par exemple, pour douze classes, on est sept enseignants. En général en Côte d'Ivoire, il n'y a pas assez d'enseignants, mais ici particulièrement, c'est encore grave. On devrait avoir douze maîtres pour douze classes, mais nous ne sommes que sept. On est par conséquent obligé de gérer ainsi. Pour les classes de CP1, CM1 et CM2, nous faisons la fusion de classe entre les classes du groupe scolaire. » (directeur Eloka, Bingerville)

À Bouna, il y a autant d'enseignants que de classes, mais les effectifs d'élèves sont pléthoriques.

« Il faut dire que nous sommes dans des classes avec des effectifs pléthoriques. Au CP1, par exemple, nous avons 102 élèves pour un seul enseignant. » (directeur EPP Panzarani, Bouna)

« Les effectifs sont élevés, nous sommes à 92 élèves au CM2 pour un enseignant. » (directeur Syaledouo, Bouna)

Le principal d'un collège dans la région de Bouaflé insiste sur le nombre insuffisant d'enseignants de mathématiques, de sciences physiques et de sciences de la vie et de la terre.

« Nous avons douze classes au total pour un seul professeur de mathématiques, un seul enseignant de sciences physiques et un seul enseignant de sciences de la vie et de la terre. » (principal du collège moderne Manfla, Bouaflé)

La transition primaire-collège : un passage difficile

La transition entre le primaire et le collège est souvent mal vécue par certains apprenants, qui rencontrent des difficultés au cours des premières années d'études secondaires. Ces difficultés trouvent leurs sources dans les facteurs liés à l'institution d'enseignement, à l'élève et à l'enseignant.

L'expérience du collège se construit d'abord sur la rupture avec l'école primaire et ses modes de fonctionnement. Alors que l'école primaire est encore construite, aujourd'hui, autour des « enfants », le collège ne s'occupe que des « élèves ». L'absence de précision en termes de savoirs à apprendre dans les programmes de formation est une raison essentielle de la défaillance de la transition primaire-secondaire.

Dans la transition école-collège, le premier constat que font les directeurs d'école primaire est le changement d'environnement entre le primaire et le secondaire. Pour eux, **les apprenants qui entrent en 6^e sont dépaysés par l'organisation des enseignements et le nombre d'enseignants**.

« L'enfant, quand il quitte la classe de CM2 pour aller en 6^e c'est un autre monde. Cela fait qu'il y a des enfants qui n'arrivent pas à tenir. Là-bas aussi, c'est un autre système, ici, il voit le même enseignant tous les jours, or, là-bas, c'est à cent à l'heure, si je peux parler comme ça : l'enseignant vient, il fait son cours et il s'en va. L'autre vient, il fait son cours et il s'en va. » (directeur EPP Eloka, Bingerville)

Les difficultés liées à l'élève

Ces difficultés se manifestent essentiellement par l'entrée dans la « vie juvénile » avec ses normes et ses règles propres. La puberté que plusieurs élèves atteignent à ce moment-là augmente la vulnérabilité de certains d'entre eux au stress qu'entraîne l'adaptation à un nouvel environnement scolaire.

L'arrivée en 6^e marque aussi l'entrée dans un univers particulier, celui de l'adolescence. **Lorsque l'école répond de façon satisfaisante aux besoins de base de l'élève (autonomie, estime de soi, sécurité, relations), sa persévérance sur le plan scolaire est renforcée**.

« Certaines filles aident leurs mamans à vendre au marché. Il y a des élèves qui s'amusent quand le maître fait cours. » (Focus group garçon collège Bouko, Bouna)

« Les filles viennent plus à l'école que les garçons. Ceux-ci préfèrent conduire les moto-tricycles pour le transport des marchandises ou des personnes. Cette activité leur permet d'avoir rapidement du cash pour subvenir à leurs besoins. » (Focus group fille, EPP Kangakro, Bouaflé)

« Moi, quand j'arrive à la maison, je dois aider ma maman à préparer, car ma grande sœur travaille et je suis avec ma maman. Or les garçons ne travaillent pas à la maison, quand ils reviennent du champ, ils ne font plus rien. Moi, quand j'étudie un peu, j'ai sommeil et je vais me coucher pour dormir. » (Focus group fille, collège Ondefidouo, Bouna)

Le rôle des enseignants dans la transition

Des facteurs liés à l'enseignant conduisent aussi à rendre difficile la transition entre le primaire et le collège. De nombreuses études ont montré que les pratiques enseignantes pouvaient aussi jouer un rôle important dans l'engagement et la motivation des élèves. **Les élèves ont besoin d'un environnement scolaire qui correspond à leur développement cognitif, social et émotionnel.**

« Chez nous, il y a des élèves qui ne comprennent pas les cours, ils ne vont pas chercher à dire aux enseignants qu'ils n'ont pas compris, ils vont s'asseoir et puis, les enseignants même quand un élève n'a pas compris, que leur heure est arrivée, ils ne vont pas demander qui a compris ou pas, ils vont partir. » (Focus group garçon, collège moderne de Bingerville)

« Je n'arrive pas à m'exprimer en anglais devant mes amis et le professeur, parce que l'anglais est difficile pour moi, car c'est nouveau. Le professeur parle en anglais, je ne comprends pas. » (Focus group garçon, collège Bouko, Bouna)

DISCUSSION

La transition école-collège est un sujet très présent dans la littérature ; c'est une période dans le cursus scolaire qui interroge aussi les politiques, les pédagogues et les familles. En France, la question de la transition entre l'école et le collège est historiquement située à la moitié du XX^e siècle. Bishop et Dorison (2015) font la genèse et les enjeux du problème de la liaison du cours moyen 2 à la 6^e pour la période 1959-1980.

« Avec l'arrivée au pouvoir du Général, en 1958, décision est prise. L'ordonnance signée par son ministre J. Berthoin prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et prévoit l'entrée de tous les élèves en 6^e. » (p. 14)

Au Burkina Faso, l'histoire de l'enseignement secondaire montre que son orientation a connu des mutations liées aux changements politiques. Compaoré (2009), dans une approche historique, met en exergue les différentes réformes de l'enseignement secondaire. L'enseignement secondaire a été lancé en 1947, à la suite de la transformation des écoles primaires supérieures en collège dans les territoires de l'Afrique-Occidentale française (AOF). L'auteur observe trois phases de 1960 à 1990 :

- ▶ Le Plan Raynaud et le développement de l'enseignement secondaire en Haute-Volta (1960-1966) : une accélération de l'effort de scolarisation au niveau du cycle long de l'enseignement secondaire ;
- ▶ Le Plan-Cadre sur l'enseignement secondaire (1967-1978) : accroissement modéré des effectifs dans l'enseignement primaire et un nombre limité, voire réduit, dans l'enseignement secondaire ;
- ▶ la massification de l'enseignement secondaire public au Burkina Faso (1979-1990) : instauration de l'école démocratique et populaire.

Le cas du Cameroun est présenté par Njiale (2006), qui expose trois phases importantes.

- ▶ La première phase part de 1960-1972 qui constitue la période fondatrice avec la loi fédérale n° 63-13 du 19 juin 1963. « Le développement de la scolarisation s'inscrit dans la continuité de la tradition héritée de l'époque coloniale. Le premier gouvernement du Cameroun indépendant dispose d'un secrétariat d'État à l'enseignement primaire. » (p. 58)

- ▶ La seconde phase, qui se situe entre 1972 et 1984, est une période dite « de grands changements » avec la République unie qui remplace l'État fédéral. Des dispositions sont prises pour définir les différents ordres d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur). Cependant, « le cap de la ruralisation est maintenu, voire renforcé. À Yaoundé (1975) et à Buéa (1977) sont créés des instituts pédagogiques à vocation rurale (IPAR) destinés à apporter un soutien académique à l'enseignement primaire » (p. 59).
- ▶ La troisième phase de 1986 à 2000 est celle de la crise. Les taux de fréquentation scolaire font apparaître un phénomène de déscolarisation dans le primaire et dans le secondaire.

Dans le cas de la Côte d'Ivoire, qui hérite du système éducatif colonial français, le collège est présent dans le cursus scolaire dès l'indépendance en 1960. Mais la généralisation de l'accès au collège intervient plus tard en 2012. Celle-ci s'inscrit, comme en France, dans le prolongement de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans.

Malgré le décalage dans le temps, la mise en place de politiques de transition entre l'école et le collège, au Burkina Faso, au Cameroun et en Côte d'Ivoire, tout comme en France, obéit aux mêmes impératifs sociaux de démocratisation et de justice sociale. Dubet et Duru Bellat (2000) montrent qu'avec la réforme Haby en 1975, l'école se positionne de manière offensive sur le terrain de la démocratisation.

« Elle ne se contente plus d'enregistrer et de corriger des inégalités en promouvant le plus justement possible les plus "doués", elle s'organise pour permettre la réussite de tous, en faisant avancer tous les enfants dans les mêmes classes, avec les mêmes programmes, les mêmes pédagogies et les mêmes enseignants, et en leur donnant le temps de le faire puisque l'orientation est repoussée à l'issue du collège. » (p. 70)

Cependant, cette démocratisation aussi bien au Burkina Faso, au Cameroun qu'en Côte d'Ivoire, tout comme en France, n'a pas résolu les problèmes d'échec dans la transition. En dépit de la hausse des effectifs dans les collèges, de nombreux enfants sortent du système avant la classe de troisième, ce qui montre une démocratisation dans l'accès, et non dans le maintien.

Compaoré (2009) rappelle que l'enseignement secondaire au Burkina Faso est « hérité de la colonisation et comprend deux cycles jusqu'en 2007, année d'adoption de la nouvelle loi d'orientation du système éducatif. Avec cette nouvelle loi, l'enseignement secondaire ne se résume qu'au second cycle. Cette loi consacre alors le rattachement du premier cycle de l'enseignement secondaire à l'enseignement de base pour permettre de rendre le système éducatif plus cohérent, plus fonctionnel et plus adapté aux besoins de développement socio-économique et culturel du Burkina Faso » (p. 138).

Au Cameroun, en revanche, même si le rapprochement de l'offre scolaire de la demande potentielle est indéniable, le maintien du concours d'entrée en 6^e limite la démocratisation de la transition école-collège.

En Côte d'Ivoire, la suppression du concours d'entrée en 6^e et la construction de collèges de proximité matérialisent la démocratisation.

Pour comprendre les difficultés observées dans la transition école-collège, plusieurs approches sont exposées dans la littérature. Il s'agit principalement des inégalités sociales, des compétences des apprenants, de la relation entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire.

Les inégalités sociales : sources d'échec dans la transition école-collège

Les résultats obtenus en Côte d'Ivoire et la littérature sur le Burkina Faso (Kobiané, 2003 ; Sanou, 2003 ; Wayack-Pambè et Pilon 2011 ; Soré, 2014) montrent que les apprenants issus des familles défavorisées et rurales réussissent moins la transition école-collège que ceux de familles favorisées et urbaines. Bambara et Wayack-Pambè (2019), étudiant le cas du Burkina Faso, montrent que les facteurs sociodémographiques et économiques liés à la demande de scolarisation des ménages restent encore déterminants pour la fréquentation et la réussite scolaire des enfants. Pour Kobiané (2006), l'accès à l'éducation et le maintien dans le système scolaire de certains enfants se trouvent compromis parce que leurs parents ou les personnes qui en ont la charge ne disposent pas de ressources économiques suffisantes ou d'une motivation nécessaire pour consentir à cet investissement. Ainsi, Kaboré (2011) affirme que des enfants sont souvent retenus à la maison ou retirés de l'école pour contribuer aux activités de production du ménage. Au cas où ils ne participent pas directement à la production, ils sont alors chargés des tâches domestiques ou de la garde des plus jeunes pendant que les adultes s'adonnent aux activités rémunératrices.



Au Cameroun, les inégalités sociales peuvent être lues sous l'angle du confiage¹ des enfants : dans ces conditions, l'expérience de la transition école-collège est positive pour des enfants vivant avec leurs parents biologiques plutôt qu'avec un autre membre de la famille ou simplement une relation (Eloundou-Enyegue et Shapiro, 2005).

Les résultats obtenus en Côte d'Ivoire et la littérature sur le Burkina Faso et le Cameroun relatent que la transition est difficile en raison de combinaisons de facteurs liés à la situation économique, au rapport à l'école et à l'environnement culturel. Dubet et Duru Bellat (2000) estiment que « le collège peine par conséquent à réduire les inégalités sociales déjà fortes parmi les élèves qu'il accueille en 6^e ; pire, il ne parvient pas à empêcher qu'elles se creusent. » (p. 83)

Ichou (2013) montre que les enfants d'immigrés réussissent en général moins bien à l'école que les enfants de natifs, tant en termes de résultats scolaires que d'orientation en France. À la fin de l'école primaire, les étrangers sont, en moyenne, défavorisés par rapport à leurs camarades français. Il explique

que ces désavantages scolaires sont, d'abord et avant tout, liés aux mauvaises conditions économiques d'existence des familles immigrées, ainsi qu'au faible niveau d'éducation des parents.

Les enfants d'ouvriers ou d'inactifs représentent plus des deux tiers des jeunes sortis de l'école sans qualification et 63 % des élèves sont jugés en difficulté à l'entrée au collège, au terme d'une scolarité primaire où ils ont beaucoup plus redoublé que les autres enfants. Ces interruptions précoces de scolarité concernent très majoritairement des élèves qui ont rencontré des difficultés dès le primaire (Dubet et Duru Bellat, 2003). Pour Totereau et coll. (2013), la performance en orthographe grammaticale au collège est liée à l'origine sociale des apprenants.

Ces constats sont transposables au contexte ivoirien. Nos résultats montrent que la faiblesse économique et l'analphabétisme des parents contribuent à la mauvaise transition entre l'école et le collège. La démocratisation est nécessaire, mais pas suffisante pour juguler les inégalités à l'école.

Le changement de contexte

Charnay (2018) estime que le changement de contexte a une influence sur la transition entre l'école et le collège. Au primaire, le travail est réalisé avec un enseignant polyvalent pour qui les mathématiques sont rarement la discipline d'élection. Au collège, l'élève est appelé à travailler avec plusieurs enseignants dont chacun a une affinité particulière avec la discipline qu'il a choisi d'enseigner. Les enquêtes menées en Côte d'Ivoire montrent que les apprenants ont du mal à se faire au changement de contexte. Plusieurs apprenants de 6^e ont exprimé des difficultés relatives à ce changement de contexte qui les déroutent : l'apprentissage de nouvelles matières telles que l'anglais, la prise de notes pour les enseignements, et aussi la construction de nouveaux rapports avec les enseignants.

Pour des apprenants de la 6^e, ils sont donc contraints d'intégrer de nouvelles règles pour leur intégration dans l'institution secondaire. Ils ne sont pas forcément préparés à ce changement. Le rythme de la séance d'enseignement est plus rapide en 6^e et moins centré sur l'établissement d'interactions « paternalisées ou maternalisées » que dans le primaire. Les élèves maîtrisent moins bien leur temps et perdent un certain nombre de réflexes que l'on peut juger indispensables pour un collégien, tels que consulter son cahier de textes ou tenir ses notes à jour (Dubet et Duru Bellat), ce qui explique les problèmes rencontrés par les apprenants au début de scolarité dans le secondaire.

Selon Charnay (2018) :

« En passant du CM2 à la 6^e, les élèves ont ainsi sans doute à ajuster leurs comportements et peut-être cela devrait-il faire l'objet d'un travail explicite en début d'année. Cela peut également expliquer l'insistance plus grande en 6^e sur "l'acquisition de méthodes de travail". Dans cette attente plus forte, ne faut-il pas lire plutôt l'indice d'une modification espérée des méthodes de travail que d'une revendication nouvelle de méthodes qui auraient été sous-estimées auparavant ? » (p. 37)

¹ Pratique sociale d'entraide dans laquelle un enfant peut être confié à des parents ou connaissances pour sa prise en charge.



Le rôle de l'école

Pour certains auteurs, la source des difficultés dans la transition école-collège est à rechercher aussi au sein des établissements scolaires. Les préjugés des enseignants sur les apprenants issus des zones défavorisées biaisent leur engagement dans les collèges en zone rurale et/ou économiquement faibles. Pourtant, selon Dubet et Duru Bellat (2000), être convaincu que les enfants issus de milieux populaires abordent le collège avec de grandes difficultés risque d'engendrer des pratiques qui les entérinent, en s'adaptant à ces difficultés et en le faisant sentir aux élèves.

Dans les collèges de proximité en Côte d'Ivoire, les apprenants issus de milieux pauvres et ruraux sont considérés par les enseignants comme des personnes accordant peu d'intérêt à l'école. Dans les propos recueillis lors des entretiens avec les enseignants, les apprenants ne voient pas la scolarisation comme un moyen de mobilité sociale. Les garçons restent rattachés à l'agriculture et les filles aux travaux domestiques et au commerce. De telles appréhensions phagocytent leur regard sur les apprenants en présence et la gestion de la classe. « *La gestion de la classe et du climat, et la nature des interactions entre élèves et professeurs représentent une constellation importante de variables liées à un enseignement efficace* » (Wang et coll., 1990, p. 37). Selon le principe de la prédiction créatrice, la croyance des enseignants dans les faibles capacités d'apprentissage de ces élèves ne fait que renforcer les difficultés réelles et limite ainsi leur progression (Felouzis, 2020).

Pour Dubet et Duru Bellat (2000), rassembler des élèves de niveau faible, voire très faible, rend plus complexe la mise en œuvre d'une dynamique pédagogique. Les normes scolaires, voire le simple désir d'apprendre, n'apparaissent pas comme une évidence aux élèves. Dans ce contexte, les enseignants peinent à imposer les normes scolaires parfois les plus élémentaires, ce qui conduit à un climat scolaire peu favorable aux apprentissages.

L'un des points communs des collèges de proximité (CDP) est l'origine socioculturelle des apprenants. En effet, dans sa conception, les CDP sont appelés à recevoir les élèves des villages environnants (d'un rayon de cinq kilomètres). De ce fait, hormis les enfants des enseignants et des autres fonctionnaires de ces localités, presque tous les apprenants sont des enfants de paysans et parlent la même langue locale. Dans la même perspective de Dubet et Duru Bellat (2000), les enseignants des collèges de proximité « *peinent à imposer les normes scolaires* ». Ils reprochent aux apprenants de parler leur langue locale dans la cour de l'école, et même en

classe, ce qui explique leur faible niveau en français, langue d'enseignement.

Avec les approches centrées sur les effets liés à l'organisation et au fonctionnement de l'école, la question des inégalités se déplace de la société à l'école elle-même, ce qui implique que l'on intègre dans cette théorie la question de la pédagogie, du travail des enseignants et du fonctionnement des classes comme source d'inégalités scolaires (Suchaut, 2008).

CONCLUSION

L'étude sur la transition école-collège au Burkina Faso au Cameroun et en Côte d'Ivoire a été menée à travers une approche duale (quantitative et qualitative). Les deux approches ont permis d'appréhender les facteurs explicatifs des difficultés de la transition. Les deux approches ont dégagé en commun : les allocations des ressources éducatives, le personnel enseignant de qualité et les infrastructures scolaires, le niveau d'instruction du chef de ménage et les capacités financières du ménage, le milieu de résidence.

Les apprenants appartenant aux couches vulnérables et rurales ont plus de difficultés lors de la transition. Le niveau d'instruction du chef de famille est significativement corrélé à la réussite de la transition. Plus le chef de ménage est instruit, plus ses enfants réussissent leur transition. **Le fait de vivre en zone rurale minimise les chances de succès lors de la transition.** Les filles en zone rurale ont moins de chance de se maintenir au collège par rapport à leurs homologues des zones urbaines.

L'approche qualitative a donné, en plus des résultats communs avec l'approche quantitative, des facteurs liés aux apprenants. Il s'agit principalement des **trois variables explicatives de l'échec de la transition** à savoir : **la compréhension des enseignements, l'intégration sociale à l'école et le niveau d'attention pendant les cours.** Certains comportements inappropriés liés à la situation économique de parents sont également observés. Il s'agit de l'irrégularité scolaire au profit d'activités génératrices de revenus. Et aussi de comportements sexuels à risque, principalement chez les jeunes filles pauvres et rurales qui conduisent souvent à des grossesses en cours de scolarité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Azoh, F. J., Goin Bi, Z. T. (2022). Ivory Coast : Children at the Bottom of the Pyramid and Government Policies, dans Wagner D.A., Castillo N.M. et Lewis S.G. (dir.), *Learning, Marginalization, and Improving the Quality of Education in Low-income Countries* (pp. 323-342) Open Book publisher.

Bambara, A. et Wayack-Pambè, M. (2019). Pauvreté, scolarisation des enfants et sexe du chef de ménage au Burkina Faso : une analyse à partir de deux indicateurs de niveau de vie, Genre éducation formation [en ligne], 3 | 2019, mis en ligne le 1^{er} décembre 2019, consulté le 6 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/gef/585> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/gef.585>

Bambara, A. (2017). Relation entre pauvreté et scolarisation au Burkina Faso dans la région du Sahel. (Mémoire de master). Université de Ouagadougou, Institut supérieur des Sciences de la population, Ouagadougou, Burkina Faso.

Barbaza, A. (2010). Réussir la liaison école-collège : des enseignants confrontés aux difficultés de terrain, *Le français aujourd'hui* 2015/2 (n° 189), pp. 55-68.

Bomda, J. (2021). Le droit à l'information et à l'orientation scolaires et professionnelles (IOSP) au Cameroun face au défi du jacobinisme hérité de la tutelle française. *International Multilingual Journal of Science and Technology (IMJST)*, 6(1), pp. 2343-2358.

Bomda, J. (2022). Transition école-collège au Cameroun : éléments d'informations opérationnelles et décisionnelles d'orientation [en cours d'édition].

Carter, E. W., Cushing, L. S., Clark, N. M. et Kennedy, C. H. (2005). Effects of Peer Support Interventions on Students' Access to the General Curriculum and Social Interactions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(1), pp. 15-25. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.1.15>

Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Laurier, M., et Plante, I. (2005). L'effet des différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire et du secondaire. Rapport de recherche remis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC).

Compaoré, M. (2019). L'enseignement secondaire public dans les politiques éducatives au Burkina Faso (1960-1990). *Science et technique, Lettres, Sciences sociales et humaines*. Vol. 35, n° 2, pp. 135-149.

Eloundou-Enyegue, P. M. et Shapiro, D. (2005). Confiage d'enfants et nivellement des inégalités scolaires au Cameroun, 1960-1995. *Cahiers québécois de démographie*, 34 (1), pp. 47-75. <https://doi.org/10.7202/012516ar>

Felouzis, G. (2020). *Les inégalités scolaires*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.felou.2020.01>

Goin Bi, Z. T., Koutou, N. C. (2019). De la privatisation à la marchandisation de l'éducation en Côte d'Ivoire, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 82 | 2019, pp. 85-92.

Goin Bi, Z. T. et Koutou, N. C. (2022). Les subventions publiques destinées à l'enseignement secondaire privé en Côte d'Ivoire : un facteur d'accroissement des inégalités scolaires. *L'éducation en débats : Analyse comparée*, 12(2), pp. 43-57. Consulté à l'adresse <https://oap.unige.ch/journals/ed/article/view/1053>

Gremion, F. et Gremion, L. (2018). Effet essentialisant de la vulnérabilité sociale sur la difficulté scolaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44, pp. 89-108. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0089>

Groupe d'étude sur l'éducation en Afrique (2022). *Les collèges de proximité en Côte d'Ivoire. Historique, perception et réalités*, Abidjan : Éditions du CERAP.

Holas, I., Huston, A. C. (2012). Are middle schools harmful ? The role of transition timing, classroom quality and school characteristics. *Journal of youth and adolescence*, 41, pp. 333-345.

Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège, *Revue française de sociologie* 2013/1 (vol. 54), pp. 5-52.

Ichou, M. (2013). Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école. L'exemple du passage au collège. *Revue française de sociologie* /1 (vol. 54), pp. 5-52.

Institut de statistique de l'Unesco (2009). Indicateurs de l'éducation. Directives techniques.

Kaboré, S. (2011), Sous-scolarisation. Au Burkina Faso : le cas de l'accès à l'enseignement primaire dans la région du Sahel (thèse en sciences de l'éducation). Université de Nantes, France.

Kana, C.-E. (2019). L'inadéquation entre l'offre et la demande d'éducation au Cameroun : le cas du Département du Logone-et-Chari. *Recherches et éducations*. <https://journals.openedition.org/edso/2842?lang=en>

Kobiané, J.-F. (2006). Ethnies, genre et scolarisation au Burkina Faso : du discours anthropologique aux résultats statistiques, dans L. Thérèse (dir), *Genre et sociétés en Afrique. Implication pour le développement* (vol. 160, pp. 221-241). Collection les cahiers de l'INED.

Kobiané, J.-F. (2003). Pauvreté, structures familiales et stratégies éducatives à Ouagadougou. Dans M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel (Eds.), *Éducation, famille et dynamiques démographiques*. Paris, CIRCED, pp. 153-182.

Kobiané, J.-F. (2006), *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire*, Collection « Monographies de l'Institut de démographie de l'UCL », Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, 306 p.

Koutou, N. C. et Goin Bi, Z. T. (2019). *Étude sur la privatisation de l'école en Côte d'Ivoire*. Internationale de l'éducation, Bruxelles.

Kyélem, M. (2009). La réforme du système éducatif et la démocratisation de l'éducation au Burkina Faso, *Éthique publique* [en ligne], vol. 11, n° 1, consulté le 2 septembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/1324> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1324>

Laroque, L. et De Peretti, I. (2015). De l'école au collège. *Le français aujourd'hui* n° 189, pp. 3-12 ; consulté le 15 mars 2022 sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-2-page-3.htm>

Laroque, L. (2015). L'entrée en 6^e dans la littérature : caractéristiques et enjeux. *Le français aujourd'hui*, 2, pp. 25-36.

Laveault, D. (2006). État de la question sur la transition élémentaire-secondaire. *Revue de la littérature*. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/student-success/TransitionLiterature.pdf>

Lloyd, Cynthia B. et Ann, K. Blanc (1996). « Children's Schooling in Sub-Saharan Africa : The Role of Fathers, Mothers and Others, » *Population and Development Review*, vol. 22, n° 2, pp. 265-298.

Mensch, B. S., Lloyd, C. B. (1998). Gender Differences in the Schooling Experiences of Adolescents in Low-Income Countries : The Case of Kenya. *Studies in Family Planning*, 29(2), pp. 167-184. <https://doi.org/10.2307/172157>

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation au Burkina Faso (2022), *Annuaire statistique du primaire 2020-2021*.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle de Côte d'Ivoire (2020). *Annuaire statistique de l'enseignement primaire 2019-2020*.

Osborn, M., McNess, E. et Pollard, A. (2006). Identity and transfer : a new focus for home-school knowledge exchange. *Educational Review*, 58(4), pp. 415-433.

Njiale, P.-M. « Crise de la société, crise de l'école », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 41 | 2006, pp. 53-63.

Pilon, M. et Wayack-Pambè, M. (2004). Évolution de l'enseignement secondaire au Burkina Faso de 1960 à 1999. *Analyse des bulletins de statistiques scolaires, Les études et documents de l'UERD*, n° 8, mars 2004, 55 p.

Pilon, M. (2004). L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso : entre diversification et privatisation, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, vol. 3, pp. 143-165.

Premier ministre du Burkina Faso (2016, 2020). *Plan national de développement économique et social*. Ouagadougou.

République du Cameroun (2020). *SND30 : Stratégie nationale de développement 2020-2030*. Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du territoire.

Sanou, F. (2003). « Politiques éducatives du primaire du Burkina Faso de 1900 à 1990 », dans Madiéga Y. G et NAO, O. (dir), *Burkina Faso, cent ans d'histoire : 1885-1995, tome 2*, Ouagadougou-Paris, PUO-Karthala, pp. 1691-1745.

Soré, Z. (2014). Logiques idéologiques et réformes scolaires : une approche socio-historique de l'évolution des politiques éducatives au Burkina Faso, *Science et technique, Revue burkinabè de la recherche. Lettres, sciences sociales et humaines*, vol. 30, n° 2 – juillet – décembre 2014, pp. 9-22.

Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M. L. (2001). « La résilience : facteurs de risques et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant », *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 16, pp. 129-172.

Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C. et Bosse, M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant* 123, pp. 164-171. hal-00945209

Tsafak, G. (2000). *L'enseignement secondaire au Cameroun : tendances organisationnelles et résultats d'apprentissage des élèves*. Presses universitaires de Yaoundé.

Wakam, J. (2003). Structure démographique des ménages et scolarisation des enfants au Cameroun, dans Cosio M., Marcoux R., Pilon M. et Quesnel A., Paris (dir.), *Éducation, famille et dynamiques démographiques* (pp. 183-217), CICRED.

Wayack-Pambè, M. et Pilon, M. (2011). Sexe du chef de ménage et inégalités scolaires à Ouagadougou (Burkina Faso), *Autrepart*, 2001/3 n° 59, pp. 125-144.

Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions : des ruptures aux ressources. Dans Curchod P., Doudin P.-A. et Lafortune L. (dir.), *Les transitions à l'école* (pp. 261-279), Presses universitaires du Québec.

Les freins et les leviers de la transition école-collège : contribuer à la réalisation d'une éducation de base obligatoire au Burkina Faso

Jean-Claude BATIONO, Zingué DI

Enseignants-chercheurs à l'École normale supérieure-Burkina Faso

Pelga BONKOUNGOU, inspecteur de l'enseignement du premier degré

Laboratoire interdisciplinaire de didactique des disciplines

Université Norbert Zongo, Koudougou

Résumé

L'obligation scolaire au Burkina Faso a non seulement entraîné un grand effectif dans les écoles, mais a aussi contribué à la baisse de la qualité des enseignements.

Les statistiques annuelles montrent que le taux d'accès à la scolarisation est moyen et le taux d'achèvement peu reluisant (63 % en 2019). En conséquence, le taux d'admission en 6^e reste faible (26,2 % en 2019). Par ailleurs, dès la classe de 6^e, la scolarité des élèves fait face à des obstacles. Cette situation suscite des questions relatives à la transition entre le primaire et le post-primaire qui, en tant que moment clé de la scolarité, marquée par le changement d'établissement, est souvent difficilement vécue par les apprenants comme une rupture sur les plans affectif et pédagogique. Cette étude tente de faire un état des lieux sur les freins et les leviers de la transition école-collège. Elle permet de mettre en évidence des facteurs défavorables à la transition école-collège et de proposer des solutions aux difficultés rencontrées.

Mots clés : Burkina Faso, état des lieux, freins et leviers, obligation scolaire, transition école-collège.

Obstacles and levers in the transition from primary school to college: a contribution to the implementation of school obligation in primary education in Burkina Faso

Abstract

School obligation in Burkina Faso has not only led to a high enrolment rate, but has also contributed to a decline in the quality of education. Annual statistics show an average rate of access to schooling, and a lackluster completion rate (63% in 2019). As a result, the enrollment rate in 6th grade remains low (26.2% in 2019). What's more, starting from the 6th grade, students face obstacles in their schooling. This situation raises questions about the transition between primary and post-primary education, which, as a key moment in schooling marked by a change of establishment, is often difficult for learners to experience as an emotional and educational break. This study attempts to take stock of the obstacles and levers involved in the transition from school to college. It highlights the factors that hinder the school-college transition and proposes solutions to the difficulties encountered.

Keywords: Burkina Faso, status report, obstacles and levers, school obligation, primary and post-primary transition.

INTRODUCTION

À la suite de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous en 1990 à Jomtien, le Burkina Faso, à l'instar de plusieurs autres pays, a entrepris des réformes profondes de son système éducatif. Après les états généraux de l'éducation en 1994, la réforme s'est poursuivie avec l'adoption d'une loi d'orientation de l'éducation en 1996 et l'élaboration de divers documents-cadres de développement de l'éducation. Lors du Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar du 26 au 28 avril 2000, les États ont été invités à prendre en compte la dimension holistique de la question éducative dans leurs politiques éducatives en envisageant de nouvelles visions en vue d'atteindre les objectifs de Jomtien. Au Burkina Faso, cela se concrétise par l'adoption d'une nouvelle loi d'orientation de l'éducation, notamment la loi n° 013-2007 portant loi d'orientation de l'éducation, adoptée le 30 juillet 2007. Cette loi, qui modifie la structure du système éducatif, consacre, en son article 4, l'obligation scolaire à tous les enfants de six à seize ans et en son 6^e article, la gratuité de l'enseignement de base public. L'on se pose alors des questions sur les répercussions d'un tel choix sur la scolarisation au Burkina Faso.

L'objectif de la présente recherche, conduite selon une approche méthodologie de recherche mixte, est de faire un état des lieux sur l'effet de l'obligation scolaire, la transition entre le primaire et le post-primaire d'une part et le maintien des élèves à l'école d'autre part, afin de proposer des solutions aux difficultés rencontrées. Pour atteindre cet objectif, nous examinons la problématique, le cadre théorique de la recherche, puis le cadre méthodologique. À ces points de l'étude s'ajoutent l'analyse des données, la présentation des résultats et de leur discussion et, enfin, des suggestions d'amélioration de la transition primaire-post-primaire.

PROBLÉMATIQUE

Le système éducatif burkinabè est organisé en cinq ordres d'enseignement, à savoir le préscolaire, le primaire, le post-primaire, le secondaire et le supérieur. Le passage d'un ordre à un autre, en dehors du préscolaire au primaire, se fait par un examen. Il se produit comme une sorte de rupture entre ces ordres, liée au changement de milieu, d'habitudes, du mode des enseignements qui commande un changement au niveau des apprentissages. En conséquence, le passage de la fin du primaire, notamment la classe du cours moyen deuxième année (CM2) à la première classe du post-primaire, appelée 6^e, se fait très difficilement au Burkina Faso pour bon nombre d'élèves au regard des taux d'abandon et de redoublement élevés. En outre, les taux de succès au certificat d'études primaires (CEP) évoluent en dents de scie, confirmant ainsi l'existence de difficultés multifactorielles auxquelles doivent faire face les élèves et les enseignants chaque année. Le tableau ci-dessous indique les taux de redoublement de ces trois dernières années sur le plan national.

TABEAU 1 : taux de redoublement au post-primaire

Années	Pourcentage de redoublants de la 6 ^e		
	Filles	Garçons	Total
2017-2018	17,9	18,5	18,2
2018-2019	22,2	22,1	22,1
2019-2020	21,4	21,3	21,4
Total	20,5	20,6	20,5

Sources : Annuaire statistiques 2017-2018, 2018-2019 et 2019-2020 du post-primaire (DGESS/MENA).

Les évaluations nationales et internationales indiquent des niveaux d'acquisition faibles en français et en mathématiques (Douamba, 1999 ; Paré-Kaboré et Bationo, 2021 ; Erbay, 2022). De plus, dans les disciplines scientifiques en général, les rendements en ce qui concerne les apprenants sont faibles (cf. Gregorio et coll. 2024). En effet, selon le Rapport d'état du système éducatif national (RESEN, 2014), c'est dans les sciences (math. et SVT en particulier) que les élèves obtiennent les plus bas scores (moins de 10/20) lors des évaluations nationales des acquis (cf. Unesco, 2017). Ces scores indiquent sans doute qu'il y a une insuffisance d'appropriation des savoirs dans ces disciplines. Dans le rapport du Plan sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF), il est mentionné que « *l'enseignement des sciences et des mathématiques s'opère souvent de manière aride et déconnectée du milieu et de la réalité quotidienne des enfants, y compris au primaire, cela tend à accélérer la déconnexion aux enseignements* » (PSEF, 2017, p. 41). **Les acquis scolaires sont globalement moyens en fin de cycle primaire. Mais une fois au post-primaire, ces acquis régressent progressivement, occasionnant ainsi des échecs considérables.** Cette régression est reconnue par le RESEN (2017, p. 133), qui, d'ailleurs, soutient que « *la qualité des services éducatifs doit être significativement améliorée pour permettre à tous les élèves d'acquérir les compétences de base requises par rapport à leur niveau scolaire* ». Plusieurs travaux tentent d'élucider les facteurs qui agissent sur la transition à l'école (Colomb et coll., 1987 ; Bessot, 2015 ; Meunier-Dubé et Marcotte, 2017, Varone, 2024). Toutefois, la problématique sur cette question de transition entre le primaire et le post-primaire est moins documentée en Afrique, comme

d'ailleurs sur bien d'autres domaines, et les variables les plus saillantes de cette problématique sont en cohérence avec les indicateurs économiques et sociaux des pays. La question de la faiblesse des capacités d'accueil, d'enseignants et d'encadrement pédagogique au post-primaire justifie le maintien d'un concours d'entrée en 6^e et le recours systématique au privé pour accueillir des élèves, afin de pouvoir respecter l'esprit de *continuum* et de gratuité. Cependant, il faut noter qu'en prônant l'obligation scolaire sans prendre en compte les leviers et les freins de la transition primaire-post-primaire, les efforts pour une éducation pour tous resteront vains. Dans cette optique, la présente étude s'interroge sur les facteurs pouvant mettre en péril ces efforts.

LES CONCEPTS DE FREINS ET DE LEVIERS DANS LA TRANSITION ÉCOLE-COLLÈGE

Les termes freins et leviers sont d'abord des concepts mécaniques liés à la notion de force physique comme cause productrice d'effet et à celle de poids, entendue comme force d'inertie. Freiner une force consiste à développer une contre-force pour réduire et annuler la force visée. Quand le frein opère efficacement, la force se stabilise, et nous avons un corps au repos ou stable. Or, le principe d'inertie nous dit qu'il s'agit en fait d'un mouvement potentiel. Pour mettre cette entité physique en mouvement, il faut trouver le levier approprié et l'appliquer au point adéquat.

Dans le contexte du système éducatif, la métaphore du frein et du levier par rapport à la transition primaire-collège (post-primaire) doit pouvoir s'interpréter adéquatement. La force en mouvement est le flux des apprenants qui rentrent à l'école dès le primaire et dont la destination dans le système est au moins de finir la phase de l'obligation scolaire, soit atteindre la fin du post-primaire ou du collège. Mais la réalité est qu'une fois dans le système éducatif, diverses causes interviennent pour entraver la progression des apprenants dans le système. Ces causes diverses (ou facteurs) limitant la progression des apprenants doivent être à juste titre considérées comme des freins, surtout dans la transition primaire et post-primaire.

Dans le même contexte et symétriquement à ses facteurs limitants, il y a des leviers, c'est-à-dire des facteurs dont l'activation ou l'amélioration peuvent permettre d'annuler la force de freinage et faciliter la progression des apprenants. Sans préjuger de ce que peuvent être les freins ou les leviers dans le système éducatif, ceux-ci sont liés à la nature du système et à sa relation à son milieu. Le système doit être interrogé dans sa structuration, son fonctionnement et son histoire, mais aussi dans les interactions de ses composantes et sous-composantes. Les acteurs apprenants, les enseignants et encadreurs et leurs pratiques, la matière en termes de programmes, de disciplines et de méthodes, les évaluations et les certifications doivent être examinés pour situer leur cohérence par rapport à l'efficacité du système. C'est pourquoi la présente réflexion se situe dans une perspective d'évaluation institutionnelle qui peut choisir d'insister sur l'évaluation didactique de la transition primaire et collège, mais une idée claire de la réalité du système éducatif burkinabè est indispensable.

En effet, le levier dans le cadre de la transition école-collège se comprend comme un principe à respecter, l'action à exécuter, le point sur lequel il faut insister, pour avoir plus de succès. Il est aussi la raison ou l'idée qui déclenche l'élan, les différentes actions, la manœuvre qui fait réussir l'entreprise.

Ainsi, le levier est, par définition, un moyen qui peut être le résultat d'une recherche scientifique ou d'une réflexion liée à la nature même des apprenants que sont les enfants. Tout apprenant a besoin de ces outils pour faciliter la réussite de son cursus scolaire.

Il s'agit de les appliquer avec, pour objectif, l'atteinte de nouveaux résultats en situation d'apprentissage. C'est dire qu'un levier est une manœuvre qui suscite l'inspiration, l'organisation et les actions pédagogiques à entreprendre pour faciliter l'apprentissage de nouvelles connaissances. La méconnaissance de ces leviers ne favorise pas une bonne organisation des activités d'apprentissage par les élèves.

À tous les niveaux d'une organisation, il y a toujours des leviers pour vaincre les difficultés incontournables. C'est ainsi qu'on parle de leviers dans le domaine de l'enseignement en général, de leviers pour impulser de la dynamique dans le comportement des ouvriers travaillant dans une entreprise pour atteindre plus de résultats tout comme dans la transition école-collège. Les leviers sont donc nécessaires pour les élèves si l'on tient à les accompagner efficacement, afin qu'ils réussissent l'entrée en classe de 6^e au collège. Dans la mesure où ils se présentent comme points de manœuvre dont l'activation établit une cohérence, une logique continue et des moyens mis en œuvre dans l'intention d'obtenir des résultats sur le plan pédagogique, on peut ainsi retenir que les leviers aident ceux qui les connaissent et qui les utilisent à prendre conscience des conditions de la situation d'apprentissage et l'attitude à adopter pour réussir la suite de la scolarité. On peut soutenir que toute réussite est aussi fonction de la connaissance et de l'utilisation des leviers. L'élève de l'école primaire qui entre en 6^e se doit de les connaître en ce sens qu'ils serviront de point de résilience pour réussir la transition. C'est avec ces leviers que l'enfant arrive à établir une relation avec le savoir de l'école primaire et celui de la première année du collège. En outre, les leviers ont une dimension pratique : ce sont des moyens que l'on applique dans le dessein d'obtenir un résultat. Ainsi, les recherches permettent de trouver de nouvelles stratégies pour aider à mieux réussir la transition école-collège. Ce qui nous conduit à aborder le cadre théorique de référence et la revue de littérature.

CADRE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE ET REVUE DE LITTÉRATURE

Cadre théorique de référence

Le thème de la transition scolaire a fait l'objet de plusieurs réflexions théoriques. Dans la présente contribution, nous retiendrons les théories de l'effet-maître, la théorie de l'effet-établissement et la théorie de la médiation.

Plusieurs théories ont été développées pour expliquer les performances des élèves en lien avec les enseignants, les pairs et l'établissement fréquenté. La théorie de l'effet-maître, ou effet-enseignant, explique les différences de performance entre élèves par l'efficacité de l'enseignant dont ils disposent (Bressoux, 2007). **La performance des élèves est liée à la fois à la performance de l'enseignant, à sa motivation et à son management pédagogique.** Dans ce sens, la transition entre le primaire et le post-primaire peut se faire grâce aux efforts des enseignants. Selon Hanushek (1971), l'effet-maître se réalise aussi par l'influence des pairs sur la performance des élèves qui est soutenue par la théorie de l'effet-classe. Hanushek s'intéresse à la composition sociale de la classe

(composée de familles nanties, défavorisées ou mixtes). Il recommande une composition mixte qui aide les enfants de familles défavorisées sans porter préjudice aux enfants de familles nanties. Cette théorie de l'effet-classe est complétée par la théorie de l'effet-établissement de Beck et Murphy (1988), qui expliquent que les facteurs internes (infrastructures, ressources pédagogiques, efficacité du directeur, etc.) et externes (l'environnement géographique, politique, social, culturel, économique et technologique) à l'établissement sont des déterminants indispensables des performances scolaires.



Par rapport au thème précis de la transition école-collège, à l'exemple des disciplines scolaires du français et des mathématiques, nous évoquons la théorie de la médiation selon Piaget et Vygotski. Dans ses deux ouvrages (*Le langage et la pensée chez l'enfant* 1923 et *La formation du symbole chez l'enfant* 1945), Piaget montre l'importance du langage par rapport aux structures intellectuelles, car il est l'expression de la pensée et des représentations. Le langage permet non seulement la socialisation, mais aussi l'organisation logique de la pensée et la compréhension de l'environnement. Il n'est donc pas un hasard de constater le rôle capital de la maîtrise du français dans la compréhension des mathématiques à l'école. **Le bon niveau en français des élèves constitue ainsi un levier** pour réussir la transition entre les cycles primaire et post-primaire au Burkina Faso. La langue est comprise ici comme un médium, donc une médiation au moyen duquel les mathématiques et les autres disciplines scolaires sont enseignées et apprises. Dans la même veine, Vygotski (1934/1997), dans son ouvrage *Pensée et langage*, confirme, certes, le rapport du langage et de la pensée à l'environnement des enfants, mais démontre surtout que le mouvement de l'évolution de la pensée va du social à l'individuel. Le langage selon Vygotski a une fonction médiatrice pour atteindre les aspects abstraits de la pensée. Selon cette théorie de la médiation de Vygotski, les connaissances, voire les contenus scolaires, n'ont pas de sens en soi. Autrement dit, l'enfant ne peut pas se construire le savoir tout seul sans les autres, sans l'environnement ou le contexte. Ce sont les autres, notamment les adultes (famille, enseignants, chefs d'établissement, condisciples, parties prenantes de la société civile, etc.), détenteurs du savoir qui partagent leurs connaissances avec les enfants (Cantin et Boivin 2005, Conus 2024). D'où le fondement de sa théorie de socioconstructivisme complétant la théorie du constructivisme de Piaget. Une exploitation judicieuse de la médiation constitue des leviers pour une transition école-collège réussie. Une mauvaise utilisation des ressources de la médiation engendre des freins à la transition primaire-post-primaire.

Revue de littérature

La recherche dont il est ici question est une contribution à la réalisation d'une scolarité obligatoire au Burkina Faso en identifiant les freins et les leviers de la transition école-collège. Nous présentons, dans un premier temps, les freins de la transition école-collège et terminons par les leviers de cette transition.

Les freins institutionnels de la transition école-collège

Selon la loi d'orientation de l'éducation, l'éducation au Burkina Faso est une priorité nationale. Malgré cela, elle bénéficie d'un soutien financier faible selon la DGB¹/MINEFID²(2018), qui ne permet pas au ministère en charge de l'Éducation de faire face aux multiples besoins relatifs aux infrastructures et au matériel, afin d'atteindre l'efficacité tant souhaitée. **Il faut noter aussi que la langue d'enseignement n'est pas celle parlée en famille par la plupart des élèves. Elle constitue un frein dans tout apprentissage.** Selon Ki-Zerbo, personne ne s'est développé avec la langue d'autrui³. Sur le plan pédagogique, notons que certains élèves redoublent ou échouent parce que « *l'évaluation est conçue moins comme un moyen de vérifier les effets d'un enseignement que comme un moyen visant à comparer les élèves entre eux et à les classer* » Sebogo (2005, p. 16). Il y a des moments où les questions d'évaluation prennent la forme de « *colle* » pour les élèves. Pour certains enseignants, moins les élèves réussissent, plus leur matière est considérée comme importante. Il y a également le fait que la relation enseignant-élève au secondaire influence également la persévérance et l'engagement scolaire de l'élève. Fredriksen et Rhodes (2004) démontrent que **la transition entre le primaire et le secondaire peut s'accompagner d'un stress important.** Pour le surmonter, il faut une grande capacité d'adaptation. Ils expliquent aussi que la perception que les élèves ont de l'école et/ou de leur enseignant peut se détériorer lorsqu'ils arrivent au secondaire. Ajoutons que des recherches menées dans le domaine de la transition école-collège (Seidman et coll., 1996) montrent aussi que, pour de nombreux enfants, la transition est une période d'inquiétude au cours de laquelle on observe chez eux un déclin substantiel dans l'estime de soi, dans la motivation scolaire et, par conséquent, dans la réussite scolaire. Cet état d'esprit des élèves en situation de transition entre le primaire et le secondaire a été confirmé par les résultats de recherche en Côte d'Ivoire. Cette recherche a dévoilé que les jeux jouent un rôle important dans la régulation des émotions des élèves (Gala Bi Tra et coll., 2024).

De l'absence de continuité entre les pratiques pédagogiques du primaire et du secondaire

Un rapport de recherche publié en 2002 sur le site de la Fédération Wallonie-Bruxelles souligne que l'enseignement des mathématiques aux deux niveaux (primaire et secondaire) relève de deux réalités différentes : **le premier niveau est fondé sur la manipulation et le second est plus abstrait et conceptuel.** Dans le même sens, Midgley et coll. (1989) soulignent que les pratiques enseignantes du primaire et du secondaire ne sont pas les mêmes. **Les élèves passent d'un enseignement centré sur l'enfant à un enseignement visant le développement des contenus.** Selon De Kessel, Dufays et Meurant (2012), l'une des raisons de la défaillance

de la transition primaire-secondaire réside dans la différence des programmes scolaires. Pour ces auteurs, les programmes de formation des deux niveaux ne sont pas assez précis en termes de savoirs à apprendre.

En plus des facteurs sus-cités, d'autres facteurs agissent négativement sur le cursus scolaire des élèves. Entre autres, on peut citer le statut social des parents. Les études sur l'influence des facteurs socio-économiques et socioculturels sur la réussite scolaire des élèves ont, depuis plusieurs années, montré la faible réussite scolaire des enfants des couches sociales pauvres.

Les leviers de la transition école-collège dans la littérature

Dans une démarche collaborative autour du passage primaire-secondaire, Huot et Castonguay (2014) ont proposé comme solution l'arrimage entre les ordres d'enseignement de certains apprentissages en français et en mathématiques et l'utilisation systématique de la différenciation pédagogique. Bednarz, Lafontaine, Auclair, Morelli, et Leroux (2009), dans un travail similaire sur l'enseignement des mathématiques au primaire et au secondaire, ont dégagé des pistes qui « *ouvrent sur un dialogue entre les enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire* » (p. 17). Hache (2013), à travers des manuels scolaires, mène une réflexion et une analyse à la fois didactique, linguistique et mathématique sur le « *langage des mathématiciens* », et sur le « *langage mathématique scolaire* ».

La transition école-collège correspond à l'âge de l'adolescence chez beaucoup d'élèves. Un dépistage précoce des adolescents à risque de décrocher (Laveault, 2006) et un accompagnement conséquent pourraient permettre une transition sans heurts majeurs d'une majorité de ces jeunes. De plus, **le soutien des parents représente aussi un élément primordial quant à la réussite de la transition.** En effet, Osborn et coll. (2006) mentionnent que le soutien des parents contribue à la réussite de la transition vers l'école secondaire.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE SUR LES FREINS ET LES LEVIERS DE LA TRANSITION

Le cadre méthodologique de la recherche comprend la conception de la recherche, explique la période, la durée, le choix des participants et des sites de l'investigation. Cette partie du travail comporte aussi le choix des outils de collecte des données, la procédure de collecte des données, l'analyse et la validité des données. Les lignes du protocole expérimental sont également présentées en vue de faciliter la compréhension des résultats de la recherche. Tous ces aspects clés du cadre méthodologique ont fait l'objet d'échanges lors d'un atelier méthodologique qui les a validés et qui a autorisé sa mise en œuvre.

Conception de la recherche

Afin de mener à bien les recherches sur les freins et les leviers de la transition école-collège au Burkina Faso, nous utilisons la méthodologie de recherche mixte qui, selon Daverne-Bailly et Wittorski (2022) et Dumez (2015), prend en compte la recherche qualitative et la recherche quantitative. La méthodologie mixte est définie comme étant une recherche dans laquelle l'investigateur collecte et analyse des données, intègre les résultats et tire des conclusions en utilisant les approches qualitatives et quantitatives (Albero et coll. 2022). L'état des

1 Direction générale du budget

2 Ministère de l'Économie, des Finances et du Développement

3 Rapport général du Salon de l'écrit et du livre en langues africaines, p. 5.

lieux de la transition entre le primaire et le post-primaire permettant d'obtenir des données fiables de première main ne peut se réaliser que sur la base de cette recherche empirique.

Période, durée, participants et sites de recherche

Les enquêtes de terrain ont eu lieu en avril-mai 2021 au Burkina Faso dans onze (11) villes appartenant à six (6) régions du pays pour une durée de deux mois. Les villes retenues sont Ouagadougou, Koudougou, Réo, Bobo Dioulasso, Orodara, Gaoua, Diébougou, Ouahigouya, Fada N'Gourma, Pama et Yako. Les zones rurales situées aux alentours de ces villes citées dans un rayon de 30 kilomètres ont été également prises en compte. Le choix des six régions se justifie par leur accessibilité, l'expérimentation de la réforme curriculaire depuis la rentrée scolaire 2019-2020 et du taux d'admission en 6^e (cf. annuaires statistiques des cinq dernières années). Les participants de l'étude sont cent (100) élèves du CM2 et cent (100) élèves de 6^e, cinquante (50) enseignants du primaire et cinquante (50) enseignants du post-primaire, des chefs d'établissement, des parents d'élèves et des partenaires sociaux, à savoir les syndicats des enseignants du primaire et du secondaire. Les disciplines concernées par l'étude sont les mathématiques, dont le calcul, le français et les SVT.

Outils et procédure de collecte de données

Les outils de collecte des données sont le questionnaire, l'entretien, le focus group et l'observation de classe. Après l'analyse des données quantitatives, l'approche qualitative est mise en œuvre. Elle a consisté en des observations de leçons pratiques dans les classes de CM2 et de 6^e. En plus de l'observation, des entretiens avec les chefs d'établissement, les parents d'élèves et les partenaires sociaux ont été menés. Le questionnaire permet d'avoir des données quantitatives exprimées en pourcentage sur la transition école-collège. Ces données facilitent la perception et la compréhension de l'ampleur du problème de transition. **La récolte des données par la méthode de l'entretien approfondit l'analyse des données quantitatives**, car les versions narratives sont des explications issues d'expériences des acteurs du système éducatif. Il en est de même pour la collecte des données par la *focus group*. **La particularité du focus group est le fait de retenir des points de vue consensuels après des débats avec les élèves.** Ces données sont objectives et peuvent confirmer ou infirmer les réponses des questionnaires et des entretiens et de la revue documentaire. Les données récoltées par l'observation de classe s'inscrivent dans la recherche d'informations pragmatiques ou issues du terrain pour mieux comprendre les difficultés de la transition école-collège sur l'enseignement-apprentissage du français et des mathématiques dans les classes de transition, notamment le CM2 et la 6^e.

L'ensemble des outils de collecte des données constitue une triangulation, dont l'objectif n'est rien d'autre que la recherche de l'objectivité et de la vérité des informations recueillies auprès des différentes personnes que constitue la population interrogée. Toutefois, pour faciliter la compréhension des propos recueillis avec des erreurs, des corrections relatives seront appliquées, comme le recommande Mayring (2004, p. 473).

La procédure de collecte des données s'appuie sur l'approche de la construction selon Fetters et coll. (2013). Cette approche de construction postule que les résultats d'une procédure de

collecte de données déterminent la prochaine collecte de données ; ce qui implique que la deuxième procédure vient en appui de la première (Fetters et coll., 2013).

La démarche des investigations sur les freins et les leviers de la transition école-collège au Burkina Faso a alors consisté, dans un premier temps, à collecter des données quantitatives à travers les méthodes bien définies et à les analyser. Ensuite, les chercheurs ont utilisé les résultats de l'analyse précédente, afin de poursuivre avec la collecte de données qualitatives, à savoir les entretiens et les observations de cours. Cette seconde collecte de données a eu pour objectif de renforcer les informations déjà recueillies, de clarifier les zones d'ombre, et de corriger certaines lacunes détectées dans les outils quantitatifs.

Analyse et validité des données

L'analyse des données a été faite en deux étapes majeures. La première a été une analyse déductive. Elle a consisté en l'analyse des données recueillies à la suite de la collecte des données quantitatives. Des variables d'analyse ont été identifiées sur la base des questionnaires qui ont été élaborés pour la collecte des données. Ces variables ont été utilisées pour introduire les informations recueillies dans un logiciel d'analyse qui, à son tour, a permis aux chercheurs d'obtenir des données quantifiables et fiables pour leur analyse. Ces variables sont : le sexe, le diplôme académique le plus élevé, les disciplines enseignées, les directions provinciales de l'enseignement primaire et secondaire, les directions régionales de l'enseignement primaire et secondaire, le type d'établissement secondaire, les effectifs, le niveau des élèves, le niveau des enseignants, la formation des enseignants, les bibliothèques, les infrastructures, le matériel didactique, les curricula, les programmes, les enseignants, les élèves, les parents d'élèves, la profession, les chefs d'établissement, les parties prenantes de la société civile, les résultats scolaires, la motivation, le financement et les méthodes d'enseignement.

Quant à la seconde étape d'analyse, elle est intervenue à la suite de la collecte des données qualitatives. Cette analyse a été inductive et s'est fondée sur la nature des données recueillies. Elle a consisté en l'identification de thèmes récurrents à la lecture des données recueillies. L'analyse qualitative a été complétée par l'analyse quantitative.

La validité des données est assurée par la triangulation qui, selon Fortin (1996), est une « *combinaison de méthodes et de perspectives permettant de tirer des conclusions valables à propos d'un même phénomène* » (p. 318). Cette triangulation est faite à travers les données, les méthodes, et les chercheurs, telle qu'articulée par Pinard, Potvin et Rousseau (2004). Pour ce qui est de la triangulation des données, elle est faite à travers la diversité des données recueillies. Les données proviennent d'une diversité de sources qui permet d'assurer la pertinence, la fiabilité, la véracité, l'objectivité et la validité des informations. Pour ce qui est de la triangulation à travers les chercheurs, elle est utilisée à travers la composition d'une équipe de chercheurs ayant des expériences et des perspectives variées. La triangulation est également appliquée à travers les méthodes. La diversité des méthodes utilisées permet aux chercheurs d'attester la validité des données recueillies.

Enfin, la triangulation des lieux de recueil des données, qui tient compte des réalités des freins et des leviers de la transition école-collège dans les grandes villes, les villes moyennes et les petites villes, voire les villages, car les facteurs peuvent dépendre d'une zone à une autre.

Protocole expérimental dans le cadre du présent projet

Comme annoncé dans la section sur le site de l'étude, les données ont été récoltées dans les six (6) régions suivantes : région du Centre (ville de Ouagadougou), du Centre-Ouest (villes de Koudougou et de Réo), des Hauts Bassins (villes de Bobo Dioulasso et d'Orodara), du Sud-Ouest (villes de Gaoua et de Diébougou), du Nord (villes de Ouahigouya et de Yako) et de l'Est (ville de Fada N Gourma et de Pama). Une équipe de quatre chercheurs s'est déplacée dans chaque région pour les collectes de données. Pour des raisons d'insécurité pendant cette période d'investigation, les chercheurs se sont fait aider par des enquêteurs sur place.

Les données collectées ont été traitées à l'aide des logiciels Sphinx, SPSS et Excel. Le logiciel Sphinx est plus adapté à la saisie des données mixtes (données textes et données numériques). Les logiciels ont permis de générer des tableaux et des graphiques sur les opinions exprimées. L'analyse quantitative et l'analyse qualitative des données récoltées ont été privilégiées. Pour faciliter les calculs, on s'est limité à un chiffre après la virgule ou à deux chiffres, si nécessaire.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Les résultats de la présente recherche portent sur les performances des élèves de CM2, les appréciations du niveau d'abandon, de redoublement et celui de réussite en français et en mathématiques en classe de 6^e par les chefs d'établissement et l'appréciation des enseignants de 6^e sur les performances des élèves.

L'analyse des performances des élèves de CM2 a d'abord concerné le lien entre le sexe des élèves et leurs performances. Elle a ensuite abordé le lien entre le sexe des élèves et leurs perceptions des disciplines.

Lien entre le sexe des élèves de CM2 et leurs performances

Des données recueillies, il apparaît que 45,4 % des élèves ayant participé à l'étude ont une très bonne performance en français, dont 43,1 % de filles et 48,5 % de garçons. Aussi, 47,8 % ont une performance passable, dont 46,0 % de garçons et 49,1 % de filles. Quant aux performances en calcul, 48,0 %, dont 38,7 % de filles et 59,9 % de garçons, ont une très bonne performance, contre une performance passable de 47,2 % des élèves, dont 56,4 % de filles et 35,5 % de garçons. Les performances en calcul sont assez bonnes, en témoignent les résultats consignés dans **le tableau 2**.

**TABLEAU 2 : répartition des élèves de CM2
selon leur niveau en français et en calcul et le sexe**

Discipline	Sexe	Très bien	Passable	Faible
Français	Masculin	48,5 %	46,0 %	5,5 %
	Féminin	43,1 %	49,1 %	7,8 %
	Ensemble	45,8 %	47,5 %	6,7 %
Calcul	Masculin	59,9 %	35,5 %	4,6 %
	Féminin	38,7 %	56,4 %	4,9 %
	Ensemble	49,4 %	45,9 %	4,7 %

Sources : données de l'enquête terrain 2021

Dans l'ensemble, il apparaît que les performances des élèves en français et en calcul ne divergent pas trop, surtout pour ce qui est des performances passables. Toutefois, il faut noter que les garçons semblent s'en sortir mieux en calcul qu'en français.

Les filles ont majoritairement une performance passable en calcul, soit 56,4 %, contre 35,5 % des garçons. La performance des filles est passable en français pour 49,1 % d'entre elles, contre 46 % chez les garçons. En considérant le pourcentage des filles faibles en français (7,8 %, contre 5,6 % chez les garçons), en calcul (4,9 %, contre 4,6 % chez les garçons), on peut déduire qu'elles ont plus de difficultés que les garçons aussi bien en français qu'en calcul, même si l'écart est minime en calcul (0,3 %).

Lien entre le sexe des élèves de CM2 et leur perception sur les disciplines

Le tableau ci-dessous donne la perception des élèves de CM2 selon le sexe : globalement, 53,45 % des élèves trouvent que le français est facile et 58,05 % trouvent les calculs faciles. En éclatant ces statistiques selon le sexe, les garçons (68,2 %, contre 47,9 % pour les filles) ont une perception plus positive du calcul que les filles. Quant aux filles, 56,0 % perçoivent plutôt le français comme étant facile. D'une manière générale, ces statistiques montrent que les filles éprouvent des difficultés aussi bien en calcul qu'en français (selon, respectivement, 41,1 % et 49,1 % des filles).

**TABLEAU 3 : répartition des élèves de CM2
selon leur perception sur le français
et les mathématiques et le sexe**

Discipline	Sexe	Facile	Difficile	Très difficile
Français	Masculin	50,9 %	46,0 %	3,1 %
	Féminin	56,0 %	41,1 %	2,9 %
	Ensemble	53,45 %	43,55 %	3,1 %
Calcul	Masculin	68,2 %	28,1 %	3,7 %
	Féminin	47,9 %	49,2 %	2,9 %
	Ensemble	58,0 %	38,6 %	3,4 %

Sources : données de l'enquête terrain 2021

Avis des élèves de 6^e sur leurs performances en classe de CM2

Les élèves de 6^e donnent leur appréciation sur les performances qu'ils avaient un an auparavant. Cette appréciation a porté sur le français et le calcul. Les répartitions ci-dessous nous donnent un plus grand aperçu sur leur appréciation.

Répartition des élèves de 6^e selon leur niveau en français et en mathématiques en classe de CM2 et le sexe

Le tableau 4 ci-dessous indique le niveau des élèves en mathématiques et en calcul selon le sexe. On note en français que le pourcentage des élèves ayant un très bon niveau est plus élevé chez les filles (65,6 %) que chez les garçons (59,7 %). En calcul, cependant, ce sont les garçons qui se distinguent avec un pourcentage plus élevé (73,9 %, contre 70,4 % des filles). Il faut aussi noter que le pourcentage des garçons estimant avoir un niveau passable est plus élevé que celui des filles en français, avec, respectivement, 36,6 % et 32,6 %.

TABLEAU 4 : répartition des élèves de 6^e selon leur niveau en français et en calcul en classe de CM2 et le sexe

Discipline	Sexe	Très bien	Passable	Faible
Français	Masculin	59,7 %	36,6 %	3,7 %
	Féminin	65,6 %	32,6 %	1,8 %
	Ensemble	62,7 %	34,6 %	2,7 %
Calcul	Masculin	73,9 %	24,8 %	1,3 %
	Féminin	70,4 %	28,2 %	1,4 %
	Ensemble	72,2 %	26,5 %	1,3 %

Sources : données de l'enquête terrain 2021

Répartition des élèves de 6^e selon leur perception du français et des mathématiques en classe de 6^e et le sexe

L'analyse du tableau 5 indique que la perception des élèves de 6^e sur le français et les mathématiques selon le sexe semble diversifiée. Le pourcentage d'élèves ayant une bonne perception du français est plus élevé chez les filles (51,5 %) que chez les garçons (46,2 %) ; quant au calcul, le tableau donne 42,3 % chez les garçons et 33 % chez les filles.

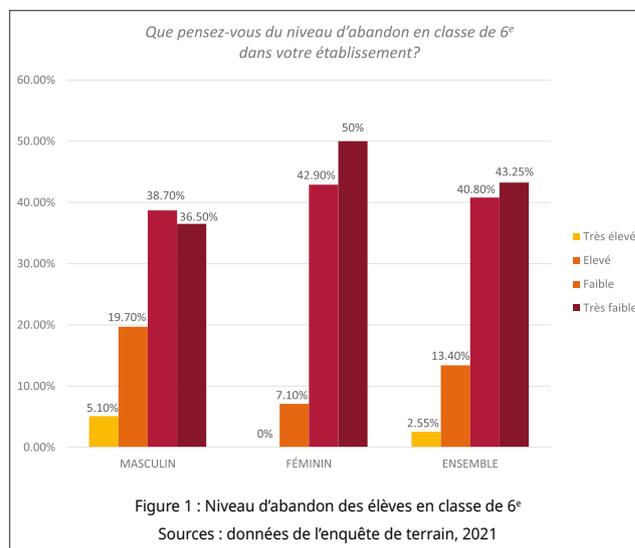
TABLEAU 5 : répartition des élèves de 6^e selon leur perception sur le français et les mathématiques en classe de 6^e et le sexe

Discipline	Sexe	Très bien	Passable	Faible
Français	Masculin	46,2 %	45,9 %	7,9 %
	Féminin	51,5 %	39,9 %	8,6 %
	Ensemble	48,9 %	42,9 %	8,2 %
Calcul	Masculin	42,3 %	48,8 %	8,9 %
	Féminin	33,0 %	53,3 %	13,7 %
	Ensemble	37,6 %	51,1 %	11,3 %

Sources : données de l'enquête terrain 2021

Appréciation du niveau d'abandon en classe de 6^e par les chefs d'établissement

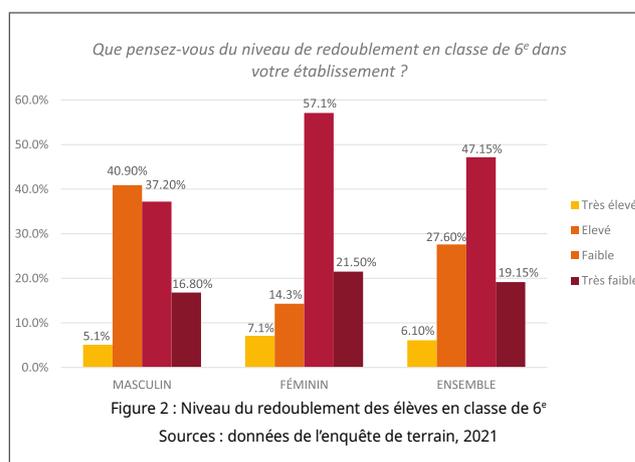
Les chefs d'établissement ont été incités à se prononcer sur le niveau d'abandon des élèves en classe de 6^e. Ainsi, le graphique 1 ci-dessous donne un aperçu sur le niveau d'abandon des élèves dans cette classe.



La figure 1 montre que 5,1 % des hommes interrogés estiment le niveau d'abandon très élevé, alors que les femmes ne sont pas de ce point de vue. En outre, 19,7 % des hommes estiment que le niveau d'abandon est élevé, contre 7,1 % des femmes. En clair, pour la majorité (plus de 90 %) des femmes cheffes d'établissement, le niveau d'abandon est faible ou très faible. Ce résultat a été confirmé par les entretiens auprès des parents d'élèves et des partenaires.

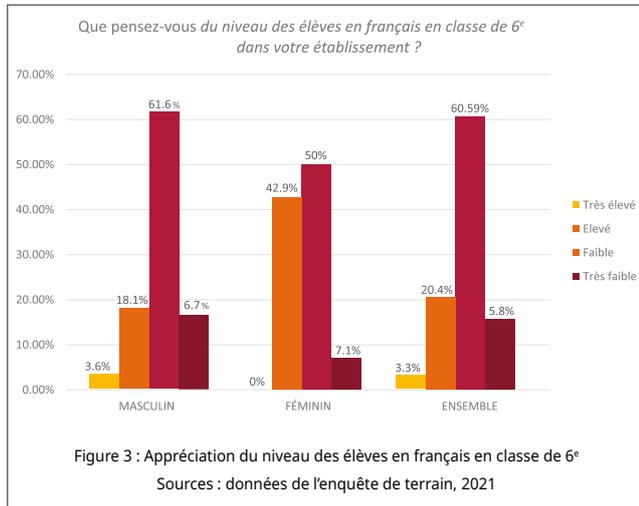
Appréciation du niveau de redoublement en classe de 6^e par les chefs d'établissement

La figure 2 suivante rend compte de l'opinion des chefs d'établissement sur le niveau de redoublement en classe de 6^e. En effet, le niveau de redoublement est faible pour 37,2 % des hommes et pour 57,1 % des femmes. Il est cependant élevé pour 40,9 % des hommes et pour 14,3 % des femmes.



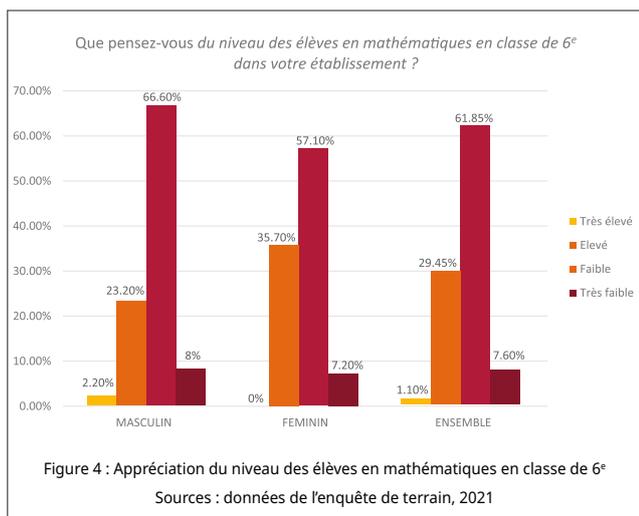
Appréciation des chefs d'établissement sur le niveau de réussite en français en classe de 6^e

En ce qui concerne le niveau de réussite en français (figure 3), 23,7 % de chefs d'établissement estiment qu'il est faible. Il en est de même pour 61,6 % des hommes et 50 % des femmes. Le français est une langue étrangère pour tous les apprenants, l'apprentissage reste un défi pour eux. La langue d'apprentissage devient un handicap pour les apprenants.



Appréciation des chefs d'établissement du niveau de réussite en mathématiques en classe de 6^e

Le niveau de réussite en mathématiques (figure 4) est faible selon l'ensemble des chefs d'établissement interrogés : 66,7 % des hommes et 57,1 % des femmes.



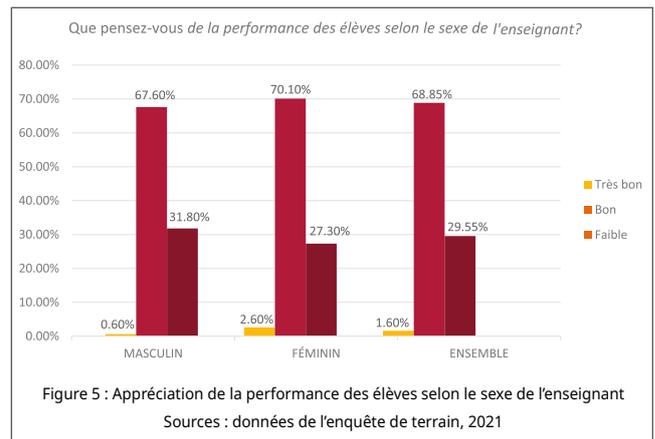
Au regard de ce qui précède, notamment à travers les appréciations des chefs d'établissement, un cursus normal ne peut s'effectuer que difficilement dans ces conditions de transition pour les élèves de 6^e. Ces appréciations ont concerné le niveau d'abandon, le niveau de redoublement, le niveau de réussite globale en classe de 6^e, le niveau de réussite en français et en mathématiques, en classe de 6^e.

Elles rappellent la nécessité de prendre des mesures pour relever le niveau de performance des élèves en mathématiques.

Appréciation des enseignants de 6^e sur les performances des élèves

Les enseignants interrogés se répartissent comme suit : en français 41,3 %, en mathématiques 27,5 %, en histoire et géographie 20,6 % et en SVT 13,4 %. Selon le genre, nous avons 68,8 % des hommes et 31,2 % des femmes.

La figure 5 suivante montre des points de vue sur les performances presque identiques : il n'y a pas de divergences ni de différences majeures liées au genre des enseignants interrogés dans leur appréciation des performances des élèves.



Degré d'implication des parents dans la réussite du passage des enfants du primaire au post-primaire

Après la performance des élèves selon le sexe, l'étude s'est également intéressée aux parents d'élèves pour recueillir leurs avis sur leur implication dans la réussite du passage des enfants du primaire au post-primaire. La situation de l'enquête est présentée dans le tableau 5.

TABLEAU 5 : Avis sur le rôle des parents, sur leur degré d'implication dans la réussite du passage des enfants du primaire au post-primaire

Quel est le degré d'implication des parents d'élèves dans la réussite du passage des enfants du primaire au post-primaire ?

		Très impliqués	Impliqués	Pas impliqués	Total
Nombre	Masculin	12	14	4	30
	Féminin	12	14	1	27
	Ensemble	24	28	5	57
Fréquence	Masculin	40,0 %	46,7 %	13,3 %	100 %
	Féminin	44,4 %	51,9 %	3,7 %	100 %
	Ensemble	42,1 %	49,1 %	8,8 %	100 %

Sources : données de l'enquête terrain 2021

Dans l'ensemble, 42,1 % des parents déclarent être très impliqués dans le soutien de leurs enfants. Les femmes sont les plus nombreuses avec 44,4 %. On note que 49,1 % des parents s'impliquent, c'est-à-dire qu'ils suivent et apportent

un accompagnement important aux élèves qui abordent la classe de 6^e. Également, au niveau de ces acteurs interrogés, ce sont les femmes qui s'impliquent le plus dans le soutien des enfants avec un taux de 51,9 %, contre 46,7 % pour les hommes. À côté des parents soucieux d'aider leurs enfants à réussir le passage du primaire vers le collège, il y a ceux qui estiment que ces derniers n'ont pas besoin d'une aide quelconque. Leurs opinions représentent 8,8 % : 13,3 % pour les hommes et 3,7 % pour les femmes. Les hommes sont toujours ceux qui s'impliquent le moins dans le suivi de l'évolution du cursus scolaire des enfants. En considérant les données de ce tableau, et comme le soutiennent Osborn et coll. (2006), la plupart des parents d'élèves (plus de 90 %) assistent les enfants lorsqu'ils quittent le CM2 pour la 6^e. La gent féminine (96,3 %, contre 86,7 % chez les hommes) se préoccupe plus de la réussite des enfants selon les résultats de l'enquête. Toutefois, un nombre infime de parents persistent et soutiennent que leur implication n'est pas nécessaire dans la réussite de la transition école-collège.



DISCUSSION

Au regard des données de l'enquête, on peut affirmer que **les efforts de l'obligation scolaire ne sont pas assez soutenus**, car beaucoup d'élèves seraient menacés d'abandon scolaire. En effet, la transition a été identifiée dans la littérature comme étant source de plusieurs défis aux performances scolaires des apprenants et confirmée par les résultats des recherches empiriques ci-dessus présentés. Elle est perçue comme un passage vulnérable pour les apprenants et entraîne une baisse du rendement et de la motivation (Benner et Graham, 2009 ; Douamba, 1999, Strobel, 2024). La transition a effectivement été relevée comme un défi pour bon nombre d'apprenants par les chefs d'établissement et les enseignants. ESO-CE4 a rapporté que « *beaucoup d'élèves sont obligés de loger chez un tuteur parce qu'ils n'ont pas de collège dans leur village. Il y a aussi ceux qui sont issus de familles démunies où manger une fois par jour est un défi. Au primaire, ils avaient la cantine, mais, au collège, ils doivent se débrouiller* ».

Ces constats sur les difficultés de la transition nous révèlent que **le problème de la transition, ou plus exactement des transitions, se situe dans les articulations des structures du système éducatif burkinabè, c'est-à-dire les passages entre les classes, les cycles et les ordres d'enseignement**. Quitter le primaire pour le post-primaire constitue bien pour l'élève une rupture. Cette situation est à l'origine d'obstacles

majeurs à la scolarisation et au maintien des élèves à l'école. Les ruptures qui se produisent d'un cycle à l'autre nécessitent un accompagnement pour la réussite des apprenants. Cette rupture s'exprime d'une part par le taux d'abandon qui, pour 19,7 % des hommes et 7,1 % des femmes, est élevé, et le taux de redoublement d'autre part. Celui-ci est élevé pour 40,9 % des hommes et pour 14,3 % des femmes.

Duval (2017), dans une étude similaire sur le décrochage scolaire et la transition primaire-secondaire, a constitué **trois catégories de facteurs qui sont d'ordres personnels, familiaux, scolaires ou sociaux**. L'analyse des propos des enseignants que nous avons recueillis a permis de mettre en évidence ces facteurs. Ces propositions sont en majorité relatives à la discipline, à la disponibilité des documents, à la motivation des élèves, à la disponibilité des enseignants... Par rapport à la discipline, par exemple, les propos des chefs d'établissement confirment ceux des enseignants en précisant que le niveau de réussite en mathématiques est faible de façon générale (selon 66,7 % des hommes et 57,1 % des femmes). Il en est de même pour le niveau des élèves en français, qui, selon 61,6 % des hommes et 50 % des femmes interrogés, est faible.

Sur le plan scolaire, **il est question d'adaptation des élèves aux méthodes d'enseignement**. De Kessel, Dufays et Meurant (2012) montrent aussi que dans plusieurs cas, les enseignants ne connaissent ni les méthodes et les outils d'enseignement ni le programme de l'autre niveau d'enseignement. Par conséquent, les enseignants du primaire ne font pas de liens entre ce qu'ils enseignent et les contenus visés pour le secondaire. Les enseignants du secondaire, quant à eux, ne connaissent pas exactement ce qui se passe au primaire quant aux savoirs et aux démarches d'apprentissage.

Concernant la formation initiale et continue des enseignants, axée sur les aspects pédagogiques et didactiques, soulignons qu'**elle doit être au centre des préoccupations** de tous les acteurs pour une meilleure prise en charge des situations d'enseignement-apprentissage. Ce besoin de formation des enseignants est exprimé par les chefs d'établissement, qui pensent qu'elle permettra aux enseignants de **renforcer leurs pratiques de classe et de prendre en compte des défis nouveaux**. Un chef d'établissement (QHB-CE8) propose, entre autres, « *La formation du personnel enseignant sur la pédagogie des grands groupes* ». Pour illustrer la pertinence de ce point de vue, un encadreur pédagogique du secondaire (EE-EPS1) soutient : « *Généralement, les professeurs du secondaire qui ont reçu une formation initiale et qui appliquent les démarches méthodologiques parviennent à prendre en compte les connaissances de la classe de CM2. Mais cela n'est pas le cas pour les enseignants qui embrassent le métier sans formation initiale* ».

Sur le plan familial, les enseignants ont souligné le manque de suivi des parents : certains parents ne vont s'enquérir du travail de leurs enfants que sur convocation de l'école ou en fin d'année. Selon les travaux d'Osborn et coll. (2006), le soutien des parents par un engagement dans la réussite scolaire de leurs enfants, la création d'un climat familial positif et l'adoption d'un style parental démocratique, entre autres, favorisent une bonne transition primaire-secondaire. La transition est une période d'inquiétude qui occasionne une baisse substantielle dans la réussite scolaire (Seidman et coll., 1996 ; Otis et coll., 2005). Quant aux facteurs pouvant empêcher les élèves de réussir leurs apprentissages, nous retiendrons les avis suivants des personnes interrogées qui

sont les plus récurrents : **les absences, l'indiscipline, les retards, le manque de manuels et d'électricité, les effectifs pléthoriques, l'inadaptation des programmes, le manque de manuels et de suivi parental, les mauvaises conditions de vie familiale.**

Par ailleurs, au regard des données recueillies, il apparaît que les apprenants de 6^e avaient de très fortes performances au CM2. Selon la littérature, bon nombre d'apprenants arrivent en 6^e tout enthousiastes et prêts à se faire de nouveaux amis (Reay et coll., 2000), ce qui les prépare à une transition positive. Cependant, une fois en 6^e, les apprenants affrontent la transition avec anxiété et inquiétude, et voient ainsi un déclin de leur estime de soi (Seidman et coll., 1996), toute chose qui favorise une baisse des fortes performances constatées au CM2. Toutefois, de façon générale, les performances des élèves en 6^e ont été jugées bonnes par 68,85 % de la population interrogée.

SUGGESTIONS

La transition école-collège a permis d'avoir des données en lien avec le sexe des élèves de CM2 et leurs performances, leur perception des disciplines comme le français et les mathématiques. L'étude a permis également de connaître le niveau d'abandon en classe de 6^e, de redoublement et de réussite des élèves de la classe de 6^e. L'ensemble de ces éléments en rapport avec le passage des élèves de la classe de CM2 à la 6^e engendrent des difficultés qui freinent l'évolution scolaire des apprenants.

Face à ces difficultés qui impactent négativement la transition primaire-post-primaire, **des suggestions ont été faites en vue de l'atteinte des objectifs de l'obligation scolaire** : une meilleure articulation des pratiques d'enseignement entre l'école et le collège ; une meilleure formation académique et professionnelle des enseignants pour renforcer leurs capacités ; la mise à disposition de bibliothèques scolaires ; plus d'engagement des parents dans la réussite scolaire de leurs enfants ; le développement d'une politique adéquate de remédiation pour améliorer le passage automatique ; la réorganisation du primaire et du post-primaire en instaurant un seuil de compétences à atteindre par niveau ; le relèvement du niveau des enseignants des deux ordres ; l'amélioration des modes d'évaluation au primaire et au collège ; un pilotage qui favorise le rapprochement des deux niveaux dans les approches curriculaires et les pratiques enseignantes ; la poursuite des efforts de l'État et des partenaires pour améliorer l'environnement scolaire en réduisant les effectifs dans les classes, et apporter aux élèves un soutien sur le plan matériel et financier, car la grande majorité de ceux-ci vit dans la pauvreté, voire dans la misère.

CONCLUSION

Au Burkina Faso, la loi d'orientation de l'éducation en 2007 a institué l'obligation scolaire de six à seize ans par la mise en œuvre du passage automatique. Outre la priorité absolue accordée à l'éducation de base à travers cette loi, les stratégies du Gouvernement ont visé l'accroissement de l'offre éducative avec le Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) et la recherche de la qualité de l'éducation avec le Programme de développement stratégique de l'enseignement de base (PDSEB). En plus de la

priorité absolue accordée à l'éducation de base à travers ces deux plans de développement de l'éducation, les stratégies du Gouvernement ont également concerné le maintien des apprenants dans le système éducatif. Toutefois, les statistiques annuelles indiquent de forts taux de redoublement et d'abandon, confirmés par les recherches empiriques de la présente investigation et qui sont la preuve de nombreuses difficultés que rencontrent les élèves au cours de leur scolarité. La démarche méthodologique adoptée a permis de collecter auprès des acteurs variés du système éducatif des données dont l'analyse a permis de préciser des difficultés inhérentes à la transition primaire-post-primaire. Ils indexent non seulement les curricula surchargés et manquant de cohérence et de congruence, mais également la formation des enseignants ainsi que l'accès à la documentation, qui devraient être améliorés, et la quasi-absence de bibliothèques scolaires fonctionnelles. La remédiation consiste, selon les acteurs, à l'allègement des programmes, au renforcement de la congruence entre les deux ordres d'enseignement et à l'amélioration de la formation des enseignants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALBERO, B. et THIEVENAS, J. (dir.) (2022). *Enquêter dans les métiers de l'humain*. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation, Dijon, Éditions Raison et Passions. 3 volumes.
- BECK, L. G. et MURPHY, J. (1988). Site based management and school success. Untangling the variables. *School Effectiveness and School Improvement*, 9. 4, pp. 358-385.
- BEDNARZ, N., LAFONTAINE, J. et AUCLAIR, M. (2009). Pour une plus grande harmonisation dans la transition du primaire au secondaire en mathématiques. *Bulletin AMQ*, vol. XLIX, n° 1, pp. 7-18.
- BENNER, D. et GRAHAM, S. (2009). The transition to high school as a developmental process among multiethnic urban youth. *Journals Child Development*, 80, pp. 356-376.
- BESSOT, A. (2015). *Pourquoi s'intéresser aux transitions entre cycles d'enseignement ? Comment problématiser les phénomènes didactiques liés à ces transitions ?* 5^e Colloque international franco-vietnamien en didactique des mathématiques, May 2015, HUE, Vietnam. hal- 01163266.
- BRESSOUX, P. (2007). « Histoire et perspective des recherches sur l'effet-maître » dans *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris, L'Harmattan.
- CANTIN, S. et BOIVIN, M. (2005). Les parents et les groupes de pairs comme sources potentielles de soutien social lors de la transition scolaire primaire-secondaire. *Revue de psychoéducation*, volume 34, numéro 1, pp. 1-19.
- COLOMB, J., GUILLAUME, J.-C. et CHARNAY, R. (1987). Articulation école-collège. Quels contrats disciplinaires en mathématiques ? *Revue française de pédagogie*, 80, pp. 25-36.
- CONUS, X. (2024). « Le soutien à la parenté en Suisse : regards des responsables d'associations sur leur rôle vis-à-vis des parents et de l'école », dans Florence Pirard, Marianne Zogmal et Pascal Garnier (dir.), *Pratiques et Politiques en petite enfance. Perspectives internationales*. Bruxelles, Berlin, Chennai, Lausanne, New York, Oxford, Peter Lang, pp. 105-126.
- DAVERNE-BAILLY, C. et WITORSKI, R. (2022). *Méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Postures, pratiques et formes*. Londres, ISTE Éditions.
- DE KESSEL, M., DUFAYS, J.L. et MEURANT, A. (2011). *Le curriculum en question : la progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*. Louvain, Presses universitaires de Louvain.
- DOUAMBA, K. J.- P. (1999). *Échec en mathématiques au Burkina Faso : approche de quelques causes en classe de 6e*. Mémoire de fin de formation à la fonction d'inspecteur de l'enseignement secondaire. Koudougou, ENS/UK, Option : mathématiques, Koudougou.
- DUMEZ, H. (2015). *Méthodologie de la recherche qualitative. Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris, Vuibert.
- DUVAL, J. (2017). *L'implication parentale pour favoriser l'enseignement lors de la transition primaire-secondaire : perceptions de parents et de leur adolescent à risque de décrochage scolaire*. Thèse de doctorat de l'Université du Québec à Chicoutimi, Québec.
- ERBAY, S. E. (2022). « Reflexionen von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen zum Übergang Grundschule / Sekundarstufe I », dans IDMI-Primar Goethe Universität Frankfurt (Hrsg.). Beiträge zum Mathematikunterricht 2022. 56. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik. WTM. URL : <https://doi.org/10.37626/GA9783959872089.0>, 28.07.2024. pp. 709-712.
- FETTERS, M. D., CURRY, L. A. et CRESWELL, J. W. (2013). "Achieving integration in mixed methods designs : Principles and practices", dans *Health Research and Educational Trust*, 48, 2134-2155.
- FORTIN, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Montréal, Décarie éditeur.
- FREDRIKSEN, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, N° 103, FALL.
- GAGNE, G. et ANGLEJAN, D.-J. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*. Bruxelles, De Boeck université.
- GALA BI TRA, G., TRA BI TRA, I. et KOFFI, F. G. (2024). Effet de l'apprentissage par le jeu et des stratégies de régulation des émotions sur l'engagement affectif chez des élèves ivoiriens lors de la période post-transition primaire-secondaire. *European Journal of Social Sciences Studies*. Volume 9, Issue 4, pp. 104-120.
- GREGORIO, F., DERUAZ, M., MARFAING, B. et CHEVALLEY, R. (2024). Genre et mathématiques à l'école : état des lieux dans le Canton de Vaud et impact du système scolaire sur les parcours des élèves. *RMé*, 241, pp. 27-41.
- HACHE, C. (2013). Langage mathématique à la transition primaire/collège. Faire des mathématiques à l'école : de la formation des enseignants à l'activité de l'élève. *ARPEME*, pp. 452-463.
- HANUSHEK, E. A. (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement : estimation using micro data. *American Economic Review*, vol. 61, n° 2, pp. 280-288.
- HUOT, A. et CASTONGUAY, C. (2014). Processus et résultats sommaires d'une intervention collaborative dans le passage primaire-secondaire en milieu défavorisé rural. *Formation et profession*, 23(1), 11-23. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.123>
- LAVEAULT, D. (2006). « État de la question sur la transition élémentaire-secondaire ». <http://www.edu.gov.on.ca/Teachers.PDF>
- MAYRING, P. (2004). « Qualitative Inhaltsanalyse », dans Uwe Flick U. et coll. (éd.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.*, Hamburg, Rowohlt Taschen-buch Verlag, pp. 468-475.

MEUNIER-DUBE, A. et MARCOTTE, D. (2017). Évolution des symptômes dépressifs pendant la transition secondaire-collégial et rôle modérateur des distorsions cognitives. *Revue de psychoéducation*, 46 (2), p. 377-396. <https://doi.org/10.7202/1042256ar>, consulté le 12 février 2021.

MIDGLEY, C., FELDLAUFER, H. et ECCLES, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), pp. 247-258.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales [MENAPLN] / direction générale des Études et des Statistiques sectorielles [DGESS] / Burkina Faso. *Annuaire statistique post-primaire et secondaire 2019/2020*.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation [MENA] / direction générale des Études et des Statistiques sectorielles [DGESS] / Burkina Faso. *Annuaire statistique de l'enseignement primaire 2016/2017*, octobre 2017.

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation [MENA] / direction générale des Études et des Statistiques sectorielles [DGESS] / Burkina Faso (2018).

Ministère en charge de l'Éducation (2017). Rapport d'état du système éducatif national (RESEN). Pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du *continuum* d'éducation de base.

NAPON, A. (1992). *Étude du français des non-lettrés au Burkina Faso*. Thèse inédite de doctorat de l'université de Rouen. Manuscrit.

OSBORN, R. L. DEMONCADA, A. C. et FEUERSTEIN, M. (2006). Psychosocial interventions for depression, anxiety, and quality of life in cancer survivors : meta-analyses. *Revue NTL. J. Psychiatry in medicine*, 36(1), pp. 13-34.

PARE-KABORE, A. et BATIONO, J.-C. (éd.) (2021). *L'évaluation des acquis scolaires et la qualité de l'éducation. Actes du colloque international*. Du 23 au 25 juin 2021 à l'Université Norbert Zongo, Ouagadougou, Presses universitaires du Burkina.

PIAGET, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant* (4^e édition). Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

PINARD, R., POTVIN, P. et ROUSSEAU, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en Éducation. *Recherche qualitative*, 24, pp. 58-80.

REAY, D. et LUCEY, H. (2000). Children, school choice and social differences. *Educational Studies* 26, pp. 83-100.

SEBOGO, S. G. (2005). *Transition primaire-secondaire. Étude des causes de l'échec en mathématiques dans les classes de 6^e. Cas de la commune de Koudougou*. Mémoire de fin de formation à la fonction d'inspecteur de l'enseignement du premier degré. ENSK. Koudougou.

SEIDMAN, E. J., LAWRENCE, A. J., ALLEN, L. et FRENCH, S. E. (1996). The impact of the transition to high school on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 24, pp. 489-515.

STROBEL, R. (2024). *Bildungs- und Lerngeschichten als ressourcenorientiertes Feedback. Motivation und Selbstwertgefühl bei der Transition von der Grundschule auf die weiterführende Schule*, Bamberg, University of Bamberg Press.

VARONE, G. (2024). La transition du Primaire au secondaire pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, vol. 14, 01, pp. 7-12.

VYGOTSKI, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.

Synthèse du thème 1 : Les politiques publiques et le continuum éducatif

Pr Jacques Béziat, Université de Caen

La thématique sur le lien entre les politiques publiques et la transition école-collège a été traitée sous l'angle de la qualité de l'éducation et des parcours scolaires (conférence de Xavier Rogiers) et à la lumière de trois contextes nationaux : Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire (interventions de François Joseph Azoh et de Jean-Claude Bationo). Cette synthèse présente les principaux points soulevés lors des présentations et des échanges avec la salle.

Xavier Rogiers propose à l'auditoire un regard général sur les questions de qualité de l'éducation en contextes africains. Sa conférence est structurée sur une double approche, institutionnelle et par les parcours scolaires. Sur l'approche institutionnelle, toute société est dans l'obligation de développer une éducation de qualité (la redevabilité) et tous les acteurs concernés ont à s'impliquer dans le sens de cette qualité attendue. Aussi, les études internationales, notamment celles de l'Unesco, montrent que la qualité de l'éducation ne peut être pensée qu'à partir des facteurs sur lesquels les acteurs de terrain (établissements et collectivités) et institutionnels peuvent avoir une action réelle. Ce principe de redevabilité s'applique donc autant aux niveaux hiérarchiques supérieurs qu'aux niveaux hiérarchiques inférieurs.

Sur le terrain, **l'offre d'éducation et les taux d'inscription des élèves dans les écoles sont très différents entre les milieux ruraux et urbains**. Cette offre est plus dense et plus diversifiée en milieu urbain, et largement déficitaire en milieu rural. À cela s'ajoute une concurrence entre le secteur public et le secteur privé, davantage présent en milieu urbain.

L'équité d'accès à une éducation de qualité relève donc de problématiques différentes selon les contextes : en milieu rural, il s'agit d'augmenter l'offre d'éducation et d'en soutenir la qualité ; en milieu urbain, l'équité d'accès à une éducation de qualité suppose une régulation entre l'offre publique et l'offre privée. Malgré son caractère sélectif, l'école privée peut être vue comme une ressource supplémentaire si elle est encadrée par l'État.

La question des parcours scolaires est ensuite discutée à partir de huit déterminants : la conception des programmes ; la notion de tronc commun ; l'école fondamentale comme entité curriculaire ; les programmes scolaires ; l'hétérogénéité des élèves ; la langue d'enseignement ; les technologies numériques ; le développement durable.

Les programmes scolaires doivent être de haut niveau pour une éducation de qualité. Un tel objectif est possible en décentralisant sur les directions des régions la production des programmes scolaires dans l'éducation de base, pour pouvoir tenir compte des contextes linguistiques. Ces programmes scolaires doivent être en phase avec les curricula

nationaux, et la formation des enseignants doit fournir les orientations pour leur application et la production des ressources pédagogiques.

La qualité des curricula scolaires est un levier majeur en matière de qualité de l'éducation, pour son accessibilité et l'adaptation des programmes aux contextes locaux. La révision régulière des curricula en place est nécessaire, dans le cadre de plans décennaux et dans de larges concertations, pour une plus grande cohérence interne en référence aux contextes locaux, et d'une bonne définition des profils de sortie, notamment dans le passage école-collège et pour préparer l'insertion socioprofessionnelle des élèves.

Pour lutter contre les inégalités et les problèmes d'attrition liés à la transition, il faut aussi **renforcer les tronc communs de connaissances et de compétences dans l'enseignement de base**. En effet, la répartition précoce dans

des filières spécialisées renforce trop souvent les inégalités et le cloisonnement disciplinaire. Cette orientation en filière ne devrait pas se faire avant le collège, et ce faisant, en encourage toutes les initiatives locales en matière de formation professionnelle.

L'inflation du nombre de langues est une difficulté de plus

pour les systèmes éducatifs des pays africains. Pour répondre à la double contrainte d'insertion par la langue et de maîtrise de la langue de scolarisation, les langues nationales doivent être privilégiées pour les premiers apprentissages et, pour la langue de scolarisation, s'en tenir à une seule langue de référence.

Enfin, pour une inscription de l'école dans les enjeux contemporains, les politiques publiques doivent **prendre en compte dans les curricula les enjeux liés au développement durable, le développement des usages des technologies numériques dans les écoles et la gouvernance du système éducatif**. La formation des personnels de l'éducation doit aller dans ce sens.

Les deux recherches présentées font ressortir quelques lignes de force qui peuvent guider la décision politique pour une prise en compte effective des enjeux et des déterminants liés à la transition école-collège, regroupées pour cette synthèse en trois axes : l'institution scolaire, les familles et l'environnement scolaire.

La transition école-collège pose **un problème de cohérence pédagogique entre les deux cycles d'enseignement**, avec des effets négatifs tels que le décrochage scolaire et la baisse des performances scolaires. Les systèmes éducatifs doivent proposer des programmes scolaires de qualité et permettant la continuité entre l'école primaire et le collège. Les matériels et les ressources didactiques, quant à eux, doivent être adaptés aux élèves et aux contextes, notamment à l'entrée

« La qualité des curricula scolaires est un levier majeur en matière de qualité de l'éducation, pour son accessibilité et l'adaptation des programmes aux contextes locaux. »

au collège, et être en nombre suffisant et d'accès facile. La présence de bibliothèques scolaires participe à un accueil de qualité des élèves. La qualité des locaux scolaires aussi. L'accompagnement des élèves dans cette transition est à penser par les systèmes éducatifs, notamment pour les enfants des familles défavorisées. Les travaux ont fait état des disparités liées aux effets de sexes et leurs conséquences sur les phénomènes d'attrition scolaire, les filles étant largement pénalisées dans le processus de transition. Pour une éducation de qualité, il est nécessaire de **soutenir davantage la scolarisation des filles et leur entrée au collège.**

Les familles, surtout en milieu défavorisé, sont mal informées des enjeux et des risques liés à la transition école-collège. Les recherches ont permis de montrer que la transition se passe mieux quand les parents sont impliqués. Il faut donc que le système éducatif prévoie et **organise la possibilité d'un soutien des familles, surtout en milieu défavorisé**, pour le choix des établissements, l'accompagnement de l'élève et leur orientation.

Enfin, l'environnement scolaire joue sur la réussite de cette transition, du point de vue de la proximité des établissements, de l'équipement des établissements (bibliothèques, matériels scolaires, toilettes, etc.). Les collectivités et l'institution doivent s'impliquer pour proposer des lieux d'accueil scolaire à la hauteur des enjeux : la qualité des lieux d'activité scolaire et la réussite des élèves.

Cet objectif ne saurait être atteint sans **des enseignants bien formés, tant aux questions didactiques et pédagogiques, qu'en matière d'accompagnement des élèves** arrivant dans le second degré. La mise en place de conseils de concertation intercycles entre les équipes pédagogiques du primaire et du secondaire soutient la formation continue des enseignants.

La discussion avec la salle revient sur quelques points soulevés lors des différentes présentations, notamment sur la question des zones urbaines défavorisées, sur les leviers sexistes qui ont pour effet une déscolarisation massive des filles et sur le rôle du niveau d'instruction des parents dans la réussite de la transition. Le concept de zone urbaine défavorisée désigne la précarité sociale des familles de ces zones. Il faut aussi noter le rôle de certains facteurs culturels et contextuels dans le processus de transition. Quand le chef de ménage est une femme, la transition école-collège est facilitée. Ce phénomène est accentué par la qualité du niveau de vie des ménages et leur niveau d'alphabétisation.

Cela dit, l'école ne peut pas régler les problèmes familiaux de l'enfant ou de l'adolescent, mais elle peut agir sur l'élève qui fréquente la classe, par des activités collaboratives, parfois par des soutiens plus directs (soins, repas, etc.), et de manière plus générale, par l'attention portée aux élèves. L'enjeu est bien d'accompagner ces jeunes en difficultés sur la voie des apprentissages. Ces questions insistent sur l'entrecroisement des déterminants qui vont influencer la réussite ou non de la transition école-collège pour chacun des élèves. Si l'école ne peut pas résoudre à elle seule l'ensemble de ces problématiques, elle peut en atténuer les effets par des actions ciblées.

En forme de synthèse des discussions au sein de cette thématique, nous pouvons reprendre quatre points : les curricula, leur opérationnalisation et la formation des enseignants ; le métier d'enseignant lui-même, aux prises avec le terrain et les évolutions du métier ; les parents et les élèves ; les questions d'égalité garçons-filles quant à l'accès à l'éducation scolaire.

Les réflexions sur les curricula doivent être accompagnées par une réflexion sur les ressources pédagogiques disponibles pour les élèves et les enseignants, sur la réalité des terrains



de leur application. Trop souvent, les réformes curriculaires, si nécessaires soient-elles, peinent à être mises en œuvre du fait du déficit de ressources, de moyens, de formation et d'accompagnement. Sur les ressources pédagogiques, l'enjeu est moins de produire des manuels pour les élèves que des guides pédagogiques pour aider les enseignants à la mise en œuvre des curricula. La production de manuels scolaires doit être la conséquence de ces guides plutôt que l'inverse. L'enjeu ici est la contextualisation des ressources produites en cohérence avec les curricula. Il est aussi dans la reconnaissance du caractère intellectuel et créatif de l'activité enseignante. Les enseignants ne sont pas de simples opérateurs de ressources, ils ont à penser leur classe, leurs pratiques, les situations qu'ils mettent en œuvre avec les élèves. Ils ont à être formés pour cela. C'est l'une des conditions de la qualité de la mise en œuvre des curricula scolaires.

Sur les effets de contexte, la qualité de l'accompagnement parental est un facteur de réussite scolaire dans la transition école-collège. Il faut donc soutenir les familles qui se sentent les moins légitimes devant l'école, en les impliquant et par des actions de communication et d'information. Sur ces questions familiales et personnelles, on oublie trop souvent que le passage au collège, c'est aussi grandir, et c'est aussi fait de ruptures, de discontinuités. Sans doute faut-il penser la transition école-collège en garantissant les continuités pédagogiques, humaines et institutionnelles. Mais ces continuités sont peut-être moins à penser en termes de similitudes entre les niveaux d'enseignement qu'en termes de cohérence entre les curricula, les ressources et les pratiques pédagogiques, et de socle commun d'apprentissages.

Par ailleurs, le facteur économique pénalise trop souvent les filles quant à leur accès à l'éducation. À cela s'ajoutent la pression liée aux stéréotypes sexistes et le problème de la qualité des infrastructures. Ces facteurs de moyens économiques, de stéréotypie et d'infrastructures sont des freins potentiellement puissants à la scolarisation des filles. Les pouvoirs publics doivent s'emparer de ces questions d'inégalités d'accès à l'éducation.

Pour conclure cette synthèse des communications et des échanges, pour une transition école-collège réussie, les politiques publiques doivent sans doute s'intéresser au moins à ces facteurs : **la qualité des curricula scolaires et leur opérationnalisation sur le terrain ; les compétences des enseignants et des équipes pédagogiques, en formation initiale et en formation continue ; la prise en compte du rôle des familles et de l'environnement scolaire ; la qualité des infrastructures scolaires ; et des orientations claires et volontaristes quant à l'équité d'accès à l'éducation entre les filles et les garçons.** À l'issue de cette séance, les communicants, leurs rapporteurs et la salle sont remerciés pour la qualité des échanges et l'intérêt des problématiques soulevées.

THÈME 2

Les transitions aux niveaux institutionnel, environnemental et socio-émotif



THÈME 2 | Les transitions aux niveaux institutionnel, environnemental et socio-émotif

INTRODUCTION DU THÈME 2



À revoir sur YouTube en cliquant ici

Jean-Pierre Chevalier

(CY Cergy-Paris Université, laboratoire EMA)

École-collège des transitions socio-émotives, institutionnelles et environnementales dans le contexte d'une massification de la scolarisation post-élémentaire.

La réussite des élèves est toujours liée à de multiples facteurs. Cet après-midi, nous allons introduire nos échanges en soulignant les dimensions institutionnelles et environnementales de la transition école-collège, mais aussi celles socio-émotives.

Un sujet à placer dans le contexte général, ou la perspective, d'une massification de la scolarisation post-école élémentaire. Ces questions se posaient différemment quand seule une petite minorité d'élèves poursuivait des études au-delà de l'école élémentaire. Je les aborderai en commençant par les aspects qualifiés de socio-émotifs, puis institutionnels et enfin environnementaux.

1. Le franchissement d'une étape socio-émotive qui n'est pas que scolaire

Devenir adolescent

Vers 12 ans, les enfants connaissent des transformations de leur corps, une maturation physique pouvant entraîner des questions d'identité, ce qu'on appelle parfois « la crise de l'adolescence », une nouvelle maturité un peu plus précoce chez les filles que chez les garçons, un fort désir d'autonomie. C'est vers ce passage de l'enfance à la puberté que se situe le passage du statut d'écolière, d'écolier à celui de collégienne, de collégien, une coïncidence qui ne relève probablement pas du hasard. Après l'entrée à l'école élémentaire vers 5-6 ans, les 11-12 ans sont une nouvelle étape. Le lien avec l'école fréquentée depuis des années est interrompu, on découvre un nouvel encadrement, avec de nouveaux adultes, plus nombreux. On était les plus grands dans l'école, on devient les petits nouveaux au collège. En plus, on découvre parfois l'internat.

Grandir, c'est franchir des étapes

L'entrée au collège, tout comme auparavant l'entrée à l'école, c'est l'entrée dans une nouvelle communauté, en même temps qu'une évolution de la place de l'enfant dans la famille. Cela peut être analysé sous l'angle anthropologique comme un rite de passage, une épreuve, une étape pour grandir.

L'insécurité et le harcèlement

Souvent les collégiens, et encore plus les collégiennes, expriment leur sentiment d'insécurité au collège et plus encore sur le chemin du collège. C'est en particulier l'insécurité des jeunes filles. C'est aussi le harcèlement dans la classe quand des groupes se constituent en désignant un ou une élève comme ennemie.

Entrer au collège avec de bonnes bases

Tous les facteurs d'augmentation de la qualité de l'enseignement à l'école élémentaire (formation des enseignants, nombre d'élèves dans les classes, proportion de femmes et disponibilité des enseignants...) facilitent le passage de l'école élémentaire au niveau post-élémentaire : maîtrise de la (des) langue(s) d'enseignement, capacité d'une certaine autonomie dans le travail, confiance en soi...

Les écoles privées offrent plus de survies au collège. Les explications peuvent être multiples : plus grande attention des enseignants et, ce qui est statistiquement relevé, des familles plus aisées.

2. Contextes institutionnels d'élargissement de la scolarisation

L'école élémentaire

J'ai parlé d'école *élémentaire* et je n'ai pas utilisé le terme école *primaire*, pour deux raisons. D'une part, il a existé pendant longtemps des écoles primaires supérieures scolarisant des élèves jusqu'à 15-16 ans (niveau brevet supérieur) ; ce type d'école existe toujours, nous le verrons plus loin. D'autre part, le qualificatif d'élémentaire souligne que c'est l'école où l'on apprend les premiers éléments de la lecture, de l'écriture et du calcul : ce qu'on appelait autrefois « les rudiments ». La maîtrise de la lecture, de l'écriture et de quatre techniques de calcul sont attendues vers 11/12 ans, si pas de doublement de niveau d'enseignement. Le plus souvent, chaque groupe d'élèves a un enseignant (rarement d'autres intervenants). L'école élémentaire a une durée qui oscille autour de six années théoriques en Afrique, quatre ou cinq dans d'autres pays. La fin de la scolarité élémentaire coïncide avec les transformations biologiques évoquées plus avant. Elle correspondait/correspond souvent à une entrée à plein temps dans le monde du travail.

Les écoles moyennes pour les 12-15 ans

En français du Canada, le mot *collège* renvoie à des institutions universitaires ; en Suisse, le mot *collège* a différents sens selon les cantons... En France, l'usage du mot *collège* date des années 1970 quand a eu lieu la fusion du primaire supérieur (alors dénommé *cours complémentaires*) et du premier cycle du lycée sous le nom de « collège d'enseignement secondaire » (CES).

Après l'école élémentaire, il existe des structures variées pour l'école moyenne, celle des 12-15 ans. On peut distinguer différents modèles : ceux accueillant la quasi-totalité d'une

classe d'âge et ceux où les effectifs sont limités, soit par différentes barrières, tel l'examen, soit par d'autres obstacles, tel le travail des enfants.

On peut aussi distinguer les modèles proposant sur le plan national un type de collège et ceux diversifiant les structures de scolarisation après l'école élémentaire : les modèles à filières post-école élémentaire. C'était le cas en France avant les années 1970, c'est toujours la situation en Allemagne. Suivant les *länder*, l'école élémentaire dure quatre ou six années, les deux années du CM servent à orienter vers les trois filières de l'école moyenne : *hauptschule* (centre d'apprentissage en cinq ans), *realschule* (six années vers les métiers de techniciens), *gymnasium* (huit ou neuf années d'études préparant à l'université). Ces trois filières sont parfois réunies dans un même établissement *gesamtschule*, avec des variantes en fonction des *länder*. Cela dit, quand le collège unique répartit les élèves en classes de niveau, classes de 6^e faibles et classes de 6^e fortes, on se rapproche fortement du modèle à filière.



L'école fondamentale

Le principe de l'école fondamentale est de plus en plus répandu, en particulier en Afrique. Il vise à organiser les enseignements sur les neuf ou dix premières années de la scolarité. Il s'inscrit dans le cadre, ou la perspective, d'une généralisation de la scolarisation au-delà de l'école élémentaire. Le principe de l'école fondamentale est antagonique aux modèles à filières précoces, même si le principe de l'école fondamentale ne préjuge pas d'une durée légale de scolarisation. Il comprend souvent, d'une part, les trois cycles de l'enseignement primaire, et, d'autre part, un quatrième cycle



au collège. La référence à l'enseignement fondamental se justifie par la mise en cohérence des programmes de l'élémentaire et du collège. Au Burundi, il s'accompagne de la suppression de l'examen de passage au collège.

Rare est l'organisation en un même établissement de la scolarisation de l'ensemble de l'enseignement dit « fondamental ». C'est le cas de la *Folkeskole* du Danemark, qui dispense neuf années d'enseignement obligatoire (de 7 ans à 16 ans), précédées par une année de maternelle (appelée ici « pré-primaire ») et suivies d'une dixième année facultative. Le concept général de la *Folkeskole* permet aux élèves de rester avec les mêmes camarades de classe de la première à la dixième année. Cela permet aux élèves de tous les milieux et de tous les niveaux de partager les mêmes expériences dans toutes les matières.

Des enseignants spécialisés au collège

Le nombre d'enseignants spécialisés que rencontre un collégien ou une collégienne pendant une année scolaire peut fortement varier en fonction du dispositif : enseignants, tri-valents, bivalents ou monovalent (au sens des découpages des disciplines scolaires). Dans les écoles moyennes (collège), cela peut varier de trois à huit profils différents. Ce nombre d'enseignants varie en fonction de ce que l'on définit comme des disciplines académiques. Par exemple, selon le nombre de matières scolaires du domaine des sciences : physique, chimie, biologie, géologie, astronomie, etc. Le nombre d'enseignants différents varie surtout en fonction de conditions pratiques et de choix pédagogiques.

3. Environnements de la scolarisation au collège

Toutes ces questions de structures doivent être contextualisées, en particulier par la volonté d'augmenter significativement le nombre d'élèves qui bénéficient d'une formation post-école élémentaire.

Le contexte géographique importe.

Le changement est plus important pour les élèves des espaces ruraux. La distance à l'école, source de fatigue et/ou de décrochage, pèse plus fortement pour les enfants des campagnes. On estime à une heure de trajet du domicile à l'école, soit environ cinq kilomètres, la portée maximale pour une scolarité assidue. La ruralité combine souvent pauvreté et distance au collège, deux indicateurs corrélés avec l'abandon de l'école, une double peine pour les ruraux. On voit tout l'intérêt des collèges de proximité (Mali, Niger, Sénégal, Togo, Côte d'Ivoire...).

La densité des collèges

La densité des implantations des collèges est aussi liée à la plus ou moins grande polyvalence des enseignants. Si l'ensemble des champs disciplinaires peuvent être couverts par quatre enseignants différents, cela implique des effectifs d'au moins quatre classes, avec un professeur dans chaque classe en même temps (sans préjuger des effectifs de chacune de ces classes). Ainsi, plus la polyvalence des enseignants des collèges est grande, plus on peut multiplier les collèges de petite taille dans le rural.



Des équipes pédagogiques

Pour la réussite des élèves, la stabilité des équipes pédagogiques doit être visée. Comment affecter des professeurs loin des villes où ils ont étudié, où ils se sont mariés, s'assurer de leur assiduité ? Logements, avantages de carrière, appuis pédagogiques spécifiques peuvent concourir au maintien en poste en région rurale. Acclimater les enseignants du secondaire au public des collèges et/ou faire monter en qualifications des enseignants issus du primaire sont deux possibilités qui ne s'excluent pas.

Une architecture scolaire pour bien accueillir

C'est certes la solidité des bâtiments, mais aussi les éléments de confort pour les élèves et les enseignants : la sécurité des latrines, distinctes pour filles et garçons, le raccordement à l'eau, l'électricité (éléments mesurés récemment dans une enquête au Maroc sur les collègues pilotes)...

Tous ces éléments pour améliorer la transition de l'école au collège posent bien sûr la question de leur soutenabilité budgétaire par les familles et l'État. Ces financements sont variés (publics, communautaires, privés) et la gratuité réelle reste souvent un objectif. Les décideurs, en ce qui concerne les collèges, peuvent provenir de l'État (Côte d'Ivoire), du district, ou sont locaux (Madagascar). Les partenaires techniques et financiers apportent parfois un appoint.

Présentation de la table ronde

Interviendra en premier la professeure Djénabou Baldé, dont les travaux ont porté sur la Guinée et le Burkina Faso. Ensuite seront présentées les recherches conduites par ses collègues, Judicaël Alladatin et Augustin Guanguenon, dont les travaux qui portent sur le Bénin, le Gabon, le Niger et qui n'ont pu intégrer autant qu'ils le souhaitaient des données sur Haïti. La forme de ces communications sera celle d'une table ronde où le public pourra, dans un deuxième temps, s'exprimer et interroger les communicants. Enfin, Jean-Pierre Cuq nous proposera une synthèse de l'ensemble de cette séance.

Cette introduction à la table ronde ne vise pas à dévoiler leurs propos. Vous constaterez que non seulement ils sont complémentaires géographiquement, mais aussi qu'ils dressent conjointement un tableau des facteurs explicatifs des décrochages scolaires lors de la transition école-collège. Ces deux recherches permettent de distinguer des facteurs explicatifs qui, accumulés, forment un système et deviennent des facteurs décisifs de décrochage, d'abandon. Ces chercheurs décrivent non seulement le phénomène de décrochage, mais aussi les initiatives prises pour que cette transition école-collège se fasse au mieux. Initiatives pas toujours abouties, mais qui font partie des pistes d'amélioration à suivre.

Transition primaire-secondaire à travers les dispositifs organisationnels et pédagogiques au Burkina Faso et en Guinée

Djénabou Baldé,
professeure des Universités à l'ISSEG (Guinée)

Résumé

La présente étude s'est intéressée à l'analyse des dispositifs organisationnels et pédagogiques, facilitant l'articulation école-collège à partir des pratiques formelles et informelles mises en œuvre au Burkina Faso et en Guinée. Elle s'inscrit dans le cadre du programme APPRENDRE lancé et financé par l'AUF et l'AFD de 2020 à 2022.

La recherche s'est étendue sur deux phases (A et B) et a consisté en une analyse documentaire qui a mis en évidence trois types de ruptures (géographique, pédagogique et affective) et une enquête de terrain qui a privilégié la démarche qualitative basée sur des entretiens et des *focus groups*. Au total, 371 répondants distribués sur quatre régions dans chacun des deux pays ont participé à la recherche. Les résultats révèlent qu'il n'existe aucun dispositif formel, qu'il soit pédagogique ou organisationnel en Guinée, tandis qu'au Burkina, des dispositifs existent, mais leurs mises en œuvre font défaut. Néanmoins, des dispositifs informels, en cours dans les deux pays, produisent des acquis qui méritent d'être renforcés à travers leur formalisation.

Mots clés : *continuum* éducatif, dispositifs organisationnel et pédagogique, pratiques formelle et informelle, transition école-collège.

Abstract

This study focused on the analysis of organizational and educational systems, facilitating the school/college connection based on formal and informal practices implemented in Burkina Faso and Guinea. It is part of the APPRENDRE program initiated and financed by the AUF and the AFD from 2020 to 2022.

The research extended over two phases (A and B) and consisted of a documentary analysis which highlighted three types of rupture (geographical, educational and emotional) and a field investigation which favored the qualitative approach based on interviews and focus groups. A total of 371 respondents distributed across four regions in each of the two countries participated in the research. The results reveal that there is no formal system, whether educational or organizational, in Guinea, while in Burkina, systems exist but their implementation is lacking. However, informal mechanisms underway in both countries produce achievements that deserve to be strengthened through their formalization.

Keywords: Educational *continuum*; Formal and informal practices; Organizational and educational systems; School-college transition.

INTRODUCTION

Élaborer un diagnostic sur les dispositifs organisationnels et pédagogiques, facilitant l'articulation école-collège à partir de l'analyse des pratiques formelles et informelles mises en œuvre dans deux pays de l'Afrique subsaharienne que sont le Burkina Faso et la Guinée, constitue l'objet du présent projet de recherche.

Dans un contexte économique et éducatif spécifique, l'analyse comparative de la transition école-collège dans les deux pays montre des similarités fortes dans ses enjeux actuels. Ce sont des pays fortement endettés, la dette publique étant encadrée par les bailleurs de fonds internationaux. Pour autant, les dépenses publiques d'éducation étaient et sont aujourd'hui encore considérées comme un facteur de croissance généré potentiellement par le développement du capital humain (Lucas, 1988). Dans cette logique économique, le développement du capital humain est très fortement lié à celui de l'éducation et de l'apprentissage comme générateur de flux de connaissances. Ainsi, l'enseignement de base crée des externalités positives qui servent les intérêts à la fois des bailleurs de fonds par le remboursement de la dette et ceux du pays concerné par la création de richesses et d'emplois de demain.

On constate également qu'une logique déterministe est à l'œuvre : des facteurs économiques, sociaux et éducatifs réduisent les possibilités pour un grand nombre d'enfants d'accéder à un enseignement dans le secondaire. Concernant l'étape de la transition école-collège, il existe peu de dispositifs organisationnels et pédagogiques pour l'assurer. Ce sont, concrètement, des dispositifs informels ou locaux qui permettent à cette transition de se réaliser sans trop de ruptures, en particulier pour les filles.

L'étude préliminaire réalisée conjointement sur les deux pays, visant au recueil des données formelles sur cette transition (textes législatifs, données quantitatives, rapports...), montre que les conditions d'accueil des enfants déterminent en partie la représentation des enfants et des parents sur la poursuite ou non de la scolarité, sur la rétention des élèves, en particulier en cas d'échec. Les conditions d'accueil regroupent à la fois des éléments externes (éloignement, transport, revenus des familles) et internes (infrastructure, préparation des acteurs de l'école par rapport à l'accueil). Dans un contexte de transition entre les écoles du primaire et du secondaire, celle-ci peut être vécue comme une rupture géographique par les enfants (Bride et Priou, 2009). L'étude préliminaire montre que cette rupture est plus ou moins accentuée selon le triptyque suivant : niveau économique et d'instruction du

chef de famille, niveau économique et qualité d'accueil de la région et le genre de l'enfant (ses éléments de contexte renforcent l'abandon scolaire des filles) (Sidikiba et coll., 2020).

Les sources de la rupture pédagogique liées à la formation des enseignants et à leur acculturation dans leur métier ont été aussi interrogées. Dans ces deux types de structure, primaire et secondaire, ce sont deux types d'enseignants qui opèrent : les premiers sont polyvalents et ils construisent leurs enseignements sur les valeurs d'une « culture intégratrice », alors que les seconds qui sont des spécialistes de leurs disciplines fondent leurs enseignements sur « une culture exclusive » (Manesse, 2009). Ainsi, la rupture (ou la continuité) pédagogique ne peut pas être analysée uniquement par les dispositifs formels mis en œuvre sur le plan national et local, mais aussi au travers des usages et des routines informelles des acteurs locaux.



Troisième aspect de cette difficile transition : la rupture affective suscitée par ce passage (Cousin et Felouzis, 2002). Bien qu'elle puisse être vécue comme une chance d'émancipation de la sphère locale et familiale, le changement brutal dans les relations interpersonnelles avec les adultes peut créer une phase d'angoisse, voire un bouleversement indélébile. Les espaces et les temps séquentiels d'apprentissage, la représentation de la demande des adultes d'autonomisation, de responsabilisation et d'intégration dans leur monde, la crainte de la sévérité ou du jugement des adultes, la violence des relations entre les élèves sont autant d'éléments que l'élève de 6^e (septième en Guinée) se représente comme des dangers (Pereira et coll., 2003). Ainsi, l'accueil personnalisé des élèves et leur accompagnement par une continuité géographique et pédagogique contribuent à les aider à surmonter cette rupture affective.

Cette étude se justifie ainsi pour (i) une meilleure continuité des apprentissages à travers une transition en douceur et une progression des compétences ; (ii) une équité et une égalité des chances, comme l'indique l'ODD 4 et (iii) une cohérence des pratiques pédagogiques dans la coordination entre les enseignants et le renforcement de leur capacité.

À partir de ces éléments, notre problématique ou question principale est donc la suivante : dans quelle mesure les pratiques formelles et informelles, organisationnelles et pédagogiques, mises en œuvre au Burkina Faso et en Guinée par

tous les acteurs facilitent-elles ou freinent-elles l'articulation école-collège ?

Les questions spécifiques s'articulent comme suit :

- Quels sont les dispositifs organisationnels et pédagogiques mis en œuvre ou projetés dans le cadre de la transition école-collège ?
- Comment les enfants vivent-ils les ruptures géographique, pédagogique et affective avant l'entrée au collège et/ou durant la première année de ce cycle ?
- Quels dispositifs organisationnels et pédagogiques faut-il mettre en place pour gérer cette difficile transition et assurer une meilleure prise en charge des enfants ?

À partir de ces questions, l'objectif général est d'analyser les dispositifs organisationnels et pédagogiques, formels et informels, mis en œuvre dans les deux pays.

Quant aux objectifs spécifiques, il s'est agi de décrire les dispositifs organisationnels et pédagogiques mis en œuvre dans le cadre de la transition école-collège puis d'examiner les différentes ruptures subies par les élèves lors de la transition et enfin d'envisager des mesures de remédiation.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

La démarche méthodologique a été réalisée en quatre étapes.

L'étape 1 a consisté à réaliser des travaux préliminaires, conjointement au Burkina Faso et en Guinée, visant au recueil des données secondaires sur la transition. Cette étape du projet, qualifiée d'étude « préliminaire » a permis d'identifier les dispositifs formels de cette transition, par le recueil des données disponibles issues des textes législatifs, des rapports, des études et des banques de données auprès des différentes parties prenantes (ministère de l'Éducation, associations et syndicats).

L'étape 2 a permis la planification de la recherche en deux phases privilégiant l'approche qualitative. La phase A avait pour objectif de comprendre quels sont les dispositifs organisationnels et pédagogiques mis en œuvre actuellement qui favorisent cette transition, et plus spécifiquement pour les filles ainsi que pour les enfants socialement et économiquement défavorisés. Quant à la phase B, il a été question d'étudier plus spécifiquement les représentations collectives des groupes d'acteurs clés, afin de comprendre la structure organisationnelle formelle et informelle de cette transition ainsi que les rôles de chacun.

Quatre régions ont été ciblées de manière à représenter une diversité de situations éducatives :

- Fort taux de transition école-collège/post-primaire, en particulier des filles ;
- Faible taux de transition école-collège/post-primaire, en particulier des filles.

Les régions retenues sont :

- Pour le Burkina Faso : Plateau-Central (Ziniare), Centre-Ouest (Koudougou), Hauts-Bassins (Bobo Dioulasso), Centre (Ouagadougou) ;
- Pour la Guinée : Conakry, Kindia, Mamou et Labé.

L'étape 3 a consisté en la construction de la Phase A et à sa réalisation au niveau de quatre régions/pays. Ainsi, 8 autorités régionales, 16 autorités préfectorales, 8 directeurs d'école, 12 chefs d'établissement et 8 enseignants ont été

concernés. 12 *focus groups* avec les enseignants du secondaire et 20 avec les parents d'élèves ont été réalisés. Soit un total de 291 personnes.

► **L'étape 4 a concerné la réalisation de la phase B.** Le choix des chercheurs a été de ne pas revenir vers trois types d'acteurs : les autorités administratives (nationales et régionales), les directeurs d'école et les parents. Par rapport à ces cibles, la phase A avait débouché sur une saturation des données. Pour la même raison, la zone d'étude a été réduite de moitié, à savoir deux régions pour chaque pays. Ont été concernés 4 chefs d'établissement ; 4 enseignants de CM2 et 6 professeurs principaux. Aussi, 4 *focus groups* d'enseignants du secondaire, 8 *focus groups* d'élèves du primaire et du secondaire ont été constitués et 8 récits de vie d'élèves du collège, dont 4 garçons et 4 filles, ont été réalisés. 80 personnes ont participé à cette phase et 371 aux deux phases.

Enfin, l'étape 5 a permis le traitement et l'analyse des données, ainsi que l'interprétation et la diffusion des résultats. Des rapports ont été produits en direction de la coordination d'APPRENDRE et les présentations des résultats ont été faites sur le plan national et international. La publication de cet article s'inscrit également dans le cadre de cette diffusion.

Des pratiques de la transition

Les résultats de cette étude sont présentés en quatre points.

Dispositifs organisationnels et pédagogiques

Au Burkina Faso, tout comme en Guinée, les dispositifs évoqués et mis en œuvre sont principalement pédagogiques : « *Oui, en ce sens, c'est un renforcement des acquis scolaires parce que c'est une continuité de ce qu'on a vu en 6^e* » (directeur régional du Plateau-Central au Burkina Faso) ; « *Le lien qui doit exister entre les deux ordres d'enseignement en termes de programme d'enseignement, c'est-à-dire la continuité pédagogique entre le primaire et le collège* » (DPE de la région de Mamou). Pour la Guinée, tous les parents du primaire estiment que la transition est difficile : « *Elle est très difficile pour les enfants* » (parent du primaire de Mamou).

Les données collectées montrent également que si en Guinée il n'existe pas de dispositifs formels pour faciliter la transition : « *Les enfants sont abandonnés à eux-mêmes* » (IRE Mamou), au Burkina Faso, les dispositifs formels pour faciliter la transition existent, et sont connus de la majorité des autorités administratives et des enseignants interviewés : « *Oui, ici, il y en a. Il y a une commission de recrutement pour recruter les nouveaux élèves en 6^e* » (directeur de collège du Centre-Ouest). Cependant, ces commissions dites « commissions d'affectation » des nouveaux admis au CEP ne s'occupent que des admis à l'entrée en 6^e. Cette pratique peut être assimilée aux réunions entre directeurs d'école, chefs d'établissement du collège et autorités locales autour de l'adéquation entre les capacités d'accueil dans les collèges et le nombre d'élèves admis en Guinée. En fait, les instances de concertation « *n'existent pas. [...] Il faudrait créer un cadre de concertation entre les enseignants du primaire et du secondaire* » (DPE de Labé).

Préparation des élèves

Il ressort des données recueillies que tous les enseignants du primaire interrogés affirment préparer leurs élèves pour la transition. « *On leur explique le fonctionnement de la classe de 6^e, on leur donne les différences qu'il y a entre la classe de CM2 et la classe de 6^e au collège, on leur dit qu'il y a plusieurs professeurs*

en classe de 6^e... alors qu'au CM2, c'est un seul enseignant qui fait toutes les disciplines » (Enseignants du Burkina) ; « *Donner des conseils autour du changement de cycle qui constitue une autre étape différente de l'école primaire ; faire des révisions, approfondir les cours déjà donnés, donner des devoirs de maison, traiter les devoirs avec les élèves après, faire l'autocorrection* » (enseignants de Guinée).

Cette préparation à la transition se fait à travers des conseils dans la cour de l'école (autour du mât et devant la classe) et dans la classe.



Accueil et intégration des élèves au collège

En l'absence d'une session d'accueil effectuée par le chef d'établissement, notre intérêt s'est porté sur les professeurs principaux des classes de 7^e et 6^e. Pour ces derniers, tout comme les enseignants du collège, aucun accueil des élèves de la 7^e et 6^e année n'est organisé, c'est à l'occasion de leurs cours qu'ils abordent parfois les problématiques de transition école-collège et celle de l'accueil et de l'intégration au collège.

Les enseignants du secondaire sont spécialistes d'une ou, au plus, deux disciplines, et, à ce titre, ils consacrent moins de temps à leurs élèves, lorsque nous les comparons à leur homologue du primaire. En l'absence d'une session d'accueil et d'un investissement important des professeurs principaux, ce sont les élèves qui cherchent par eux-mêmes à s'intégrer au collège post-primaire sans une assistance formelle. Cette situation est source de difficultés pour eux et ce sont certaines catégories d'élèves qui en souffrent davantage (filles, élèves provenant des zones rurales ou défavorisées, élèves en difficulté d'apprentissage ou vivant avec des handicaps, élèves timides...).

En réalité, les professeurs principaux ne semblent pas systématiquement exercer les rôles de gestion intermédiaire qui pourraient être attendus d'eux par les chefs d'établissement, les enseignants, les parents et les élèves en ce qui concerne l'accueil et l'aide à l'insertion de ces derniers. Seule la professeure principale de Guinée se démarque, tel qu'en témoigne cet élève qui explique : « *Quand elle rentre en classe, elle sensibilise sur le comportement à tenir, elle fait des activités sur la violence, elle contrôle si les cahiers sont à jour. À la veille des congés, elle demande à tous les élèves de la classe d'envoyer tous leurs cahiers et que ceux qui ne sont pas à jour, s'ils ne se mettent pas à jour avant la fin des congés, ils seront punis* ». Les six élèves de la même classe affirment « *qu'elle vérifie aussi les copies d'évaluations et elle encourage à la fois ceux qui ont eu de bonnes notes et ceux qui n'en ont pas eu* ».

Continuum éducatif

Au Burkina Faso, tout comme en Guinée, les dispositifs évoqués dans le cadre du *continuum* éducatif entre le primaire et le collège post-primaire sont principalement pédagogiques, comme l'attestent certains répondants : « *le secondaire est un renforcement des acquis du primaire parce que c'est une continuité de ce qu'on a vu en 6^e; le lien qui existe entre les deux ordres d'enseignement se traduit par une continuité entre les programmes du primaire et ceux du secondaire* ». Cet arrimage se traduit à travers plusieurs disciplines : « *En Français (le vocabulaire et les autres rubriques du français au primaire et au secondaire) ; en sciences d'observation/SVT et sciences expérimentales (chimie, physique et biologie) ; en calcul et mathématiques (algèbre et proportions) ; en ECM, histoire et géographie pour les deux cycles* ».

DISCUSSION CONCLUSIVE DES RÉSULTATS

Notre recherche montre qu'il n'existe pas de dispositifs formels pour la transition ou l'articulation école-collège post-primaire, notamment les cadres de concertation et/ou les activités qui mobilisent les acteurs des deux cycles autour de la transition. Néanmoins, des dispositifs informels, en cours dans les deux pays, produisent des acquis qui méritent d'être renforcés à travers leur formalisation. Comme celles prises, de façon marginale, par une professeure principale de Kindia dans l'éducation de ses élèves sur le genre, sur l'inclusivité ainsi que le contrôle du travail de ses élèves. Ce sont des initiatives à encourager et à amplifier.

Pour l'heure, les programmes officiels sont des substratums essentiels qui favorisent l'arrimage entre les curricula du primaire et du secondaire. Ce qui serait primordial, c'est d'intégrer simultanément dans les curricula et les textes officiels du primaire des activités dédiées à la préparation pour la transition harmonieuse et dans ceux du secondaire, des activités dédiées à l'accueil et à l'aide à l'insertion au milieu secondaire. Pour ce faire, dans chaque cas, il faut identifier les acteurs et définir clairement leur rôle et leur responsabilité en se fondant sur les résultats de la présente étude.

Il y a lieu de mentionner les liens étroits qui existent entre cette étude et l'ODD 4 à travers ces cibles :

- ▶ 4.1 « Enseignement primaire et secondaire universel, équitable, de qualité, donnant à tous, garçons et filles, des acquis pertinents et effectifs » ;
- ▶ 4.3 « Égalité d'accès généralisé à un enseignement technique, professionnel et tertiaire » ;
- ▶ 4.5 « Égalité des genres et inclusion des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées »
- ▶ 4.7 « Éducation à la citoyenneté globale au service du développement durable – Veiller à ce que tous les élèves acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir le DD ».

Cinq constats saillants ressortent de l'étude :

- ▶ Dans le cadre de l'articulation école-collège, il n'existe aucun dispositif formel, qu'il soit pédagogique ou organisationnel en Guinée, tandis qu'au Burkina des dispositifs existent, mais leurs mises en œuvre font défaut.
- ▶ L'absence de concertation entre les différents acteurs du primaire et du secondaire de la même zone géographique qui aurait permis d'anticiper les difficultés à venir.

- ▶ Bien que les programmes de l'éducation (PSDEBS pour le Burkina Faso et ProDEG pour la Guinée) aient des passerelles pour réduire le redoublement, aucune initiative n'est prise par la chaîne de commandement au sujet de l'abandon. En effet, bien que des statistiques sur l'abandon (surtout au cours de la première année du collège) soient souvent disponibles, aucune analyse approfondie n'est menée pour appréhender davantage les causes, afin que des mesures adéquates soient prises pour endiguer le phénomène.
- ▶ Les professeurs principaux qui constituent normalement le relais entre les enseignants, la direction, les familles et les élèves ne connaissent pas suffisamment leurs rôles. Ils ont besoin d'être outillés par une formation consistante, afin qu'ils puissent exécuter leurs tâches au quotidien.
- ▶ Les principes d'équité et d'égalité entre les genres ne sont pas véritablement respectés dans la mesure où les élèves dénoncent l'inexistence de toilettes propres et séparées filles/garçons, ainsi que le harcèlement des filles par les garçons.

La présente recherche a permis de conscientiser les pouvoirs publics, afin que des mesures soient prises en vue de corriger les lacunes existantes. Ces mesures à prendre et/ou ces actes à accomplir en termes de résultats issus de l'étude ont des implications, dont la principale est le renforcement des dispositifs organisationnels et pédagogiques formels du Burkina Faso et la création d'un cadre de préparation de la transition école-collège en Guinée qui prenne en charge ces dispositifs. Ce cadre permettra de combler le vide qui existe en dépit des projections imaginées dans le cadre du ProDEG. Pour y arriver, il convient de décrire la procédure et d'élaborer les outils de gestion de cette transition (règles concrètes, fiche de poste, modalités de coordination et de contrôle, procédure d'évaluation).

Les principales suggestions et recommandations faites par les personnes interrogées concernent :

- ▶ La création d'espaces de concertation impliquant les cadres des deux cycles, la hiérarchie et les parents ;
- ▶ La prise en compte de l'accueil et l'intégration dans les activités planifiées au même titre que les activités pédagogiques ;
- ▶ La construction de toilettes séparées filles/garçons ;
- ▶ La prise de mesures incitatives pour les études en faveur des filles ;
- ▶ Le renforcement des capacités des enseignants des deux cycles, notamment des professeurs principaux.

Pour conclure, les résultats de cette étude révèlent qu'au sujet de la transition et de l'articulation école-collège, des actions timides sont en train d'être menées de façon surtout informelle et que du chemin reste à parcourir pour améliorer la situation. Il est opportun de mettre en place une stratégie globale et des dispositifs formels dédiés à cette transition/articulation. Ces stratégies et ces dispositifs méritent d'être efficaces, inclusifs et sensibles au genre en vue de résorber le problème d'abandon, surtout chez des filles. Ceci nécessite que les ministères chargés du pré-universitaire se saisissent de la question en vue de trouver des solutions idoines. Sur cet élan, il conviendra d'élaborer et de mettre en œuvre des textes réglementaires explicites régissant cette articulation pour les deux pays. Les partenaires techniques et financiers

sont sollicités pour accompagner cette transition entre les deux cycles et l'articulation de leurs curricula. D'autres études pourront être poursuivies, notamment l'utilisation des technologies de l'éducation dans la transition école-collège, mais aussi l'impact de leurs dispositifs d'articulation après quelques années de mise en œuvre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bride, P. et Priou, N. (dir.). (2009). L'entrée en sixième. *Cahiers pédagogiques*. CRAP : Paris. https://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/A4-475_HR.pdf

Cousin, O. et Felouzis, G. (2002). *Devenir collégien. L'entrée en classe de sixième*. ESF : Paris.

Lucas, R. (1988). On the Mechanisms of Economic Growth. *Journal of Monetary Economics*, 22-1, 3-42.

Manesse, D. (2009). Entre le CM2 et la 6^e, un conflit de culture. *Cahiers pédagogiques* (pp. 45-46). CRAP. Paris

Pereira, M., Blicharski, T. et Compagnone, P. (2003). Bien-être subjectif lors de la transition école-collège. Perspective culturelle. In Leonardis M. (Ed.), *L'enfant dans le lien social* (pp. 217-222). ERES. Toulouse.

Sidikiba, S., Fassou, M., Grovogui, T., Mina, M., Bienvenu, S., Camara, P., Bouédouno, K., Kourouma, G., Camara, A., Fapeingou, T. et Alexandre, D., (2020). *Fréquences des grossesses en milieu scolaire et profil des adolescentes concernées à Conakry, Guinée, Santé publique, 2020/5 - 32* (pp. 571-582).

Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, bureau de Stratégie et développement (2017). *Rapport d'analyse des statistiques scolaires 2016-2017*. République de Guinée.

Programme décennal de l'éducation de Guinée (ProDEG) (2019).

Plan stratégique de développement de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire (PSDEBS) 2021-2025 du Burkina Faso.

L'accrochage et le décrochage scolaire lors de la transition entre le primaire et le collège au Bénin, Gabon, Niger et Haïti

Judicaël Alladatin, Université de Montréal (Canada)
et Augustin M. Gnanguenon, consortium SFR-D (Bénin)

Résumé

Cette étude, qui porte sur la transition primaire-collège, s'inscrit dans le cadre du programme APPRENDRE mis en œuvre par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) avec l'appui financier de l'Agence française de Développement (AFD). Elle examine l'accrochage et le décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire au Bénin, au Gabon, au Niger et à Haïti. Malgré les efforts déployés, ces pays font face à des défis persistants en matière d'accès, de rétention et de qualité de l'éducation, avec de faibles taux d'achèvement des études primaires et secondaires. La recherche utilise une approche mixte (quantitative et qualitative) et longitudinale sur deux années scolaires, ciblant notamment les élèves, les enseignants, les directions scolaires et les parents. Les résultats révèlent des taux de décrochage variés pendant la transition : Gabon (4,21 %), Niger (9,34 %) et Bénin (9,81 %). Les facteurs influençant le décrochage incluent l'âge des élèves, le niveau socio-économique des parents, les difficultés scolaires et l'implication parentale. Les garçons semblent plus susceptibles de décrocher que les filles.

Face à ces constats, l'étude propose plusieurs recommandations. Elle suggère de travailler sur la personnalité globale de l'élève en améliorant la formation des enseignants, en mettant en place un soutien psychologique et en développant des activités périscolaires. Elle préconise également de faciliter les apprentissages en adaptant le curriculum et en améliorant les infrastructures. Enfin, elle souligne l'importance de développer et d'impliquer davantage les parents par la sensibilisation sur l'importance du suivi parental et l'effectivité de la relation école-parents.

Mots clés : décrochage scolaire, éducation inclusive, facteurs socio-économiques, implication parentale, transition primaire-collège.

Abstract.

This study, which focuses on the primary-middle school transition, is part of the APPRENDRE program implemented by the Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) with financial support from the French Development Agency (AFD). It examines school retention and dropout during the primary-secondary transition in Benin, Gabon, Niger and Haiti. Despite efforts, these countries face persistent challenges in access, retention and quality of education, with low primary and secondary school completion rates. The research uses a mixed (quantitative and qualitative) and longitudinal approach over two school years, targeting in particular students, teachers, school administrators and parents. The results reveal varied

dropout rates during the transition : Gabon (4.21%), Niger (9.34%), Benin (9.81%). Factors influencing dropout include the age of students, the socio-economic level of parents, academic difficulties and parental involvement. Boys seem more likely to drop out than girls.

Faced with these findings, the study offers several recommendations. It suggests working on the overall personality of the student by improving teacher training, implementing psychological support and developing extracurricular activities. It also recommends facilitating learning by adapting the curriculum and improving infrastructure. Finally, it underlines the importance of developing and further involving parents by raising awareness of the importance of parental monitoring and the effectiveness of the school-parent relationship.

Key words. Parental involvement; Primary-middle school transition; School dropout; Inclusive education; Socio-economic factors.

INTRODUCTION

L'accès à une éducation de qualité est crucial pour le développement global, un objectif enraciné dans les objectifs de développement durable (ODD) des Nations unies, en particulier l'ODD 4, qui vise à assurer à tous les enfants un enseignement primaire et secondaire de qualité d'ici 2030. Malgré les efforts internationaux, de nombreux pays, principalement en Afrique, font face à des défis persistants en matière d'accès, de rétention et de qualité de l'éducation. À l'instar des autres pays subsahariens, les systèmes éducatifs du Bénin, du Gabon, du Niger et d'Haïti sont également loin des attentes des ODD. Nonobstant les progrès significatifs enregistrés au cours de ces dernières années, ces pays continuent d'avoir de faibles taux d'achèvement des études primaires et surtout secondaires.

Selon les données de l'Institut de statistique de l'Unesco, le taux brut de scolarisation **au Bénin** au primaire est bien supérieur à 100 % (117 % en 2019, 112 % du côté des filles et 121 % chez les garçons), mais les taux d'achèvement dans les écoles primaires et surtout secondaires restent très faibles (IUS-Unesco, 2021). L'achèvement de l'enseignement primaire s'est amélioré, passant de 54,11 % en 2020 à 65,41 % en 2021. Malgré cette performance scolaire (certificat d'études primaires) du primaire, la continuité de l'éducation au secondaire n'est toujours pas assurée pour certains enfants, notamment ceux issus des familles démunies, à cause de l'abandon scolaire. En effet, en 2020, le taux de transition vers le secondaire est de 88 % avec une certaine parité suivant le sexe (88,1 % de filles, 87,5 % de garçons), mais le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire n'est que de 33 % (IUS-Unesco, 2021).

Au Niger, la situation semble un peu plus critique par rapport au Bénin. Selon les données de l'IUS-Unesco, le taux brut de scolarisation est passé de 74 % à 69 % entre 2017 et 2020. Au secondaire, le taux brut de scolarisation est encore en dessous de la moyenne (50 %), soit 24,25 % en 2017 (20,7 % chez les filles et 27,68 % chez les garçons) (IUS-Unesco 2020). La plupart des jeunes scolarisables au secondaire ne sont donc pas scolarisés. Selon l'Institut de statistique de l'Unesco, le taux d'achèvement de l'école primaire est de 51 % en 2020. Un nombre considérable d'élèves quittent donc le système sans l'obtention du diplôme du primaire. De plus, la transition vers le secondaire n'est pas assurée pour la plupart des élèves. En 2015, le taux de transition effective de l'enseignement primaire vers le premier cycle de l'enseignement secondaire général est de 58,3 %. Sur 100 élèves qui achèvent l'école primaire, plus de 40 ne s'inscrivent pas au secondaire. À cela s'ajoutent les très faibles taux d'achèvement du secondaire. En effet, le taux d'achèvement du premier cycle des études secondaires au Niger est de 17,7 % en 2019 (19,5 % chez les garçons et 15,7 % chez les filles) (IUS-Unesco, 2021 ; IUS-Unesco, 2020).

Au Gabon, la situation semble meilleure qu'au Niger et au Bénin. Le taux brut de scolarisation au primaire est bien supérieur à 100 % (108 % en 2019). Au secondaire, ce taux est de 73 % avec une répartition en faveur des filles (76 % chez les filles et 70 % chez les garçons) (IUS-Unesco, 2020). Le taux d'achèvement de l'école primaire est de 78 % en 2019 au Gabon. Au premier cycle du secondaire, ce taux est de 56,4 %, bien supérieur à celui du Bénin (33 %) et du Niger (17,7 %).



En Haïti, 90 % des enfants en âge d'aller à l'école fondamentale 1^{er} et 2^e cycles (6 ans à 11 ans) étaient scolarisés en 2012 (Banque mondiale et ONPES, 2014 ; MENFP, 2012). Même si le taux de scolarisation de l'enseignement primaire n'avait pas atteint 100 % en 2012, des progrès ont été constatés sur ce plan. En effet, en 2003, le taux était de 60,9 %, et le nombre d'enfants de 6 ans à 14 ans non scolarisés était de 500 000 environ (MENFP, 2012). Le taux net de scolarisation du niveau fondamental, qui était d'environ 68,10 % en 2010-2011, atteignait 77 % en 2015-2016. Dans le troisième cycle de l'enseignement fondamental, le taux de scolarisation était de 47 % en 2012, beaucoup plus faible que celui des deux premiers cycles de l'enseignement fondamental (90 %). Alors

que le taux d'abandon scolaire est déjà de 7 % au cours de la première année de primaire, Haïti continue de perdre un nombre important d'élèves tout au long du cycle de l'enseignement fondamental. Environ 40 % abandonnent avant la fin de la 9^e année.

Ces différentes statistiques montrent bien que la rétention scolaire lors de la transition primaire-secondaire est un véritable goulot d'étranglement pour les systèmes éducatifs africains, en particulier au Bénin, au Gabon et au Niger. En effet, passer de l'environnement de l'école primaire à l'école secondaire est à la fois une étape importante et un défi auxquels sont confrontés la plupart des élèves. Les défis que présente cette transition sont multiples. En plus des défis géographiques (existence et accessibilité d'un établissement d'enseignement secondaire), il faut souligner ceux qui sont dus aux disparités entre les cultures de l'école primaire et secondaire (Zeedyk et coll., 2003). Bien que la majorité des enfants réussissent à faire face à ce changement, un nombre considérable d'élèves le vivent comme une période d'anxiété. Jindal-Snape et Miller (2008) considèrent la transition primaire-secondaire comme « *a challenge of living* » (un défi de vie), en raison des différents changements environnementaux et sociaux. En effet, la transition primaire-secondaire peut être caractérisée par une discontinuité de l'emplacement physique des écoles, l'aliénation des groupes de pairs et l'insécurité (harcèlement, etc.) dans les relations avec les enseignants (Ashton, 2009). Les élèves sont appelés à s'adapter à plusieurs enseignants, à leurs styles d'enseignement et à leurs exigences. Ils doivent également rehausser leur habileté sociale ou en développer de nouvelles, revoir leur système organisationnel, afin de répondre aux réalités de l'environnement secondaire, complètement différent de celui du primaire sur le plan physique, social ou académique. Selon Akos (2004), même une transition réussie peut être due au fait que les élèves se montrent résilients et s'adaptent à ces divers changements en recevant d'une manière ou d'une autre le soutien de réseaux externes (amis, parents, enseignants, etc.) qui peuvent servir de facteurs de protection. Ils retirent de leurs réseaux externes de la confiance en soi et de la motivation scolaire, afin de s'engager pleinement dans les tâches scolaires.

Cette recherche se concentre sur la transition entre l'école primaire et le collège. Elle met en lumière les défis particuliers rencontrés pendant cette transition cruciale et vise à fournir une compréhension approfondie des facteurs influençant l'accrochage et le décrochage scolaire. De façon spécifique, il s'agit :

- ▶ **d'analyser suivant une méthodologie** en piste causale le mécanisme d'interaction des facteurs individuels, familiaux et scolaires dans le processus de l'accrochage des élèves lors de la transition primaire-collège ;
- ▶ **d'établir le profil des élèves** en situation de décrochage scolaire ;
- ▶ **d'appréhender les motifs** du décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire ;
- ▶ **de proposer des pistes de solutions** pouvant améliorer les systèmes éducatifs dans les pays concernés par l'étude et, par extension, dans les autres pays d'Afrique.

L'intérêt de cette approche réside dans la comparaison entre des pays (Bénin, Gabon, Niger et Haïti) aux contextes socio-économiques et éducatifs relativement différents, ce qui permet de tirer des enseignements variés pour les politiques publiques visant à accompagner vers l'éducation fondamentale.

CADRE THÉORIQUE

La problématique du décrochage scolaire est complexe et multiple, résultant de divers facteurs interdépendants qui interfèrent les uns avec les autres. Le phénomène est décrit comme le résultat d'un processus long, impliquant divers acteurs tels que les enseignants, les parents et les élèves, chacun jouant un rôle dans ce contexte complexe (Potvin, 2015). Cela rend difficile la définition commune du décrochage, aucun facteur unique ne pouvant expliquer à lui seul ce phénomène.

De nombreuses recherches se sont penchées sur ce sujet, mettant en lumière plusieurs facteurs liés au décrochage scolaire. Ces facteurs peuvent être regroupés en trois points spécifiques : les facteurs individuels, les facteurs familiaux et les facteurs institutionnels liés aux enseignants et à l'environnement scolaire (fig. 1).

Dimension individuelle

Cette dimension se concentre directement sur l'élève. Des recherches mettent en évidence des facteurs sociodémographiques tels que le genre, indiquant une prédisposition plus élevée chez les garçons dans certaines régions, bien que cette disparité ne soit pas universelle et varie selon le contexte socioculturel (Bernard, 2019 ; Houedenou, 2016). Parmi les facteurs individuels, le manque d'estime de soi est souligné comme un obstacle majeur pour une réussite scolaire optimale. Des problèmes tels que les troubles du comportement, la dépression, le manque de motivation, ou encore des difficultés d'apprentissage peuvent contribuer au décrochage scolaire.

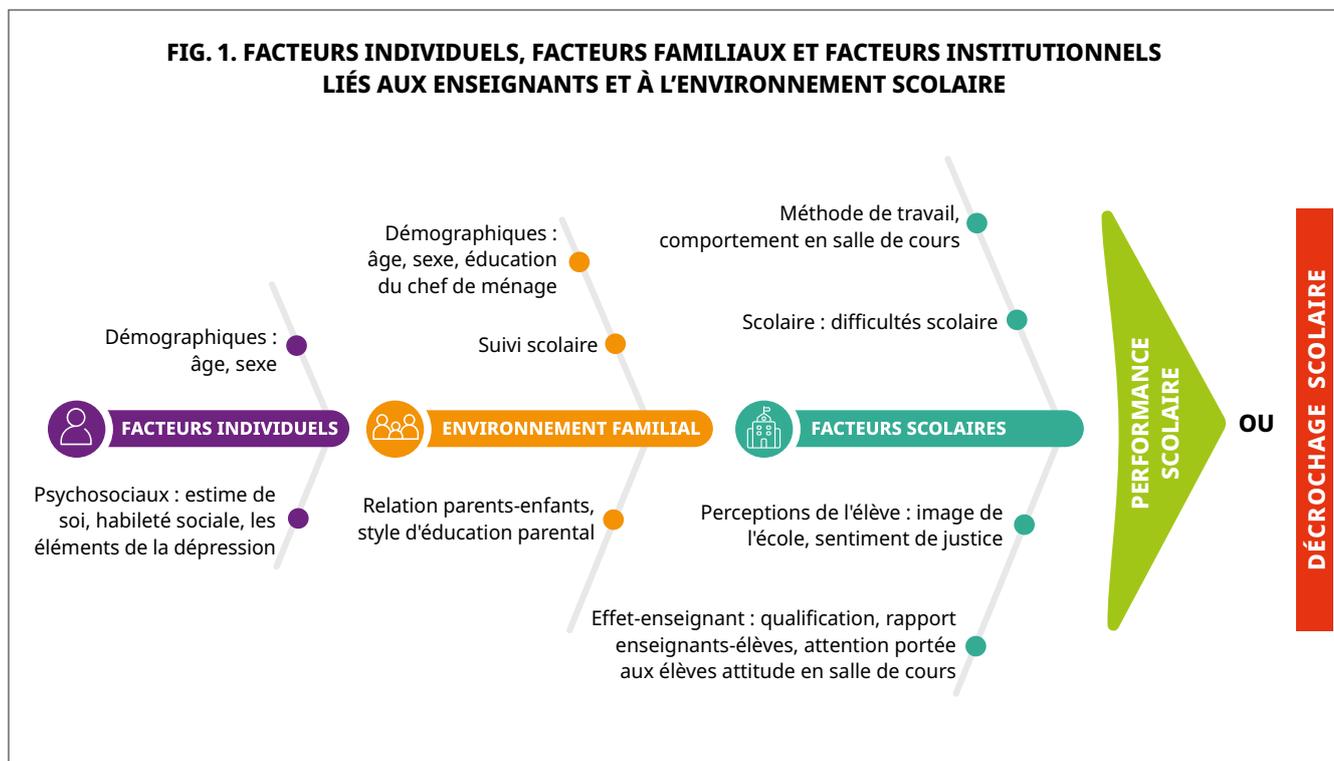
Dimension familiale

La famille joue un rôle crucial dans la compréhension du décrochage scolaire, étant le premier lieu de socialisation de l'enfant. Les conditions socio-économiques précaires des familles sont souvent liées au décrochage, avec des implications directes sur la scolarité des enfants. Le niveau d'éducation des parents, leur implication dans le suivi scolaire des enfants, ainsi que le style éducatif pratiqué au sein du foyer ont un impact sur la réussite scolaire (Adelman et Szekely, 2016 ; Fortin et coll., 2004). Les enfants issus de familles monoparentales ou recomposées rencontrent parfois des difficultés supplémentaires. De plus, un climat familial négatif ou un manque de soutien familial peut conduire à des difficultés scolaires chez les adolescents (Boko, 2009 ; Potvin et coll., 2012).

Dimension scolaire

La dimension scolaire du décrochage scolaire met en lumière le rôle significatif de l'enseignant et de l'environnement scolaire dans ce phénomène complexe. L'enseignant, en tant que pivot de la classe, a une responsabilité cruciale dans la création d'un climat propice à l'apprentissage (Potvin et Dimitri, 2012). Les relations qu'il entretient avec ses élèves, la qualité de ses pratiques pédagogiques et l'atmosphère générale de l'école sont des facteurs étroitement liés au décrochage scolaire.

FIG. 1. FACTEURS INDIVIDUELS, FACTEURS FAMILIAUX ET FACTEURS INSTITUTIONNELS LIÉS AUX ENSEIGNANTS ET À L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE



Démarche méthodologique

La démarche méthodologique adoptée intègre des approches quantitatives et qualitatives à travers un devis mixte explicatif. Le devis mixte explicatif consiste à utiliser d'abord une méthode quantitative pour collecter et analyser les données, suivie d'une méthode qualitative pour expliquer en détail les résultats quantitatifs (Alladatin et coll., 2023). Sur deux années scolaires, des données familiales, scolaires et individuelles ont été recueillies auprès d'une cohorte d'élèves de CM2 (dernière année du primaire) en 2020-2021 dans quatre pays : Bénin, Gabon, Niger et Haïti.

Trois catégories d'acteurs principaux ont été ciblées : élèves, enseignants et parents. La collecte de données s'est déroulée à l'aide de questionnaires et d'entretiens adaptés à chaque groupe. Des informations sur divers aspects tels que les méthodes de travail, l'estime de soi, les difficultés scolaires, l'intégration sociale et la transition primaire-secondaire ont été collectées.

Le plan d'échantillonnage a sélectionné huit écoles primaires dans chaque pays, puis a interrogé tous les élèves de CM2, leurs parents et enseignants. Ensuite, des écoles secondaires fréquentées par les élèves de l'échantillon ont fait l'objet de l'enquête lors de la deuxième phase en 2022.

Des contraintes sociopolitiques, de migration ou de décès ont empêché certains élèves d'être réinterrogés lors de la deuxième phase. **La situation sociopolitique défavorable en Haïti a également entravé la collecte de données.**

Les données collectées ont été abondantes. Au Bénin, 469 élèves ont été interrogés, dont 94 % ont été réinterrogés lors de la transition. Au Gabon, 380 élèves ont été interrogés, avec un taux de participation à la deuxième enquête de 94,47 %. Au Niger, 439 élèves ont participé à l'enquête initiale, et 95,90 % ont été réinterrogés lors de la transition. En Haïti, 347 élèves ont été inclus, mais seuls 47 % ont été réinterrogés lors de la deuxième phase.

Chaque pays a fourni des détails spécifiques sur les caractéristiques des élèves, des ménages, des enseignants et des chefs d'établissement, offrant un aperçu approfondi des situations socio-éducatives des participants. Ces données ont été analysées quantitativement et qualitativement pour comprendre les mécanismes du décrochage scolaire et de la transition primaire-secondaire. L'analyse a utilisé des méthodes telles que la modélisation par les équations structurelles pour explorer les facteurs associés au décrochage et leurs interactions.

RÉSULTATS ET LEÇONS APPRIS

Performances scolaires des élèves lors de la transition primaire-secondaire

La transition des élèves du primaire au secondaire constitue une période critique influençant leurs performances scolaires. Dans différents pays tels que le Bénin, le Gabon, Haïti et le Niger, des facteurs communs et des spécificités locales influencent ces performances.

D'abord, l'âge des élèves s'avère être un élément déterminant, les élèves âgés de 15 ans et plus étant plus sujets à des baisses de performances scolaires durant cette transition. Les facteurs psychosociaux, tels que l'estime de soi et les compétences sociales, jouent également un rôle important. Une bonne

estime de soi est corrélée à de meilleures performances, tandis que la dépression a un effet négatif sur les résultats scolaires. De plus, les comportements scolaires positifs, incluant de bonnes méthodes de travail et des attitudes favorables en classe, semblent contribuer à réduire les difficultés scolaires et à améliorer les performances.

Néanmoins, des différences notables existent entre les pays étudiés. Par exemple, au Bénin, le niveau d'éducation des parents semble influencer la relation entre l'école et la famille, impactant ainsi les performances des élèves. Au Gabon, la qualité de cette relation parents-école semble jouer un rôle crucial dans la réussite de la transition scolaire. En Haïti, c'est le style éducatif des parents et la qualité de la relation parents-école qui ont un effet positif sur les performances scolaires des élèves. Au Niger, une relation positive entre les parents et l'école semble essentielle pour prévenir une baisse des performances.



Les résultats montrent que les éléments dépressifs chez les élèves n'affectent pas directement leurs performances scolaires au CEP lors de la transition primaire-secondaire. La dépression influence les performances via l'estime de soi, qui médiate l'effet de la dépression. Les élèves dépressifs ont une image négative d'eux-mêmes, affectant leur motivation scolaire, confirmant les travaux de Scellos (2014). Selon Poncelet et Lafontaine (2011), moins l'élève est dépressif, meilleure est son estime de soi, facilitant l'intégration scolaire. Les élèves résistants au stress bénéficient d'un meilleur soutien familial (Holahan et Moos, 1985), tandis que les élèves dépressifs se sentent moins compétents (Aboussaleh et Ahami, 2005). L'habileté sociale a un double effet sur la performance scolaire : elle peut être positive, améliorant les compétences cognitives, émotionnelles et comportementales (Fortin et coll., 2004 ; Royer, 2009), ou négatives si mal encadrées (Blaya, 2010).

L'estime de soi est essentielle pour une transition réussie, agissant comme un tampon contre les défis (Mruk, 2006). Elle influence la réussite scolaire, créant un cercle vertueux (Galand, 2016). Toutefois, une estime de soi élevée ne suffit pas toujours (Martinot, 2001, 2006, 2021), car les élèves peuvent adopter des mécanismes d'autoprotection qui nuisent à leur motivation scolaire. Ils peuvent choisir des comparaisons favorables, ne pas s'attribuer leurs échecs, « s'auto-handicaper »,

ou se « désidentifier » de l'école, ce qui affecte négativement leurs performances scolaires.

Ainsi, bien que certains facteurs communs puissent être identifiés dans la transition primaire-secondaire, des variations significatives existent en fonction des contextes nationaux. Ces différences soulignent l'importance de considérer les spécificités culturelles et sociales de chaque pays pour élaborer des stratégies visant à soutenir les élèves pendant cette période cruciale.

Analyse du décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire

Lors de la transition du primaire au secondaire dans les pays subsahariens étudiés (Bénin, Niger, Gabon), l'analyse des données a révélé des taux de décrochage scolaire variés. Globalement, sur 1 288 élèves, 103 ont abandonné l'école, soit un taux de 8 %. Le Gabon affiche le taux de décrochage le plus faible (4,21 %), tandis que le Niger et le Bénin ont des taux plus élevés (9,34 % et 9,81 % respectivement). Les comparaisons indiquent une différence significative entre le Gabon et les autres pays, mais une similitude entre le Bénin et le Niger.



Ces taux de décrochage reflètent les réalités des systèmes éducatifs de ces pays. Au Gabon, le taux de décrochage général sans distinction de niveau était de 4,5 % selon le Recensement général de la population et du logement (RGPL) en 2013 (direction générale de la Statistique, 2018). Ce taux aurait augmenté ces dernières années selon les enquêtes de la DGOS (direction générale des œuvres scolaires) et de l'Unicef (Ndong, 2017 ; Unicef, 2018). Au Niger, selon les données d'ATLAS mondial, le taux de décrochage des enfants en âge de fréquenter l'école primaire était de 41 % en 2019. Ce taux inclut les enfants en âge de fréquenter l'école, mais non scolarisés. Une enquête de la DDES (direction départementale de l'Enseignement secondaire) de Téra, auprès de 22 établissements scolaires, révèle un taux de décrochage de 10 % en première année du cycle secondaire, similaire à nos observations sur la transition primaire-secondaire. Au Bénin, les données d'ATLAS mondial indiquent un taux de décrochage au primaire de 43 % en 2014. Les taux de décrochage soulèvent aussi la question de la qualité des évaluations qui n'est cependant pas prise en

compte dans cette étude, ce qui constitue une limite dans la comparaison des taux de décrochage.

Une analyse par sexe révèle un taux de décrochage de 61,90 % chez les garçons, contre 38,10 % chez les filles, indépendamment du pays. Cette tendance se confirme dans chaque pays, suggérant une propension légèrement supérieure des garçons au décrochage. Cette disparité pourrait être attribuée au manque de suivi parental concernant la scolarité des garçons dans les milieux ruraux, où les activités agricoles sont prédominantes.

Les résultats de cette étude sur les facteurs associés au décrochage scolaire au Bénin, au Niger et au Gabon mettent en évidence des aspects variés influençant ce phénomène. Ces observations trouvent écho dans diverses recherches menées dans des contextes similaires ou différents.

Au Bénin, l'âge au moment de la transition vers le secondaire est crucial, expliquant près de 29 % des variations observées. Les élèves de plus de 15 ans ont 29 fois plus de risques de décrocher que les plus jeunes. Ce phénomène est corroboré par les travaux de Chabi et Attanasso (2015), qui ont trouvé que les élèves plus âgés au moment de la transition sont plus susceptibles de décrocher en raison de leur sentiment d'inadéquation et des exigences accrues (Chabi et Attanasso, 2015). Les difficultés scolaires, les redoublements et le niveau socio-économique des parents influent également sur le décrochage, comme le conclut Bahouayila (2016) qui souligne l'impact des conditions socio-économiques et des antécédents scolaires sur le décrochage (Bahouayila, 2016).

Au Niger, les facteurs familiaux dominent, notamment le suivi scolaire, le style d'éducation des parents et la présence d'un soutien scolaire, qui réduisent le risque de décrochage. Les recherches de Huart (2021) soutiennent ces conclusions, démontrant que l'implication parentale et un environnement familial stable sont des facteurs protecteurs contre le décrochage (Huart, 2021). Selon les résultats de notre recherche, les enfants de 15 ans et plus semblent moins soutenus par les enseignants et leurs parents, ce qui contribue à leur décrochage. En effet, « plus l'enfant grandit, plus il va gagner en autonomie et donc les conditions de suivi et de contrôle seront modifiées et se réduiront » (Huart, 2021, p. 11). Bien que les responsabilités de chacun doivent être différenciées, la collaboration entre tous les acteurs impliqués (autorité, parents, chef d'établissement, élèves, enseignants, etc.) est désormais cruciale pour bâtir une nouvelle école africaine.

Au Gabon, en plus des caractéristiques des parents et de l'âge des élèves, les aspects psychosociaux sont importants. Les performances au CEP, examen d'entrée au secondaire, sont liées au décrochage. Ceci est en accord avec les recherches de Poncelet et Lafontaine (2011), qui montrent que les performances académiques précoces sont des prédicteurs significatifs du décrochage ultérieur (Poncelet et Lafontaine, 2011). Un bon rapport enseignant-élève, le suivi scolaire et la présence d'un soutien scolaire influencent positivement les méthodes de travail des élèves.

L'analyse des mécanismes d'action des facteurs (individuels, familiaux et scolaires) dans ces trois pays révèle que l'augmentation de l'âge des élèves, notamment ceux de plus de 15 ans, accentue significativement le risque de décrochage scolaire. Les redoublements et les difficultés scolaires y contribuent également. En revanche, de bonnes performances scolaires au CEP et la présence d'un agent de soutien scolaire réduisent le risque de décrochage. La présence d'un agent de soutien, souvent liée au niveau de vie des parents, aide à

réduire les difficultés scolaires et améliorer les performances au CEP. La relation parents-école, surtout chez les parents ayant un niveau de scolarisation primaire, est cruciale pour la réussite scolaire, diminuant les difficultés et améliorant les performances au CEP. Cependant, l'implication parentale diminue avec l'âge de l'enfant. Une bonne collaboration enseignant-élève favorise de bons comportements scolaires et réduit les difficultés. Ces résultats corroborent les recherches antérieures, soulignant l'importance de l'implication parentale et des relations positives entre enseignants et élèves pour réduire le décrochage scolaire.

Ces résultats confirment que le décrochage scolaire est un phénomène complexe influencé par une combinaison de facteurs individuels, familiaux et scolaires. Ils suggèrent l'importance d'une approche holistique pour prévenir le décrochage, en tenant compte des spécificités de chaque contexte et en mettant en place des interventions ciblées pour soutenir les élèves présentant des risques.

Occupations post-décrochage

Bénin. Les élèves se dirigent vers l'apprentissage professionnel (46 %), les activités de débrouille (6 %) ou apportent une assistance aux parents (11 %).

Gabon. La majorité est sans occupation (62,5 %), tandis que 12 % sont en apprentissage professionnel.

Niger. 45 % sont inoccupés, 22 % sont dans des activités de débrouille et 16 % aident aux travaux des parents.

Souhaits de reprise. Entre 26 % et 77,4 % des élèves regrettent le décrochage et aspirent à reprendre l'école ou à s'orienter vers un métier professionnel.

Motifs de décrochage déclarés

Ils varient, mais certains éléments communs émergent : intérêt pour le monde professionnel, manque de motivation, difficultés scolaires, contraintes familiales.

Élèves

Les motifs de décrochage reflètent un désintérêt pour l'école en faveur du monde professionnel ou des difficultés à s'adapter.

Parents

Les raisons incluent le découragement des élèves, les contraintes financières et l'attrait pour l'apprentissage professionnel.

Enseignants

Les motifs de décrochage diffèrent selon le niveau scolaire. Le manque de motivation et les difficultés financières et familiales sont souvent mentionnés.

RECOMMANDATIONS

Les recommandations émises à la suite de cette étude visent à améliorer la rétention scolaire lors de la transition du primaire au secondaire dans les pays concernés (Bénin, Gabon, Niger et Haïti). Les pistes de solutions prodiguées sont fondées sur les conclusions de nos analyses quantitatives et qualitatives, de la littérature et aussi de nos expériences et connaissances du milieu d'études. Trois piliers fondamentaux sont proposés pour une refonte du système éducatif, mettant l'accent sur la co-éducation et les activités périscolaires.

Travailler sur la personnalité globale de l'élève

Formation des enseignants et des directions d'établissement scolaire

Formation initiale et continue. Il est essentiel d'offrir aux enseignants une formation approfondie, axée sur le développement global de la personnalité des élèves. Cette formation doit inclure des modules sur le développement socio-émotionnel et les stratégies pour soutenir les élèves dans ce domaine.

Soutien psychologique. Il est crucial d'établir un dispositif de soutien psychologique accessible aux élèves en difficulté émotionnelle. Ce dispositif devrait impliquer activement les parents pour créer un environnement de soutien cohérent entre l'école et la maison.

Activités périscolaires

Développement personnel. Il est recommandé de promouvoir des activités ludiques et enrichissantes visant à renforcer la maîtrise de soi, l'estime de soi et l'engagement scolaire des élèves. Ces activités peuvent inclure des clubs, des ateliers créatifs et des sports.

Adaptation locale. Les activités périscolaires doivent être organisées et adaptées aux contextes locaux pour illustrer l'utilité des apprentissages dans la vie quotidienne des élèves. Cela pourrait inclure des projets communautaires, des excursions éducatives et des activités culturelles spécifiques à chaque région.

Faciliter les apprentissages

Adaptation du curriculum

Flexibilité et pertinence. Il est nécessaire de réviser les contenus du curriculum pour les rendre plus flexibles et centrés sur l'élève, tout en étant adaptés aux besoins locaux. Cette révision devrait permettre un plus grand arrimage et une continuité entre les pratiques pédagogiques et les contenus des programmes éducatifs du primaire et du secondaire.

Aide aux élèves en difficulté. Il est important de mettre en place des dispositifs de remédiation et de soutien scolaire pour les élèves rencontrant des difficultés académiques. Ces dispositifs peuvent inclure des tutorats, des sessions de rattrapage et des ateliers spécifiques.

Infrastructure et leadership

Infrastructures adéquates. Assurer des conditions matérielles propices à l'apprentissage est primordial. Cela inclut des salles de classe bien équipées, des bibliothèques et des espaces dédiés aux activités périscolaires.

Leadership pédagogique. Encourager un leadership pédagogique au sein des établissements scolaires est essentiel pour améliorer les méthodes d'enseignement. Des programmes de formation pour les *leaders* éducatifs peuvent aider à diffuser les meilleures pratiques.

Initiative pour la transition. Mettre en place des programmes d'accompagnement pour familiariser les élèves du primaire avec le contexte du secondaire. Cela inclut des visites d'écoles secondaires, des sessions d'information et des activités d'intégration progressive.

Agir auprès des parents

Sensibilisation

Il est crucial de sensibiliser les parents à l'importance de leur implication dans la scolarité de leurs enfants. Des campagnes de sensibilisation peuvent être organisées via des réunions, des ateliers et des supports d'information pour évoquer, entre autres, la nécessité d'un suivi particulier des élèves pendant la période de transition entre le primaire et le secondaire.

Relation école-parents

Établir une relation étroite et un suivi régulier entre l'école et les parents est fondamental. Cela peut se faire à travers des réunions parents-professeurs régulières, des systèmes de communication efficaces et une plateforme pour le suivi des progrès des élèves.

Co-éducation

Promouvoir une approche de co-éducation qui implique parents, élèves, écoles et communautés. Des initiatives telles que des comités de parents, des programmes de mentorat et des événements communautaires peuvent renforcer cette collaboration.

CONCLUSION

Cette étude sur l'accrochage et le décrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire au Bénin, Gabon, Niger et en Haïti met en lumière les défis persistants entravant la rétention et la réussite des élèves. Les taux de décrochage varient significativement entre les pays, avec le Gabon affichant les taux les plus faibles et le Bénin et le Niger les plus élevés. Les facteurs influençant le décrochage incluent l'âge des élèves, le niveau socio-économique des parents, les difficultés scolaires et l'implication parentale. Ces facteurs influencent le risque de décrochage ou l'engagement scolaire des élèves à travers un mécanisme d'action complexe et interconnecté. Pour améliorer la situation, il est recommandé de renforcer le soutien psychologique et pédagogique, d'adapter les curricula et infrastructures, et d'impliquer davantage les parents. Les futures recherches devraient se concentrer sur des analyses longitudinales de portée plus longue et des comparaisons interculturelles pour offrir des perspectives enrichissantes. Cette étude souligne l'importance d'une approche holistique et contextuelle pour promouvoir une éducation de qualité pour tous et réduire les taux de décrochage scolaire pendant la période cruciale de la transition entre le primaire et le secondaire. Elle soulève aussi des questions en ce qui concerne l'obligation de l'enseignement fondamental.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aboussaleh, Y. et Ahami, A. O. T. (2005). Comparaison des mesures anthropométriques des enfants scolaires selon leur milieu de résidence : étude dans la province de Kenitra au nord-ouest du Maroc. *Antropo*, 9(3), 8-17.
- Adelman, M. A. et Szekely, M. (2016). School dropout in Central America: An overview of trends, causes, consequences, and promising interventions. World Bank Policy Research Working Paper, 7561.
- Akos, P. (2004). Advice and Student Agency in the Transition to Middle School. *RMLE Online*, 27(2), 1-11. <https://doi.org/10.1080/19404476.2004.11658169>
- Alladatin, J., Salifou, M. et Fonton, A. M. (2023). Les devis mixtes dans la recherche francophone en Afrique : essai de typologie et contraintes à l'utilisation à partir de l'étude de quelques revues du CAMES (Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur). *Revue des Études multidisciplinaires en sciences économiques et sociales*, 8(1). <https://revues.imist.ma/index.php/REMSES/article/view/35232>
- Ashton, R. (2009). Using the research and development in organisations model to improve transition to high school. *Educational psychology in practice*, 25(3), 221-232.
- Bahouayila, B. (2016). Les déterminants du décrochage scolaire chez les adolescents au Congo. <https://hal.science/hal-01348728v1>
- Bernard, P.-Y. (2019). Le décrochage scolaire. Que sais-je ? n° 3928. Presses universitaires de France.
- Blaya, C. (2010). Décrochages scolaires : l'école en difficulté. De Boeck Bruxelles.
- Boko, G. C. (2009). Psychologie et guidance en milieu africain : introduction à une relation éducative plus réussie entre éducateurs, parents et enfants africains. CAAREC Éditions.
- Chabi, M. O. et Attanasso, M. O. (2015). Determinants of Enrollment and School Attainment in Rural Settings: An Empirical Investigation in Benin Republic in Western Africa. *International journal of innovation and applied studies*, 10(1), 73.
- Direction générale de la Statistique. (2018). Recensement général de la population et des logements de 2013 du Gabon. UNFPA Gabon. <https://gabon.unfpa.org/fr/publications/recensement-general-de-la-population-et-des-logements-de-2013-du-gabon>
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioral Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219.
- Galand, B. (2016). Réussite scolaire et estime de soi. In *Éduquer et Former* (p. 159-164). Éditions Sciences humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0159>
- Holahan, C. J. et Moos, R. H. (1985). Life stress and health: Personality, coping, and family support in stress resistance. *Journal of personality and Social Psychology*, 49 (3), 739.
- Houedenou, F. (2016). Phénomène de déperdition scolaire féminine : analyse et perspectives d'action pour le développement des compétences au Bénin. *Journal de la recherche scientifique de l'Université de Lomé*, 18(2), Article 2. <https://doi.org/10.4314/jrsul.v18i2>
- Huart, L. (2021). L'implication parentale dans la réussite scolaire des élèves. Dossier de master, INSPE Valenciennes. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03673371/document>
- IUS-Unesco (2020). Education au Gabon. <https://uis.unesco.org/fr/country/ga>
- IUS-Unesco. (2021). Taux d'achèvement de l'école primaire, total (% du groupe d'âge pertinent)- Niger | Data. <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.PRM.CMPT.ZS?locations=NE>
- Jindal-Snape, D. et Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217-236. <https://psycnet.apa.org/record/2008-10607-001>
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : Ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. <https://doi.org/10.7202/009961ar>
- Martinot, D. (2006). Chapitre 2. Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. Dans B. Galand et E. Bourgeois (Eds.). (Se) motiver à apprendre (pp. 27-39). Presses universitaires de France.
- Martinot, D. (2021). Estime de soi et difficultés scolaires, un cercle vicieux ?. *The Conversation*. <http://theconversation.com/estime-de-soi-et-difficultes-scolaires-un-cercle-vicieux-161384>
- Mruk, C.J. (2006). Self-Esteem Research, Theory, and Practice: Toward a Positive Psychology of Self-Esteem, Third Edition. Springer Publishing Company.
- Ndong, M. (19 juillet 2017). Éducation nationale : Quid du décrochage scolaire ? *Gabonreview.com* <https://www.gabonreview.com/education-nationale-quoi-decrochage-scolaire/>
- Poncelet, D. et Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 55-95.
- Potvin, P. et Dimitri, M.-M. (2012). Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque. CTREQ. Québec. <https://pierrepotvin.com/wp/wp-content/uploads/2016/02/Les-determinants-de-la-reussite-et-du-decrochage-scolaires-et-les-types-delèves.pdf>
- Royer, N. (2009). Entraînement aux habiletés sociales et prévention en milieu scolaire. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 3(2), 79-90.
- Scellos, J. (2014). Étude des effets de la motivation scolaire, de l'estime de soi et du rôle médiateur de la dépression dans le risque de décrochage scolaire au collège et au lycée [thèse de doctorat Université de Grenoble].
- UIS-Unesco. (27 novembre 2020). Éducation au Niger. <https://uis.unesco.org/fr/country/ne>
- Unicef. (2018). Développement et participation des adolescents (ADAP) | Unicef. <https://www.unicef.org/gabon/dveloppement-et-participation-des-adolescents-adap>
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. et Lindsay, K. (2003). Negotiating the Transition from Primary to Secondary School. Perceptions of Pupils, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67-79. <https://doi.org/10.1177/0143034303024001010>

Synthèse du thème 2

« LES TRANSITIONS AUX NIVEAUX INSTITUTIONNEL, ENVIRONNEMENTAL, ET SOCIO-ÉMOTIF »

Jean-Pierre Cuq (Université Côte d'Azur)

Ce rapport intègre et synthétise les conclusions issues de la table ronde et des échanges qui se sont tenus au cours des communications du 14 février 2024 dans l'après-midi. Cette session a été riche en propositions et en recommandations, et pour tout dire, tout à fait passionnante. Une synthèse ne peut bien entendu être exempte de toute subjectivité. Elle reflète autant la réalité des débats que la manière dont le rapporteur les a perçus. Il espère que les lignes qui suivent ne trahiront pas trop les propos et les intentions des chercheurs et des intervenants.

Les diverses interventions ont mis en lumière les difficultés multifactorielles, formelles et informelles, et les représentations qui affectent la transition école-collège, mais aussi des éléments positifs. Il ne s'en est donc pas dégagé une tonalité pessimiste, mais les participants ont généralement tenu des propos qui se sont voulus réalistes et ont émis des propositions.



Les intervenants se sont accordés sur l'idée que la question de la transition ne peut être valablement traitée sans une approche systémique, qui tient principalement compte du contexte et surtout des positions des différents acteurs du système : les élèves en premier lieu, mais aussi les enseignants, les personnels de direction et les parents, trop souvent oubliés dans les recherches, et, bien entendu, les autorités politiques.

Le constat de départ est que la transition école-collège constitue un véritable goulot d'étranglement dans les systèmes éducatifs des pays concernés et, comme le montrent les taux d'achèvement du cycle primaire dans plusieurs pays, qu'on voit chuter les taux d'admission au cycle moyen, et encore plus les taux d'achèvement de ce cycle.

C'est en effet sous l'angle particulier du décrochage, qui frappe surtout les garçons au secondaire, qu'a été mesurée la faible efficacité globale des systèmes éducatifs. De façon générale, les éléments fondamentaux qui ont été identifiés sont, outre l'âge de la transition, les facteurs psychosociaux, notamment l'estime de soi des élèves. Il a été montré que le manque d'estime de soi peut provoquer un décrochage interne avant même un décrochage externe. En effet, le décrochage ne se situe pas toujours au niveau global, mais peut se situer seulement au niveau des matières. Ce facteur est en tout cas étroitement lié à la performance scolaire, sur le plan socio-économique, et à la structure familiale.

En fait, les facteurs qui provoquent cette faible efficacité sont sans surprise, et on peut dire que la vaste étude comparative qui constitue les recherches présentées au cours de cette après-midi a permis la confirmation de paramètres déjà bien identifiés, puisqu'ils étaient présents dans d'autres recherches citées dans les contributions écrites et dans les hypothèses de départ des recherches présentées. Ces facteurs sont principalement de deux ordres.

Ce sont tout d'abord des facteurs d'ordre économique et politique. En premier lieu, bien entendu, la question politique de l'organisation des ministères, avec des contingences nationales parfois fortes, comme au Cameroun, par exemple, où il coexiste deux systèmes scolaires, anglophone et francophone.

Des ministères dépend la définition des politiques éducatives. Les participants ont affirmé que celles-ci seront d'autant plus efficaces qu'elles prendront mieux en compte les spécificités culturelles et sociales. C'est le cas, par exemple, pour la définition des programmes, qui incombe *in fine* à l'autorité politique, et dont les contenus ont souvent été présentés comme obsolètes. Les participants se sont accordés sur la nécessité de les voir contextualisés, c'est-à-dire adaptés autant que possible aux besoins locaux. Un autre point important, qui appartient aussi aux prérogatives ministérielles, est la décision présentée comme nécessaire aujourd'hui de définir clairement les profils de sortie du système scolaire, de situer le niveau de cette sortie et de développer un système indépendant d'évaluation des acquis. A été évoquée aussi, sur un plan plus structurel, la proposition de transformer, à l'exemple d'Haïti, des écoles primaires en écoles fondamentales, ce qui permettrait d'atténuer en partie sinon les problèmes liés au décrochage, au moins ceux de la transition lorsqu'elle doit s'exécuter entre deux types d'établissements différents. Toutefois, le facteur politico-économique, qui a été considéré comme le plus important et qui a été évoqué à plusieurs reprises, est celui d'un contexte éducatif général qui se caractérise par un manque d'infrastructures.

Mais, malgré l'importance primordiale de cette pénurie et de son impact sur le point précis de la transition école-collège, c'est plutôt sur des éléments contextuels qui mêlent en réalité des facteurs politiques, économiques et humains, mais aussi sociologiques et pédagogiques, que se sont penchés les participants. Précisant ce principe de contextualisation, ils ont établi un lien fort entre le cadre de vie de l'enfant et de sa famille et le cadre scolaire.

Le contexte économique-sociologique a en effet été présenté comme celui d'une triple rupture : une rupture géographique (urbanité vs ruralité) ; une rupture pédagogique (enseignement primaire vs enseignement secondaire, enseignement unique vs enseignement pluriel) ; une rupture disciplinaire pas toujours explicite (par exemple, le vocabulaire disciplinaire change, comme en mathématiques où, dit un intervenant, « on parle des mêmes choses, mais pas de la même manière »).

La rupture géographique est caractérisée par une opposition forte entre ruralité et urbanité. Dans le domaine éducatif, le milieu urbain est présenté comme bien plus favorisé que le milieu rural, où l'offre d'enseignement est bien moindre, surtout en ce qui concerne les établissements secondaires. En zones rurales, l'éloignement des établissements secondaires est une cause importante d'abandon. Le maillage territorial en collèges de proximité est insuffisant et pose de nombreux problèmes concrets aux familles et, bien entendu, aux enfants, qui en sont les premiers affectés, surtout, malgré leurs efforts, dans les familles les plus défavorisées. On a pu ainsi entendre évoquer l'exemple d'un enfant qui a reçu sa première paire de chaussures lors de son entrée en 6^e parce qu'il était bon élève ! Il a aussi été fait mention des difficultés rencontrées par les enfants de familles qui voyagent. Selon plusieurs participants, la création d'internats serait une solution susceptible de résoudre une partie de ce problème.

Au cours des interventions et des débats, la priorité à accorder à l'enfant est ainsi apparue comme fondamentale. En particulier, l'âge des élèves a été présenté comme un facteur majeur d'abandon lorsqu'il est trop élevé au moment de la transition. En dehors même des problèmes liés à l'état civil, le facteur d'âge est souvent décisif dans les abandons scolaires. Pour les garçons particulièrement, il peut être lié aux nécessités économiques, mais aussi à l'estime de soi, mise à mal par les nombreux redoublements ou échecs disciplinaires.

L'amélioration de la transition école-collège nécessite aussi d'être attentif aux violences et aux problèmes matériels et moraux liés au genre. Bien qu'on note un différentiel de réussite entre les garçons et les filles, l'iniquité de genre reste un frein à l'inclusion des filles au collège. C'est chez ces dernières, en effet, que se manifeste parfois le plus nettement la concurrence entre le curriculum officiel et le curriculum caché, c'est-à-dire entre ce qui est explicitement attendu de l'enfant scolarisé et les comportements que la tradition culturelle lui demande en réalité d'adopter.

L'école apparaît à la fois comme acteur et tributaire du système social, questionné dans toutes ses dimensions. C'est pourquoi la famille, qui est le premier cadre social de l'enfant, a été un lieu d'observation majeur pour les recherches qui ont largement abordé les relations intrafamiliales, dans leur dimension parents-enfants, mais aussi dans l'importance de la fratrie.

Bien entendu, le niveau de vie de la famille joue un rôle important dans la transition école-collège. Il conditionne souvent la possibilité matérielle de laisser l'enfant poursuivre des études, mais incite aussi souvent celui-ci à opter pour une sortie prématurée du système scolaire pour contribuer aux besoins de la famille ou pour s'émanciper. Outre le niveau social, celui du niveau de scolarité des parents a été relevé comme un paramètre non négligeable, mais les chercheurs des différents pays ont cependant généralement relevé une bonne implication parentale. Celle-ci pourrait toutefois être améliorée si le système éducatif agissait auprès des parents en organisant mieux le rapport parents-écoles.

Les chercheurs ont constaté que **la préparation des élèves à la transition, sans être absente néanmoins, est peu prise en charge par les enseignants des deux cycles.** Par exemple, l'absence de session d'accueil (qui peut parfois exister « timidement », dit l'un des participants), mais aussi le peu d'investissement des professeurs principaux laissent l'essentiel de la tâche reposer sur les élèves eux-mêmes. Aux yeux des participants, il serait donc souhaitable d'organiser l'accueil et l'intégration des élèves. Ceux-ci devraient recevoir systématiquement une préparation au collège, incluse dans les programmes dès le CM2 et au collège lors de sessions d'accueil organisées avant la transition elle-même et en tout cas avant le démarrage des cours. La transition devrait donc être mise en place de façon cadrée et surtout en aménageant un suivi long, pas seulement sur la charnière CM2-6^e. Dans cette perspective, la création d'un observatoire de la transition a été proposée.

Un autre aspect important concerne la formation à la transition des personnels, dont la motivation sur ce point devrait être stimulée : formation des maîtres en premier lieu, particulièrement des professeurs principaux, mais aussi des cadres de directions (surtout du secondaire). Les chercheurs ont insisté sur le fait que les chefs d'établissement sont un maillon fondamental de la réussite des systèmes éducatifs. Leur formation à la transition revêt donc une importance à accorder particulière.

Les participants ont enfin mis en avant **la nécessité de la cohérence de l'enseignement**, et ont pointé les difficultés liées au concours d'entrée en 6^e. Sur ce point, les contingences d'infrastructures ont été mises en avant par certains représentants ministériels. Finalement, un compromis semble s'être établi autour de l'idée qu'il serait préférable de réformer plutôt que de supprimer le concours, en évitant au maximum qu'il soit une sorte de couperet et en mettant au contraire en avant le concept de bienveillance.

THÈME 3

Les transitions aux niveaux pédagogique (curriculaire), linguistique et didactique



THÈME 3 | Les transitions aux niveaux pédagogique (curriculaire), linguistique et didactique

INTRODUCTION DU THÈME 3



À revoir sur YouTube en cliquant ici

Micheline Joanne Durand
(Université de Montréal)

Tout système scolaire met en place un curriculum, afin d'assurer la scolarité des apprenants. Le curriculum permet au système éducatif d'une région ou d'un pays de se définir et d'établir ses priorités éducatives.

La structure organisationnelle du système scolaire influence directement le curriculum. Que l'on pense notamment au rapport enseignants-élèves, au nombre d'heures d'enseignement, à la distance à parcourir pour se rendre à une institution scolaire, au nombre d'élèves dans la classe, aux matières enseignées, à l'équipement numérique, etc. (Durand, 1996).

Toutefois, le curriculum officiel, ou programme d'études, selon le cas, s'appuie d'abord sur des valeurs et des principes et sur les différents courants pédagogiques ou théories de l'apprentissage qui guident les didactiques spécifiques.

1. Les courants pédagogiques

En effet, les théories de l'apprentissage et les fondements sociologiques ont largement guidé l'édification des programmes scolaires et le type d'évaluation des apprentissages préconisé. Au cours des années, différents courants pédagogiques, qui sont encore des références aujourd'hui, se sont succédé suivant le balancier d'une pendule, allant d'une extrême concision quant aux savoirs à acquérir jusqu'à une conception très large de l'apprentissage, qui prend en compte de nombreux facteurs tant personnels qu'environnementaux ou sociaux.

Dans les pays africains, c'est l'encyclopédisme qui marqua le début de la scolarisation, suivi du behaviorisme avec la pédagogie par objectifs qui, à son tour, fut remplacé par le socioconstructivisme avec la pédagogie de l'intégration et l'approche par compétence. Rappelons brièvement ces différents courants :

- ▶ L'encyclopédisme, qui prône la formation d'un être érudit ou instruit et dont l'évaluation des acquis se

fait par des examens-catalogues où les connaissances mémorisées devaient être restituées ;

- ▶ L'humanisme, qui vise le développement intégral de la personne en proposant des évaluations formatives et sommatives ;
- ▶ Le behaviorisme qui, par sa pédagogie par objectifs et la théorie du *testing*, a instauré les examens objectifs ;
- ▶ Le cognitivisme, qui se préoccupe davantage de l'apprentissage comme un processus actif et qui procède à une évaluation du processus ;
- ▶ Le constructivisme, qui s'intéresse plutôt à la construction des connaissances à travers une évaluation authentique ;
- ▶ Le socioconstructivisme, qui est la forme interactive de ce dernier et qui favorise la diversité des modalités d'évaluation (Durand et Chouinard, 2012).

2. La compétence, résultante de trois facteurs

Dès lors, l'approche par les compétences a progressivement pénétré les systèmes scolaires. Selon Le Boterf (2005), les compétences peuvent être considérées comme une résultante de trois facteurs :

- ▶ Le savoir agir est la capacité à combiner et à mobiliser des ressources pertinentes ;
- ▶ Le pouvoir agir renvoie à l'existence d'un contexte ou d'une situation favorable rendant possible la prise de responsabilité et de risque de la part de l'individu ;
- ▶ Le vouloir agir est une composante affective de la compétence qui fait référence à la motivation et à l'engagement personnel du sujet. La compétence est inséparable de la motivation, puisqu'elle est toujours liée à une situation significative construite par le sujet.

On peut alors s'interroger sur la différence entre enseigner le français et les mathématiques au primaire et enseigner au post-primaire ou au collège. Les enseignants sont spécialisés dans un ordre d'enseignement ou une discipline, mais, pour les apprenants, c'est un *continuum* dans la progression de

leurs apprentissages. En plus de l'augmentation du nombre d'élèves par classe, du nombre d'enseignants pour chaque matière, du rythme, de l'horaire, de la proximité géographique, différents volets caractérisent les transitions entre les différents curricula scolaires.



3. L'enjeu des transitions scolaires

La transition scolaire est définie comme une « période pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement social, physique et humain » (Legendre, 2005). Une transition de qualité se définit de façon plus englobante par le maintien des relations entre les multiples environnements dans lesquels l'enfant évolue, incluant parents et familles, milieux éducatifs, services de santé et services sociaux (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000).

Selon Chouinard (2009) et Desbiens (2009), un cadre de référence simple, adapté de Tilleczek et Ferguson (2007), permet

d'organiser les différents aspects de la transition et les mesures pour la faciliter selon trois aspects : pédagogique, social et organisationnel.

- ▶ Le premier aspect, d'ordre pédagogique, concerne les approches (par compétences ou non), les stratégies d'enseignement (les façons de faire), les modalités d'évaluation et de gestion de classe ainsi que la relation maître-élève. Les pratiques pédagogiques peuvent varier selon les valeurs, l'expérience et les qualités de la personne enseignante.

- ▶ Le deuxième, d'ordre linguistique, s'intéresse à la maîtrise de la langue d'enseignement et son utilisation tant dans l'enseignement-apprentissage que lors de l'évaluation des apprentissages des élèves dans toutes les disciplines.
- ▶ Le troisième, d'ordre didactique, se concentre sur l'harmonisation des contenus enseignés propres à chaque discipline et aussi transversaux, afin d'assurer une meilleure intégration des matières par l'apprenant.

Finalement, il faut mettre en avant toute la cohérence nécessaire entre les programmes nationaux et la formation initiale des maîtres, afin que les personnels enseignants développent leurs compétences en favorisant une éducation plus inclusive et une évaluation plus équitable.



4. Les apports de la recherche

Plusieurs recherches se sont penchées sur la période de la transition école-collège, car elle représente, selon la littérature, la plus déterminante en termes de persévérance scolaire ; c'est une période d'adaptation intense pour le jeune qui doit relever plusieurs défis, tant sur le plan physique que psychologique, social et environnemental (Desbiens, 2009).

Dans un dossier réalisé par le CTREQ (2018) intitulé Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte, il est mentionné que :

« Les transitions entre les différents milieux éducatifs et ordres d'enseignement constituent toujours des moments marquants, et ce, tant pour les jeunes que pour leurs parents. Elles offrent entre autres de nouvelles occasions de découverte et de développement. Mais elles peuvent aussi, dans certains cas, s'avérer difficiles à effectuer, notamment pour les jeunes plus vulnérables. Or, les transitions scolaires vécues de façon harmonieuse ont des répercussions positives sur l'engagement des jeunes, ainsi que sur leur motivation, leur persévérance et leur réussite à l'école. » (p. 5)

Dans le contexte de ce congrès, deux études menées dans des pays africains sont présentées. La première intitulée « L'analyse des curricula et cohérence des approches pédagogiques en français et en mathématiques au CM2 et en 6^e année » a été réalisée au Togo. Elle vise plus spécifiquement à mieux décrire la façon dont la pédagogie par objectif (PPO) et l'approche par compétences (APC) sont mises en place respectivement par les enseignants du primaire au CM2 et du collège en 6^e. 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^e au Togo. Cette recherche, dirigée par Boussanlègue Tchable, est présentée par la professeure Fatima Davin.

La deuxième étude intitulée « Transition primaire-collège au Bénin, Maroc et Tunisie. État des lieux, comparaison et perspectives de l'enseignement de l'arithmétique et de l'algèbre » a été réalisée par Adolphe Adihou Ridha Najjar et Hassane Squalli, qui l'a aussi présentée.

Cette recherche visait trois objectifs spécifiques :

(1) Faire une analyse du savoir à enseigner relatif au développement de la pensée algébrique dans les programmes et les manuels scolaires de chaque pays,

(2) Documenter les raisonnements mobilisés par les élèves de la dernière année du primaire et de la première année du collège dans la résolution des problèmes de comparaison et de généralisation,

(3) Documenter les connaissances pour enseigner des enseignants du primaire et du collège au regard d'activités de résolution des problèmes de comparaison et de généralisation.

Ainsi, la mise en place de pratiques transitionnelles structurées, bien planifiées, fréquentes et variées tant sur le plan national que local favorise la transition de tous les élèves.

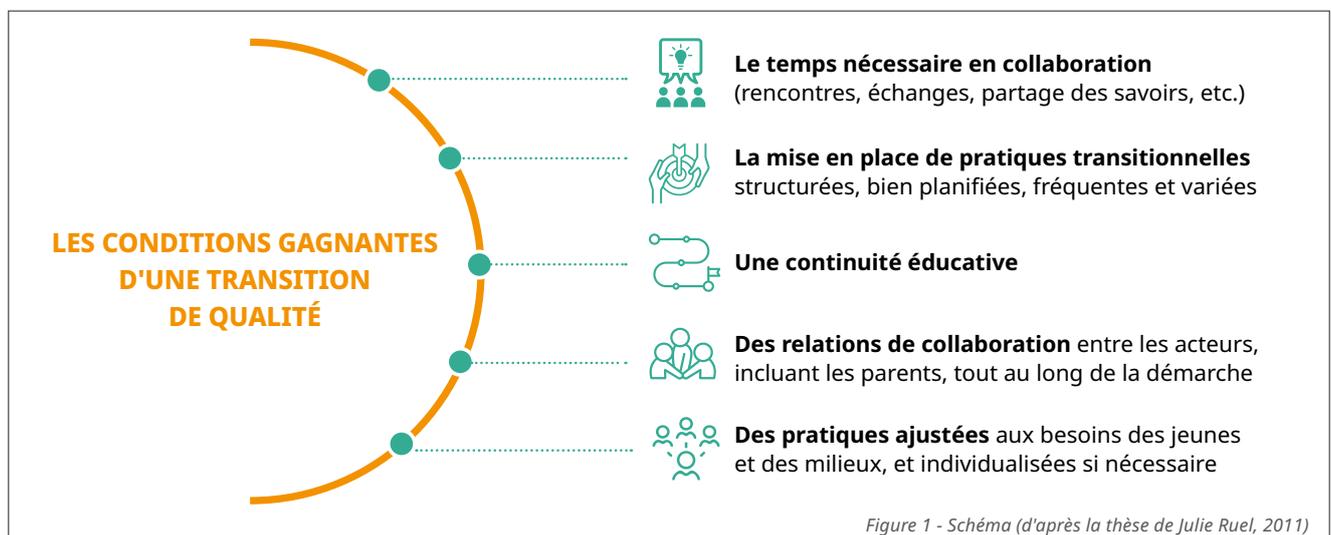


Figure 1 - Schéma (d'après la thèse de Julie Ruel, 2011)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Chouinard, R. (2009). Les transitions scolaires : un nouveau commencement ou le commencement de la fin ? Document inédit, 43 p.

Desbiens, N. (2009). Soutien à la transition du primaire vers le secondaire. Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal. Document inédit, 24 p.

Durand, M. J. (1996). « État de la question du curriculum conduisant à la conception d'un réseau notionnel du domaine ». Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Doctorat en éducation.

Durand, M.J. et Chouinard, R. (2012). L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats. 2^e éd. Montréal : Marcel Didier.

Le Boterf, G. (2005). Ingénierie et évaluation des compétences. Paris : Éditions d'Organisation.

Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e éd. Montréal : Guérin.

Ruel, J. (2011). « Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers » Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Doctorat en éducation.

Rimm-Kaufman, S. E. et Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten : A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511. doi : 10.1016/S0193-3973(00)00051-4

Tilleczek, K. et Ferguson, B. (2007). Transitions and pathways from elementary to secondary school : A review of selected literature. Report to the Ontario Ministry of Education (12) (PDF) Building Bridges: Transitions from Elementary to Secondary School. https://www.researchgate.net/publication/313557312_Building_Bridges_Transitions_from_Elementary_to_Secondary_School

Approches pédagogiques utilisées par les enseignants en classe de CM2 et de 6^e au Togo

Boussanlègue Tchable (Université de Kara, laboratoire LaRELiPS)

Résumé

La présente recherche 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. Plus spécifiquement, il s'agit d'identifier les difficultés des enseignants dans la transmission des mathématiques et du français au CM2 et en 6^e, de décrire les difficultés d'assimilation des mathématiques et du français chez les élèves de CM2 et de 6^e, de décrypter les approches pédagogiques utilisées par les enseignants au CM2 et en 6^e et de proposer des approches pédagogiques favorisant la transition CM2-6^e.

Mots clés : curricula, collège, école, difficultés, transition.



INTRODUCTION

La profession enseignante se complexifie chaque jour avec les problèmes de massification. Ainsi, les difficultés d'attrait et de rétention des enseignants et le fort taux d'abandons durant les cinq premières années de carrière sont sans doute révélateurs d'un malaise collectif et de crises individuelles profondes (Mukamurera, 2011). Au Togo, depuis une décennie, le secteur de l'éducation connaît des crises récurrentes sur fond de revendications d'amélioration des conditions de travail. Cette situation, qui a commencé dans l'enseignement public, a gagné le privé où l'on observe de plus en plus une prédisposition au « désengagement organisationnel » (Pari, Kazimna et Atawia, 2019).

Pourtant, des réformes ont été engagées. Il s'agit, entre autres, de la gratuité de l'école primaire instaurée depuis 2008 et du passage automatique des élèves au primaire dans les sous-cycles (CP1, CE1 et CM1) en 2012. Mais, ces réformes vont entraîner des conséquences sur le système éducatif, notamment la massification scolaire, le manque d'enseignants, la baisse de la qualité du rendement scolaire et d'infrastructures adaptées, etc. (Nakpakpere, 2021).

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.

« 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. »

En effet, l'enseignement des mathématiques est dispensé au CM2 et en 6^e par des personnes n'ayant ni la même formation de base ni la même formation dans la discipline ni le même statut. De ce fait, les instituteurs et les 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'ensuit une organisation différente des cours dispensés et des exigences vis-à-vis des élèves.

La présente recherche vise donc à analyser la cohérence des curricula et des approches pédagogiques utilisées par

les enseignants, notamment des classes de CM2 et de 6^e en mathématiques et en français au Togo. Plus spécifiquement, elle ambitionne de mieux comprendre comment la pédagogie par objectif (PPO) et l'approche par compétences (APC) sont mises en vigueur respectivement par les enseignants du primaire au CM2 et du collège en 6^e. 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^e au Togo.

MÉTHODOLOGIE

Cadre de l'étude et participants

La présente recherche a été menée dans les sept régions éducatives du Togo. Elle a concerné les enseignants de mathématiques, ceux du français au collège, les enseignants du primaire, les directeurs d'école. Ainsi, 74 établissements primaires et 36 collèges ont été couverts par l'enquête. Au total, 40 enseignants de CM2 et 174 enseignants de 6^e (84 de français et 90 de mathématiques) ont été interrogés.

Collecte et traitement des données

Pour la collecte des données, un questionnaire structuré a été soumis aux enseignants titulaires de la classe de CM2 de même qu'aux enseignants de mathématiques et de français de 6^e. Une grille d'observation a permis d'observer les pratiques pédagogiques en classe. Des entretiens ont été menés avec les directeurs d'école et les conseillers pédagogiques. Les données quantitatives ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS. Quant aux données qualitatives, il a été procédé à l'analyse du contenu.

RÉSULTATS

Les approches pédagogiques utilisées par les enseignants, que ce soit au CM2 ou en 6^e, ont été étudiées en lien avec leurs diplômes professionnel ou académique.

Les approches pédagogiques utilisées au CM2

Tableau 1 : 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	Approche par objectifs	Approche par compétences	Les trois approches à la fois	
CEAP	Effectif	0	0	1	1	2
	(%)	0 %	0 %	50 %	50 %	100 %
CAP	Effectif	1	11	15	4	31
	(%)	3,2 %	35,5 %	48,4 %	12,9 %	100 %
CAP-CFENI	Effectif	0	1	5	1	7
	(%)	0 %	14,3 %	71,4 %	14,3 %	100 %
Total	Effectif	1	12	21	6	40
	(%)	2,5 %	30 %	52,5 %	15 %	100 %

Source : enquête de terrain, mars-avril 2021

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

Tableau 2 : 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 objectifs	Approche par compétences	
CEAP	Effectif	0	0	2	2
	(%)	0 %	0 %	100 %	100 %
CAP	Effectif	1	9	20	30
	(%)	3,3 %	30 %	66,7 %	100 %
CAP-CFENI	Effectif	0	2	5	7
	(%)	0 %	28,6 %	71,4 %	100 %
Total	Effectif	1	11	27	39
	(%)	2,6 %	28,2 %	69,2 %	100 %

Source : enquête de terrain, mars-avril 2021

Selon les données du tableau ci-dessus, la majorité des enseignants du CM2 interrogés (69,2 %) adoptent l'approche par compétences, suivie de ceux qui utilisent la pédagogie par objectifs (28 %) dans la pratique de leur classe pour le programme de français.

Les approches pédagogiques utilisées en 6^e

Tableau 3 : Approches pédagogiques utilisées pour le cours de français en 6^e par les enseignants suivant leur diplôme professionnel obtenu

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

Source : enquête de terrain, mars-avril 2021

Il ressort du tableau ci-dessus que la majorité des enseignants, soit 95,1 % des personnes interrogées, utilisent l'APC pour transmettre les cours de français en 6^e ; ceci, quel que soit le diplôme professionnel que possède l'enseignant de français.

Tableau 4 : Approche pédagogique utilisée pour le cours de mathématiques en 6^e par les enseignants suivant leur diplôme professionnel obtenu

Diplôme professionnel obtenu		Approches pédagogiques utilisées pour le cours de mathématiques			Total
		Pédagogie par objectifs	Approche par compétences	Les deux approches à la fois	
CEAP-2 ^e degré	Effectif	1	3	0	4
	(%)	25 %	75 %	0,0 %	100 %
CAP-2 ^e degré	Effectif	0	17	2	19
	(%)	0 %	89,5 %	10,5 %	100 %
CAP-CEG	Effectif	1	34	4	39
	(%)	2,6 %	87,2 %	10,3 %	100 %
Sans diplôme	Effectif	0	19	2	21
	(%)	0 %	90,5 %	9,5 %	100 %
Total	Effectif	2	73	8	83
	(%)	2,4 %	88 %	9,6 %	100 %

Source : enquête de terrain, mars-avril 2021

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

Approches pédagogiques favorisant la transition CM2-6^e

Méthodes les plus efficaces proposées pour améliorer l'enseignement de français

Tableau 5 : Proposition de pratiques pédagogiques les plus efficaces pour améliorer l'enseignement du français

Méthodes proposées	Effectifs	%
Utiliser l'APC	31	36,9
Utiliser l'approche par objectif	1	1,2
Utiliser l'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
Former les enseignants	2	2,4
Total	78	92,9
Sans réponse	6	7,1
Total	84	100,0

Source : enquête de terrain, mars-avril 2021

Pour améliorer l'enseignement du français, trois méthodes ont été davantage proposées. Ainsi, 36,9 % des enseignants interrogés recommandent l'APC, 21,4 % pensent qu'il faut réduire le programme et 13,2 % préconisent l'approche mixte.

Les pratiques les plus efficaces pour améliorer l'enseignement des mathématiques selon les enseignants

Tableau 6 : Méthodes les plus efficaces pour améliorer l'enseignement des mathématiques

Méthodes proposées	Effectifs	%
Effectuer régulièrement les exercices	10	11,1
Utiliser l'APC	20	22,2
Alléger les programmes	11	12,2
Mettre à la disposition des enseignants du matériel didactique	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
Recycler les manuels 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

Source : enquête de terrain, mars-avril 2021

D'après l'échantillon des enseignants interrogés, l'amélioration de l'enseignement des mathématiques passe par des pratiques diversifiées. De façon saillante, quatre méthodes retiennent l'attention. Ainsi, 22,2 % des enseignants préconisent l'APC, 12,2 % suggèrent l'allègement des programmes, 11,1 % insistent pour traiter régulièrement les exercices et 11,1 % souhaitent les recyclages annuels des enseignants.

Analyse des observations de classe

Afin de cerner tous les contours du sujet et d'apprécier les approches pédagogiques utilisées par les enseignants, des observations de classes ont été faites dans les classes de CM2 et de 6^e dans toutes les régions du Togo.

Observation de la classe de CM2 : mathématiques

Plusieurs observations de classe ont été effectuées au moyen de la grille d'observation qui comportait plusieurs étapes (mise en train, leçon nouvelle, étape semi-concrète, étape abstraite, étape d'application). Il se dégage, à la suite de ces observations, plusieurs constats sur la démarche didactique.

En effet, à 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. À l'étape abstraite, les enseignants ne contrôlent pas le travail des élèves sur l'ardoise. À 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 à faire à la maison.

Observation de la classe de 6^e : français

Six observations de classe ont été effectuées pour les cours de français en 6^e. La grille d'observation a prévu quatre étapes : les préalables, la gestion du cours, la tenue du cours et la clôture. On constate qu'au début de la leçon de français, la moitié des enseignants ne contrôlent pas le matériel des élèves. Quant à la tenue de la classe, la majorité des enseignants n'ont pas vérifié si les élèves prenaient bien des notes ou pas. Ces deux situations posent le problème du temps certes, mais aussi du nombre d'élèves par salle, car, des six classes observées, l'effectif des élèves oscille entre 40 et 75 par classe. De plus, on a observé que les enseignants font la révision des leçons précédentes avant de continuer avec une nouvelle leçon.

Observation de la classe de 6^e : mathématiques

En mathématiques, cinq observations de classe ont été réalisées. Dans l'ensemble, les enseignants rencontrent des difficultés à contrôler le matériel et la présence au début 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 leur communiquent peu les objectifs du cours.



Par rapport à la gestion de la classe, la majorité des enseignants ne mettent pas en œuvre le contrat didactique et n'ont pas récapitulé la leçon.

DISCUSSION

L'objectif de cette étude est d'analyser les curricula et la cohérence des approches pédagogiques utilisées par les enseignants en mathématiques et en français au Togo.

À l'issue des investigations, les résultats obtenus à partir des analyses montrent l'incohérence des approches pédagogiques utilisées par les enseignants ayant participé à cette enquête pour l'enseignement des mathématiques et du français au CM2 et en 6^e. Cette incohérence est un réel problème auquel sont soumis les élèves, car elle crée une confusion chez ces derniers lors de la transition école-collège.

Parlant de la cohérence de l'entrée curriculaire dans la pratique pédagogique, on note qu'en 6^e, 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 l'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 enseignant 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 Plumet, Mousset, Smets et Soutmans (2019). Aussi, affirment-ils que, sous l'apparente continuité du curriculum, se cachent des ruptures dans les contenus disciplinaires. Ces incohérences relevées par la présente recherche, comme le fait remarquer 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 attribuer la classe de CM2 sans avoir bénéficié de cette formation. 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 curriculaires dans la classe de CM2 où ils interviennent désormais. Face à cette situation, Cros et coll. (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^e, il s'avère qu'il n'existe pas de lien entre les dernières leçons de CM2 et les premières leçons de 6^e. On note qu'au CM2, on fait tout en bloc, alors qu'en 6^e, les mathématiques et les sciences physiques sont scindées. En mathématiques, il y a l'algèbre et la géométrie. À ce propos, la plupart des personnes interrogées ont évoqué la situation de changement des approches.

À titre d'exemple, un enseignant de mathématiques de 6^e dit ce qui suit :

« *Le métier d'enseignant de math. 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^e, 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 mathématiques de 6^e du CEG Kombonloaga, huit ans d'expérience, avril 2021).*

Ces propos vont dans le même sens que Plumet, Mousset, Smets et 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 et 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 pour 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^e, il ressort de l'enquête que ce sont les mêmes moments didactiques en français et en mathématiques qui regroupent neuf 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 fondés sur les méthodes actives. Comme il y a un nouveau système qui est l'APC maintenant, nous nous fondons sur les situations-problèmes. Selon cette approche, il faut poser une situation-problème au début du cours, amener les élèves eux-mêmes à essayer de déchiffrer le problème. Et c'est ainsi que nous commençons les cours. Cette situation-problème va durer tout le cours »* (enseignant de 6^e, avril 2021).

Au regard des résultats du terrain, il convient de dire que **c'est l'APC qui est la plus pratiquée comme méthode d'enseignement en 6^e. Au CM2, 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 en est également ressorti que **les enseignants éprouvent des difficultés à réunir les apprenants par groupes, à cause des effectifs pléthoriques.** À ce propos, un professeur affirme que « *normalement, les élèves devraient être assis par groupes, mais avec les effectifs, il n'est plus possible d'appliquer ce principe* » (enseignant de français de 6^e, avril 2021). C'est ce que dit Roegiers (2008), et, notamment, que la pratique de l'approche par compétences prend en compte l'aptitude de l'enseignant à pouvoir réunir les élèves en groupes, à transférer et à mobiliser les savoirs scolaires.



Nos résultats confirment que certains cours de CM2 correspondent à d'autres cours de la classe de 6^e. En mathématiques, les cours qui sont similaires sont les suivants : le système métrique, la géométrie et l'arithmétique. En français, les leçons de grammaire, d'orthographe et de 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 difficulté entre le primaire et le collège. Nos investigations ont, en outre, montré que **l'approche par compétences est la plus utilisée au CM2 et en 6^e 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^e doit connaître le programme de CM2 pour aider les élèves en difficulté. Dans ce sens, un inspecteur de mathématiques soutient :

« *D'abord, il va falloir que les enseignants de mathématiques qui interviennent en 6^e 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 prendre des dispositions pour aider les élèves à lire et à écrire. Revoir le programme de la classe de 6^e 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 compétences 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.

Ces constats sont similaires à ceux de Mansour (2012), pour qui la discipline des mathématiques 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 compétences. Le premier danger, bien sûr, relatif à l'usage systématique de la notion de « compétences » est d'oublier le principe d'« intelligibilité nécessaire ».

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.

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, Merle (2003) a constaté qu'entre la 6^e et la 3^e, 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^e qui ont déclaré que les mathématiques sont faciles ou très faciles risquent d'être victimes d'une désaffection à l'égard de cette discipline.

Environ deux décennies plus tôt, Moisan (2004) a fait le constat sur l'incohérence des approches et parvient à la conclusion qu'entre le primaire et le collège, il existe des disjonctions ou des ruptures qui interviennent dans l'enseignement des mathématiques. Fort de ces différents changements, l'auteur a dit que, pour assurer la continuité chez les apprenants, il est impératif, d'une part que les enseignants de 6^e 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 et de mieux ajuster leurs enseignements. Il est notable que, dans le cadre de cette étude, les enseignants du primaire n'aient aucune notion des programmes des enseignements du collège et vice versa.



CONCLUSION

Le but cette recherche était d'analyser les curricula et la cohérence des approches pédagogiques utilisées par les enseignants, notamment des classes de CM2 et 6^e en mathématiques et en français au Togo. Au terme des investigations, il en ressort que **les enseignants de faible niveau académique (BEPC) rencontrent des difficultés dans l'intégration des nouvelles approches pédagogiques. Par ailleurs, les effectifs pléthoriques et le manque de matériel didactique et pédagogique sont autant de difficultés que rencontrent plusieurs enseignants dans la transmission des leçons.**

Au regard de ces résultats, il importe de formuler quelques recommandations à l'endroit des différents acteurs du système éducatif togolais :

À 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^e.
- ▶ 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 6^e pour qu'il y ait continuité entre les deux niveaux.
- ▶ Mettre à disposition les livres et des manuels de lecture, afin que chaque enfant ait la possibilité d'apprendre à lire.
- ▶ Étendre la remédiation à tous les niveaux du primaire (du 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 les 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 les effectifs 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 du primaire, et aussi en 6^e.
- ▶ Former les enseignants à la prise en charge des enfants en difficultés d'apprentissage dans leurs classes.
- ▶ Améliorer l'environnement scolaire par la mise en place des intrants de qualité (équipements, infrastructures, matériels didactiques, etc.).

À l'endroit des parents d'élèves

- ▶ Accentuer 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 et les aider au besoin.

À l'endroit des directeurs et des 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^e.
- ▶ Exhorter les enseignants à la formation continue en ligne.
- ▶ Créer un cahier de correspondance qui renseigne les parents sur les difficultés de leurs enfants à l'école.
- ▶ Créer les cours de remédiation dans les établissements scolaires en collaboration avec les parents d'élèves.
- ▶ Apprendre aux élèves le travail collaboratif en groupe.
- ▶ Instaurer 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.

À l'endroit des élèves

- ▶ Développer une conscience scolaire.
- ▶ S'engager davantage sur le plan scolaire.
- ▶ Se décider à faire des performances académiques excellentes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

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 Réforme curriculaire, processus de développement curriculaire, réalités locales et défis du XX^e 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 p. 205-221.

Bouchard, J. (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 10 h 15.

Desrosiers, H., Nanhou, V. et Belleau, L. (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.

CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation ayant le français en partage) (1995). L'éducation de base : vers une nouvelle école, Dakar.

Coumba, S. (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.

Cros, F., De Ketele, J.-M., Dembele, M., Develay, M., Gauthier, R.-G., Ghriss, N., Lenoir, Y., Murayi, A., Suchaut, B. et Tehio, V. (2010). *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, AFD, Paris France.

De Ketele, J. M. (1996). « L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pourquoi ? » – *Revue tunisienne des Sciences de l'Éducation* 23, p. 17-36.

Dunleavy, J. (2012). *Le lien entre l'engagement des élèves et les résultats scolaires*. Association canadienne d'éducation.

Edang Nnang, X. (2013). *L'approche par compétences dans les pays en développement. Effets des réformes curriculaires en Afrique subsaharienne*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (inédit), Université de Bourgogne : France. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01103705>

Fernandez-Sierra, J. (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 14 h 23.

Gueye, K. (2012). « Difficultés de l'enseignement et de l'apprentissage des probabilités dans le secondaire », dans Dorier J.-L., Coutat S. (Eds.) *Enseignement des mathématiques et contrat social : enjeux et défis pour le XXI^e siècle*, Actes du colloque EMF2012 (-SPE1), pp. 1604-1615.

Mansour, A. (2012). Approche par compétences, *REPÈRES – IREM*. N° 88 McCrory.

Meirieu, P. (1991). *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF, 8^e Édition.

Educational Evaluation and Policy Analysis 22, pp. 129-145.

Napkapere, S., Tchable, B. et Akiyo, O.L. (2021). Incidence de la massification scolaire sur l'engagement professionnel des enseignants des écoles primaires publiques. *Revue africaine de Management public*, pp. 71-85.

Plumat, J., Mousset, C., Smets, P. et Soutmans, P. (2019), *Continuité et ruptures dans l'apprentissage, Des constats aux pistes d'action*, Première édition, 02 avril 2019, 158 pages, Belgique.

PONS, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*, Paris, PUF.

Roegiers, X. (2008). « L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité » – Dans *Direct* 10 (61-77). <http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/lap-proche-par-les-competences-dans-monde-entre-uniformisation&s=3&rs=17&uid=385&lg=fr>

Talbot, L. (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>

Unesco (2000). *Forum mondial sur l'éducation. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, Dakar, Sénégal, du 26 au 28 avril 2000.

Transition primaire-collège au Bénin, au Maroc et en Tunisie. État des lieux, comparaison et perspectives de l'enseignement de l'arithmétique et de l'algèbre

Hassane Squalli, Adolphe Adihou et Ridha Najjar
(Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue)



Résumé

Cette étude poursuit trois objectifs. D'abord, faire une analyse du savoir à enseigner relativement au développement de la pensée algébrique dans les programmes officiels dans chacun des trois pays pour les comparer, afin de rendre compte de la manière dont ils préparent les élèves du primaire à l'algèbre du collège : enquêtes auprès des élèves du primaire et du collège. Ensuite, il s'agit de documenter les raisonnements mobilisés par les élèves de la dernière année du primaire et de la première année du collège dans la résolution de problèmes de comparaison ainsi que dans la résolution des problèmes de généralisation. Enfin, documenter les pratiques déclarées des enseignants du primaire et du collège en regard d'activités de résolution de problèmes de comparaison et de problèmes de généralisation.

Mots clés : algèbre, arithmétique, collège, école, transition.

Passage de l'arithmétique du primaire à l'algèbre du collège : enjeu de la transition école-collège au Bénin, au Maroc et en Tunisie

Au Bénin, au Maroc et en Tunisie, en ce qui concerne les mathématiques, la transition de l'école primaire au collège est marquée essentiellement par la transition de l'enseignement de l'arithmétique à celui de l'algèbre. En effet, l'arithmétique occupe la majeure partie du temps alloué à l'enseignement des mathématiques au primaire, alors que l'enseignement de l'algèbre commence d'une manière explicite la première année du collège. Cette première année du collège est considérée comme une année charnière au cours de laquelle l'élève devrait passer d'un « stade arithmétique » à un « stade algébrique » (M.E.N., 1991).

Notre projet vise à analyser la manière dont les programmes des trois pays (Bénin, Maroc et Tunisie) favorisent la transition arithmétique-algèbre dans le passage de l'école primaire au collège. En cohérence avec notre positionnement théorique s'inscrivant dans les travaux de recherche du domaine d'*Early Algebra* (Squalli, 2000), l'étude de la transition arithmétique-algèbre revient à étudier la transition d'un mode de pensée arithmétique à un mode de pensée algébrique, notamment dans les deux cas suivants :

- ▶ **passage d'un raisonnement non analytique à un raisonnement analytique** (Squalli et coll., 2020) dans le contexte de résolution de problèmes se modélisant par une équation du premier degré à une ou plusieurs inconnues ;
- ▶ **et passage d'une généralisation arithmétique à une généralisation algébrique.**

Le passage d'un mode de pensée arithmétique à un mode de pensée algébrique se réalise en activité, lorsque l'élève tente de résoudre une tâche. Les caractéristiques de la tâche sont donc importantes. Il s'agit de distinguer les tâches potentiellement algébriques des tâches qui ne le sont pas (purements arithmétiques).

Objectifs de la recherche

Pour dresser un état de la situation de la transition entre l'enseignement de l'arithmétique au primaire et l'enseignement de l'algèbre au collège au Maroc, au Bénin et en Tunisie en vue de comprendre la manière dont le système d'enseignement de chacun des trois pays prépare ses élèves à l'entrée à l'algèbre, le projet a retenu les trois objectifs de recherche suivants :

(1) Faire une analyse du savoir à enseigner relativement au développement de la pensée algébrique dans les programmes et les manuels scolaires de chaque pays ;

(2) Documenter les raisonnements mobilisés par les élèves de la dernière année du primaire et de la première année du collège dans la résolution des problèmes de comparaison et de généralisation ;

(3) Documenter les connaissances pour enseigner des enseignants du primaire et du collège en regard d'activités de résolution des problèmes de comparaison et de généralisation.

Cadrage théorique, lien avec des travaux antérieurs

La recherche repose sur deux piliers conceptuels de la didactique des mathématiques.

Algèbre. Pensée algébrique

En considérant les mathématiques comme une activité humaine, l'algèbre peut être vue comme un ensemble d'activités mathématiques où interviennent des opérations (lois de composition, internes ou externes, binaires ou n-aires), pouvant être de nature quelconque (additions, multiplications, compositions, etc.), mais qui sont répétées un nombre fini de fois (Squalli, 2000). Ces activités sont marquées par une manière de penser, la PA. **Sur le plan opératoire, cette pensée se déploie au moyen :**

- ▶ **D'un ensemble de raisonnements particuliers** (généraliser, raisonner de manière analytique, symboliser et opérer sur des symboles, raisonner sur des relations fonctionnelles, raisonner en termes de structures, etc.);
- ▶ **Des manières d'approcher des concepts en jeu** dans les activités algébriques (voir l'égalité comme une relation d'équivalence, voir les opérations dans une expression numérique comme des objets en soi, et non uniquement comme des instructions pour réaliser un calcul, etc.) ;
- ▶ **Des modes de représentation et des manières d'opérer sur ces représentations.**

L'algèbre, ainsi renouvelée, fournit un cadre interprétatif d'une classe importante d'activités mathématiques des élèves de l'école primaire. De multiples occasions s'offrent à l'enseignant, qui possède une *lentille algébrique*, pour amener ses élèves à développer la PA, et cela en enrichissant leur rapport à certains concepts mathématiques (comme les notions d'opération, d'égalité, d'équation, de variable et l'idée de variation, de fonction), et en les initiant à raisonner de manière analytique¹.

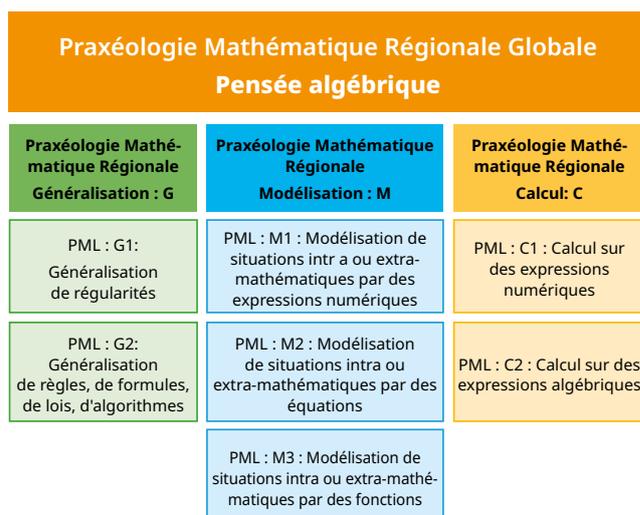
TAD, modèle praxéologique de référence de la pensée algébrique

Pour mettre au jour le potentiel des curricula et des ressources d'enseignement du Bénin, du Maroc et de la Tunisie à développer la PA, nous utilisons la modélisation de l'activité mathématique en termes de praxéologies que propose la théorie anthropologique du didactique (TAD) (Chevallard, 1998). Selon ce modèle, les pratiques et les ressources institutionnelles, relatives à l'enseignement d'un savoir donné, peuvent être analysées par un découpage en un système de tâches (t), appartenant à des types de tâches (T), des techniques τ , décrivant des manières de réaliser les tâches t , des technologies θ , justifiant les techniques et des théories Θ , qui donnent les fondements sur lesquels reposent les technologies. Pour le besoin de certaines analyses, les types de tâches sont regroupés en genres de tâches.

L'analyse du savoir à enseigner, ou du savoir enseigné, suppose de s'appuyer sur un modèle de référence issu des recherches réalisées dans le domaine de ce savoir (Larguier et Bronner, 2015). En s'appuyant sur les résultats des travaux de recherche portant sur la pensée algébrique (Lins et Kaput, 2004 ; Carraher et Schliemann, 2007, Radford, 2010 et 2015, Squalli, 2000 et 2015, entre autres), nous avons construit un *modèle praxéologique de référence de la PA* (MPRPA). Ce modèle, que nous décrivons brièvement ici, était élaboré initialement par Jeannotte, Squalli et Robert (2020). Il a été affiné ensuite, par les chercheurs du présent projet, de manière à répondre aux objectifs des analyses envisagées. Ce modèle est structuré autour de trois praxéologies mathématiques régionales (PMR) : 1) Généralisation, 2) Modélisation et 3) Calcul. Chacune de ces PMR se décline en praxéologies mathématiques locales (PML).

La figure suivante résume l'architecture du MPRPA, que nous considérons également comme une praxéologie mathématique globale de la PA.

Figure 1 – Architecture du MPRPA



¹ Dans le contexte de la résolution de problèmes, raisonner analytiquement consiste à opérer sur l'inconnue comme si c'était un nombre connu, procédant ainsi de l'inconnu vers le connu. En revanche, la pensée arithmétique est de nature non analytique (Radford, 2010 et Squalli, 2000).

Pour toute PMR, les PML qui la composent se déclinent en des praxéologies mathématiques ponctuelles (PMP).

Méthodologie de recherche, de collecte et de traitement de données, d'échantillonnage

Pour atteindre notre premier objectif de recherche, nous avons adopté une méthodologie en quatre étapes pour l'étude du potentiel de développement de la PA que renferment les ressources d'enseignement utilisées au Bénin, au Maroc et en Tunisie.

- ▶ **Étape 1 : identifier** le corpus des données à analyser dans les manuels scolaires de mathématiques des classes de 6^e année du primaire et de 1^{re} année du collège, et ce dans chacun des trois pays.
- ▶ **Étape 2 : recueillir** dans chaque corpus les données, tout en répartissant les tâches identifiées en genres et types de tâches selon les PML et les PMR correspondantes.
- ▶ **Étape 3 : distinguer**, dans les tâches recueillies, celles qui sont potentiellement algébriques et celles qui ne le sont pas (purements arithmétiques).
- ▶ **Étape 4 :** dans les tâches potentiellement algébriques, indiquer le degré du potentiel algébrique de chaque tâche.

Le tableau suivant présente les manuels sélectionnés pour l'étude de chacun des pays.

Tableau 1 : Manuels sélectionnés pour l'étude

	Primaire	Collège
Bénin	MEMP (novembre 2004). <i>La Mathématique au cours moyen deuxième année</i> , Cotonou, Imprimerie NPIG	Nicolas A. Sovide et Constantin N. Akouegninou (2017). <i>Réussir en mathématiques, 6^e</i> Cotonou, Bénin, Éditions LAHA
Maroc	Aljaid Fi Arriyadiat (2020). <i>Manuel scolaire de mathématiques du 6^e primaire</i> . Éd. Librairie nationale, Maroc. Guide Al Jaid (2020). Éd. Librairie nationale, Maroc	Al Moufid (2020). <i>Manuel scolaire de mathématiques du 1^{er} collège</i> , Édition Dar Attakafa.
Tunisie	Kairaoui, B., Barquaoui, B., Mouslimi, H. et Badaui, T. (n.d.) <i>Mathématiques 6^e année de l'enseignement fondamental</i> . Centre pédagogique national. Ministère de l'Éducation, Tunisie	Derkaï, T., Yahya, N., Hamrouni, S. et Boulimane, S. (n.d.) <i>Mathématiques 7^e année de l'enseignement fondamental</i> . Centre pédagogique national. Ministère de l'Éducation, Tunisie

Pour atteindre notre deuxième objectif de recherche, nous avons réalisé une enquête au moyen d'un test écrit à des élèves de fin primaire et de début du collège. L'enquête visait à analyser la nature (arithmétique ou algébrique) des raisonnements des élèves mobilisés dans la résolution de problèmes de comparaison et dans des problèmes de généralisation, ainsi que la nature du registre de représentation utilisée : purement numérique, intermédiaire ou algébrique conventionnel.

Le tableau suivant présente la taille des échantillons des élèves ayant participé à l'enquête.

Tableau 2 : Effectifs des élèves interrogés par pays et niveau scolaire

	Bénin	Maroc	Tunisie
Fin du primaire	796	1 732	130
Début du collège	722	1 405	115

Pour atteindre notre troisième objectif, nous avons soumis un questionnaire à des enseignants du primaire et du collège et analysé leurs prédispositions à favoriser chez leurs élèves le développement de raisonnements algébriques dans la résolution de problèmes de comparaison et de généralisation algébrique.

Le tableau suivant présente la taille des échantillons des enseignants ayant participé à l'enquête.

Tableau 2 : Effectifs des enseignants interrogés par pays et niveau scolaire

	Bénin	Maroc	Tunisie
Fin du primaire	50	50	53
Début du collège	41	53	30

Conclusions de la recherche et leçons apprises

Cette étude nous a permis de brosser un portrait de la manière dont chacun des trois pays assure la transition arithmétique algèbre. **Les trois pays recourent à une approche transitionnelle, l'algèbre est introduite officiellement durant la première année du collège** sur la base des apprentissages réalisés par les élèves en arithmétique au primaire.

Les programmes des trois pays accordent une importance – très grande dans le cas du Bénin – aux tâches de calcul, au primaire et au collège. L'apprentissage du calcul algébrique semble être au cœur de l'apprentissage de l'algèbre. Les tâches de généralisation sont les moins fréquentes dans les programmes du primaire et du collège des trois pays, alors que la généralisation est une voie importante pour l'entrée en algèbre. Les tâches de modélisation sont bien présentes dans les programmes marocains, encore plus dans les programmes tunisiens et peu fréquentes dans les programmes béninois. Cette forte présence relative semble motivée par l'importance donnée à la contextualisation par les programmes du Maroc et de la Tunisie et à la résolution de problèmes à contexte. Cependant, le potentiel de développement de la pensée algébrique par le biais de tâches de modélisation ne semble pas être concrétisé. Une bonne majorité des enseignants est peu sensible aux enjeux de l'analyticité et de la généralisation algébrique. L'introduction du calcul littéral et l'apprentissage de la mécanique du calcul algébrique semblent faire obstacle à l'exploitation de ce potentiel.

Recommandations pour améliorer la transition école-collège

Nous avons souligné, dans le rapport détaillé de notre recherche, plusieurs enjeux en lien avec la formation des enseignants et les orientations curriculaires. Nous formulons ici celles qui nous semblent les plus essentielles.

Nos recommandations en lien avec la formation initiale et continue des enseignants du primaire et du collège :

► amener les enseignants à prendre conscience de l'importance de la généralisation :

- **la généralisation est au cœur de l'activité mathématique.** La plupart des faits mathématiques sont généraux,
- **la généralisation est un processus essentiel** dans la construction des connaissances mathématiques,
- **le développement de la généralisation chez les élèves doit être explicitement visé** dans l'enseignement,
- **l'apprentissage de la généralisation demande du temps.** Les élèves doivent être encouragés à conjecturer des généralités et à tenter de les justifier chaque fois que l'occasion se présente,
- **l'apprentissage de la généralisation s'accompagne de l'apprentissage de l'argumentation** et prépare à la pratique de la preuve ;

► amener les enseignants à prendre conscience des caractéristiques de la pensée algébrique (caractère analytique des raisonnements, raisonner en termes de structures, enrichir les significations des concepts [nombre, opération, égalité, équation, inconnue, variable, etc.] ;

► amener les enseignants à voir l'algèbre comme une manière de penser et non exclusivement comme un calcul ;

► amener les enseignants à proposer des activités amenant les élèves, dès l'école primaire et avant l'introduction de l'algèbre au collège, à :

- réfléchir sur le calcul,
- prendre conscience des opérations et de leurs propriétés,
- enrichir leurs stratégies numériques,
- penser de manière analytique (opérer sur l'inconnue),
- généraliser (pressentir des régularités, les formuler et les justifier),
- passer progressivement du langage naturel à un langage de plus en plus formel.

Recommandations sur le plan curriculaire :

- **utiliser le développement précoce de la pensée algébrique**, c'est-à-dire dès les premières années du primaire, comme une stratégie pour enrichir les programmes de mathématiques du primaire et du collège. Dans ce sens, notre modèle praxéologique de référence pourrait servir comme cadre de référence pour enrichir les programmes et les manuels scolaires par des types de tâches favorisant le développement de la pensée algébrique ;
- **dans une vision à plus long terme, encourager des études pour préparer des curricula de nouvelle génération**, c'est-à-dire structurés comme des trajec-

toires coordonnées de différentes formes de la pensée mathématique (pensée arithmétique, pensée algébrique, pensée géométrique, pensée statistique, pensée probabiliste, pensée algorithmique) depuis le début du primaire jusqu'à la fin du collège.

Nouvelles perspectives et limites de la recherche

Cette étude présente un cadre pour analyser la transition arithmétique-algèbre lors du passage du primaire au collège.

Ce cadre est original pour au moins deux raisons.

La première provient de l'analyse de programmes fondés sur **une approche transitionnelle entre l'arithmétique et l'algèbre** à l'aide d'un cadre d'analyse fondé sur les travaux de recherche de la perspective d'*Early Algebra*. Ces deux perspectives semblent *a priori* incohérentes. En effet, dans le cas des approches transitionnelles comme celles adoptées par les programmes des trois pays analysés, **l'apprentissage de l'algèbre est perçu comme devant venir après celui de l'arithmétique**. L'algèbre est alors introduite au collège après que les élèves ont eu acquis une bonne base en arithmétique à l'école primaire. Le passage de l'école primaire au collège est marqué par le passage de l'arithmétique à l'algèbre. L'entrée en algèbre se fait par l'entrée au calcul littéral. L'apprentissage de l'algèbre se poursuit par l'apprentissage de la mécanique du calcul algébrique. La perspective que nous adoptons approche EA comme une stratégie d'*algébrisation* des mathématiques du primaire qui vise l'enrichissement des mathématiques à cet ordre d'enseignement. L'accent est mis sur le développement, sur une longue période, de la pensée algébrique, mais également sur d'autres formes de la pensée mathématique, notamment la pensée arithmétique. Cette stratégie favorise l'enrichissement des mathématiques du primaire sur le plan de la conceptualisation, des raisonnements, ainsi que des modes de représentation et d'opération sur ces représentations (Squalli, 2020). La pertinence d'utiliser un cadre d'analyse d'*Early Algebra* pour analyser la transition arithmétique-algèbre de programmes fondés sur une approche transitionnelle classique tient de notre hypothèse de travail suivante : la transition arithmétique-algèbre a lieu en situation lorsque l'élève passe d'un mode de pensée arithmétique à un mode de pensée algébrique. Cela revient à étudier les occasions offertes à l'élève pour favoriser le développement de sa pensée algébrique. Cette approche nous a permis alors d'exploiter toute la richesse des connaissances développées par les recherches portant sur le développement de la pensée algébrique.

Une seconde raison tient à **l'articulation d'un cadre essentiellement anglo-saxon**, celui de l'*Early Algebra*, avec l'analyse praxéologique de la théorie anthropologique du didactique (TAD), un cadre de la didactique française. Cette articulation s'est particulièrement exprimée dans **l'élaboration d'un modèle praxéologique de référence de la pensée algébrique, original**, qui a permis d'analyser de manière fine le potentiel à développer la pensée algébrique, et donc **le potentiel d'une transition féconde entre arithmétique et algèbre, de programmes adoptant une approche transitionnelle**. Le cadre d'analyse élaboré a permis d'identifier certaines insuffisances qui caractérisent les curricula et les ressources étudiées, pour la préparation des élèves du primaire à l'introduction à l'algèbre. L'étude a également permis de mettre en évidence le potentiel du développement de la

pensée algébrique qui caractérise certaines situations d'apprentissage contenues dans les manuels scolaires analysés.

Ce travail s'ouvre sur plusieurs perspectives de recherche et de développement curriculaire.

En effet, cette étude a ouvert un chantier de recherche que les équipes nationales des trois pays pourraient poursuivre. Les enquêtes auprès des élèves et des enseignants ont été réalisées dans cette recherche comme sources d'information complémentaires à l'analyse des programmes et des manuels scolaires. Elles ont une portée limitée et pourraient être reprises de manière plus approfondie.

Le projet a étudié la transition arithmétique-algèbre au moment de la transition institutionnelle du primaire au collège. Or le cadre d'analyse permet l'analyse de la transition arithmétique-algèbre à partir des premières années du primaire jusqu'à la fin du collège.

L'approche Early Algebra ouvre la perspective à des curricula d'une nouvelle génération, organisés selon des trajectoires coordonnées de différentes formes de la pensée mathématique de manière continue du primaire à la fin du secondaire. Elle amène avec elle des questions qui restent, nous semble-t-il, encore ouvertes (Squalli, 2020).

- ▶ **Le développement précoce de la pensée algébrique en concomitance avec celui de la pensée arithmétique** permet-il d'éviter les conflits conceptuels, les discontinuités et les ruptures entre les modes de pensées arithmétiques et algébriques documentés par les recherches sur la transition arithmétique-algèbre ?
- ▶ **Comment organiser le développement de la pensée algébrique selon une trajectoire continue du primaire à la fin du collège ?**
- ▶ **Comment articuler cette trajectoire de manière cohérente** avec celles du développement d'autres formes de la pensée mathématique ?
- ▶ **Qu'est-ce que l'on perd lorsqu'on passe d'un curriculum fondé sur une approche transitionnelle à un curriculum fondé sur une algébrisation précoce ?**

Cette étude a impliqué plus d'une dizaine de chercheurs provenant de quatre pays, avec des systèmes éducatifs différents pour étudier des enjeux autour du développement de la pensée algébrique. Tout travail de collaboration entre des chercheurs de traditions de recherche différentes, travaillant en majorité à distance, selon un échéancier serré considérant l'ampleur de la recherche, apporte son lot de défis, mais également des occasions de co-formation. Le travail d'acquisition des outils de recherche a nécessité un temps et un investissement importants de la part des membres de l'équipe canadienne et des trois coordonnateurs nationaux. La collaboration des spécialistes béninois, marocains et tunisiens renforcera les partenariats existants. La recherche servira de référence à la mise en place de dispositifs de formation continue et de collaboration avec les praticiens des milieux scolaires.

Les résultats de la recherche auront des impacts sur la formation des enseignants par la mise en œuvre de nouvelles connaissances sur l'apprentissage et l'enseignement de l'algèbre. Les résultats aideront les formateurs en formation initiale et continue à mettre l'accent, auprès des étudiants, sur la nécessité d'axer l'enseignement et l'apprentissage sur le développement de différentes formes de la pensée mathématique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aljaid Fi Arriyadiat (2020). Manuel scolaire de mathématiques du 6^e primaire. Éd. Librairie nationale, Maroc.

Al Moufid (2020). Manuel scolaire de mathématiques du 1^{er} collège, Édition Dar Attakafa.

Carraher, D. W. et Schliemann, A. (2007). Early algebra and algebraic reasoning. Dans F. K. Lester (Éd.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 669-705). Greenwich, CT : Information Age Publishing.

Chevallard, Y. (1998). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique. *Actes de l'Université d'été de La Rochelle*, juillet 1998 (pp. 1-29).

Jeannotte, D., Squalli, H. et ROBERT, V. (2020). *Highlighting the potential for developing early algebraic thinking: a praxeological framework of Référence*. Texte de communication au 14th International Congress of Mathematical Education. July 12-19, 2020, Shanghai, China.

Larguier, M. et Bronner, A. (2015). Première rencontre avec l'algèbre. Dans Theis L. (Éd.) *Pluralités culturelles et universalité des mathématiques : enjeux et perspectives pour leur enseignement et leur apprentissage* – Actes du colloque EMF2015 – GT3.

Lins, R. C. et Kaput, J. (2004). The early development of algebraic reasoning : The current state of the field. Dans H. Chick, K. Stacey, J. Vincent et J. Vincent (Eds.), *The future of the teaching and learning of algebra. Proceedings of the 12th ICMI Study Conference* (vol. 1, pp. 47-70). The University of Melbourne, Australia.

Radford, L., (2015). Pensée mathématique du point de vue de la théorie de l'objectivation. Dans Theis, L. (Ed.). *Pluralités culturelles et universalité des mathématiques : enjeux et perspectives pour leur enseignement et leur apprentissage* – Actes du colloque EMF2015 – GT3.

Radford, L. (2010). Algebraic thinking from a cultural semiotic perspective. *Research in Mathematics Education*, 12(1), 1-19.

Squalli, H. (2000). Une reconceptualisation du curriculum d'algèbre dans l'éducation de base. Thèse de doctorat inédite. Université Laval.

Squalli, H. (2015). La généralisation algébrique comme abstraction d'invariants essentiels. Dans *Actes du colloque Espace mathématique francophone 2015– Groupe travail 3*.

Squalli, H. (2020). *Early algebra* : genèse d'un domaine de recherche, évolution et perspectives. Dans Squalli, H., Oliveira, I., Bronner, A. et Larguier, M. (2020). Le développement de la pensée algébrique à l'école primaire et au début du secondaire. Recherches et perspectives curriculaires (pp. 5-21). Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/le-developpement-de-la-pensee-algebrique-lecole-primaire-et-au-debut-du-secondaire-recherches>

Squalli, H., Larguier, M., A. Bronner, A. et A. Adihou, A. (2020). Cadre d'analyse des raisonnements dans la résolution de problèmes algébriques de type partage inéquitable. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22 (1), 36-62. <https://doi.org/10.7202/1070024ar>

Synthèse du thème 3 : les transitions aux niveaux pédagogique (curriculaire), linguistique et didactique

Fatima Chnane-Davin, Aix-Marseille Université



Cette synthèse porte sur les présentations et les débats qui ont eu lieu lors du thème 3 sur les transitions aux niveaux pédagogique (curriculaire), linguistique et didactique le 15 février 2024 à Yaoundé, au Cameroun. La problématisation de cette thématique est assez complexe et représente une relecture scientifique de ce qui a été évoqué lors de l'introduction du thème, des présentations des recherches du programme APPRENDRE et de la table ronde.

Transition, curriculum, compétence

La notion de curriculum est abordée dans l'introduction au thème (M. Durand) comme élément important dans la définition des priorités éducatives. **Les courants pédagogiques, notamment les théories de l'apprentissage, structurent les programmes scolaires et le type d'évaluation des apprentissages préconisé. Les théories de l'apprentissage comme le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme sont au cœur des situations d'enseignement-apprentissage** et sont présentes selon les contextes, et **jouent un rôle dans la structuration des pratiques des enseignants et des apprentissages chez les élèves.** Ce sont des modèles qui ont besoin d'être questionnés dans le cadre de la transition école-collège. Des spécificités curriculaires (X. Roegiers, conférence et F. Charles, table ronde) impliquent un accompagnement des enseignants et des élèves pour éviter les ruptures et aller vers un *continuum*.

Par exemple, l'approche par les compétences est introduite dans les systèmes scolaires, mais fait-elle vraiment partie de la culture d'enseignement chez les enseignants à l'école

et au collège qui sont, le plus souvent, dans des approches traditionnelles ? À cela s'ajoutent les contenus d'enseignement qui ne tiennent pas compte du niveau des élèves. Le temps d'apprentissage et le temps d'enseignement désignés par le temps didactique (Mercier et Chevallard, 1998) peuvent représenter un frein, notamment pour les élèves qui vont passer de la classe de CM2 à celle de 6^e où le temps devient plus complexe en ce qui concerne les horaires et l'organisation des savoirs à enseigner. De même, ce qui représente une difficulté pour certains élèves, c'est le passage d'un enseignant polyvalent avec une continuité dans les savoirs en CM2 à six ou sept enseignants en 6^e lors de cours cloisonnés où l'espace peut perturber l'élève qui change de salle selon la discipline au collège.

Types de transition, langue d'enseignement et maîtrise des fondamentaux

La transition peut être également pédagogique, conditionnée par les stratégies d'enseignement-apprentissage, les modalités d'évaluation et le type d'interactions entre l'enseignant et les élèves, et les élèves entre eux. L'arrivée au collège peut alors représenter une modification totale du parcours scolaire du primaire et être mal vécue par certains élèves, particulièrement les plus fragiles et les plus en difficulté. Cette transition pédagogique peut être associée à une transition linguistique. **La maîtrise de la langue d'enseignement, souvent non maternelle, semble aussi être importante** dans la transition entre l'école et le collège. L'évaluation des compétences (Le Boterf, 2000, Chnane-Davin et Cuq, 2014) est extrêmement liée à la langue d'enseignement, qui peut représenter un obstacle et mettre en péril les apprentissages fondamentaux. I. Gauvin (table ronde) préconise de s'appuyer sur le rapport de l'Unesco : *Comment apprendre quand on ne comprend pas ?* En effet, apprendre en français comme langue seconde (Cuq, 1991) lorsqu'il est langue de scolarisation (Verdelhan, 2002, Chnane-Davin, 2020) pour des élèves parfois allophones (Mendonça-Dias et coll., 2020) représente déjà une rupture entre la langue de la famille et celle de l'école, et une autre rupture entre la classe de CM2 où l'élève a un seul référent et la classe de 6^e où, en général, toutes les disciplines sont dispensées dans cette langue de l'école. Cela amène à réfléchir aux politiques linguistiques dans les contextes multilingues (Tretola, table ronde) sur le contact des langues pour exploiter le plurilinguisme des élèves et en faire un moteur dans la langue de scolarisation pour les faire réussir. Les disciplines dites « non linguistiques » comme les mathématiques (Million-Fauré et Mendonça-Dias, 2023) nécessitent des pratiques langagières

et la maîtrise des fondamentaux comme la lecture et l'écriture pour résoudre un problème.

Par conséquent, sur le plan didactique, cela pose non seulement le problème des difficultés linguistiques, mais aussi celui de la cohabitation inévitable de la langue première (L1) avec la langue seconde (L2) dans l'acquisition des concepts mathématiques, et plus précisément dans la conception d'une approche pédagogique et didactique qui s'appuie sur les caractéristiques sociolinguistiques des apprenants. Mettre en synergie les langues en présence pour élaborer, par exemple, une didactique des mathématiques en contexte multilingue permet de renforcer les capacités d'appropriation de cette discipline par les apprenants. À cet effet, les occasions qu'offrent les langues seront exploitées pour faciliter l'installation de compétences et de connaissances authentiques et durables en mathématiques. La transition didactique en termes de savoirs à enseigner nécessite leur harmonisation, leur organisation et leur circulation dans la classe. Cette circulation peut se heurter aussi aux effectifs pléthoriques dans les classes dans certains contextes où l'examen de passage de l'école au collège a été supprimé, ce qui a entraîné une massification de la scolarisation des élèves. Des approches pédagogiques sont également, dans ce cas, à repenser, telles que la pédagogie des grands groupes, le tutorat, etc.

Toutes ces transitions pédagogique, linguistique et didactique sont tributaires de la formation des enseignants.

Les études ont montré que la formation linguistique et didactique de l'enseignant impacte les actions didactiques conjointes (Sensevy et Mercier, 2007) et oriente les approches pédagogiques à l'école et au collège. De ce fait, former à la gestion des classes pléthoriques, aux orientations curriculaires telles que l'approche par compétences (Thiam et Chnane-Davin, 2017), organiser une formation commune (Tretola, table ronde) au *translanguaging* et aux approches plurielles (Candelier, 2008) des enseignants du primaire et du secondaire, à l'interdidacticité et l'interdisciplinarité (Chnane-Davin et Cuq, 2008) peut aider à assurer une continuité dans les enseignements en mettant en œuvre des processus et des stratégies menant à la réussite des élèves.

Transition, curriculum et formation des enseignants

Que ce soit dans les exposés ou les débats, **ce qui revient souvent, c'est la question de la formation des enseignants et l'importance de sa contextualisation en l'inscrivant dans la cohérence entre les curricula**, les modèles d'apprentissage les plus adaptés à chaque contexte et les compétences des enseignants et des élèves. **Les recherches montrent qu'il y a des écarts entre ce qui est prescrit**



et ce qui est réel, et qu'il faut dégager des pistes pour aller vers la cohérence de la transition école-collège et la contextualisation avec la prise en compte des élèves en difficulté.

Deux recherches présentées (1/ *Transition primaire-collège au Bénin, au Maroc et en Tunisie. État des lieux, comparaison et perspectives de l'enseignement de l'arithmétique et de l'algèbre* ; 2/ *Analyse des curricula et cohérence des approches pédagogiques en français et en mathématiques au CM2 et en 6^e au Togo*) ont bien montré la réalité de la transition école-collège. Les deux restitutions ont une discipline commune, les mathématiques, avec une problématisation de la question de la transition.

Les chercheurs se sont penchés sur les difficultés à transmettre les mathématiques lors de la transition école-collège : dans la première, **une difficulté liée à la maîtrise de la langue**, notamment la lecture, et dans la seconde, **la difficulté du passage de l'arithmétique à l'algèbre**. S'il s'agit de la même thématique, la problématique est différente. Dans la première, la recherche bascule vers la langue d'enseignement, et dans la seconde, vers la pensée algébrique. La question de la généralisation du dispositif de remédiation en lecture pour aider à comprendre les mathématiques et celle de la généralisation des résultats de la pensée algébrique représentent des pistes de réflexion. L'accent est mis sur les curricula et leur rôle dans la transition école-collège, puisque les deux équipes ont analysé des manuels scolaires, des programmes et ont fait un état des lieux.

Les chercheurs ont essayé de comprendre ce qui se passe entre ce qui est prescrit et ce qui est réel en CM2 et en 6^e. L'équipe ayant travaillé sur le passage de l'arithmétique du primaire à l'algèbre au collège s'est intéressée à l'analyse des savoirs à enseigner dans les programmes et les manuels scolaires, les raisonnements mobilisés par les élèves lors de la première année au collège, les connaissances pour enseigner chez les enseignants dans les trois contextes (Bénin, Maroc, Tunisie). Des résultats découlent des recommandations pédagogiques, didactiques et curriculaires dans un projet ambitieux (D. Orange, restitution) sur un sujet pertinent. Ils correspondent tout à fait à une préoccupation forte de l'école dans l'enjeu de la transition primaire-collège en mathématiques. L'équipe du Togo, qui a cherché à comprendre s'il y a un lien entre les curricula et la cohérence des approches pédagogiques en mathématiques et en français et leur impact sur le processus enseignement/apprentissage en fin de cycle primaire et au début du cycle secondaire, a mis l'accent sur une problématique pertinente qui questionne la rupture

entre la classe de CM2 et celle de 6^e ou encore la rupture entre un modèle fondé sur la pédagogie par objectifs (PPO) et un modèle fondé sur l'approche par compétences (APC).

Les résultats ont permis de proposer des approches pédagogiques favorisant la transition CM2-6^e. La non-maîtrise de la langue d'enseignement constatée chez les élèves a donné une nouvelle orientation à la recherche par la mise en place, dans quelques écoles pilotes, d'un dispositif pédagogique de remédiation en lecture comme clé des apprentissages. Cela a montré que les difficultés en lecture entraînent des difficultés de compréhension en français et en mathématiques. Les chercheurs ont abouti à une conclusion qui est celle de la nécessité d'étendre la remédiation à tous les niveaux du primaire (du CP1 au CM2) et en 6^e, et de s'assurer de la continuité des disciplines entre le CM2 et la 6^e pour une meilleure transition primaire-collège. L'élément saillant en rapport avec la transition linguistique, celui des difficultés de lecture en français et en mathématiques dans les disciplines scolaires, a montré qu'il y a des facteurs d'échec en mathématiques chez les élèves qui ont une base très faible en langue de scolarisation (le français). À cela s'ajoute un autre constat : celui du manque d'implication des élèves, la démotivation et beaucoup d'absentéisme.

Les retombées des résultats et les recommandations préconisées

Ces résultats auront un impact et des retombées didactiques et pédagogiques, professionnels et institutionnels si la recherche est prise en compte par les décideurs, par les enseignants et par les parents. Les recommandations présentées concernent la révision des curricula qui ne peut se faire que par les décideurs, la réorganisation des contenus de savoirs des classes de 6^e, la formation des enseignants, la généralisation des dispositifs de remédiation et la maîtrise de la langue d'enseignement ainsi que la sensibilisation des familles aux questions liées à la transition scolaire école-collège. L'évaluation lors de la transition a été également évoquée en termes de *continuum* (Miled, restitution) et d'harmonisation des outils. Pour améliorer la recherche, M. Miled a ajouté trois objets importants : alimenter l'étape de la littérature, renforcer l'outillage pour l'analyse des programmes scolaires et l'interprétation des résultats pour savoir comment les faire parler et en faire un objet de proposition auprès des ministères.

Les recommandations se sont focalisées particulièrement sur l'importance de la continuité curriculaire et leur stabilité dans le système éducatif, la cohérence des programmes et la progression des apprentissages avec une démarche didactique harmonisée à revisiter. Un élément central s'est dégagé également des présentations et des débats, celui de la maîtrise de la langue d'enseignement lorsqu'elle est langue seconde parfois pratiquée uniquement à l'école, et son effet sur les résultats des élèves lors de la transition école-collège. Beaucoup d'élèves en échec ne maîtrisent pas le français comme langue de scolarisation ; ils finissent par se démotiver et abandonner les études.

Enfin, l'accent a été mis sur la cohérence entre les orientations curriculaire et didactiques de la formation initiale et continue des enseignants ainsi que sa contextualisation. L'enseignant a besoin d'accompagnement dans son métier où la réflexivité pédagogique et didactique l'amène vers de meilleurs résultats pour ses élèves.



« Un élément central s'est dégagé également des présentations et des débats, celui de la maîtrise de la langue d'enseignement lorsqu'elle est langue seconde parfois pratiquée uniquement à l'école, et son effet sur les résultats des élèves lors de la transition école-collège. »

L'enseignant n'est pas uniquement un garant de l'institution, il est aussi le praticien capable de se remettre en question sur le plan linguistique (son propre niveau), didactique (adaptation des savoirs à enseigner à son milieu) et pédagogique (accompagnement de tous les élèves y compris ceux en difficulté). À cela s'ajoutent les conditions matérielles et humaines de l'environnement scolaire, notamment les outils didactiques, les effectifs pléthoriques, la proximité des établissements des élèves ou encore la scolarisation des filles. La transition école-collège est une question vive qui nécessite d'être prise au sérieux et intégrée dans le parcours scolaire comme une étape très importante. Enfin, les inégalités filles/garçons, zone urbaine/zone rurale dans l'accès aux études, sans oublier la prise en charge des élèves en difficulté sont également des questions à examiner lors de la transition école-collège, afin d'éviter le décrochage et scolariser chacun des élèves dans de meilleures conditions, celles de la réussite scolaire et de l'égalité des chances.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Candelier, M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [en ligne], 5-1.

Chevallard, Y. et Mercier, A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*. Marseille : Publications de l'IREM. pp. 251-266.

Chnane-Davin, F. et Cuq, J.-P. (2008). « Interdidacticité et interdisciplinarité FLE, FLS, FLM », *Recherches et applications* n° 44, 8-19, dans Chnane-Davin, F. et Cuq, J.-P. (2008). *Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*. Paris : Clé internationale, 192 p.

Chnane-Davin, F. et Cuq, J.-P. (dir., 2014). *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique*. Paris : Riveneuve, 334 p.

Chnane-Davin, F. (2020). « Le français langue de scolarisation, un débat à faire évoluer... ». Dans David, J. et Weber, C. *Le français et les langues. Histoire, linguistique, Didactique*. Paris : Lambert Lucas, 101-113.

Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'organisations.

Mendonça-Dias, C. et Millon-Fauré, K. (2023). *Mathématiques en français langue seconde ou en langue étrangère*, collection F, Hachette.

Mendonça-Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F. (coord. 2019). « Allophonie ». *Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Éditions Lambert Lucas. Collection *Didactique des langues maternelles et étrangères*.

Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

Thiam, O. et Chnane-Davin, F. (2017). « L'approche par compétence peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ? ». Dans Les approches dites « par compétences » comme réformes pédagogiques « voyageuses ». Acteurs, trajectoires et pratiques de mises en œuvre, dans les curricula formels et réels, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et le savoir* (CRES) n° 16, 2017.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.

THÈME 4

Surmonter les obstacles rencontrés pour des transitions plus inclusives



THÈME 4 | Surmonter les obstacles rencontrés pour des transitions plus inclusives

INTRODUCTION DU THÈME 4



À revoir sur YouTube en cliquant [ici](#)

Emilie Doutreloux,

Université de Laval, faculté des sciences de l'éducation

Les transitions inclusives et l'éducation inclusive partagent la visée commune de réduire le nombre d'individus exclus des établissements d'éducation, des curricula qu'ils proposent, des cultures et des communautés qui les fondent.

Cela, par le renforcement des capacités des systèmes éducatifs dans la prise en compte et la satisfaction de la diversité des besoins des personnes apprenantes et des personnels qui les soutiennent.

Les transitions inclusives

Les transitions inclusives s'inscrivent dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive et convoquent les principes d'égalité des chances.

L'éducation inclusive

Les transitions inclusives et l'éducation inclusive partagent la visée commune de réduire le nombre d'individus exclus des établissements d'éducation, des curricula qu'ils proposent, des cultures et des communautés qui les fondent. Cela, par **le renforcement des capacités des systèmes éducatifs dans la prise en compte et la satisfaction de la diversité des besoins des personnes apprenantes et des personnels qui les soutiennent.**

Le paradigme inclusif dans lequel se situent les transitions inclusives se distingue de celui de l'intégration. Selon la perspective inclusive, c'est à l'établissement et à ses intervenantes et intervenants de s'adapter à la diversité et non aux différentes populations étudiantes de se conformer à l'établissement, comme le suggère plutôt la perspective de l'intégration.

Lorsqu'il est question de transitions inclusives, les principes de l'égalité des chances sont naturellement mobilisés par les chercheuses et chercheurs. Il existe plusieurs types d'égalité des chances contribuant à la réussite des transitions inclusives. En voici quelques-unes.



L'égalité d'accès

L'égalité d'accès désigne une situation où tous les groupes d'individus ont **les mêmes chances d'accéder à des services éducatifs dans un système d'éducation de plusieurs ordres et de plusieurs secteurs d'enseignement.** L'objectif de telle mesure est de garantir le droit à l'instruction, mais aussi de construire l'égalité formelle des citoyens (Esping-Andersen, 1999). Ceci, indépendamment du coût de la fréquentation scolaire ou des situations individuelles ou familiales (Verhoeven, Oriane et Dupriez, 2007). **Cela suppose aussi l'accès à l'information nécessaire pour faciliter l'accès physique à une institution d'enseignement** (Legendre, 2005). Pour

Dupriez et Verhoeven (2006), l'égalité d'accès représente « la mère de toutes les égalités face à l'école » (p. 483).

L'égalité des acquis

L'égalité des acquis réfère au principe éducatif selon lequel l'école doit **permettre à tous les élèves d'effectuer les mêmes apprentissages essentiels** (Crahay, 2000). Elle implique l'octroi d'une formation invariable pour tous : la garantie, pour tous, d'acquis essentiels, de compétences et de savoirs, au terme de leur formation (Beckers et coll., 2014). L'égalité des acquis est favorisée lorsqu'elle est accompagnée par d'autres formes d'égalité. En effet, Dupriez et Vandenberghe (2004) soulignent que l'égalité d'accès à l'enseignement est requise pour espérer l'atteinte d'un niveau commun de base. Quant à elle, Beckers (2008) insiste sur l'égalité de traitement pour garantir à tous l'égalité des acquis.

L'égalité des résultats

L'égalité de résultats peut être interprétée sous deux angles : le traitement uniforme ou la méritocratie. L'égalité des résultats interprétée sous l'angle méritocratique s'appuie sur le postulat « qu'il y aura toujours un groupe dominant dans toute société, étant donné l'existence de tâches et de fonctions nécessitant un savoir donnant un pouvoir » (Legendre, 2005, p. 543). De ce fait, la réussite permet aux plus méritants ou méritantes d'effectuer un changement de position sociale à l'intérieur d'une société hiérarchisée. Cette idéologie contribue à l'égalité des chances motivée par des principes d'équité, l'égalité de résultats s'observe, quant à elle, dans la situation où, une fois sortis du système éducatif, les individus ont les mêmes possibilités d'exploiter les compétences acquises. En d'autres termes, l'égalité des résultats nous encourage à déplacer notre regard évaluatif à l'issue d'une période de formation, plutôt qu'à l'entrée (Dupriez et Verhoeven, 2006).

« L'égalité de traitement, mieux connue sous l'appellation « d'équité », part du souci d'assurer des conditions d'apprentissage de qualité équitables pour toutes et tous. Ce principe se concrétise par l'offre d'un traitement différencié qui tient compte des particularités de chacun, donc qui ne s'applique pas de la même façon pour tous. »

Ce type d'égalité **suppose le droit à la réussite et au développement optimal de chacune et chacun.** Il se fonde sur « les immenses possibilités de développement de l'être humain, sur sa remarquable plasticité et sur la croyance de son éducatibilité tout aussi essentielle qu'illimitée » (Legendre, 2005, p. 543).

Finalement, **l'égalité de résultat s'observe lorsque tous les groupes sociaux sont équitablement représentés** parmi les diplômés à tous les ordres d'enseignement. Toutefois, pour faire en sorte que les acquis et les résultats soient égaux entre les différentes personnes à la sortie d'un programme d'études, il est indispensable de mettre en place des mesures d'accompagnement, comme le suggère l'égalité de traitement. L'égalité de traitement, mieux connue sous l'ap-

pellation « d'équité », part du souci d'assurer des conditions d'apprentissage de qualité équitables pour toutes et tous.

Ce principe se concrétise par l'offre d'un traitement différencié qui tient compte des particularités de chacun, donc qui ne s'applique pas de la même façon pour tous. Ainsi, au nom du bien commun, certaines ressources sont distribuées de façon inégale en vue d'atteindre une plus grande équité. Précisons que ce traitement différencié doit être au bénéfice des plus vulnérables. Finalement, l'égalité de traitement, ou l'équité, suppose qu'il est essentiel de corriger les inégalités en offrant la possibilité à chacune et chacun, peu importe son origine sociale et ses capacités, de disposer des moyens nécessaires pour parvenir à satisfaire ses projets rationnels. Les recherches présentées dans cette partie mettent toutes en œuvre l'éducation inclusive en convoquant l'un ou l'autre des types d'égalité des chances.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Beckers, J. (2008). Vers une école de l'égalité des acquis de base. Dans J. Beckers (Éd.), *Enseignants en communauté française de Belgique : mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action* (pp. 121-154). De Boeck Supérieur.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck Université.

Beckers, J., Hirtt, N. et Lavault, D. (2014). Les compétences à l'école : controverses et défis actuels. Dans C. Dierendonck (Éd.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 57-70). De Boeck Supérieur.

Doutreloux, E. (2020). *Égalité d'accès à l'enseignement collégial : le cas des allophones issus de l'immigration récente étudié par une équipe de recherche-action participative*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.

Dupriez, V. et Verhoeven, M. (2006). Débat sur l'égalité à l'école : fondements normatifs et politiques éducatives en Belgique francophone. *Les temps modernes*, 637-638-639(3), 479-501. <https://doi.org/10.3917/lm.637.0479>

Dupriez, V. et Vandenberghe, V. (2004). L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, (27), 3-26. <https://shs.hal.science/halshs-00603505/>

Esping-Andersen, G. (1999). *Les trois mondes de l'État-providence : essai sur le capitalisme moderne*. Presses universitaires de France.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada : Guérin.

Verhoeven, M., Oriane, J.-F. et Dupriez, V. (2007). Vers des politiques d'éducation « capacitanes » ? *Formation emploi : Revue française de sciences sociales*, 98, 93-108. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1606>

Les déterminants de la transition école-collège à Madagascar

Frédérique Andriamaro, UCM, Université d'Antananarivo,
Olivier Rakotonirina, UCM, Université d'Antananarivo,
Marilys Razakamanana, UCM,
Olivier Rakotomalala, UCM, Narindra Ranaivoson, UCM,
Marc Ravelonantoandro, UCM



Résumé

La présente recherche essaie d'apporter sa part de contribution à l'amélioration de l'Éducation nationale en diagnostiquant le fonctionnement actuel du système et en proposant les mesures à prendre pour que le système éducatif soit pérenne et performant. Elle s'intéresse particulièrement aux **enjeux de la réussite scolaire en tentant d'identifier les déterminants de la réussite de la transition école-collège à Madagascar. Les liens de causalité entre les différents déterminants et la décision de cette transition par les ménages sont ainsi au cœur de cette recherche.**

La pertinence de cette étude repose sur la multidisciplinarité des analyses menées en scrutant simultanément les aspects économiques, sociodémographiques, politico-institutionnels, psychologiques et ceux liés au milieu géographique (urbain-rural). Quels sont les facteurs qui favorisent la déscolarisation des enfants durant le primaire et le secondaire ? Certains facteurs sont-ils plus dominants que d'autres ? Des disparités existent-elles entre le milieu rural et le milieu urbain ? La réussite de la transition école primaire-secondaire et le décrochage forment une dialectique dans le domaine éducatif : quand on décroche de l'école, on ne réussit pas.

Nous avons supposé comme hypothèse que la réussite de la transition école-collège dépend de **différents facteurs imbriqués les uns dans les autres**, et que **certains déterminants influencent plus la déscolarisation que d'autres.**

Une démarche scientifique de confrontation de la partie théorique de la revue de littérature à la partie pratico-pratique a été effectuée à travers l'analyse quantitative et l'analyse qualitative des données récoltées (enquêtes, entretiens, *focus groups*) auprès de trois zones d'études que sont la région Analjirofo, la région Amoron'i Mania et la région Menabe. Les résultats trouvés évoquent plusieurs déterminants du décrochage scolaire.

Mots clés : Madagascar, déterminants, décrochage, réussite, plan sectoriel d'éducation.

Abstract

This research attempts to make its contribution to the improvement of national education by diagnosing the current functioning of the current system and proposing measures to be taken to ensure that the education system is sustainable and efficient. It is particularly interested in the challenges of school success, and attempts to identify the determinants of success in the transition from primary to secondary school in Madagascar. The causal links between the various determinants and the decision by households to make this transition are at the heart of this research. The relevance of this study lies in the multidisciplinary nature of the analyses carried out, simultaneously examining economic, socio-demographic, political-institutional, psychological and geographical (urban-rural) aspects. What factors encourage children to drop out of primary and secondary school? Are some factors more dominant than others? Are there disparities between rural and urban areas?

Successful transition from primary to secondary school and dropping out of school form a dialectic in the educational field: when you drop out of school, you don't succeed. Our hypothesis is that the success of the school/college transition depends on a number of interrelated factors, and that some determinants have a greater influence on dropping out than others. A scientific approach was used to compare the theoretical part of the literature review with the practical part, through quantitative and qualitative analysis of the data collected (surveys, interviews, focus groups) in three study areas: the Analjirofo region, the Amoron'i Mania region and the Menabe region. The findings point to several determinants of school dropout.

Key words: Madagascar, determinants, dropout, success, education sector plan

INTRODUCTION

Des progrès incontestables ont été constatés en Afrique pour augmenter les taux de scolarisation dans le primaire et le premier cycle du secondaire. Pourtant, près de 50 millions d'enfants restent non scolarisés, et la plupart de ceux qui fréquentent l'école n'y acquièrent pas les compétences de base indispensables pour réussir dans la vie (Banque mondiale, 2018). De plus, l'Afrique subsaharienne possède le niveau d'abandons scolaires en primaire le plus élevé au monde, avec un taux de 48,60 % (Unesco, 2017). L'enjeu n'est plus désormais l'entrée des enfants à l'école, mais plutôt le fait que ceux en âge d'être scolarisés ne le sont pas ou abandonnent les bancs de l'école précocement (Rakotomanana et coll., 2020).

À Madagascar, les données révèlent qu'**au fur et à mesure que le niveau augmente, la déperdition scolaire s'accélère** : le taux d'achèvement au primaire est de 56 %, avec 86 % pour le quintile le plus riche, contre 18 % pour le quintile le plus pauvre. Plus encore, le taux d'achèvement au collège n'atteint que 26 %, avec 67 % pour le quintile le plus riche et 3 % pour le plus pauvre (Unicef, 2022).

L'enjeu de la transition école-collège revêt ainsi une grande importance dans la compréhension du phénomène de déscolarisation. **Les causes du décrochage scolaire sont multiples, à savoir les causes personnelles, les causes académiques ou scolaires et les causes familiales, économiques ou sociales** (Freeman et Simonsen, 2015). Ainsi, ces constats nous poussent à questionner les déterminants qui permettent la transition école-collège à Madagascar. Des enquêtes et des entretiens semi-directifs auprès des ménages dans trois régions de Madagascar ont été réalisés pour mettre en avant ces différents facteurs et comprendre les logiques qui sous-tendent les décisions de maintien ou non-maintien des enfants à l'école.

Contexte malgache et conceptualisation des facteurs de décrochage en milieu scolaire

Des réalités relativement inquiétantes

D'Aiglepierre (2012) montrait que, pour la première année du primaire (CP1), sur 100 élèves inscrits, 25 n'atteindront pas la deuxième année (CP2) ; 9,9 enfants abandonneront entre le CP2 et le CE, 9,6 entre le CE et le CM1 et 11 entre le CM1 et le CM2. Ainsi, sur les 100 enfants inscrits en début de primaire, seuls 44,5 atteindront la dernière année et à peine 33,5 parviendront à entrer dans le secondaire. Deux tiers des enfants qui commencent le primaire abandonnent donc avant de commencer le secondaire. Ces indicateurs semblent persister (**cf. données du tableau 1**) et montrent des signaux alarmants quant à l'efficacité interne du système éducatif malgache. **Les niveaux élevés des taux d'abandon et de redoublement indiquent que l'efficacité interne du système apparaît relativement faible.** Les taux d'abandon concernent notamment autant de filles que de garçons au primaire et au collège, avec des taux d'abandon cependant plus marqués au primaire, avec 19,50 % de la population scolaire.

Tableau 1 : situation d'efficacité interne année scolaire 2017-2018

INDICATEURS DE FLUX	COLLÈGE			PRIMAIRE		
	Garçons et filles	Garçons	Filles	Garçons et filles	Garçons	Filles
Taux de promotion	78,37 %	77,79 %	78,92 %	57,33 %	55,78 %	58,91 %
Taux de redoublement	7,49 %	8,09 %	6,91 %	23,20 %	24,20 %	22,10 %
Taux d'abandon	14,14 %	14,12 %	14,17 %	19,50 %	20 %	19 %
Taux de rétention	81 %	80 %	82 %	32 %	31 %	33 %

Sources : service Statistique/direction de la Planification de l'éducation/ministère de l'Éducation nationale (SS/DPE/MEN)

Madagascar rencontre de grands problèmes dans le domaine de la scolarisation en général, et du décrochage scolaire en particulier. Le choix du passage de l'école vers le collège est une étape déterminante dans le parcours scolaire des apprenants, et différents facteurs peuvent entraver le bon déroulement de la scolarisation. Les facteurs en question sont nombreux et peuvent être liés directement aux élèves, à l'implication de la famille et/ou aux compétences didactiques des enseignants, qui sont souvent limitées. **Ces enseignants exercent dans des conditions souvent inappropriées.** La situation des infrastructures et des fournitures est aussi préoccupante, car les salles de classe n'ont pas la capacité d'accueillir l'effectif des élèves : 44 élèves par salle dans le secteur public, et 31 élèves par salle dans le secteur privé (Instat, 2022). Cependant, de grandes disparités existent et subsistent entre régions et entre milieu urbain et milieu rural, généralement défavorables pour les élèves habitant en zones rurales (Unicef, 2022).

Les facteurs liés à la (dé)scolarisation

Brown et Park (2002) avaient trouvé que les caractéristiques sociodémographiques des ménages tel que l'éducation des parents, notamment celui de la mère, la taille du ménage et la localisation géographique seraient les déterminants principaux de l'abandon scolaire dans l'enseignement primaire. Concernant la taille du ménage, les enfants qui vivent avec plusieurs frères et sœurs ont plus de chance de quitter l'école (Dustmann et Soeast, 2008 ; Wolff, 2013). Cela est dû surtout au fait que les parents n'arrivent plus à soutenir moralement et financièrement leurs enfants en même temps. Dans la majorité des cas, ce sont surtout les aînés qui abandonnent l'école en premier, car l'attention parentale s'oriente vers les cadets (Cooper et coll., 2005). La structure de la famille peut affecter également les probabilités de l'abandon scolaire de l'enfant. Un enfant résidant dans un ménage monoparental lié à toute forme de rupture familiale est davantage exposé à une scolarisation moindre par rapport à un autre qui résiderait avec ses deux parents (Pong, 2000 ; Delaunay et coll., 2013 ; Andriamaro, 2013).

Basumatary (2012) a rajouté à cela les caractéristiques économiques, telles que le revenu et les activités génératrices de revenus effectuées par les parents. Plus le revenu d'un ménage est faible, plus la probabilité que l'enfant quitte l'école tôt est élevée. En zone rurale, plusieurs enfants abandonnent leurs études, afin de venir en aide à leurs parents en participant aux travaux agricoles ou en s'occupant de leurs jeunes frères et sœurs pendant que leurs parents travaillent dans les champs (Yin, 2005).

Au Cambodge, les parents agriculteurs estimaient que le primaire octroyant les enseignements élémentaires de base suffisait à leurs enfants, qui peuvent désormais participer aux activités agricoles (Yin, 2005). Les filles, plus encore, ont beaucoup moins de chance d'atteindre le secondaire dans les campagnes. Quant à la relation entre l'éducation et l'insertion professionnelle, le fait d'avoir un emploi rémunéré est lié au fait d'être « au moins » scolarisé au secondaire : « *une femme avec un niveau d'éducation au moins égal au secondaire a 1,7 fois plus de chance d'avoir accès à un emploi rémunéré qu'une femme n'ayant pas atteint ce niveau* » (Flayols, 2018, p. 2). Plus encore, Flayols (2018) montre l'impact du niveau d'éducation de la mère sur les enfants, qui ont plus de chance de poursuivre également leurs études jusqu'au secondaire et au-delà et donc une plus grande probabilité aussi d'avoir accès à un emploi rémunéré : il s'agit d'une dynamique générationnelle positive.

Par ailleurs, le décrochage scolaire comprend deux catégories d'antécédents de décrochage : les antécédents individuels et les antécédents institutionnels.

Les antécédents individuels comprennent les caractéristiques, les attitudes et les comportements de l'élève, tandis que les antécédents institutionnels se centrent sur les différentes structures et dynamiques retrouvées dans les milieux au sein desquels l'élève évolue, comme sa famille, son école et sa communauté. Le modèle de Rumberger (2011) aborde donc directement la question des variations en fonction du contexte sociogéographique (Thouin et coll., 2018).

Il s'agit de composantes individuelles et environnementales constituant un contexte aux futures expériences dans l'enseignement secondaire de ces jeunes.

Il existe d'autres déterminants pouvant influencer la scolarisation des enfants au primaire selon la littérature scientifique. Citons, par exemple, **les déterminants psychologiques et culturels dont fait partie le concept de soi** qui peut influencer la scolarisation des enfants (citons les concepts de soi des enfants en situation de migration [Dorai, 2005]). La culture des enfants et de leurs parents, en effet, peut influencer leurs comportements vis-à-vis de la scolarisation d'une manière générale. Les rapports entre les parents et leurs enfants sont différents d'une culture à l'autre, car il peut être fusionnel (William et coll., 2012) ou normal. Ceci s'explique par les différents types de concept de soi des enfants et des parents (Markus et Kitayama, 1991). Depuis les années 1990, certains auteurs ont étudié les liens entre collectivisme et individualisme, mais aussi les liens entre concept de soi indépendant et interdépendant (Somech, 2000 ; Triandis, 1994), et ont même développé des instruments de mesure de ces concepts (Singelis, 1994 ; Gudykunts et Lee, 2006 ; Gibas et coll., 2016).

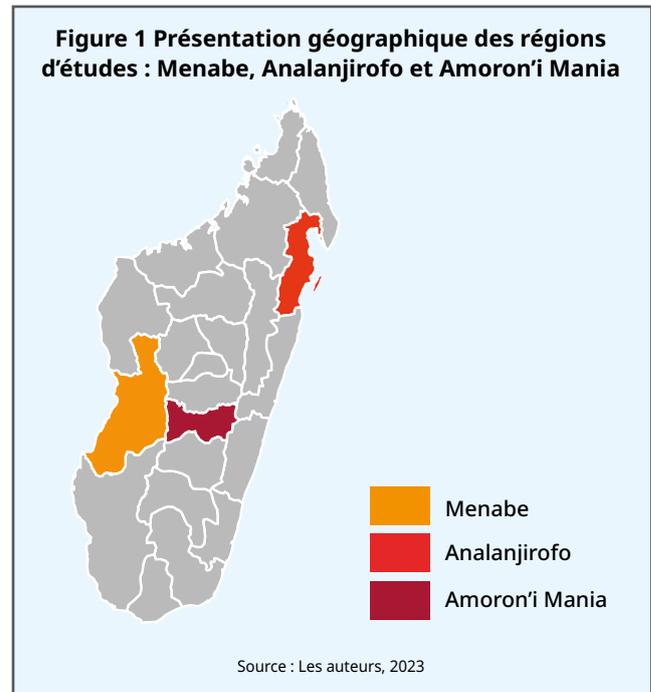
Démarche méthodologique

Zone d'étude et échantillonnage

Les données de cette étude proviennent d'enquêtes auprès de trois régions de Madagascar : région Menabe se trouvant à l'ouest, Analanjirofo, région de l'est et Amoron'i Mania, sur les Hautes Terres centrales de l'île. Ces zones ont été choisies en raison de la disparité en termes de taux de scolarisation. En effet, la région Menabe fait partie des régions où le taux net de scolarisation en primaire est faible (41,9 %), tandis que les régions Amoron'Imania et Analanjirofo font partie des régions avec un niveau élevé (respectivement 77 % et 81 %

(Instat, RGPH, 2021). Les enquêtes concernent les enfants de 6 ans à 14 ans conformément à la loi portant sur l'organisation de l'éducation à Madagascar en 1994, ayant précisé les tranches d'âge officiel correspondant à la fréquentation de niveau d'études : 6-10 ans pour le primaire et 10-14 ans pour le secondaire premier cycle ou collège. Au total, 434 enfants ont été considérés pour la présente recherche à travers des enquêtes auprès de leurs parents. Pour analyser les déterminants du décrochage scolaire, sont inclus aussi bien les enfants ayant continué leur scolarisation que ceux ayant abandonné en primaire ou vers la transition 7^e-6^e.

Figure 1 Présentation géographique des régions d'études : Menabe, Analanjirofo et Amoron'i Mania



Des entretiens semi-directifs ont également été menés pour la région Amoron'i Mania et pour la région Menabe avec les parents de l'enfant décrocheur, essentiellement en milieu rural où la déscolarisation est plus importante qu'en milieu urbain. L'objectif de ce travail qualitatif était d'appréhender le parcours familial, personnel et scolaire (récits de vie) de 27 élèves « décrocheurs », afin de comprendre les raisons intrinsèques qui ont pu mener à la décision de quitter les bancs de l'école.

Méthodologie et analyse de données

Des analyses quantitatives à partir des données issues du questionnaire auprès des parents ont permis d'identifier les déterminants économiques, sociodémographiques, géographiques et psychologiques. Une analyse descriptive des données sociodémographiques et économiques a d'abord été effectuée. Ensuite, des tableaux croisés dynamiques et une analyse empirique ont été faits pour confirmer ce qui a été observé. L'analyse empirique s'est fondée sur le travail de Tsolou et Babalis (2020). Il s'agit de mettre en œuvre un modèle logistique binaire avec, comme variable à expliquer, celle relative au décrochage : $Y = 1$ si l'enfant a abandonné l'école en primaire ou n'a pas continué après le 7^e et $Y = 0$ sinon. La notation de ce modèle se présente comme suit :

$\text{Logit}PX = x_1, \dots, x_n = a_0 + a_1x_1 + \dots + a_nx_n$

Les variables explicatives X sont :

- ▶ **Le revenu moyen mensuel des ménages** interrogés. Ensuite, le revenu a été catégorisé avec 0 = ménages

dont le revenu est inférieur au SMIG qui est de 250 000 MGA selon le décret 2022-626 du 4 mai 2022 fixant le salaire minimum à Madagascar et 1 pour ceux dont le montant en est supérieur ;

- ▶ **La situation matrimoniale :** 1 célibataire, 2 en union libre, 3 marié, 4 divorcé et 5 veuf;
- ▶ **La religion :** 1 chrétien, 2 musulman, 3 non-croyant et 4 autre ;
- ▶ **Le niveau d'études du CM :** 0 analphabète, 2 primaire partiel, pour les CM ayant abandonné l'école primaire en milieu de cursus, 3 pour les chefs de ménage ayant terminé le niveau primaire, 4 collège, 5 lycée et 6 universitaire ;
- ▶ **La région d'appartenance des ménages :** 1 Amoron'i Mania, 2 Analanjirifo et 3 Menabe ;
- ▶ **Le milieu de résidence :** 0 urbain, 1 rural.

L'approche qualitative, à travers une grille d'entretien qui s'intéressait à la trajectoire personnelle et familiale de l'enfant, quant à elle, permet d'éclaircir et de comprendre les trajectoires personnelles et familiales des enfants « décrocheurs » et « non décrocheurs ».

L'analyse par entretien, ou l'analyse de contenu, a été choisie parce que c'est :

« une technique dont le but est d'interpréter et de synthétiser le sens manifeste d'un matériel verbal (le discours oral, habituellement transcrit ou la réponse écrite fournie à une question) en vue d'explorer un questionnement ou des pistes de recherche » (approche qualitative, démarche holistico-inductive) (Quintin, 2012, p. 48).

À partir des séquences clés, on repère les contextes qui ont mené à la prise de décision des familles et de l'enfant.

Résultats et réflexions critiques

Caractéristiques économiques des ménages interrogés

Le revenu mensuel moyen des ménages est de 193 000 ariarys variant de 0 à 4 500 000 ariarys avec des ménages pratiquant pour la plupart de l'agriculture destinée à l'autosubsistance et qui consomment alors ce qu'ils produisent. En effet, environ 40 % des chefs de ménage sont des agriculteurs, des éleveurs ou des pêcheurs. Ensuite, 20 % sont des commerçants.

Le ménage avec le niveau de revenu le plus élevé est le cas d'un grand commerçant. Parmi ces personnes, la majorité, soit 89 %, n'a pas de compte bancaire. Cependant, parmi eux, 56 % effectuent du *mobile banking*, pouvant permettre d'éviter l'exclusion financière.

Décrochage

En moyenne, on recense trois enfants par ménage. 30 % des ménages ont un enfant scolarisé, et 30 % ont deux enfants scolarisés, 59 % continuent leurs études actuellement. Ainsi, parmi les 434 individus choisis aléatoirement, le taux de décrochage scolaire est de 41 %. Cette valeur est proche de la situation nationale, dont le taux se situe entre 22 % et 27 % en primaire, et 30 % à 40 % en secondaire (Unesco, 2020). Le taux de décrochage est le plus élevé en 7^e, c'est-à-dire à la transition primaire-secondaire.

Tableau 2 : situation des enfants interrogés en matière de scolarisation ou d'abandon scolaire

Période de décrochage	Effectif	Fréquence (%)
Décrochage avant la 7 ^e	46	10,6
Décrochage en 7 ^e : transition école-collège	76	17,5
Décrochage en secondaire	55	12,7
Enfants scolarisés	257	59,2
Total	434	100

N = 434 (nombre d'enfants dont les parents ont été interrogés)

Source : Calculs des auteurs

Capacité financière limitée des ménages

En général, l'enseignement à l'école implique des coûts pour presque tous les enfants dont les parents ont été approchés, variant de 900 ariarys à 457 200 ariarys. Les objets de ces coûts peuvent être différents d'un enfant à un autre et peuvent inclure : l'écolage, les salaires des enseignants non-fonctionnaires (ENF) pour les écoles publiques, les fournitures scolaires, les frais de déplacement, les cours de renforcement de capacités et les dépenses diverses. (cf tableau 3 ci-dessous)

Tableau 3 : les coûts mensuels réellement encourus liés à la scolarisation des enfants

	Coûts totaux	Écolage	Salaires ENF	Fournitures scolaires	Frais de déplacement	Cours de renforcement de capacité	Autres dépenses
Moyenne	36 111	12 319	7 201	14 359	22 527	13 067	21 218
Médiane	24 000	9 000	3 000	9 000	15 000	10 000	10 400
Écart-type	4 3976,77	13 161,86	11 194,94	18 332,29	20 582	10 112,75	34 061,98
Minimum	900	500	400	500	2 000	1 000	200
Maximum	457 200	120 000	60 000	150 000	96 000	50 000	333 200
n*	405	271	121	251	44	57	239

* n est le nombre d'enfants qui paient pour le coût en question - N = 434 (nombre d'enfants dont les parents ont été interrogés)

Source : calculs des auteurs

Si nous nous référons aux montants dépensés mensuellement montrés dans ce tableau, les coûts les plus élevés concernent :

(1) les frais de déplacement (à peu près 22 500 ariarys par enfant en moyenne),

(2) les diverses dépenses ou coûts indirects comme l'alimentation, la cantine ou les goûters (qui peuvent aller jusqu'à un peu moins de 335 000 ariarys),

(3) les fournitures scolaires (environ 15 000 ariarys par enfant en moyenne).

Si nous considérons le nombre d'enfants qui paient mensuellement pour une catégorie de coûts ou une autre, les dépenses se font surtout sur l'écolage, les fournitures scolaires et les diverses dépenses en alimentation. Les frais de déplacement, bien qu'élevés, ne concernent que 10 % des élèves considérés dans l'étude ; ils vont donc presque tous dans une école proche de leur domicile.

À part les coûts mensuels supportés, il y a aussi les dépenses qui se font juste au début de l'année scolaire. Les coûts annuels les plus importants concernent les fournitures scolaires (pouvant aller jusqu'à 250 000 ariarys pour un enfant). Viennent ensuite les frais généraux ou encore les droits d'inscription. Pour ces derniers, même si le minimum est de 5 000 ariarys, la moitié des participants paient plus de 25 000 ariarys, qui correspondent à environ 30 % du salaire médian des parents salariés non permanents.

Les entretiens semi-directifs ont confirmé que les problèmes financiers du ménage représentent la grande majorité de la cause du décrochage scolaire, que celui-ci ait eu lieu au primaire ou au secondaire. En effet, la majorité des discours ont révélé l'insuffisance de revenus pour expliquer cette situation d'abandon. La quasi-totalité des chefs de ménage interrogés sont agriculteurs et ne disposent pas de revenus fixes, ne leur permettant pas ou plus d'assurer les frais d'inscription et les fournitures de leurs enfants. Plusieurs scénarios ont été entendus : soit les parents « obligent » les enfants à arrêter l'école, soit les enfants prennent la décision eux-mêmes, surtout pour ceux qui sont en âge de travailler :

« Il était absolument motivé à poursuivre ses études. Il était en larmes lors de son arrêt scolaire. Pourtant, on ne pouvait rien faire. Par la suite, il a vraiment renoncé à ses études, il pensait que c'était le mieux à faire, car ses petits frères et sœurs devaient être scolarisés simultanément » (parent d'un jeune homme, déscolarisé en 3^e, Amoron'i Mania) ;

« Elle a pris la décision d'arrêter l'école, de se marier ; c'était sa décision, pour me préserver compte tenu de mon problème financier » (parent d'une jeune fille, déscolarisée en 6^e, Menabe).

Les enfants, une fois déscolarisés, apportent alors de l'aide aux parents en participant principalement aux travaux agricoles et en s'occupant du bétail ; tandis que d'autres (10 jeunes) sont partis en migration dans les grandes villes pour travailler :

« Son arrêt scolaire date de quatre ans passés... Elle était partie à Manakara. Elle y pratiquait le commerce. Puis, elle s'est déplacée à Antananarivo en travaillant en tant que domestique » (parent d'une jeune fille, déscolarisée en 4^e, Amoron'i Mania) ;

« On était vraiment confronté à des difficultés : on était obligé de s'occuper de sa grand-mère, de plus, ma sœur était également déficiente. Pourtant, nos ressources financières étaient déficientes. De ce fait, il a dû être déscolarisé et partir travailler, il voulait nous aider à tout prix. Il est à Maroantsetra où il fait des affaires dans la filière vanille » (parent d'un jeune homme, déscolarisé en 3^e, Amoron'i Mania).

Malgré leurs revenus, l'enquête a montré que 7 parents sur 10 étaient prêts à investir dans la scolarisation de leur enfant en payant plus que ce qu'ils paient actuellement, toutes catégories de dépenses confondues. Un fait particulier est à remarquer : la moitié des parents interrogés ont la volonté de payer environ 4 fois plus pour les enseignants non-fonctionnaires au sein des établissements publics (médiane du coût réel = 3 000 ariarys vs 12 500 ariarys que les parents seraient prêts à payer). Cela montre à quel point ils seraient prêts à soutenir ceux qui peuvent/veulent assurer la scolarisation de leur enfant, malgré l'insuffisance ou l'absence de salaire proprement dite et l'éventuelle insuffisance de capacité adéquate pour ces catégories d'enseignants (**cf tableau 4 ci-dessous**).

Tableau 4 : coûts mensuels que les parents seraient prêts à payer pour la scolarisation de leur enfant

	Coûts totaux	Écolage	Salaires ENF	Fournitures scolaires	Frais de déplacement	Cours de renforcement de capacité	Autres dépenses
Moyenne	53 841	17 662	21 327	18 227	16 776	16 659	20 800
Médiane	32 000	10 000	12 500	10 000	10 000	15 000	12 000
Écart-type	71 553,41	36 783,37	25 218,12	34 640,24	22 895,39	14 291,1	27 089,92
Minimum	1 700	500	200	500	2 000	1 000	1 000
Maximum	740 000	500 000	150 000	300 000	144 000	80 000	200 000
n*	311	202	86	203	68	75	171

*n est le nombre d'enfants qui paient pour le coût en question - N = 434 (nombre d'enfants dont les parents ont été interrogés)

Source : calculs des auteurs

Par ailleurs, les dépenses annuelles auxquelles les parents accordent le plus d'importance sont les fournitures scolaires tandis qu'ils ne veulent rien payer pour les frais de déplacement annuels et les cours de renforcement de capacité (cf. Tableau 4). Ainsi, avoir les bons outils (de quantité et qualité adéquates) est le plus important pour eux, et il est préférable de ne pas se déplacer loin pour se scolariser ni de suivre des cours de renforcement de capacité.

Facteurs liés aux caractéristiques sociodémographiques des ménages

Au sujet des facteurs liés au statut de l'enfant ou du ménage qui lui appartient, il semble qu'il n'y ait pas de différence significative entre les cas des enfants encore scolarisés et ceux en décrochage scolaire. Ce qui pourrait les différencier, c'est qu'il y a plus de parents non-croyants chez les enfants ayant connu le décrochage que chez les enfants scolarisés (9 %, contre 3,7 %) et les chefs de ménages avec un niveau lycée constituent la moitié de ceux avec enfants scolarisés. Enfin, il y a plus de chefs de ménage de niveau universitaire chez les scolarisés que chez les déscolarisés (6 %, contre 1 %).

Tableau 5 : caractéristiques sociodémographiques du ménage des enfants encore scolarisés et ceux ayant abandonné l'école

	Cas des enfants scolarisés (%)	Cas des décrochages (%)
Situation matrimoniale		
Célibataire	4,1	6,2
Union libre	12,2	18,5
Marié	64,1	50,0
Divorcé(e)	11,8	11,8
Veuf(ve)	7,8	13,5
Religion		
Chrétien	91,8	86,4
Musulman	3,7	2,8
Non-croyant	3,7	9,1
Autre	0,8	1,7
Niveau d'éducation du chef de ménage		
Analphabète	5,7	6,7
Primaire partiel	21,1	38,2
Primaire jusqu'en 7 ^e	13,8	12,4
Secondaire 1	32,0	29,2
Lycée	21,5	12,4
Université	6,1	1,1
Total	100	100

Source : Calculs des auteurs

Les analyses quantitatives ont avancé que le statut familial de l'enfant (à travers le statut matrimonial du chef de famille) pour ces trois zones d'études n'était pas *a priori* déterminant dans le décrochage scolaire. Les entretiens viennent également appuyer ces résultats dans la mesure où les enfants vivant dans des ménages nucléaires (composés du père, de la mère ou de la fratrie) sont tout autant touchés par ce phénomène que les enfants issus de familles monoparentales. Pour les enfants ne vivant pas avec leurs deux parents et qui ont le statut d'enfant confié, cette situation semble néanmoins avoir

un impact sur la déscolarisation précoce. Cette dernière est davantage corrélée au revenu des familles.

Les ménages interrogés lors des entretiens qualitatifs sont composés généralement d'un nombre élevé d'enfants. En effet, à la question de connaître le nombre de d'enfants dans la fratrie de l'élève (l'enfant déscolarisé), il est constaté qu'à Ambositra, 15 ménages sur 17 ont au moins quatre (4) enfants et plus de la moitié de ces ménages entre 8 et 12 enfants. À Morondava, la moitié des ménages interviewés a également plus de quatre enfants, mais avec des proportions moindres qu'à Ambositra. Même si le fait d'avoir un nombre élevé d'enfants n'a pas été cité explicitement comme une contrainte par les parents, l'histoire familiale de l'enfant déscolarisé permet d'avancer que le fait d'avoir de nombreux enfants engendre un risque plus élevé aussi de les voir retirer de l'école, les revenus des ménages interrogés restant faibles ou moyens, car dépendants des rendements d'une agriculture essentiellement familiale.

La grille d'entretien s'intéressait également au quotidien de ces élèves décrocheurs en termes d'activités pour appréhender la « plus-value » pour les parents après le retrait des bancs de l'école. Au moment de l'enquête, la plupart des enfants avaient en moyenne arrêté l'école depuis deux ou trois ans. Pour certains parents, la déscolarisation était une étape transitoire jusqu'à l'obtention de revenus plus stables, tandis que, pour d'autres, la déscolarisation était déjà décidée comme définitive. Dans la totalité des cas, les enfants devaient aider plus aux travaux agricoles, accomplir les tâches ménagères et s'occuper de la fratrie en bas âge, voire faire des petits boulots chez d'autres habitants.

« Elle s'occupe des travaux des champs, comme on est à la campagne. Et je peux confirmer qu'elle arrive à tout effectuer, même si je ne suis pas présente. Et elle me demande toujours ce qu'il faut faire avant que je parte au marché : elle assure la culture de patate douce, si c'est ce que je lui ordonne » (parent d'une jeune fille, déscolarisée en 5^e, Amoron'i Mania).

« Des gens l'ont accueilli chez eux, afin qu'il puisse travailler en coupant de l'herbe pour le bétail. En même temps, il assure le transport de ces herbes et l'alimentation du bétail. Il réside chez ces gens, leur maison est juste tout près de chez nous » (parent d'un jeune garçon, déscolarisé en 12^e, Amoron'i Mania).

Facteurs psychologiques : quelles relations avec le concept de soi ?

Il a été également étudié dans cette recherche l'importance du volet psychologique au travers du type de concept de soi des parents qui pourrait influencer la décision de décrochage scolaire dans certaines situations. Par hypothèse, on supposait que les déterminants en lien avec le concept de soi des parents pouvaient influencer la réussite du passage école-collège.

Les types de concept de soi sont alors à lier au modèle de décrochage de Rumberger (2011), qui catégorise les raisons de décrochage chez les jeunes en deux types : les antécédents institutionnels et environnementaux et les antécédents individuels.

La mise en relation des deux types de concept de soi interdépendant et concept de soi indépendant nous donne deux hypothèses générales suivantes :

- ▶ **HO1** : le concept de soi indépendant des répondants est plus lié aux antécédents individuels du décrochage scolaire qu'aux antécédents institutionnels ;
- ▶ **HO2** : le concept de soi interdépendant des répondants est plus lié aux antécédents institutionnels et environnementaux du décrochage scolaire qu'aux antécédents individuels.

Chaque type de concept de soi peut être favorable ou non à chaque type d'antécédent du décrochage scolaire.

La présence d'un type de concept de soi avec un type d'antécédent au décrochage lui correspondant doit être favorable à l'apparition du décrochage en question.

Si les hypothèses sont confirmées, on peut identifier d'avance les risques chez chaque porteur de types de concept de soi. Dès qu'il y a, dans une région, un taux élevé de même type d'antécédent de décrochage scolaire correspondant au type de concept de soi de la majorité, nous pouvons dire qu'il y

a plus de risque d'avoir des décrochages dans cette localité. En analysant les corrélations entre les variables concepts de soi des parents et les raisons de décrochages, au tableau 6, les premiers résultats obtenus n'ont pas démontré de liens significatifs qui vont dans le sens de ces deux hypothèses. Il n'est pas possible, non plus, de confirmer un lien systématique entre les antécédents des parents et le décrochage de leurs enfants, même s'il y a des liens entre certains scores des raisons de décrochage. Les raisons du type raisons individuelles de décrochage, par exemple, seront corrélées négativement avec des raisons de types environnementaux ou institutionnels chez les enfants ou chez les parents.

Ces résultats indiquent que les raisons de décrochage chez les enfants sont reliées aux raisons de décrochage des parents (les mêmes types de raisons = raison individuelle chez les enfants liées aux raisons individuelles chez les parents), (cf tableau 6 ci-dessous).

Dans une optique de recherche exploratoire réalisée avec les données collectées lors de cette étude, les scores des concepts de soi des parents ont été reliés avec leurs données personnelles en lien avec leurs parcours scolaires personnels. Les résultats obtenus montrent une corrélation négative, mais significative, entre les scores du concept de soi du parent qui répond au questionnaire et les raisons individuelles de son décrochage à l'époque (-,170**). Ceci veut dire que les scores du concept interdépendant des parents (en lien avec le niveau de collectivisme) sont reliés négativement avec les raisons individuelles de son propre décrochage à l'époque. Le calcul de régression, afin d'assurer de la relation systématique entre ces deux variables, a été réalisé. En d'autres mots, plus le parent avait un concept de soi interdépendant (en lien avec le niveau de collectivisme), moins il y avait de raisons individuelles pour faire un décrochage scolaire à l'époque. Cependant, le contraire n'est pas vrai. Le concept de soi n'est pas suffisant pour expliquer le décrochage en lien

Tableau 6 : lien entre les raisons de décrochage chez les enfants et celles de parents

		Individuel	Interdépendant	Parent décroch2	Parent décroch1	Enfant décroch1	Enfant décroch2
Individuel	Pearson Correlation	1	,340**	,141	-,066	-,044	,166
	Sig. (2-tailed)		,000	,141	,186	,568	,264
	N	415	398	110	407	170	47
Interdépendant	Pearson Correlation	,340**	1	,062	-,170**	,066	-,050
	Sig. (2-tailed)	,000		,517	,001	,400	,740
	N	398	409	112	401	164	47
Parent décroch2	Pearson Correlation	,141	,062	1	-,508**	-,066	,302*
	Sig. (2-tailed)	,141	,517		,000	,646	,033
	N	110	112	120	120	51	50
Parent décroch1	Pearson Correlation	-,066	-,170**	-,508**	1	,184*	-,103
	Sig. (2-tailed)	,186	,001	,000		,015	,468
	N	407	401	120	426	174	52
Enfant décroch1	Pearson Correlation	-,044	,066	-,066	,184*	1	-,397**
	Sig. (2-tailed)	,568	,400	,646	,015		,004
	N	170	164	51	174	176	52
Enfant décroch2	Pearson Correlation	,166	-,050	,302*	-,103	-,397**	1
	Sig. (2-tailed)	,264	,740	,033	,468	,004	
	N	47	47	50	52	52	52

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed) - **Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed) - Source : Calculs des auteurs

avec les antécédents environnementaux de l'époque. Ainsi, le décrochage scolaire est un phénomène causé par plusieurs facteurs en même temps. Le concept de soi interdépendant, qui est présent chez des individus plus collectivistes, indique simplement que ces individus ont moins de raisons personnelles qui les inciteraient à décrocher, mais que les raisons environnementales vont plus les influencer s'ils prennent cette décision.

Autres causes inhérentes au décrochage scolaire : les difficultés scolaires, la santé, une grossesse précoce

Les problèmes scolaires sont considérés comme des facteurs modifiables de la scolarisation et les données d'enquêtes ont montré que les problèmes scolaires ont touché un peu moins de la moitié des élèves décrocheurs. Ainsi, le décrochage est souvent cité à la suite de difficultés scolaires spécifiques (11 %), à la suite de l'échec au CEPE (10 %), le(s) redoublement(s) (6 %) et le découragement personnel (8,5 %). De même, l'ancienneté des enseignants est de 12 ans en moyenne.

La plupart sont fonctionnaires ou enseignants FRAM (Fikambanan'ny rayaman-drenin'ny mpianatra, association des parents d'élèves) n'ayant reçu aucune formation technique, professionnelle ou supérieure, pouvant impacter les résultats et le découragement de certains élèves et parents. Les enquêtes de terrain ont également indiqué que l'effectif moyen des élèves est de 39 par classe. Par rapport à cet effectif, la salle de classe est considérée comme assez grande par les enseignants. Toutefois, selon 83 % d'entre eux, les équipements sont insuffisants : 72 % ne disposent pas de bibliothèque et 86 % n'ont pas de matériels audiovisuels. Ces caractéristiques pourraient expliquer le niveau des étudiants, ayant donc un effet sur leur motivation.

La question de la santé s'est avérée être un aspect non négligeable dans le décrochage des enfants en milieu rural. À la suite des entretiens, on retrouve 11 élèves sur les 27 interrogés qui ont arrêté l'école pour des raisons de santé, cause et conséquence de la situation financière difficile des parents. Les descriptions parlent, entre autres, de symptômes plus ou moins graves, mais récidivistes comme des convulsions, des rages de dents, des maux de tête intenses. L'état de santé a ainsi induit des absentéismes et de mauvais résultats scolaires, ce qui accentue la démotivation de ces élèves jusqu'à la décision de décrochage. Il faut souligner particulièrement que, faute de moyens, les parents semblent ne pas prioriser le traitement de ces maladies récurrentes, mais font plutôt le choix de les « garder à la maison ». Dans de très rares cas, c'est la maladie de l'un des parents ou d'un parent proche (la grand-mère) qui va engendrer des dépenses supplémentaires au ménage et la déscolarisation des enfants sera alors considérée comme un moyen de résilience face à ces chocs.

Les entretiens ont aussi montré, dans la région de Menabe (Morondava), quelques cas de grossesse de jeunes filles scolarisées au secondaire qui ont conduit au choix des parents et de celles-ci à arrêter l'école. Et d'autant plus qu'avec la charge supplémentaire de l'enfant pour ces jeunes qui cohabitent toujours avec leurs familles, le discours est à l'arrêt définitif de la scolarisation, si l'intention était au départ de reprendre le chemin du CEG quelque temps après la naissance de l'enfant. Ces jeunes filles « ressentent » en effet le poids supplémentaire apporté à leurs familles après leur accouchement et se sentent obligées d'apporter leur contribution (ménagère ou financière) aux ressources familiales.

Discussions et approche multisectorielle à mettre en œuvre

Il a été observé que le décrochage scolaire ne dépendait pas de la religion, de la situation matrimoniale ou du milieu de résidence. En revanche, ce qui a été identifié dans l'analyse descriptive a été confirmé : **le revenu explique significativement l'abandon.** Un revenu parental élevé permet à une famille de fournir davantage de ressources pour soutenir l'éducation des enfants, y compris l'accès à des écoles de meilleure qualité, des cours particuliers et un soutien accru à l'apprentissage à la maison (Pong et Ju, 2000). Or, il a été observé dans les zones d'études que les coûts pour pouvoir scolariser un enfant restent élevés par rapport au revenu des ménages. Si les coûts mensuels constituent 36 % du revenu des ménages ayant déscolarisé leurs enfants, les dépenses moyennes pour l'achat de fournitures scolaires en début d'année sont plus du double de leur revenu (pouvant aller jusqu'à 250 000 ariarys pour un enfant).

Ensuite, la probabilité pour un enfant d'abandonner l'école augmente quand le chef de ménage a lui-même abandonné l'école en primaire. Cette situation montre l'existence d'un cercle vicieux. Les parents avec un niveau d'éducation plus élevé auraient des aspirations éducatives plus élevées pour leurs enfants que ceux qui ont un faible bagage scolaire. Par ailleurs, ces parents ont la capacité de motiver leurs enfants pour qu'ils aient la volonté d'apprendre, les guident et les conseillent sur la meilleure façon de réussir à l'école et de leur fournir les ressources nécessaires (Tsolou et Babalis, 2020). Cette capacité à motiver est absente si le parent lui-même a abandonné l'école.

Sur les 27 ménages approchés pour les entretiens qualitatifs, 20 d'entre eux présentent un nombre élevé d'enfants (plus de quatre enfants). Les difficultés des parents à financer les droits d'inscription et les fournitures scolaires sont étroitement liées à ce nombre élevé dans la fratrie. La dimension économique est le premier facteur du choix de déscolarisation des parents, mais cet aspect économique est accéléré en contexte de « chocs », comme la mauvaise santé au sein de la famille (de l'enfant même ou de l'un des membres proches, comme les grands-parents), le décès ou la séparation des parents. Ainsi, la déscolarisation apparaît comme l'une des stratégies privilégiées par les parents face à des difficultés financières récurrentes et/ou ponctuelles.

On peut noter que trois régions ont été choisies pour cette recherche dans trois contextes scolaires (déscolarisation élevée dans la région Menabe, moyenne à Analanjirofo et faible à Amoron'i Mania) et culturels différents. Les résultats ont aussi révélé qu'en ce qui concerne la région Analanjirofo, les contextes socio-économiques sont plus particuliers. Analanjirofo est une zone marquée par la culture du girofle d'octobre à décembre et de la vanille de mai à juillet. Ce qui participe à la déscolarisation des enfants. Les enfants ont ainsi une plus grande probabilité de quitter les bancs de l'école durant la période scolaire, voire abandonner l'école lorsqu'ils sont assez grands pour ces activités. Par ailleurs, le niveau de revenu dans cette région est particulièrement faible (en moyenne 97 500 ariarys contre 163 500 et 404 500 respectivement à Amoron'i Mania et Menabe).

En se référant alors aux résultats obtenus, deux principaux groupes de recommandations peuvent être tirés.

- ▶ **Un appui plus important des ménages, surtout les plus vulnérables :** ce premier groupe de recommandations est d'ordre économique et est lié au constat selon

lequel la capacité financière des ménages constitue l'un des principaux déterminants du décrochage scolaire des enfants. Il s'agirait de leur allouer plus de ressources, afin qu'ils puissent dégager des moyens suffisants pour assurer la scolarisation de leurs enfants, notamment :

- ▶ **Donner des subventions sous forme de bourses d'excellence** (assiduité, résultats) aux ménages, afin de motiver les élèves et inciter les parents à envoyer leurs enfants à l'école. Cela allégerait en effet les charges financières afférentes à la scolarisation des enfants ;
- ▶ **Considérer le niveau de revenu des ménages et leur capacité à payer dans l'identification des politiques, des programmes et des projets à mettre en œuvre.** Prioriser les zones les plus vulnérables et réorienter les actions de l'État et des partenaires techniques et financiers (PTF) vers ces zones. Cette priorisation pourrait se faire lors des conférences budgétaires régionales (CBR), précédant la préparation des lois de finances en ce qui concerne les interventions financées sur ressources propres internes (RPI). Pour les projets de financement externe, une entité doit remplacer l'ancien secrétariat technique permanent à la coordination de l'aide (STPCA) pour assurer la coordination des interventions des PTFs et effectuer leur priorisation ;
- ▶ **Renforcer les programmes existants de cantines scolaires et de distribution de kits scolaires** en ciblant les communautés les plus nécessiteuses, particulièrement les communes ayant des ménages à bas revenus ;
- ▶ **Accompagner les parents dans la recherche d'emploi ou la création d'activités génératrices de revenus** (AGR), afin d'améliorer leur autosuffisance financière. Cela pourrait se concrétiser en réorientant les programmes ODOF (*One District, One Factory*) et Fihariana développés actuellement par le ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Concurrence (MICC). Le programme ODOF vise en effet à appuyer les petites initiatives industrielles dans les régions et districts, et le programme Fihariana soutient les initiatives locales de création de petites et moyennes entreprises (PME).

Les recommandations sur le plan économique sont particulièrement importantes dans la mesure où toute amélioration des conditions de vie des ménages impacte la psychologie des parents, donc le concept de soi ainsi que les autres indicateurs, dont la santé, qui a été trouvée dans les analyses qualitatives comme l'un des déterminants du décrochage scolaire.

L'apport de mesures spécifiques sectorielles et efficaces, notamment :

- ▶ **Prévoir un organe/comité interministériel qui pourra prendre des mesures spécifiques multisectorielles et efficaces :** comme le décrochage scolaire est finalement un phénomène complexe causé par plusieurs facteurs en même temps, liés de près ou de loin aux problèmes économiques, des mesures multisectorielles pourraient être prises. Face aux difficultés ou face à un choc, surtout d'ordre économique, le décrochage scolaire des enfants fait partie des stratégies familiales pour les ménages. Les facteurs inhérents à l'environnement familial et personnel de l'enfant vont plus influencer les ménages vulnérables dans leurs prises de décision de rétention ou de décrochage des enfants. Il faudrait donc envisager des aides multiformes soutenant cet environnement familial. La question de la santé, notamment, pourrait faire partie d'une mise en place d'un système de coopération avec

des services de santé de proximité selon la gravité et la durée plus ou moins longue des traitements ;

- ▶ **Renforcer et accélérer la mise en œuvre de la feuille de route sur le dividende démographique** dans les zones où la population reste encore en très forte densité. Le pays s'est en effet doté de cette feuille de route nationale et a commencé à la mettre en œuvre depuis septembre 2019. Les caractéristiques démographiques diffèrent néanmoins d'une zone à l'autre. Il serait alors judicieux de concentrer les efforts (particulièrement en termes de pilier 1 : Santé et planification familiale) aux zones encore à fort indice synthétique de fécondité (ISF), afin d'accélérer la transition démographique, réduire l'effectif des populations à charges et soutenir indirectement l'éducation et la réussite scolaire ;
- ▶ **Renforcer les écoles les plus nécessiteuses en infrastructures (salles de classe) et équipements matériels.** Certes, les autorités actuelles déploient déjà beaucoup d'efforts pour équiper les écoles en construisant des « EPP Manara-penitra » ou littéralement écoles primaires publiques aux normes, mais la priorisation de dotation de ces types d'infrastructures doit suivre une optimisation considérant à la fois les besoins et la vulnérabilité des communautés ;
- ▶ **Renforcer le dispositif de sélection et de recrutement des enseignants sur la base de concours national, afin d'assurer le niveau minimum requis du personnel enseignant.** L'idéal serait que tous les membres du corps enseignant soient passés et diplômés par l'Institut national de formation pédagogique (INFP). Et, conjointement, renforcer les compétences des enseignants en multipliant les formations intensives, telles que les formations de français. Le constat général est en effet la non-maîtrise de la langue française, ni comme langue d'enseignement (les enseignants) ni comme langue d'apprentissage (les élèves) ; or, les matières sont presque toutes enseignées en langue française ;
- ▶ **Motiver les établissements et l'équipe éducative en mettant en place un système de « récompense/gratification »** pour les établissements ayant les meilleurs taux de réussite au CEPE et au BEPC pour motiver les enseignants et les directeurs d'école ;
- ▶ **Mettre en place dans les écoles un modèle de système d'écoute et de conseils aux familles à des fins d'orientation et de conseils** permettant de voir conjointement avec les familles d'autres perspectives et stratégies en dehors de la déscolarisation des enfants en cas de chocs.

CONCLUSION

Les résultats de cette étude montrent une relation complexe dans la triangulation milieu scolaire, coûts d'opportunité et sphère familiale. À travers les enquêtes et les entretiens menés sur sites, les analyses montrent que la déscolarisation est liée à différents facteurs, comme le manque de ressources des familles et des ménages en grande partie, à des déterminants sociodémographiques, comme le nombre élevé d'enfants dans la fratrie et le niveau scolaire des parents, à des conditions scolaires précaires tant pour l'offre que pour la demande, et à une politique éducative qui semble toujours se chercher. Ainsi, l'analyse de la transition école-collège, prise sous un angle pluridisciplinaire, a permis de mettre en lumière les différents aspects qui peuvent influencer le *continuum* primaire-secondaire. L'existence de trajectoires plurielles ne peut être cernée et comprise sans une approche holistique et multisectorielle du sujet.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Andriamaro, R. (2013). *Ruptures familiales et prise en charge de l'enfant à Madagascar*, Thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre.

Banque mondiale (2018). *Rapport sur le développement dans le monde*. <https://documents.banquemondiale.org/fr/publication/documents-reports/documentdetail/344721534921005082/main-report>

Basumatary, R. (2012). School dropout across Indian states and UTs: An econometric study. *International Research Journal of Social Sciences*, 1(4), pp. 28-35 . www.isca.in

Brown, P. H. et Park, A. (2002). Education and poverty in rural China. *Economics of education review*, 21(6), pp.523-541. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00040-1](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00040-1)

Cooper, C. R., Chavira, G. et Mena, D. D. (2005). From pipelines to partnerships: A synthesis of research on how diverse families, schools, and communities support children's pathways through school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(4), pp.407-430. https://doi.org/10.1207/s15327671espr1004_4

D'Aiglepiere, R. (2012). Quel choix des parents pour l'établissement éducatif de leurs enfants ? Le cas de l'enseignement secondaire à Madagascar; *Revue économique*, 632(2), pp.283-314. <https://doi.org/10.3917/reco.632.0283>

Delaunay, V., Gastineau, B. et Andriamaro, F. (2013). Statut familial et inégalités face à la scolarisation à Madagascar. *International review of Education*, 59, pp.669-692. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9388-7>

Dorai, M. (2005). Concept de soi, représentations et parcours scolaires d'enfants de migrants. Un exemple d'analyse de segmentation. *Bulletin de psychologie*, 478(4), pp 425-434. <https://doi.org/10.3917/bupsy.478.0425>

Dustmann, C. et van Soest, A. (2008). Part-time work, school success and school leaving. In Dustmann, C., Fitzenberger, B., Machin, S. (eds) *The Economics of Education and Training*. Studies in Empirical Economics. Physica-Verlag HD. https://doi.org/10.1007/978-3-7908-2022-5_3

Freeman, J. et Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature, *Review of Educational Research*, 85(2), pp. 205-248. <https://doi.org/10.3102/0034654314554431>

Gibas, D., Giraud, T., Le Conte, J., Rubens, L., Martin, J. C. et Isableu, B. (2016). Attempt to validate the Self-Constructural Scale in French: Systematic approach and model limitation. *European Review of Applied Psychology*, 66(2), pp.85-93. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.02.001>

Instat (2021). *Résultats définitifs du troisième recensement général de la population et de l'habitation (RGPH 3)*. https://www.instat.mg/documents/upload/main/INSTAT_RGPH3-Definitif-ResultatsGlogaux-Tome1_17-2021.pdf

Markus, H.R. et Kitayama, S. (1991). Cultural Variation in the Self-Concept. In: Strauss, J., Goethals, G.R. (eds) *The Self: Interdisciplinary Approaches*. Springer (pp. 18-48). New York, NY : Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8264-5_2

Pong, S.-L. et Ju, D.-B. (2000). The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school. *Journal of Family Issues*, 21(2), pp. 147-169.

Rakotomanana, F., Andriamaro, F., Ravelo, A., Golaz, V., Gastineau, B. et Delaunay, V. (2020). Enfants hors l'école et analphabétisme à Madagascar : analyse des métadonnées et mesure. <https://hal.science/hal-02651684/>

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167.c11>

Quintin, J. (2012). La mise en sens de l'expérience humaine. *Cahiers du CIRP*, 3, pp. 42-59. https://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/CahiersVol3/ArticleJ_Quintin.pdf

Singelis, T. M. (1994). The measurement of independent and interdependent self-construals. *Personality and social psychology bulletin*, 20(5), pp.580-591. <https://doi.org/10.1177/0146167294205014>

Somech, A. (2000). The independent and the interdependent selves: Different meanings in different cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(2), pp.161-172. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00030-9](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00030-9)

Thouin, É., Lavoie, L., Dupéré, V. et Archontakis, C. (2018). Décrochage scolaire et contexte psychosocial et sociogéographique, processus dynamique de stress et parcours de vie : proposition d'une modélisation. *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 51(3), pp. 61-77. <https://doi.org/10.3917/lsdle.513.0061>

Triandis, H. C. (1994). Cross-cultural industrial and organizational psychology. *Handbook of industrial and organizational psychology*, 4, pp.103-172. <http://ereserve.library.utah.edu/Annual/MGT/7800/Brief/cross.pdf>

Tsolou, O. et Babalis, T. (2020). The contribution of family factors to dropping out of school in Greece. *Creative Education*, 11(8), pp.1375-1401. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.118101>

Unesco (2017), *L'Unesco et l'éducation*. <https://data.unicef.org/resources/mics-education-analysis-for-global-learning-and-equity-french/>

Unicef (2022). *Rapport MICS EAGLE Madagascar : analyse de l'éducation pour l'apprentissage et l'équité à l'échelle mondiale*.

La transition primaire-secondaire au Cameroun : au-delà d'un taux, Henri Rodrigue Njengoué Ngamaleu, Université de Yaoundé I



Résumé

Les statistiques nationales sur la transition primaire-secondaire au Cameroun restent préoccupantes. Des potentiels élèves attendus au premier cycle du secondaire, sur la période allant de 2010 à 2017, seuls 70,86 % en moyenne ont effectivement pris une inscription au premier cycle du secondaire, alors que l'État espérait un taux de 85 % en 2020 (DSSEF, 2013, p. 56). Ces statistiques concernent également des disparités de genre et de région. En outre, plus qu'un passage ou un changement, la transition est également l'ensemble des expériences qui renvoient à l'adaptation à ce changement. La conceptualisation de la transition primaire-secondaire par les auteurs n'est pas univoque, ce qui atteste de la complexité du phénomène (Jindal-Snape et coll., 2021). **Une approche holistique qui prend en compte ces différents déterminants peut contribuer à faciliter une transition primaire-collège réussie pour tous les élèves.** L'objectif de cette étude est triple : il s'agit d'exploiter les données secondaires sur la transition primaire-secondaire au Cameroun, d'approfondir leur compréhension à l'aide de données primaires issues d'enquêtes quantitative et qualitative, et, enfin, de proposer des réflexions en vue d'améliorer le taux de transition et la qualité de la transition au Cameroun. Concomitamment à l'analyse des données secondaires issues de la base de données de l'enquête EDS-MICS (2013-2014), l'étude s'est appuyée sur une méthode mixte consistant en une enquête quantitative au cours de la première année (du 9 au 19 décembre 2020) et une enquête qualitative en juillet 2022, visant une meilleure compréhension des informations quantitatives issues de la première enquête. Les données ont été collectées dans cinq régions du Cameroun (Nord ; Est ; littoral ; Ouest ; Sud-Ouest). Il ressort de l'analyse des données que le taux d'accès brut, le développement psychomoteur et la qualification des enseignants prédisent significativement le taux de transition. Afin d'améliorer l'expérience de la transition

chez les apprenants, l'étude émet également des recommandations relatives aux différences régionales, à la qualité de l'enseignement, au service d'orientation, aux sous-systèmes éducatifs, à la gestion des ressources humaines, au rôle de la famille et de l'environnement, à certains facteurs systémiques et à la gouvernance éducative.

Mots clés : transition, primaire, secondaire, taux, expérience, Cameroun.

Abstract

National statistics on the primary-secondary transition in Cameroon remain concerning. Of the potential students expected to enroll in the first cycle of secondary education between 2010 and 2017, only an average of 70.86% actually registered, whereas the state had hoped for a rate of 85% by 2020 (DSSEF, 2013, p. 56). These statistics also reveal gender and regional disparities. Moreover, beyond being a mere passage or change, the transition also encompasses the entire set of experiences related to adapting to this change. The conceptualization of the primary-secondary transition by various authors is not uniform, Reflecting the complexity of the phenomenon (Jindal-Snape et al., 2021). A holistic approach that takes these different determinants into account can help facilitate a successful primary-secondary transition for all students. The objective of this study is threefold: to analyze secondary data on the primary-secondary transition in Cameroon, to deepen the understanding of this data with primary data from quantitative and qualitative surveys, and finally, to propose recommendations to improve the transition rate and quality in Cameroon. Alongside the analysis of secondary data from the EDS-MICS survey database (2013-2014), the study employed a mixed-methods approach consisting of a quantitative survey during the first year (from December 9 to 19, 2020) and a qualitative survey in July 2022, aimed at better understanding the quantitative information from the first survey. Data were collected in five regions of Cameroon (North; East; Littoral; West; Southwest). The data analysis revealed that gross enrollment rates, psychomotor development, and teacher qualifications significantly predict the transition rate. To improve the transition experience for learners, the study also makes recommendations regarding regional differences, the quality of education, guidance services, educational sub-systems, human resource management, the role of family and environment, certain systemic factors, and educational governance.

Keywords : transition, primary school, secondary school, rate, experience, Cameroon

INTRODUCTION

Les statistiques nationales sur la fin du cycle primaire et l'entrée au premier cycle du secondaire restent préoccupantes et interpellent quant à l'efficacité d'un projet de mise en place d'un enseignement fondamental au Cameroun. En effet, sur la période 2010-2017, l'année scolaire 2012/2013 exclue, faute de données à l'éducation de base, en moyenne, 469 547 élèves sortant du primaire (CM2/CI 6) avaient été admis aux différents examens de fin de cycle, soit : 59,29 % au CEP/FLSC, 36,22 % à l'entrée en 6^e/form I et 7,49 % à l'entrée en première année de l'enseignement technique. Cependant, de ces potentiels élèves attendus au premier cycle du secondaire, seuls 70,86 % en moyenne ont effectivement pris une inscription au premier cycle du secondaire, avec 76,14 % des effectifs ESG et 23,86 % en ESTP. Pourtant, l'État espérait porter ce taux à 85 % en 2020 (DSSEF, 2013, p. 56). C'est dire, qu'en moyenne, 136 826 élèves potentiellement attendus au premier cycle du secondaire (ESG et ESTP) n'y ont pas accédé d'année en année, soit 29,14 % des effectifs moyens par an. Ces statistiques concernent également des disparités de genre et de région. Pour exemple, dans les régions septentrionales du Cameroun, 31,9 % de filles âgées de 10 ans à 19 ans souffrent d'analphabétisme (Institut de statistique de l'Unesco, 2016). L'analyse des bases de données secondaires à l'aide d'outils de la statistique inférentielle peut aider à trouver des éléments de réflexion pertinents du point de vue quantitatif et normatif ; seulement, la transition ne se résume pas qu'à la quantité d'apprenants qui passent d'un cycle à l'autre, elle est plus complexe encore.

Plus qu'un passage ou un changement, la transition est l'ensemble des expériences qui renvoient à l'adaptation à ce changement. La conceptualisation de la transition primaire secondaire par les auteurs n'est pas univoque, ce qui atteste de la complexité du phénomène (Jindal-Snape et coll., 2021). Elle est envisagée à travers la littérature à la fois comme : un changement, en matière de relations sociales, d'approche pédagogique (Mackenzie et coll., 2012), de demandes académiques (Kingdon et coll., 2017), d'environnement (Waters et coll., 2014) et d'organisation (Arens et coll., 2013), d'expériences en lien avec les stades de développement de l'apprenant (Andreas and Jackson, 2015), ou des changements systématiques tout court (Strnadova et coll., 2016). Tantôt la transition entraîne des changements normatifs dans la vie (Neal et coll., 2016), tantôt des changements normatifs dans le parcours scolaire (Brewin et Statham, 2011). Certains travaux évoquent plutôt l'idée de transitions multiples pour indiquer les différents changements dont les apprenants font l'expérience au même moment, tels que ceux relatifs à l'établissement ou aux infrastructures, aux différences des cultures et des structures, aux aspects d'ordre biologique, psychosocial et socioculturel, et aux enseignants (Lofgran et coll., 2015). La littérature fait également état de la transition en termes de perturbation et de facteurs de risque pour les enfants (Maher, 2010 ; Mackenzie et coll., 2012 ; Keay et coll., 2015). Elle est aussi présentée comme une période de discontinuité tant curriculaire que relationnelle (Rainer et Cropley, 2015 ; Makin et coll., 2017). La transition est souvent assimilée et théorisée sous le prisme d'une perspective de parcours de vie (Benner et Wang, 2014 ; Fortuna, 2014 ; Witherspoon et Ennett, 2011).

Il est important de reconnaître que chaque élève est unique et peut être influencé différemment par ces déterminants. Certains élèves peuvent être plus sensibles

aux facteurs socio-émotionnels, tandis que d'autres peuvent être plus influencés par leur développement cognitif ou leur environnement scolaire. Il convient également de mentionner qu'un apprenant peut vivre à la fois des expériences négatives et positives à travers les différents changements auxquels il fait face. Une approche holistique qui prend en compte ces différents déterminants peut contribuer à faciliter une transition primaire-collège réussie pour tous les élèves.

Les théories de la transition primaire cherchent à **expliquer les processus et les facteurs qui influencent cette période de changement selon différentes perspectives**. Les cadres conceptuels qu'elles offrent permettent de comprendre les différents aspects de la transition primaire-collège et peuvent orienter la recherche et les pratiques visant à soutenir les enfants pendant cette période de changement. Plusieurs théories se chevauchent et interagissent. Toutefois, **une approche intégrative peut être bénéfique pour une meilleure compréhension** de la transition primaire-collège.

Une importante méta-analyse sur les publications portant sur la transition primaire-secondaire de 2008 à 2018 (Jindal-Snape et coll., 2012) révèle que les cadres théoriques les plus couramment utilisés comme grille concernent en premier l'adéquation stade-environnement (*Stage-Environment Fit Theory*) pour expliquer pourquoi les jeunes ne s'engageaient pas dans l'apprentissage au secondaire (Eccles et Midgley, 1989).

La théorie des systèmes écologiques de Bronfenbrenner (*Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*) (Bronfenbrenner, 1993) permet aux auteurs d'expliquer le contexte des transitions et peut également être utilisée comme cadre de collecte et d'analyse des données (Brewin et Statham, 2011).

La théorie du parcours de vie (*Life Course Theory*) envisage, quant à elle, les transitions comme un phénomène de vie normatif (Elder, 1998), alors que celle de l'autodétermination (*Self-determination Theory*) permet plutôt de s'appesantir le rôle et le développement de l'autonomie, des relations et des compétences des participants tout au long de la transition (Ryan et Deci, 2000). Dans le cadre de **la théorie des transitions multiples et multidimensionnelles** (MMT) de Jindal-Snape et Rienties (2016), les enfants passant de l'école primaire au secondaire font face à de multiples changements à différents niveaux, sur une période donnée. Les dimensions principales sont de l'ordre individuel (changements dans les rôles, les identités et les relations de l'individu, défis émotionnels, cognitifs et comportementaux liés aux transitions), interpersonnel (changements dans les relations et les interactions avec les pairs, la famille, les enseignants, etc.), de l'adaptation aux nouveaux réseaux sociaux et environnements de soutien, et organisationnel (changements dans la structure, la culture et les politiques de l'institution), de l'adaptation aux nouvelles attentes, exigences et pratiques académiques. Il est important de relever que ces dimensions sont interconnectées et influencent mutuellement l'expérience de transition des apprenants. Elle souligne également l'importance de considérer les transitions comme **un processus dynamique et continu, plutôt qu'un événement ponctuel**.

L'objectif de cette étude est triple : il s'agit d'exploiter les données secondaires sur la transition primaire-secondaire au Cameroun, d'approfondir leur compréhension à l'aide de données primaires issues d'enquêtes quantitative et qualitative, et, enfin, de proposer des réflexions en vue d'améliorer le taux de transition et la qualité de la transition au Cameroun.

MÉTHODOLOGIE

Concomitamment à l'analyse des données secondaires issues de la base de données de l'enquête EDS-MICS (2013-2014), l'étude s'est appuyée sur une méthode mixte consistant en une enquête quantitative au cours de la première année (du 9 au 19 décembre 2020) et une enquête qualitative en juillet 2022, visant une meilleure compréhension des informations quantitatives issues de la première enquête.

Ces enquêtes ont couvert cinq régions sur les dix que compte le Cameroun. Traditionnellement, les régions de l'Adamaoua, de l'Est, de l'Extrême-Nord et du Nord sont désignées comme zones d'éducation prioritaire (ZEP). Au regard de la configuration sociologique et des mouvements migratoires, nous avons retenu la région de l'Est (1). Elle a la particularité d'être à cheval entre le Grand Sud tropical et le Grand Nord sahélien. De plus, les pratiques culturelles des peuples de l'Est sont plus ou moins similaires à celles des populations des régions du Sud et du Centre. Ensuite, notre choix s'est porté sur la région du Nord (2). Cette dernière est également à cheval entre les régions de l'Adamaoua et de l'Extrême-Nord dans le septentrion sahélien. Parmi les deux grandes métropoles que compte le Cameroun (Douala et Yaoundé), le fort potentiel économique de Douala (3) et l'exode des jeunes ruraux vers cette région suggèrent de la considérer comme le troisième site d'enquête. Enfin, les deux sites restants proviennent des zones hors ZEP, soit une en zone anglophone, la région du Sud-Ouest (4), et une autre en zone francophone, la région de l'Ouest (5).

Tableau 1 : Régions et localités concernées par les deux enquêtes

Régions	Chefs-lieux	Départements	
		1	2
Ville de Douala	Douala	Wouri (Bonabéri)	Wouri (New-bell)
Est	Bertoua	Boum-ba-et-Ngoko (Yokadouma)	Kadey (Batouri)
Nord	Garoua	Faro (Poli)	Mayo-Rey (Tcholliré)
Sud-ouest	Buea	Manyu (Mamfé)	Ndian (Mundemba)
Ouest	Bafoussam	Noun (Foumban)	Menoua (Dschang)

Les fichiers des établissements scolaires du ministère de l'Éducation de base (pour ce qui est du primaire), du ministère des Enseignements secondaires (pour ce qui est du 1^{er} cycle du secondaire [ESG et ESTP]) et du ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle (pour ce qui est du post-primaire) ont été retenus comme base de sondage en vue de la constitution de l'échantillon. L'ensemble des participants à l'étude (élèves, parents, enfants déscolarisés, inspecteurs, conseillers d'orientation, enseignants, délégués régionaux et départementaux, élites locales, autorités traditionnelles et religieuses) a ensuite été sélectionné au sein de la communauté éducative environnante des établissements scolaires (ordinaires et inclusifs).

Au total, environ 2 779 participants ont été interrogés dans les cinq régions sélectionnées. L'enquête quantitative a utilisé trois questionnaires distincts adressés respectivement aux : 1) chefs de ménage ; 2) enfants scolarisés ; et 3) enfants déscolarisés.

Tableau 2 : échantillons de l'enquête quantitative

Équipe	Type de données	Collecte effective	Taux de réalisation
Littoral	Questionnaire chef de ménage	110	
	Questionnaire enfants déscolarisés	128	
	Questionnaire enfants scolarisés	269	
	Total	507	84,5
Est	Questionnaire chef de ménage	196	
	Questionnaire enfants déscolarisés	135	
	Questionnaire enfants scolarisés	244	
	Total	575	95,83
Nord	Questionnaire chef de ménage	166	
	Questionnaire enfants déscolarisés	126	
	Questionnaire enfants scolarisés	303	
	Total	595	99,16
Ouest	Questionnaire chef de ménage	75	
	Questionnaire enfants déscolarisés	126	
	Questionnaire enfants scolarisés	303	
	Total	504	84
Sud-ouest	Questionnaire chef de ménage	262	
	Questionnaire enfants déscolarisés	129	
	Questionnaire enfants scolarisés	207	
	Total	598	99,66

Difficultés de terrain de l'enquête quantitative

Le terrain a connu des difficultés considérables que nous tenons à mentionner. Il s'agit : de la non-disponibilité des lettres de facilitation dûment signées par les responsables des services centraux des départements ministériels et ceux des gouverneurs de région sollicités, les lettres d'introduction émises par l'AUF à cet effet étant restées sans suite au moment de la descente sur le terrain ; des difficultés de déplacement dans les zones semi-urbaines du fait des conditions de transport inconfortables ; de l'exposition inévitable au risque de contamination à la covid 19 dans les transports et au cours des entretiens ; de l'impossibilité de certaines équipes de communiquer sur le terrain, à cause de la mauvaise couverture réseau, à l'instar de celle de l'Est ; de la réticence et de la méfiance des enfants déscolarisés à cause de la méconnaissance de ce type d'enquêtes et des doutes au sujet de leur véritable objectif ; de la mobilité des chefs de ménage dans les zones urbaines, les rendant difficiles à rencontrer à domicile, ce qui a exigé plusieurs passages, et parfois à des heures tardives ; de la multiplication des pourboires pour avoir accès à l'information et aux personnes interrogées ; de l'exposition aux risques sécuritaires, notamment dans la région du Sud-Ouest où les activités en langue française se mènent en toute discrétion. Les logos de l'AUF et de l'Université de Yaoundé I ont dû être retirés de l'en-tête des questionnaires des agents enquêteurs, lesquels se sont vus obligés de prendre la pirogue, par la voie maritime, pour rallier

(en mettant plus de temps) les zones rurales, dont l'emprunt de la voie terrestre fait courir des risques d'enlèvements réels de personnes.

L'analyse de la variance (ANOVA) a été exploitée, afin d'analyser les données collectées à l'aide des questionnaires. Les guides d'entretien de l'enquête qualitative ont été élaborés dans le souci d'avoir une compréhension plus approfondie des tendances statistiques obtenues précédemment. En somme, la descente sur le terrain, toujours dans les cinq régions, durant la première moitié du mois de juillet 2022, a permis de faire 18 entretiens de groupe et d'organiser 182 entretiens individuels, dans le cadre de l'enquête qualitative. Les répondants sont répartis en cinq catégories : les jeunes scolarisés du primaire, de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel et post-primaire ; les jeunes déscolarisés ; les chefs/responsables de ménage (parents) ; les responsables des administrations scolaires (les délégués régionaux et départementaux, les chefs d'établissement scolaire, les inspecteurs d'enseignement, les conseillers d'orientation, les enseignants, les présidents d'association des parents d'élèves et enseignants [APEE] et les présidents des conseils d'établissement) ; et les élites locales.

Les difficultés de terrain de l'enquête qualitative

De nombreuses difficultés ont été rencontrées sur le terrain. Les principales concernent notamment : les formalités administratives imposées par certains administratifs ainsi que leur hésitation ou désistement de dernière minute ; la fermeture de certaines écoles, du fait des vacances scolaires, et l'occupation d'autres écoles en raison des examens de fin d'année ; l'absence régulière des autorités traditionnelles dans les chefferies de premier, deuxième et troisième degrés, nécessitant de revenir plusieurs fois ; les manquements relatifs à la ponctualité et le respect de la parole donnée de certains chefs de ménage ; les intempéries telles que les pluies diluviennes entravant le déploiement sur le terrain du fait du piteux état des routes et l'indisponibilité en temps réel des moyens de transport d'un site à l'autre ; les entraves à la communication téléphonique et à la disponibilité de la connexion Internet imputables à la mauvaise couverture réseau dans certaines zones comme Mamfé, dans le Sud-Ouest ; l'ignorance paradoxale des politiques et des dispositifs éducatifs par certains administratifs ; la pratique approximative de l'anglais et du français par certains répondants s'exprimant plus en pidgin, pour les ressortissants des régions anglophones du pays, et en ffuldè pour ceux de la région du Nord, nécessitant un travail supplémentaire de traduction et d'interprétation ; la réticence quant à participer aux discussions de groupe jugées risquées par les populations des zones anglophones en crise.

RÉSULTATS

Taux brut d'accès

Les résultats mettent en évidence une relation positive entre le taux brut d'accès et le taux de transition école-collège. En effet, chaque augmentation d'un point du taux brut d'accès entraîne une augmentation de 0,03 point du taux de transition. Cette relation positive entre le taux brut d'accès et le taux de transition école-collège est bien établie et peut s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment l'extension de l'accès à l'éducation, les politiques d'inclusion scolaire, l'amélioration de l'offre éducative et les effets positifs des investissements dans l'éducation (Robertson, Bonal et Dale, 2002 ; Frahm et coll., 2011).

De plus, **la réussite aux examens officiels de fin de cycle**, tels que le CEP/FSLC, **présente une relation positive significative avec le taux de transition école-collège.** Cette observation est confirmée par l'utilisation du coefficient de corrélation de Pearson ($r = 0,135$, $p < 0,001$). Cela suggère que les élèves qui réussissent ces examens ont tendance à avoir un taux de transition plus élevé vers le collège. Ces résultats soulignent l'importance de la réussite aux examens officiels en tant que facteur favorisant le passage de l'école primaire au secondaire.

La disponibilité des intrants

Dans l'optique d'évaluer l'impact de la disponibilité des intrants sur le taux de transition après avoir regroupé les intrants en catégories, la réalisation d'une régression linéaire avec comme variable dépendante le taux de transition et comme variables indépendantes les indicateurs constituant les intrants (eau, électricité, toilettes, salles de classe, clôture, coins de jeux, cantine scolaire, bibliothèque...) indique que la variable sécurité alimentaire n'est pas significative. Plus la sécurité physique et sanitaire s'améliore, plus le taux de transition se réduit de 2,1 points. **Les seules variables significatives restent le taux brut d'accès (TBA), la sécurité physique et sanitaire et le développement psychomoteur. Le développement psychomoteur** (disponibilité des aires de jeux et de la bibliothèque) **et le TBA sont les facteurs qui contribuent positivement à l'amélioration du taux de transition du primaire au secondaire.**

La qualification des enseignants

De l'analyse des résultats de la régression linéaire multiple réalisée, il ressort que la relation générale entre le taux de transition et le nombre d'enseignant.e.s qualifié.e.s est négative. En effet, lorsque le nombre d'enseignant.e.s qualifié.e.s augmente d'une unité, le taux de transition école-collège baisse en général de 0,655 point. En d'autres termes, si une école dispose de 10 enseignants pour un taux de transition de 50 %, en progressant de 10 à 11 enseignant.e.s, le taux de transition passera, quant à lui, de 50 % à $(50 - 0,655) \% = 49,345 \%$. Les résultats montrent que toute augmentation dans les écoles du nombre d'enseignant.e.s qualifié.e.s disposant en plus d'autres diplômes professionnels réduit le taux de transition de 1,136 point en moyenne.

Les enseignant.e.s qualifié.e.s sont généralement ceux qui ont été formé.e.s dans les écoles professionnelles pour devenir enseignant.e.s, et la plupart d'entre eux sont des fonctionnaires. Njengoué Ngamaleu et Dang Olinga (2019) ont montré qu'ils ont souvent des aspirations professionnelles diverses, notamment la possibilité de faire carrière en politique, d'accéder à des postes administratifs, de se faire détacher dans d'autres ministères ou administrations, de se lancer dans des affaires personnelles, d'obtenir le statut de docteur et d'intégrer l'enseignement supérieur. Le développement professionnel à l'intérieur de la salle de classe n'est pas toujours une priorité systématique. En plus de ces facteurs qui peuvent influencer la motivation, on peut soulever des questions relatives à l'objectivité du processus de sélection des candidats lors des concours d'entrée dans les grandes écoles (Njengoué Ngamaleu, 2015), à la qualité de la formation, au déploiement et au redéploiement des enseignants à travers tout le territoire, à l'abandon des postes dans les zones rurales et reculées, à l'émigration importante des enseignants vers d'autres administrations où l'enseignement est presque négligé, etc.

En revanche, les résultats mettent en évidence **une relation positive entre le nombre d'enseignant.e.s maîtres.se.s de parents dans une école et le taux de transition école-collège**. En effet, toute augmentation du nombre d'enseignants maîtres de parents d'une unité contribue à augmenter le taux de transition de 2,707 points. Les maître.ess.es de parents sont des enseignant.e.s recruté.e.s et pris en charge directement par les APEE des écoles, et leur rémunération est modeste et instable. Ils sont recrutés parmi les instituteurs, qu'ils soient formés ou non. On peut penser que, malgré la précarité de leur situation professionnelle, ils se sentent obligés de « performer » s'ils veulent conserver leur emploi, car retourner à une situation sans emploi serait encore plus difficile. Les données de l'enquête qualitative viennent corroborer ces hypothèses explicatives.

À Poli, dans la région du Nord, une autorité religieuse rapporte qu'il existe des établissements où seul le directeur est formé. Il y a aussi certains établissements secondaires publics, comme le CETIC (collège d'enseignement technique industriel et commercial), où l'on constate que seul le directeur est présent avec deux enseignants formés, et cela concerne les classes de la 1^{re} à la 4^e année. **Un conseiller régional de la même localité soutient que** « [...] l'enclavement de la région ne favorise pas la rétention des enseignants du primaire ou du secondaire que la fonction publique y affecte. Ils négocient immédiatement leur départ [...] le directeur de l'école primaire se retrouve parfois seul et ne peut pas encadrer tous les enfants de la SIL jusqu'au CM2 [...] même si un.e enseignant.e souhaite rester, sa stabilité est compromise, car l'enclavement de la zone l'oblige à passer deux semaines rien que pour toucher son salaire. Pendant ce temps, les enfants sont laissés à eux-mêmes ». Dans le même ordre d'idées, **un autre responsable administratif dénonce** :

« Le taux d'absentéisme des enseignants est élevé ; beaucoup simulent des maladies et quittent les salles de classe en sachant que leur salaire est assuré. » En ce qui concerne les enseignants vacataires et l'APEE, un chef du service de la carte scolaire affirme que « [...] la majeure partie des fonds de l'APEE est destinée à payer les salaires des enseignants vacataires, et il reste peu de ressources pour la construction d'infrastructures ou l'acquisition de matériel didactique ».

Les enseignant.e.s fonctionnaires ont une relation négative avec le taux de transition, tandis que les enseignant.e.s contractualisé.e.s contribuent positivement à l'amélioration du taux de transition. Toute augmentation d'une unité du nombre d'enseignant.e.s contractualisé.e.s contribue à augmenter le taux de transition de 8,668 points. En conclusion, moins le personnel enseignant est composé de maîtres de parents d'élèves, plus le taux de transition école-collège est faible. La situation des enseignants contractualisés est meilleure que celle de leurs collègues maîtres de parents, mais moins favorable que celle des fonctionnaires. La carrière des enseignant.e.s contractuel.le.s est régie par le Code du travail, contrairement à celle des fonctionnaires qui relève de la fonction publique. Les contractuel.le.s ne bénéficient pas des protections de la fonction publique et ont des salaires moins élevés. Cependant, leur recrutement est une occasion pour de nombreuses personnes, car « un tiens vaut bien plus que deux tu l'auras ». Ce principe du « deux poids deux mesures » n'est pas propre au Cameroun. En effet, dans de nombreux pays, il a été estimé que la sécurité de l'emploi à long terme diminue la motivation des enseignants à bien effectuer leur travail. De plus, le besoin élevé en enseignants et les contraintes budgétaires en termes de recrutement par les finances publiques justifient en partie le recours à cette alternative (Chudgar, Muralidharan et Honeyman, 2017).

La région territoriale

L'expérience de la transition des participant.e.s scolarisé.e.s varie de manière significative en fonction de leur région ($F(4, 12) = 87,58$; $p < 0,05$). Plus précisément, les tests *post hoc* montrent que les participant.e.s de la région du Littoral ($M = 2,57$) ont un ressenti lié à la transition du primaire vers le secondaire significativement moins positif que les participant.e.s des régions de l'Ouest ($M = 3,34$; $p > 0,05$), du Sud-ouest ($M = 3,22$; $p > 0,05$), de l'Est ($M = 3,34$; $p > 0,05$) et du Nord ($M = 3,16$; $p > 0,05$). De même, le ressenti des participant.e.s de la région du Nord ($M = 3,16$) est significativement moins positif que celui des participant.e.s de la région de l'Ouest ($M = 3,34$; $p = 0,039$) et de la région de l'Est ($M = 3,34$; $p = 0,01$).

Le rôle de l'orientation

Le ressenti des participant.e.s scolarisé.e.s varie de manière significative en fonction du rôle de l'orientation dans leur transition du primaire au secondaire ($F(6, 13) = 15,09$; $p < 0,05$). Les tests *post hoc* révèlent que lorsque ce sont les enseignants ($M = 2,49$) qui ont décidé de l'orientation des participant.e.s, leur ressenti (vécu) de la transition est moins positif que lorsque ce sont les parents ($M = 3,22$; $p < 0,05$), les participants eux-mêmes ($M = 3,29$; $p < 0,05$) ou lorsque le choix de l'orientation s'est fait à la suite d'une réussite à un concours ($M = 2,92$; $p = 0,01$). De même, le ressenti (vécu) de la transition du primaire au secondaire est moins positif lorsque ce sont les enseignant.e.s qui ont décidé de l'orientation, comparativement à une orientation faite par un expert en orientation ($M = 3,22$; $p < 0,05$) ou encore lorsque l'élève a choisi son orientation en suivant des amis ($M = 3,25$; $p = 0,01$).

Les entretiens individuels et de groupes révèlent des cas de figure divers en matière d'orientation des élèves. Les motivations et les raisons évoquées sont tout aussi divergentes. Certains élèves opèrent seuls leur choix en se fiant à leurs impressions. « C'est moi-même qui ai choisi l'enseignement général, parce que je m'exprime quand même bien en français [...] Si j'étais au lycée technique, je ne serais pas au niveau où je suis », nous dit une élève. Au cours de la même discussion de groupe, une autre déclare plutôt : « ce sont mes parents qui ont choisi l'enseignement technique, pas moi. Ils ont dit que c'est mieux que j'aille au lycée technique parce que là-bas, même si tu sors sans diplôme, tu peux quand même trouver du travail ».

Le système éducatif

L'expérience des participant.e.s scolarisé.e.s lors de la transition du primaire au secondaire varie de manière significative en fonction de leur appartenance à un sous-système éducatif ($F(6, 13) = 6,69$; $p < 0,05$). Les tests de comparaison montrent que les élèves du sous-système francophone ($M = 3,05$) ont un ressenti (vécu) de la transition primaire-secondaire significativement moins positif que ceux du sous-système anglophone ($M = 3,29$; $p < 0,05$), ainsi que les élèves de l'enseignement bilingue ($M = 3,29$; $p < 0,05$), de l'enseignement secondaire technique et professionnel ($M = 3,30$; $p = 0,006$), et des SAR/SM/CFM ($M = 3,35$; $p = 0,017$).

Le tutorat familial

Les participant.e.s scolarisé.e.s ont un ressenti (vécu) de la transition du primaire au secondaire significativement différent en fonction des personnes avec qui ils ont vécu pendant leur scolarité en tant que tuteur ou parent ($F(8, 13) = 56,05$; $p < 0,05$). Les tests de comparaison indiquent que les élèves qui ont été confiés à un tuteur ($M = 2,06$) ont un ressenti

(vécu) de la transition primaire-secondaire significativement moins positif que ceux qui ont été sous la responsabilité de leurs parents biologiques ($M = 3,34$; $p < 0,05$), de leurs grands-parents ($M = 3,16$; $p < 0,05$), ou d'autres membres de leur famille ($M = 3,12$; $p < 0,05$). De même, les élèves qui ont été sous la responsabilité d'un grand frère ou d'une grande sœur ($M = 3,34$; $p < 0,05$), qui ont vécu avec des amis ($M = 3,39$; $p < 0,05$) ou qui ont vécu seuls ($M = 3,52$; $p < 0,05$) ont un ressenti plus positif de la transition.

Un élève scolarisé rapporte :

« *Quand j'étais à l'école maternelle, et même à l'école primaire, quand je rentrais de l'école, c'était mon père qui m'aidait à réviser. Mais maintenant qu'il est loin, moi, je suis ici avec mon tuteur. Avant, je n'avais pas de problème, mais maintenant que je ne suis plus avec mes parents, depuis que je suis arrivé en 4^e, ça devient difficile.* »

Une autre élève affirme :

« *Je vis avec mon père et sa femme. Quand mon père envoie de l'argent, il demande qu'on nous inscrive tous à l'école, mais ma belle-mère, parce qu'elle a des garçons, les emmène au collège, et, nous, elle nous envoie au lycée. Elle traite ses garçons différemment, elle les favorise plus que nous. Ces trois dernières années, c'est ma mère qui a payé mes frais de scolarité, pas mon père.* »

Zones rurales et urbaines

L'expérience des élèves scolarisés varie de manière significative en fonction de leur lieu de résidence, qu'il s'agisse d'une zone rurale, urbaine ou semi-urbaine ($F(2, 13) = 25,31$; $p < 0,05$). Les tests *post hoc* révèlent que les élèves des zones urbaines ($M = 3,08$) ont un ressenti (vécu) de la transition moins positif que les élèves des zones rurales ($M = 3,23$; $p = 0,50$) ainsi que ceux des zones semi-urbaines ($M = 3,45$; $p < 0,05$). Ces derniers ont un ressenti ou un vécu significativement plus positif que les élèves des zones rurales ($M = 3,23$; $p = 0,006$).

Le sexe de l'élève

Les résultats indiquent que, bien que les statistiques descriptives montrent une expérience de la transition plus négative chez les filles (54,3 %) que chez les garçons (45,7 %), cette différence n'est pas statistiquement significative du point de vue des tests statistiques inférentiels. En d'autres termes, sur la base des données analysées, il n'y a pas de preuve solide pour affirmer qu'il existe une différence significative dans le ressenti ou le vécu de la transition primaire-secondaire entre les participants scolarisés en fonction de leur sexe. Les résultats ne permettent pas de conclure que le sexe a un impact notable sur la manière dont les élèves vivent cette transition.

La crise dite « anglophone »

La crise a touché les élèves qui ont été menacés, kidnappés, harcelés et tués pour avoir été à l'école. Cela a engendré **de la violence, du stress et de la peur, avec des conséquences néfastes sur la santé physique et mentale à court et à moyen terme**. Les enfants sont confrontés à un risque accru de recrutement d'enfants, de violence sexiste, d'abandon scolaire, de maltraitance, de consommation de drogue et de travail des enfants. Certains enfants déplacés sont impliqués en tant que travailleurs domestiques, travaillent dans des fermes, vendent dans les rues et pratiquent la promiscuité sexuelle. Toutefois, le ressenti (vécu) des participants scolarisés lors de la transition primaire-secondaire ne varie pas de manière significative en fonction de leur déplacement interne dû aux crises sociopolitiques internes (Yuomeyse et Njengoué Ngamaleu, 2024).

Toutes ces variables sont loin d'être disponibles dans les bases de données statistiques existantes, bien qu'elles soient nécessaires pour mesurer la transition. Les données de l'enquête qualitative de la deuxième année fournissent des informations beaucoup plus précises sur la transition vers le collège que nous analysons. Des entretiens avec des chef.fe.s de service de la carte scolaire indiquent que, contrairement à ce qui a été observé dans la région du Nord, où les garçons sont plus nombreux que les filles à transiter, à l'Ouest, elles sont plus nombreuses que les garçons à la fois à la sortie du primaire et à l'entrée du secondaire. Ceci ne traduit pas une discrimination négative à l'égard de ces derniers. Il s'agit plutôt d'un simple effet de domination démographique.

De manière générale, **les normes socioculturelles, les facteurs économiques et systémiques constituent des obstacles identifiés qui compromettent qualitativement et quantitativement la transition primaire-collège**. En effet, les difficultés liées au faible pouvoir d'achat des familles (dans toutes les régions), les longues distances à parcourir à pied pour rejoindre l'école (dans les régions de l'Ouest, du Nord et de l'Est), le manque de matériel didactique (dans les régions de l'Ouest, du Sud-ouest, du Nord et de l'Est), et les cérémonies dédiées à la naissance de jumeaux pendant lesquelles les élèves des familles concernées sont absents de l'école (dans la région de l'Ouest), affectent à la fois la qualité de la transition des filles et celle des garçons. De plus, dans les régions de l'Est et surtout du Nord, **les mariages précoces** des filles sont privilégiés au détriment de leur scolarité. Dans ces régions, les garçons sont plus nombreux à transiter, bien qu'ils puissent temporairement ou définitivement quitter le système éducatif pour travailler et aider leur famille. **Certaines familles sont nomades**, et il arrive que les garçons se déplacent avec leurs parents pendant les périodes de classe. Il existe également des cas où les élèves mènent **des activités commerciales en parallèle de leurs études** pour financer eux-mêmes leur scolarité, sachant qu'ils ne peuvent pas compter sur le soutien financier de leurs parents. Quelques personnes interrogées affirment que cette expérience d'autonomie est plutôt gratifiante.

Les conflits parentaux, les divorces des parents, le décès d'un tuteur, l'abandon de la responsabilité des enfants aux grands-parents sont préjudiciables à la transition. Il se trouve d'ailleurs que **l'instabilité familiale** peut dans certains cas pousser le jeune à arrêter les études, surtout lorsqu'il est sous l'influence de compagnies de pairs déscolarisés.

Un répondant déscolarisé nous l'indique en ces termes :

« *Oui, j'ai aussi arrêté à cause de la famille, c'est eux qui m'ont embrouillé. Quand ma maman était partie, ils m'ont amené à Douala pour que j'apprenne le travail, ils m'ont menacé ; voilà, j'ai perdu une année, c'est là qu'après j'ai arrêté.* »

La gratuité de l'école primaire prescrite par la législation scolaire n'est pas concrète. Non seulement le financement des études au primaire est coûteux, mais il augmente au secondaire, surtout dans des villes comme Douala (littoral). La diminution du pouvoir d'achat des familles dans les zones affectées par la crise anglophone est causée en partie par le fait que les parents ne peuvent plus vaquer à leurs activités agricoles en raison de la terreur. Une fois que de nombreux parents ont payé les frais exigibles, ils ne fournissent pas à leurs enfants le matériel pédagogique nécessaire pour étudier.

La promotion de l'éducation inclusive est une priorité du Gouvernement en faveur des personnes handicapées et des déplacés internes, mais l'accessibilité aux infrastructures éducatives n'est pas garantie. Les préjugés sociaux à l'égard

du handicap au sein des familles sont encore préjudiciables à la scolarisation des personnes handicapées. Les familles ne sont pas toujours bien informées de la gratuité officielle de l'école pour ces groupes défavorisés.

Les classes ont souvent un nombre d'élèves supérieur aux limites légales. Lorsque les effectifs sont pléthoriques, l'approche pédagogique en vigueur devient inadaptée, ce qui entrave l'assimilation des connaissances. Dans le Sud-Ouest, par exemple, les informateurs estiment que l'échec scolaire dans la zone anglophone est dû au fait que les enseignants.e.s ne maîtrisent pas suffisamment l'approche par compétences et qu'il y a trop d'élèves par enseignant (une salle de classe pour 70 à 100 élèves).

La gouvernance politique présente des lourdeurs dans la gestion de la décentralisation, censée donner plus de pouvoir aux collectivités territoriales décentralisées. Dans toutes les régions couvertes par l'étude, les personnes-ressources rapportent que les municipalités ne prennent pas encore effectivement en charge les besoins éducatifs. En raison des contraintes budgétaires, le financement du fonctionnement des établissements (salles de classe, bureaux, tables, bancs, enseignants vacataires) revient finalement aux associations de parents d'élèves et d'enseignants (APEE). La mobilisation de la communauté locale, notamment à travers les élites, semble plus dynamique dans la région de l'Ouest, où la contribution financière au fonctionnement des établissements est plus courante qu'au Nord et à l'Est.

Les programmes scolaires ne sont pas entièrement couverts dans les classes intermédiaires, ce qui crée des lacunes qui affectent le niveau général des élèves. La démotivation, l'absentéisme et la désertion des jeunes enseignant.e.s, en particulier dans les zones rurales, sont des problèmes préoccupants. Les conseillers d'orientation dans le cycle primaire sont très peu nombreux par rapport à ceux intervenant dans le secondaire. Il a également été rapporté par des administratifs que les pouvoirs publics ne prennent pas systématiquement en compte les observations de la société civile.

DISCUSSION ET CONCLUSION

A priori, le pourcentage d'élèves d'un groupe d'âge donné qui sont inscrits dans un certain niveau d'éducation, indépendamment de leur progression ou de leur réussite ultérieure (taux brut d'accès), ainsi que le pourcentage d'élèves qui réussissent à passer de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire (collège) dans un système éducatif donné (taux de transition en matière de transition) sont des données fondamentales de la transition en question. Le premier représente le rapport entre le nombre total d'élèves inscrits dans un niveau d'éducation particulier et la population totale de ce groupe d'âge, tandis que le second mesure la proportion d'élèves qui franchissent avec succès cette étape de transition et poursuivent leur éducation au niveau suivant. La différence entre le taux de transition et le taux brut d'accès réside dans le fait que le taux de transition se concentre spécifiquement sur la progression d'un niveau à un autre, en mettant l'accent sur la réussite de cette transition. Il permet d'évaluer l'efficacité du système éducatif à soutenir la progression des élèves et à faciliter leur transition vers un niveau d'éducation supérieur. Le taux brut d'accès donne une indication plus générale de l'accès à l'éducation à un niveau donné, sans tenir compte spécifiquement de la progression ou de la réussite des élèves au-delà de ce niveau. Il peut aider à évaluer l'accès global à l'éducation, mais ne fournit pas d'informations détaillées

sur la transition et la progression des élèves d'un niveau à un autre (Sylvain et coll., 1988 ; Dubet, 2004 ; Dubet et Duru-Bellat, 2006).

Il est important d'analyser les taux bruts d'accès et les taux de transition dans le contexte de la transition primaire-collège, en tenant compte des enjeux d'équité, des politiques éducatives et des contextes sociaux, tout en notant que ces mesures peuvent varier d'un pays à l'autre et peuvent être influencées par différents facteurs tels que les politiques éducatives, les ressources disponibles, les conditions socio-économiques, etc. Il convient de relever également, au regard de la révision des écrits précédemment évoquée, la nécessité d'analyser la transition primaire-secondaire au-delà des simples facteurs structurels et de la détermination du taux brut d'accès et de celui de la transition. En effet, il importe aussi de comprendre les facteurs de réussite des élèves, de détecter les besoins spécifiques, d'améliorer les politiques éducatives, de promouvoir l'équité éducative. Ces connaissances sont essentielles pour soutenir les élèves pendant cette période critique de leur parcours scolaire (Chambris et coll., 2017).

Favoriser une meilleure expérience de la transition primaire-secondaire au Cameroun reviendrait à **prendre en compte des considérations relatives :**

- ▶ **Aux différences régionales :** les variations régionales dans l'expérience de transition primaire-secondaire sont significatives. Cela peut être dû à divers facteurs, y compris les différences dans les systèmes éducatifs régionaux, l'accès aux ressources éducatives, et les normes socio-culturelles régionales. Cette variation souligne l'importance de prendre en compte les contextes régionaux lors de l'élaboration de politiques éducatives, en assurant, par exemple, une relation entrepreneuriale favorable au milieu. Ainsi, au Nord, les activités nomades en fonction des saisonnalités peuvent être incluses dans les curricula en termes d'activités périscolaires, extrascolaires, voire scolaires à part entière ;
- ▶ **Aux intrants :** l'accent mis sur l'amélioration du taux brut d'accès, la sécurité physique et sanitaire, ainsi que le développement psychomoteur est pertinent, car ces facteurs sont essentiels pour une transition réussie. Les politiques visant à améliorer ces domaines devraient avoir un impact positif sur la transition ;
- ▶ **À la qualité de l'enseignement :** l'accent sur la qualité de l'enseignement, mesurée par le taux de réussite aux examens officiels, est essentiel. Cela peut aider à identifier les domaines nécessitant des améliorations et à orienter les actions correctives ;
- ▶ **Au rôle de l'orientation :** lorsque les enseignants sont responsables de l'orientation, les élèves semblent avoir un ressenti moins positif par rapport à d'autres situations, comme lorsque les parents ou les élèves eux-mêmes prennent des décisions d'orientation. Cela met en lumière l'importance de l'implication des élèves et de leurs familles dans le processus d'orientation pour favoriser une expérience positive de la transition. La mobilisation des services d'orientation dès l'école primaire est importante pour guider les élèves dans leur transition et leur orientation professionnelle ;
- ▶ **Aux sous-systèmes éducatifs :** les élèves du sous-système francophone semblent avoir une expérience de transition moins positive que ceux des autres sous-systèmes. Cela peut refléter des différences dans les ressources, les méthodes d'enseignement, ou les attentes dans ces différents sous-systèmes.

Il est essentiel d'explorer davantage ces différences pour améliorer la transition pour tous les élèves, quel que soit leur sous-système éducatif ;

- **Au rôle de la famille et de l'environnement** : l'importance de la famille et de l'environnement dans l'expérience de transition ne doit pas être sous-estimée. Les élèves qui ont été confiés à un tuteur semblent avoir une expérience moins positive que ceux qui ont été élevés par leurs parents. Cela met en évidence l'impact du soutien familial sur la transition. De plus, les différences entre les zones rurales, urbaines et semi-urbaines suggèrent que l'environnement joue également un rôle significatif. Il est important de prendre des mesures pour améliorer l'accessibilité à l'éducation dans les zones rurales et urbaines. L'introduction de projets professionnels et de la culture entrepreneuriale peut aider les élèves à mieux comprendre la transition et à se projeter dans leur avenir. Les mesures d'accompagnement pour les déplacés internes et les élèves ruraux sont cruciales pour les aider à s'adapter à leur nouvel environnement scolaire ;
- **Aux facteurs systémiques** : les résultats soulignent également les défis systémiques auxquels sont confrontés les élèves, notamment des facteurs tels que le manque de ressources éducatives, les contraintes budgétaires, les effectifs élevés dans les classes et le manque d'accessibilité aux infrastructures éducatives. Ces facteurs systémiques ont un impact direct sur l'expérience de transition des élèves et devraient être pris en compte dans les efforts visant à améliorer la transition primaire-secondaire ;
- **Aux ressources humaines** : la gestion des ressources humaines, y compris le recrutement, la formation et la rémunération des enseignants, est cruciale pour garantir une éducation de qualité. La correction de la corrélation négative entre le taux de transition et le nombre d'enseignants qualifiés est une démarche importante. La poursuite de la contractualisation des enseignants contractuels peut aider à assurer une main-d'œuvre éducative stable, ce qui est essentiel pour la transition ;
- **À la gouvernance éducative** : enfin, les défis liés à la gouvernance éducative, tels que la gestion de la décentralisation et l'implication des municipalités dans l'éducation, sont également des éléments à considérer. L'efficacité des politiques éducatives peut varier en fonction de la capacité des autorités locales à mettre en œuvre ces politiques de manière adéquate.

Ces éléments de discussion fournissent un aperçu des résultats et des considérations qui peuvent être utiles pour orienter la prise de décision et les efforts visant à améliorer l'expérience de transition primaire-secondaire pour les élèves.

Remerciements : nous remercions l'Agence universitaire de la Francophonie sans le financement de laquelle la réalisation du projet dont est issu cet article n'aurait pas été possible.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Amita Chudgar, Karthik Muralidharan et Catherine Honeyman (2017). Enseignants contractuels. Solution de politique efficace ou réponse inadaptée. Unesco IIEP Learning Portal.

Andreas, J. B. et Jackson, K. M. (2015). Adolescent alcohol use before and after the high school transition. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 39(6), 1034-1041. <https://doi.org/10.1111/acer.12730>

Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G., Watermann, R. et Hasselhorn, M. (2013). Does the timing of transition matter? Comparison of German students' self-perceptions before and after transition to secondary school. *International Journal of Educational Research*, 57, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.11.001>

Benner, A. D. et Wang, Y. (2014). Shifting attendance trajectories from middle to high school: influences of school transitions and changing school contexts. *Developmental Psychology*, 50 (4), 1288-1301. <https://doi.org/10.1037/a0035366>

Brewin, M. et Statham, J. (2011). Supporting the transition from primary school to secondary school for children who are looked after. *Educational Psychology in Practice*, 27(4), 365-381. <https://doi.org/10.1080/02667363.2011.624301>

Bronfenbrenner, U. (2014). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. Dans R. H. Wozniak et K. W. Fischer (Eds). *Development in context* (pp. 3-44). Psychology Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3(2), 37-43.

Chambris, C., Tempier, F. et Allard, C. (2017). Un regard sur les nombres à la transition école-collège. *Repères IREM*. <https://hal.science/hal-01724757/document>

DSSEF (2013). Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation pour la période 2013-2020. Plan sectoriel de l'éducation (2013-2020). Cameroun. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/plan-sectoriel-education-cameroun>

Dubet, F. (2004). *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?*. Paris : Seuil.

Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue française de pédagogie*, 146, 105-114. <https://shs.hal.science/halshs-00004919/>

Eccles, J. S. et Midgley, C. (1989). Stage-environment fit : Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. *Research on motivation in education*, 3(1), 139-186.

Elder, G. H. J. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06128.x>

Fortuna, R. (2014). The social and emotional functioning of students with an autistic spectrum disorder during the transition between primary and secondary schools. *Support for Learning*, 29(2), 177-191. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12056>

Frahm, S., Goy, M., Kowalski, K., Sixt, M., Strietholt, R., Blatt, I., et Kanders, M. (2011). 14. Transition and Development from Lower Secondary to Upper Secondary School. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2(14), 217-232.

Jindal-Snape, D. et Rienties, B. (2016). Understanding multiple and multi-dimensional transitions of international higher education students: Setting the scene. In *Multi-dimensional transitions of international students to higher education* (pp. 1-17). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315680200-1/understanding-multi-multi-dimensional-transitions-international-higher-education-students-divya-jindal-snape-bart-rienties>

Jindal-Snape, D. et Cantali, D. (2019). A four-stage longitudinal study exploring pupils' experiences, preparation and support systems during primary secondary school transitions. *Br. Educational Research Journal*, 45(6), 1255-1278. <https://doi.org/10.1002/berj.3561>

Jindal-Snape, D. et Foggie, J. (2008). A holistic approach to primary-secondary transitions. *Improving Schools*, 11, 5-18. <https://doi.org/10.1177/1365480207086750>

Jindal-Snape, D., Hannah, E., Cantali, D., Barlow, W. et MacGillivray, S. (2020). Systematic literature review of primary-secondary transitions : international research. *Review of Education*, 8, 526-566. <https://doi.org/10.1002/rev3.3197>

Jindal-Snape, D., Symonds, J. E., Hannah, E. F. et Barlow, W. (2021). Conceptualizing primary-secondary school transitions: A systematic mapping review of worldviews, theories and frameworks. *Frontiers in Education*, 6(540027). <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.540027>

Institut de statistique de l'Unesco (2016). *Méthodologie des comptes nationaux de l'éducation*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/methodology-of-national-education-accounts-2016-fr.pdf>

Keay, A., Lang, J. et Frederickson, N. (2015). Comprehensive support for peer relationships at secondary transition. *Educational Psychology in Practice*, 31(3), 279-292. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1052046>

Kingdon, D., Serbin, L. A., and Stack, D. M. (2017). Understanding the gender gap in school performance among low-income children: a developmental trajectory analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 41(2), 265-274. <https://doi.org/10.1177/0165025416631836>

Lofgran, B. B., Smith, L. K. et Whiting, E. F. (2015). Science self-efficacy and school transitions: elementary school to middle school, middle school to high school. *School Science and Mathematics*, 115 (7), 366-376. <https://doi.org/10.1111/ssm.12139>

Mackenzie, E., McMaugh, A. et O'Sullivan, K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat?. *Issues in educational research*, 22(3), 298-314. <https://www.ier.org.au/ier22/mackenzie.html>

Maher, D. (2010). Supporting students' transition from primary school to high school using the internet as a communication tool. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/14759390903579216>

Makin, C., Hill, V. et Pellicano, E. (2017). The primary-to-secondary school transition for children on the autism spectrum: a multi-informant mixed- methods study. *Autism Developmental Language Impairments*, 2, 1-18. <https://doi.org/10.1177/2396941516684834>

Neal, S. et Frederickson, N. (2016). ASD transition to mainstream secondary: a positive experience? *Educational Psychology in Practice*, 32(4), 355-373. <https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1193478>

Neal, S., Rice, F., Ng-Knight, T., Riglin, L. et Frederickson, N. (2016). Exploring the longitudinal association between interventions to support the transition to secondary school and child anxiety. *Journal of Adolescence*, 50, 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.04.003>

Njengoué Ngamaleu H. R. (2015). Concours administratifs et psychologie des relations sociales au Cameroun. *Revue Perspectives et Sociétés*, 6(1), 30-47.

Njengoué Ngamaleu, H. R. et Dang Olinga, C. (2019). Aspirations socioprofessionnelles et stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun. *Formation et profession*, 27(1), 84-100. <https://doi.org/10.18162/fp.2018.438>

Rainer, P. et Cropley, B. (2015). Bridging the gap—but mind you don't fall. Primary physical education teachers' perceptions of the transition process to secondary school. *Education*, 43(5), 445-461. <https://doi.org/10.1080/03004279.2013.819026>

Robertson, S. L., Bonal, X. et Dale, R. (2002). GATS and the education service industry: The politics of scale and global reterritorialization. *Comparative education review*, 46(4), 472-496.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Sylvain, L., Laforce, L., Trottier, C. et Georgeault, P. (1988). Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années soixante-dix. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(2), 225-244.

Symonds, J. et Hargreaves, L. (2016). Emotional and motivational engagement at school transition: a qualitative stage-environment fit study. *The Journal of Early Adolescence* 36 (1), 54-85. <https://doi.org/10.1177/0272431614556348>

Strnadova, I., Cumming, T. M. et Danker, J. (2016). Transitions for students with intellectual disability and/or autism spectrum disorder: carer and teacher perspectives. *Australasian Journal of Special Education*, 40(2), 141-156. <https://doi.org/10.1017/jse.2016.2>

Unicef-Cameroun (2015). *Analyse des principaux goulots d'étranglement à sa scolarisation des filles dans les zones d'éducation prioritaires*. Yaoundé : Unicef. <https://catalog.ihnsn.org/>

Waters, S. K., Lester, L. et Cross, D. (2014a). Transition to secondary school: expectation versus experience. *Australasian Journal of Education* 58(2), 153-166. <https://doi.org/10.1177/0004944114523371>

Witherspoon, D. et Ennett, S. (2011). Stability and change in rural youths' educational outcomes through the middle and high school years. *Journal of youth and Adolescence*, 40(9), 1077-1090. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9614-6>

Yuomeyse, K. et Njengoué Ngamaleu, H. R. (2024). Crisis situation and the challenges of primary secondary school transition in the English-speaking regions of Cameroon. *European Journal of Education Studies*, 11(2), 410-426. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v11i2.5247>

SYNTHÈSE DU THÈME 4 : surmonter les obstacles rencontrés pour des transitions plus inclusives

Jessyca Tretola,
Université d'Aix-Marseille, laboratoire ADEF

Cette synthèse a pour objet de rendre compte des présentations et des échanges qui ont eu lieu pendant la restitution de projets et la table ronde du 15 février 2024 sur les transitions école-collège inclusives. Cette contribution s'appuie sur une problématique reposant sur les obstacles rencontrés et à surmonter lorsqu'il s'agit de transition école-collège et d'inclusion. **Nous entendons par inclusion le fait de faire en sorte que des individus d'origines, de langues et de cultures différentes, ou en situation de handicap bénéficient d'une adaptation de l'environnement scolaire à leurs particularités individuelles.** L'inclusion est, par conséquent, une question vive en éducation, en particulier lorsqu'il s'agit d'une transition aussi importante que celle entre l'école primaire et l'école secondaire. Nous abordons cet écrit de restitution à travers plusieurs axes qui se sont dégagés des différentes interventions. Ces obstacles rencontrés sont, dans un premier temps, liés aux concepts d'équité et d'égalité en ce qui concerne les systèmes scolaires abordés sur le thème pendant le séminaire. De ce fait, ce compte rendu sera détaillé selon quatre axes. Le premier se penchera sur les inégalités qui constituent l'un des principaux obstacles à la transition école-collège. Les politiques éducatives pourraient alors jouer un rôle important dans cette inclusion et la manière dont ces obstacles seraient surmontés, ces préoccupations et ces échanges constituent donc le deuxième axe. Le troisième axe propose de se pencher sur les pédagogies à déployer pour favoriser cette transition école-collège de manière inclusive et ainsi privilégier la réussite des élèves. Enfin, un dernier axe concerne les éventuelles pistes méthodologiques pour envisager cette transition école-collège dans une perspective inclusive.

Les obstacles à une transition inclusive : les inégalités en question

Tout d'abord, les obstacles rencontrés lors des transitions sont à mettre en **parallèle avec les inégalités sociales**. L'accent est mis dans un premier temps sur **les inégalités d'opportunité d'accès à l'école**. Des disparités apparaissent en fonction des pays et des systèmes éducatifs, cependant, de nombreuses similitudes ont été présentées quant aux obstacles rencontrés par la scolarisation des plus défavorisé.e.s. Les contraintes évoquées sont en relation avec la scolarisation des élèves en fonction du genre et des violences que cela peut engendrer (en particulier la scolarisation des filles), de l'abandon de poste des enseignant.e.s relatifs à leurs conditions de travail, des enfants livrés à eux-mêmes (« les enfants de la rue »), de l'éloignement des écoles secondaires par rapport aux écoles primaires. **La diversité multiculturelle et multilingue** peut également constituer un obstacle à cette transition école-collège inclusive, la langue de scolarisation

peut effectivement entraver la compréhension des élèves et ainsi agir sur leurs résultats scolaires. Enfin, **la prise en compte des élèves en situation de handicap** constitue une contrainte lorsque les infrastructures et les pédagogies ne sont pas adaptées à leurs besoins. **Les préjugés sociaux** sont aussi fréquents au sein des familles et sont difficiles à surmonter, et l'accueil de ces élèves devient alors une expérience douloureuse. L'évocation de ces obstacles et de ces contraintes pendant la table ronde et à travers les différents projets a permis de réfléchir également sur le rôle à jouer des institutions et en particulier des politiques éducatives dans le cadre d'une transition école-collège inclusive. Il est alors nécessaire de prendre en considération la formation enseignante, afin d'outiller les professeur.e.s quant à la mise en œuvre de pédagogie et d'adaptation de pratiques pour faciliter l'inclusion de tous les élèves.

Les politiques éducatives et la transition école-collège inclusive

Les intervenants de la table ronde s'accordent à dire que la transition inclusive repose sur le fait de surmonter des obstacles multiformes et variés. Il s'agit de déployer des approches inclusives qui ne pourraient être mises en œuvre sans l'appui d'une gouvernance qui se doit d'être inclusive. En effet, **toutes les parties prenantes en éducation doivent œuvrer et être engagées pour l'inclusion, car la responsabilité doit être partagée entre tous les acteurs**. De ce fait, il s'agit également de s'appuyer sur les politiques éducatives et politiques qui peuvent elles-mêmes s'appuyer sur des mesures spécifiques. Tout d'abord, il s'agirait de mettre en œuvre une politique de priorisation. L'objectif étant alors d'augmenter le taux de scolarisation en aidant les ménages les plus vulnérables.



rables (gratuité de la cantine, par exemple). En Côte d'Ivoire, **le dispositif des « classes passerelles »** est mis en œuvre et peut servir d'inclusion pour la transition école-collège. **Ces classes permettent de remettre à niveau des élèves de manière accélérée pour qu'ils puissent accéder au cycle d'enseignement formel.** L'éducation inclusive fait partie des priorités des gouvernements, la question des élèves en situation de handicap reste cependant à développer dans les infrastructures, car l'accessibilité n'est pas garantie dans la plupart des cas (exemple du Cameroun). L'adaptation pédagogique peut alors constituer un levier pour aider à mettre en œuvre une transition inclusive. Pour ce faire, la formation des enseignant.e.s doit également constituer une priorité des gouvernances.

Les pédagogies à déployer pour la mise en œuvre d'une transition inclusive

Au sein des classes, les enquêtes quantitatives et les recherches qualitatives des projets rendent compte des difficultés que rencontrent les enseignants dans le cadre de la mise en œuvre de leur enseignement. Les pédagogies déployées actuellement semblent desservir les élèves les plus vulnérables. En effet, par exemple, le redoublement de certains élèves est considéré comme un facteur déterminant de leur situation d'échec, il faudrait donc procéder à un changement de paradigme et s'appuyer sur une pédagogie de la réussite en prenant en compte le développement de l'enfant et les urgences liées aux situations qu'ils rencontrent. Pour cela, **cette pédagogie de la réussite peut s'appuyer sur une persévérance scolaire qui permettrait de motiver les élèves, de renforcer leur estime de soi en soutenant leurs efforts, afin de développer leur potentiel sur le plan physique, social, psychologique et environnemental.**

Plusieurs pistes sont envisagées. Premièrement à propos des pratiques enseignantes, il s'agit de mettre en œuvre des pratiques ajustées aux jeunes et aux milieux, des pratiques fondées sur des pratiques évaluatives inclusives en soutien à l'apprentissage. L'évaluation a donc un rôle important à jouer en ce qui concerne une transition inclusive. **La pratique de l'évaluation diagnostique va permettre à l'enseignant de déployer une pédagogie qui inclut tous les élèves, y compris ceux en situation de handicap et les élèves à besoins éducatifs particuliers.** Les pédagogies explicites et différenciées ont été abordées comme pistes de remédiation.

Il convient également de changer le regard que porte l'enseignant.e sur ses élèves pour encourager leur réussite, leur donner l'occasion de s'appuyer sur des stratégies cognitives



et métacognitives. La pédagogie inclusive peut également être considérée comme une conception d'apprentissage universel, afin de rendre l'apprentissage accessible à tous.

En d'autres termes, **la pédagogie universelle permettrait, entre autres, d'avoir des outils et des ressources qui conduiraient tous les apprenants sur le chemin de la réussite à travers le regard bienveillant de l'enseignant.**

Des pistes méthodologiques pour aller vers une transition plus inclusive

Pour aller vers une transition école-collège plus inclusive, il n'y a pas de solution toute faite. En effet, il ne peut y avoir que des pistes méthodologiques, afin d'appréhender le sujet en identifiant et en évaluant les obstacles. Sur le plan théorique, il serait question de considérer ces obstacles comme des manifestations de difficultés de fonctionnement, d'établir un diagnostic pour prendre en compte les symptômes et proposer des pistes de remédiations à travers une réponse systémique reposant sur un système de valeurs, de représentations. En ce sens, **le curriculum caché peut constituer un atout**, car il correspond à un effet secondaire d'une éducation ou des apprentissages non intentionnels dans le cadre de la classe ou de l'environnement social. **Il faut donc une prise de conscience générale pour pouvoir utiliser toutes les compétences des élèves au sein des classes pour favoriser leurs apprentissages.** Chaque acte de remédiation doit être cohérent avec le système. Des critères doivent être établis : des critères en lien avec la conformité d'évaluation du système, la faisabilité, la contextualisation et la cohérence curriculaire, didactique et linguistique. Ces pistes axées sur le curriculum caché peuvent donc constituer un levier permettant une transition école-collège inclusive.

En conclusion, de nombreux facteurs et éléments ont été décrits et discutés durant les présentations (tables rondes et projets de recherche) sur les obstacles à une transition école-collège inclusive. Ce que nous pouvons en retenir, c'est qu'il existe de nombreuses généralités en ce qui concerne les obstacles relevés au sein des projets de recherche ainsi que dans les interventions de la table ronde. **Les pistes de solution sont, quant à elles, diverses, mais se rejoignent sur de nombreux points.** Cette transition devra effectivement prendre en compte ces besoins inclusifs et **mettre l'apprenant au cœur des dispositifs** pour comprendre et remédier aux obstacles rencontrés.



Mot de clôture du séminaire, par le Pr Ibrahima THIOUB, président du conseil scientifique du programme APPRENDRE



À revoir sur YouTube en cliquant ici

J'ai été témoin de deux jours et demi de discussions intenses, de débats animés, réunissant praticiens de la classe, personnels d'encadrement et enseignants-chercheurs en éducation, à la suite de la présentation des résultats de recherches sur le thème « Accompagner le développement du cycle fondamental : l'enjeu de la transition école-collège ». Les communications ont été unanimes à reconnaître l'importance de cette question dans le parcours des apprenants. Le programme APPRENDRE de l'Agence universitaire de la Francophonie a donc été bien inspiré de lancer son quatrième appel à projets de recherches sur ce thème.

En réponse à cet appel se sont constituées des équipes de recherche qui ont consacré quatre années d'investigation sur les systèmes éducatifs de divers pays africains et d'Haïti. Cette diversité a bien sûr l'avantage de permettre des regards croisés et d'inspirer des comparaisons comportant une valeur heuristique certaine.

Les résultats de la recherche ont mis en évidence les facteurs déterminants de la réussite ou de l'échec de la transition que sont les mécanismes de sa mise en œuvre et de son pilotage, la mise en cohérence des curricula et des pratiques pédagogiques des cycles élémentaire et moyen, l'environnement institutionnel, les dynamiques des cartes scolaires, les questions linguistiques, les dimensions sociodémographiques, le rapport de l'offre et de la demande scolaire et le positionnement du système éducatif dans les politiques publiques. Sans prétendre à l'exhaustivité, mon témoignage portera sur quelques dimensions de la transition mises en évidence par les communications et les débats.

La transition de l'élémentaire au collège comporte des dimensions multiples, institutionnelles, environnementales et socio-émotives. Certaines de ces dimensions dépendent des orientations du système éducatif et des ressources mobilisées dans le secteur par les politiques publiques. Toutefois, le système éducatif n'en maîtrise pas pour autant tous les paramètres qui impactent sa conduite. Il me sera permis dans ce témoignage de dire un mot sur les paramètres externes, mais l'accent sera plus mis sur les facteurs internes qui sont plus sous le contrôle effectif des systèmes éducatifs.

Nous avons, pendant ces trois jours, interrogé des systèmes éducatifs qui se sont révélés aussi divers que complexes. Les résultats restitués ont fourni une masse incroyable d'informations, des concepts, des outils d'analyse bien pensés pour saisir les multiples dimensions de la transition.



La transition, c'est une vieille histoire sous un jour nouveau. Ce jour nouveau se rapporte à l'ODD 4, qui vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

Cet engagement de l'Organisation des Nations unies interpelle les États à faire que tous les futurs citoyens, hommes et femmes, accèdent à un niveau de compétences par une scolarisation de qualité, sur une longue durée et gratuitement. Il appelle une politique de l'accès à l'éducation volontariste et du maintien des apprenants dans le système éducatif avec la maîtrise d'un certain nombre

de compétences minimales à la fin du cycle élémentaire. L'atteinte de l'ODD 4 exige une combinaison adéquate du qualitatif et du quantitatif. C'est là un défi plutôt difficile à relever, surtout dans le contexte africain.

Toutefois, on conviendra que des efforts immenses ont été consacrés par les sociétés et les États africains à l'éducation et à la formation. Depuis les années 1960, la scolarisation s'est poursuivie un peu partout dans le continent à un rythme soutenu porté par une forte densification des infrastructures scolaires et un recrutement massif de personnels enseignants. De la fin de la Seconde Guerre mondiale au milieu des années 1970, la croissance de la scolarisation a été spectaculaire. Le résultat aujourd'hui observable à l'échelle du continent est la scolarisation de millions de jeunes, filles et garçons, qui au moins savent lire et écrire. Ne serait-ce que pour atteindre un tel résultat, il était important d'investir dans les systèmes éducatifs. Il est évident aujourd'hui que les sociétés africaines sont passées du réf.us de l'école, à l'époque coloniale, à un puissant désir d'école.

L'introduction de l'école a posé un débat rendu célèbre par ce classique de la littérature africaine, *L'aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane. Ce que nous gagnons en allant à l'école française vaut-il ce que nous perdons ? C'est sur ce fond de conflit historico-culturel que la Grande Royale, une dame de la société Diallobé, a tranché la question en disant qu'il faut envoyer les enfants à la nouvelle école, pour un double objectif : « *apprendre à lier le bois au bois* », symbolisant dans cette métaphore la maîtrise de la technologie ; « *apprendre à vaincre sans avoir raison* », l'essence même de la colonisation.

On l'oublie souvent, l'Afrique n'a pas été occidentalisée ; elle a plutôt été colonisée. L'école implantée dans le continent par les puissances européennes avait peu à voir avec l'école de la métropole aussi bien par les contenus de ses enseignements, ses missions, ses finalités et ses méthodes pédagogiques et sa didactique.

Ce n'était pas l'école de la France, de la Grande-Bretagne ou du Portugal, ce n'était pas non plus l'école des sociétés de la Sénégambie, du Golfe du Bénin ou de la vallée du Nil. Cette école a cohabité avec d'autres systèmes éducatifs en compétition ou en complémentarité.

Dès son implantation, l'école coloniale a été le véhicule d'un projet incontestablement aliénant, élitiste et malthusien. Elle a été pendant longtemps perçue sous ce prisme par les communautés africaines. Avec ses desseins de domination, la colonisation s'en est servie pour construire une base à sa domination politique effective. **Toutefois, elle produisait et diffusait du savoir.** Et elle est, dans la force et la puissance de tout savoir, de garder en elle une part de force émancipatrice, si infime soit-elle, à partir de laquelle les hommes et les femmes de bonne volonté peuvent faire tomber tous les murs de Jéricho en débarrassant le savoir de sa gangue aliénante. Les sociétés africaines et leurs différents segments ont apporté des réponses diverses et variées aux défis académiques. Ces réponses ont évolué dans le temps.

« Progressivement, l'école s'est imposée comme un incontournable instrument de promotion sociale. »

Les groupes sociaux qui, les premiers, ont saisi la pertinence des ressources dont l'école était porteuse, en termes d'ascension sociale, y ont envoyé leurs enfants. **Progressivement, l'école s'est imposée comme un incontournable instrument de promotion sociale.** On est ainsi passé, progressivement, du refus radical de l'école à un puissant désir d'école. La pénétration de l'école, dans les sociétés africaines, s'est accélérée au point que la demande ne pouvait plus être satisfaite dès avant les premières années des indépendances, à la suite de l'insuffisance des investissements nécessaires en infrastructures, équipements et dans le financement de la formation des personnels et leur rémunération.

Les indépendances africaines inaugurent en fait un rapport nouveau à l'école. Un changement de perception s'opère chez les populations sur le rôle majeur attribué à l'école dans la construction envisagée des États-nations à partir des anciens territoires coloniaux. Cet État-nation exprime un besoin exponentiel de personnel scolarisé sortant de l'enseignement moyen, secondaire, mais surtout supérieur.

Les États répondent à cette demande croissante en mobilisant des ressources, en recrutant des enseignants, en construisant des établissements scolaires. La recherche en vue de comprendre et d'améliorer les systèmes éducatifs n'a pas été oubliée, même si elle n'a pas bénéficié de toute l'attention nécessaire. Nos discussions de ces jours en sont une preuve tangible. Mon plaidoyer en vue de sa poursuite et de son renforcement ne s'inscrit ni dans une approche misérabiliste encore moins victimaire. L'école a aujourd'hui acquis une base très solide dans les sociétés africaines. Les États, les parents, les personnels du système et les apprenants y investissent des efforts remarquables, même s'il reste de très nombreux problèmes à résoudre en rapport avec l'accès, la qualité, l'efficacité interne et externe. La massification relative des effectifs est révélatrice du triomphe irréversible du désir d'école nécessitant des réponses équitables et inclusives. Les contextes nationaux où s'expriment ces nombreuses questions sont divers et variés. Ils n'en partagent

pas moins des similitudes remarquables qui se reflètent dans la transition école-collège qui a fait l'objet de nos discussions. En principe, le passage d'une classe à une autre, dans le parcours scolaire, est assujéti à l'acquisition de compétences attestée chez chaque apprenant par des évaluations régulières¹.

Dans ce processus, la dernière classe de l'élémentaire introduit un paramètre nouveau qui conditionne le maintien de l'élève dans le système. **Il s'agit du nombre de places disponibles en 6^e,** généralement fixé par l'autorité centrale, en fonction de facteurs liés à la capacité d'accueil des infrastructures scolaires et du nombre des élèves redoublant la 6^e. **Ce paramètre déconnecte pour ainsi dire le passage en classe supérieure de la maîtrise des compétences.** On perçoit là un vrai problème qui devrait faire l'objet d'une analyse objective et rigoureuse, là où il se pose.

De l'époque coloniale aux premières décennies des indépendances, la faiblesse des infrastructures d'accueil et du personnel enseignant offrait très peu de places dans le cycle moyen. Le concours d'entrée en 6^e était l'expression même du caractère malthusien du système. Il opère ainsi par une sélection-élimination drastique. Les candidats étaient éliminés non parce qu'ils accusaient un déficit de compétences dans les disciplines instrumentales que sont les mathématiques et la lecture, mais bien parce que le nombre de places ouvertes au concours d'entrée en 6^e était très limité. En conséquence, les décrochages survenant au moment de la transition relevaient plus des conditions économiques et sociales que de difficultés de transmission et d'acquisition des savoirs. La faible densité du tissu scolaire dans le moyen entraînait une mobilité géographique des apprenants souvent préjudiciable à la réussite de la transition. Dans certaines localités, les familles d'accueil ne disposaient pas très souvent des moyens nécessaires à l'entretien des enfants confiés. La situation semble aujourd'hui s'être inversée.

« Ils sont de plus en plus nombreux, les apprenants qui accèdent à l'enseignement moyen sans une maîtrise minimale des disciplines instrumentales, mathématiques et lecture, qui permettent de suivre les enseignements-apprentissages »

La densification des infrastructures et le recrutement conséquent d'enseignants, en réponse à une demande croissante, ont eu pour effet de produire une croissance exponentielle de l'offre de places dans le cycle moyen. Il s'ensuit la promotion d'une politique du chiffre plus préoccupée à mettre au vert les indicateurs élaborés par les institutions internationales attestant de l'atteinte des ODD. **Ainsi, ils sont de plus en plus nombreux, les apprenants qui accèdent à l'enseignement moyen sans une maîtrise minimale des disciplines instrumentales, mathématiques et lecture, qui permettent de suivre les enseignements-apprentissages.** Confrontés à ce problème, les professeurs des collèges y répondent diversement en adaptant leurs pratiques pédagogiques à cette situation engendrée par la politique du chiffre.

¹ Je dis bien « en principe », car certains paramètres conduisent à des normes différentes. Ainsi au Sénégal, la logique d'étape veut qu'on ne considère plus l'acquisition de compétences pour le passage de classe (CI, CP, CE1...), mais les compétences attestées en fin d'étape (première étape : CI-CP, deuxième étape : CE1-CE2, troisième étape : CM1-CM2). De plus, quel que soit le niveau de performance, l'enseignant est quelquefois tenu de respecter un pourcentage de redoublement. Il n'a pas le droit de faire redoubler plus de 10 % des élèves de sa classe.

Dès lors, le cycle moyen, en s'adaptant à ces manquements transmis par l'élémentaire, est tiré vers le bas. Tout le monde s'en plaint. Le diagnostic et les remèdes sont connus, mais restent difficiles à déployer, du fait de leurs implications politiques.

L'apprenant qui arrive en classe de 6^e reste confronté à des changements majeurs dans son environnement pédagogique. Du maître unique enseignant toutes les disciplines, il passe à un enseignement délivré par plusieurs enseignants, chacun dans une discipline.

Cette situation peut être source de décrochage scolaire, d'autant plus que les professeurs de collège, moins regardants sur les approches pédagogiques que les instituteurs, procèdent généralement par des exposés *ex cathedra*. Les études présentées dans cet atelier de restitution ont beaucoup insisté sur la nécessité de prendre en compte les possibles perturbations de ce brusque changement avec ses impacts psychologiques chez les apprenants. Il a été suggéré de renforcer la connexion entre le cycle primaire et le cycle moyen, pour familiariser les élèves à la pluralité des intervenants dès l'élémentaire. Il serait également indiqué d'harmoniser les modèles pédagogiques.

« [...] l'articulation et l'enchaînement des deux cycles souffrent de la faiblesse, voire de l'absence d'échanges d'information et de mise en cohérence des pratiques pédagogiques entre les professionnels intervenant en amont et en aval de la transition. »

Pour le témoin que je suis, la transition m'a semblé d'abord être une étape importante d'un long voyage. Et cette étape est d'autant plus importante qu'elle comporte de nombreux passages de frontières linguistiques, institutionnelles et parfois même géographiques. **Les institutions qui participent à cette préparation, la famille, l'école élémentaire comme le collège d'accueil ont besoin de coordonner leurs interventions pour doter l'élève des ressources sociales et des compétences académiques nécessaires au passage.** Il est ressorti de nos discussions que le système éducatif pêche sur ce point par le manque de coordination des actions. Entre autres vocations fixées par le législateur, l'école élémentaire prépare l'élève à réussir les épreuves du concours d'entrée en 6^e. Toutefois, l'articulation et l'enchaînement des deux cycles souffrent de la faiblesse, voire de l'absence d'échanges d'information et de mise en cohérence des pratiques pédagogiques entre les professionnels intervenant en amont et en aval de la transition.

Au système malthusien hérité de l'école coloniale qui procédait par sélection-élimination massive au bout du cycle élémentaire s'est substituée **une sélection commandée par une politique plus sensible aux données statistiques de la promotion des élèves et très peu attentive à leurs réelles compétences.** Ils sont de plus en plus nombreux les élèves qui accèdent en fin de cycle élémentaire avec de sérieux handicaps dans les disciplines instrumentales que sont la lecture et les mathématiques. Néanmoins, cela ne constitue pas un blocage à la poursuite des études dans le cycle moyen. C'est le lieu de rappeler que l'éducation ne peut relever d'une politique du chiffre et qu'elle doit rester attentive à la qualité avec des évaluations qui informent sur les besoins réels de remédiation.

La recherche devrait plus investir cette question qui impacte plus particulièrement le secteur public au moment de la bascule que constitue le passage de l'élémentaire au moyen. La mesure de l'atteinte de l'ODD 4 ne saurait ignorer cette tension réelle entre le qualitatif et le quantitatif, au moment de la transition. La recherche doit aider à trouver le point d'équilibre dans la politique d'accès et celle de la qualité pour prendre en charge les deux dimensions de l'ODD 4 : « *accès de tous à une éducation de qualité* ».

Nombre de communications ont signalé l'existence et l'impact négatif de zones disposant de peu d'établissements scolaires, dans la presque totalité des pays du programme APPRENDRE. Le constat a toutefois besoin d'être mieux documenté avec **la production d'un outil de pilotage des constructions scolaires par la cartographie.** Cet outil révélerait le mode de polarisation des écoles élémentaires par rapport aux collèges. Cet indicateur rendrait immédiatement visibles, entre autres, les **déséquilibres dans l'accessibilité des collèges.** La visibilité géographique qui en découle indiquera les actions à mener, les poches à combler et les déserts où il faudra peut-être planter quelques nouveaux arbres scolaires.

La correction des disparités régionales constitue également un paramètre important dans la transition scolaire. La concentration des institutions d'enseignement secondaire et supérieur dans certaines régions crée **une discrimination dans l'accès aux ressources culturelles : bibliothèques, musées, etc.** Les retombées positives de cet environnement sur les niveaux élémentaires et moyens, donc sur la transition, sont indiscutables.



Ainsi, le système éducatif doit aussi rester attentif à la cartographie scolaire dans l'analyse de la transition. La distance entre l'école élémentaire et l'établissement moyen qui le polarise constitue un important paramètre de la réussite ou non de la transition. Cela fait que l'élève peut ne jamais avoir visité un collège durant tout son cursus à l'élémentaire. Il arrive que l'élève qui entre en 6^e soit obligé de changer de résidence et d'environnement familial parce que le collège est à une grande distance de son domicile. Cette mobilité géographique et son impact social sont la cause de l'abandon scolaire notable surtout chez les filles.

En revanche, il est des facteurs sur lesquels l'école ne peut agir que très subsidiairement et qui néanmoins impactent lourdement la transition. Il en est ainsi des données socio-démographiques, des niveaux de revenus ou des inégalités sociales. **Il n'est certes pas des missions du système éducatif d'agir sur les conditions sociales des élèves, mais**

son action doit contribuer à neutraliser leurs éventuels effets négatifs sur les performances des apprenants.

Jusqu'aux années 1970, en dépit de son caractère malthusien qui se manifestait dans la sélection-élimination massive des apprenants, à partir du concours d'entrée en 6^e particulièrement, le système éducatif offrait des conditions de compétition amplement régies par les compétences cognitives.

Cette action allait de la gratuité des uniformes scolaires à celle des fournitures scolaires, sans compter la prise en charge sanitaire et alimentaire, avec les cantines scolaires. L'origine sociale des apprenants était pour une large part invisible à l'école. Le dévouement des maîtres plus que leur compétence professionnelle compensait largement les inégalités liées à l'environnement culturel des familles.

L'école n'a certes pas pour mission d'éradiquer les inégalités sociales. Toutefois, l'expérience montre que les systèmes éducatifs favorisant la mixité scolaire sont aussi ceux qui contribuent le plus à la neutralisation de ces inégalités en faveur des groupes vulnérables de la société. La privatisation des systèmes éducatifs, promue à partir des années 1980 par les politiques libérales d'ajustement structurel, participe insidieusement, de façon difficile à percevoir au creusement des inégalités sociales par le biais de l'école. Les élites sociales investissent d'importants moyens pour inscrire leurs enfants dans l'élémentaire privatisé. Ceux-ci y reçoivent une formation performante pour réussir les concours d'entrée en 6^e des écoles publiques d'excellence entièrement prises en charge par l'État. Le succès au concours voile la discrimination sociale qui se trouve ainsi légitimée.



De plus en plus rares sont les enfants issus de milieux modestes qui réussissent à ces concours qui donnent accès à d'importantes ressources publiques d'éducation. Les enfants bien préparés à ces concours dans les établissements privés de l'élémentaire profitent de fait et en toute légitimité des meilleures conditions de transition élémentaire-moyen. Dans un contexte socio-économique libéralisé, ces écoles, dites « d'excellence », posent un vrai problème de cohésion sociale. Le divorce qu'elles opèrent se situe au moment de la transition. Les enfants issus des milieux modestes se retrouvent dans des collèges de seconde zone, avec des effectifs massifs, des ressources matérielles et didactiques plus limitées, avec des personnels enseignants à statuts précaires (enseignants communautaires) et très peu professionnalisés.

Au-delà des questions sociales, administratives ou pédagogiques, la transition appelle une mobilisation des ressources culturelles qui pourraient contribuer à son succès. Il est apparu que, dans les pays concernés par les enquêtes menées par les

différentes équipes de recherche, les apprenants subissent un ensemble d'épreuves auxquelles les préparent les institutions scolaires pour être admis au collège. Le succès à ces épreuves ouvre les portes d'une nouvelle vie qui comporte des dimensions symboliques qui pèsent de tout leur poids dans le succès ou l'échec de la transition. Le changement d'établissement scolaire, d'environnement pédagogique et la participation à de nouvelles sociabilités ne sauraient toutefois se réduire à des formalités administratives.

« Le rituel est un puissant outil de communication et de socialisation qui participe à une intégration efficace d'apprenants venus d'horizons hétérogènes et qui doivent désormais faire communauté. »

En Afrique comme ailleurs, les cultures humaines comportent plusieurs rites de passage qui participent à la formation et à l'intégration sociale des membres de la communauté.

Les communautés scolaires ne tirent pas suffisamment avantage de la ressource qu'est la symbolique du rite de passage, en tant que bascule dans le parcours initiatique qui ouvre l'apprenant à une nouvelle vie scolaire. Les aspects matériels, pédagogiques et institutionnels de la transition ne devraient pas occulter la nécessité de donner tout son poids aux dimensions rituelles et symboliques de l'entrée dans cette nouvelle vie scolaire. **L'accompagnement des primo-entrants par les parents ou les anciens élèves, le premier jour de la rentrée des classes, participe de cette nécessaire ritualisation.** Cet acte, qui ne concerne généralement que les primo-entrants du cycle moyen, ne se réduit pas à l'accomplissement de formalités administratives. Il a une dimension symbolique et psychologique importante dans le processus d'introduction de l'apprenant dans un environnement scolaire nouveau. Le rituel est un puissant outil de communication et de socialisation qui participe à une intégration efficace d'apprenants venus d'horizons hétérogènes et qui doivent désormais faire communauté.

La cohésion qu'il permet de construire est un puissant facteur d'intégration qui participe de la réussite ou non du passage dans un nouvel environnement scolaire. Cette dimension symbolique ne devrait pas être laissée à la seule initiative des parents. L'institution scolaire gagnerait à ritualiser l'accueil des nouveaux entrants avec la présence et la participation de tous les membres de la communauté scolaire.

Quelle que soit la mise en œuvre institutionnelle, légale ou administrative, le passage de l'école élémentaire au collège devrait faire l'objet d'une ritualisation. Ces rites de passage sont importants pour faire grandir les apprenants, les constituer en génération, en classe d'âge. On en garde des souvenirs qui rappellent à chaque membre ses obligations vis-à-vis de la communauté et de ses membres comme ses attentes en termes de soutien et de solidarité.

Il existe sur ce point des expériences intéressantes à partager. Il s'agit de **l'organisation de journées d'accueil et d'intégration** qui regroupent dans une mise en scène ritualisée tous les acteurs du système éducatif au sein d'un établissement. L'occasion est ainsi créée de présenter les élèves de la classe de 6^e à la communauté scolaire. Chaque élève entrant est alors confié comme cadet à un parrain choisi parmi les

élèves de la classe de 4^e qui lui remet un objet symbolique, avec le même rituel simultanément exécuté pour l'ensemble des élèves des classes de 6^e.

L'intégration à la communauté scolaire est ainsi solennellement effectuée pour tous et toutes. **Chaque parrain veillera sur son cadet pendant les deux premières années de sa scolarisation.** L'école dispose ainsi d'un référent à qui l'apprenant entrant se confie et qui peut l'aider dans les disciplines où il éprouve des difficultés. Les problèmes sociaux, comme le harcèlement scolaire, trouveront une oreille attentive qui participe du dispositif de prévention des violences physiques ou symboliques, source fréquente de décrochage scolaire. Au moment où le parrain quitte le collège, le cadet est en âge de parrainer un nouvel entrant. Ce système de parrainage solidement établi dans une cérémonie ponctuée par des pratiques rituelles partagées permet d'avoir des informations autrement ignorées par l'école et qui sont très importantes pour le suivi des élèves en difficulté. Il ne coûte rien et vient en appui à l'action de l'assistance sociale scolaire.

Très souvent, la recherche privilégie l'approche sectorielle des facteurs, sous la dictature des données statistiques. **Il est important de ne pas perdre de vue que l'humain,** principalement fait de culture, ne s'enferme pas des chiffres. La prise en compte des données qualitatives nous révèle que les systèmes éducatifs ignorent certaines informations concernant le vécu des apprenants et pouvant s'avérer décisives quant à la réussite de la transition. En dehors de l'état civil et des performances académiques, l'élève est souvent invisible. Les décisions sont prises en se fondant simplement sur les notes obtenues aux évaluations. Les autres facteurs qui y agissent sur les performances académiques de l'apprenant sont parfois ignorés. La recherche devrait s'intéresser à la production de ressources qui permettent le suivi de chaque élève au-delà de ses performances disciplinaires pour une meilleure politique de remédiation des contre-performances prenant en compte les difficultés auxquelles l'apprenant peut être confronté. La mise en place d'un système d'information ouvert qui alerte sur les performances ou parfois les ruptures survenant dans la vie de l'élève, dans comme hors de l'école.

« Le savoir à lui seul ne fait pas un maître, l'engagement et la détermination professionnels sont partie intégrante des facteurs qui participent à l'amélioration continue des performances du système qui s'incarnent dans l'acquisition des compétences attendues à chaque niveau par les apprenants. »

Sans être nostalgique du passé, on entend souvent des témoignages du dévouement des maîtres dans l'école des années d'indépendances.

C'est l'indice de l'importance primordiale de l'intrant majeur qu'est le maître dans le système éducatif. Son engagement personnel et son dévouement au sein d'une équipe pédagogique cohérente entraînent nécessairement ceux des autres acteurs de l'école : parents d'élèves, élèves et pouvoirs publics. Il apparaît très clairement que la qualité de la formation initiale et continue du maître est primordiale sous ce rapport. Pour

être à la hauteur des compétences requises, cette formation ne saurait se réduire à un contenu académique.

Le savoir à lui seul ne fait pas un maître, l'engagement et la détermination professionnels sont partie intégrante des facteurs qui participent à l'amélioration continue des performances du système qui s'incarnent dans l'acquisition des compétences attendues à chaque niveau par les apprenants.

Paradoxalement, une corrélation positive a été établie entre le taux de transition et le nombre d'enseignants contractuels ou pris en charge par les parents d'élèves, c'est-à-dire de statut plutôt précaire. La relation s'avère au contraire négative avec le nombre croissant d'enseignants qualifiés relevant de la fonction publique. Toutefois, la conclusion tirée de ce constat consistant à recruter davantage d'enseignants précaires n'en est pas une. C'est accepter que la titularisation de l'enseignant comme fonctionnaire de l'État le soustraie de tout contrôle de la hiérarchie et l'autorise à s'acquitter de ses obligations professionnelles en toute impunité.

La question des langues d'enseignement a fait l'objet de longues discussions au cours de la restitution. Les communications sur ce sujet ont montré unanimement que **le passage en classe de 6^e s'accompagne de l'introduction d'au moins une nouvelle langue étrangère,** dans l'ensemble des systèmes éducatifs où intervient le programme APPRENDRE. De nouvelles difficultés viennent s'ajouter aux problèmes déjà posés à l'apprenant par les interférences linguistiques dans l'élémentaire où se pose l'inextricable problème de l'introduction des langues nationales comme médium d'enseignement. On ne compte plus, dans chacun des pays d'Afrique, le nombre de projets qui ont testé l'efficacité des langues maternelles dans l'amélioration des performances des élèves. Presque partout, les tests ont été concluants quant à **l'efficacité de l'usage de la langue maternelle dès le début du parcours scolaire. Ce choix facilite même l'introduction progressive des langues étrangères.** Personne ne conteste l'existence de multiples difficultés politiques et idéologiques liées au choix de la langue d'enseignement dans des pays multilingues. Toutefois, on sait que cette question s'est toujours posée à un moment ou un autre de la construction de tous les États-nations. Pour ma part, j'ai toujours défendu une option libérale en la matière, par le choix de la *lingua franca*, la langue du marché dans chaque terroir ou région. Il est toutefois une question difficile à résoudre du fait de sa faible visibilité : l'attitude des élites vis-à-vis des langues nationales. Celles-ci affirment *urbi et orbi* leur forte adhésion à l'introduction des langues nationales à l'école. Toutefois, autant elles désertent l'école publique en faveur de l'enseignement privé, autant elles font échapper à leurs progénitures les classes expérimentales en langue nationale. La langue de leur famille étant bien souvent la langue étrangère enseignée à l'école. Ainsi apparaît clairement l'une des raisons majeures du blocage de la généralisation de l'usage des langues nationales dans les systèmes éducatifs africains.

Il est important de réformer les systèmes éducatifs pour les adapter à leur environnement soumis à des mutations continues. Toutefois, **la politique de réformes doit résulter d'une évaluation, d'un diagnostic réel visant à trouver des remèdes à des problèmes réellement mis en évidence par la recherche.** On peut le constater, **tous les systèmes éducatifs adoptent au même moment les mêmes réformes, issues non pas d'un diagnostic, mais de concepts mis à la mode.**

« Il semble que l'école et les enseignants éprouvent parfois toutes les peines du monde à digérer l'avalanche des réformes dont ils sont rarement informés des savoirs qui les rendent nécessaires. En conséquence, ils continuent leur vieille routine [...] »

Ainsi, on est passé, dans toutes les écoles, de la pédagogie des contenus à celui par objectifs, et, maintenant, tout le monde a basculé dans l'approche par compétences. Il ne fait pas de doute que ces changements sont informés par l'état des savoirs dans les sciences de l'éducation. Il est également important de réformer les systèmes éducatifs en rapport avec ces savoirs.

Toutefois, il reste indiqué de laisser le système se stabiliser dans une réforme, sur une longue durée, de procéder à l'évaluation en impliquant toutes les parties prenantes pour aboutir à des remèdes en adéquation avec les résultats de la recherche et non en fonction de la captation de ressources disponibles dans le partenariat international. Il semble que l'école et les enseignants éprouvent parfois toutes les peines du monde à digérer l'avalanche des réformes dont ils sont rarement informés des savoirs qui les rendent nécessaires. En conséquence, ils continuent leur vieille routine dans l'enveloppe discursive des réformes menées tous azimuts.

La sélection-élimination reste structurellement inscrite dans l'histoire de la plupart des systèmes éducatifs des pays africains francophones.

Elle a toujours donné tout son poids à l'évaluation sommative qui classe les apprenants, au terme du cycle élémentaire et donne accès aux mieux classés à l'enseignement moyen. Les acteurs des deux cycles, connectés par les directions centrales des ministères, entraînent en dialogue direct pour adresser les questions que pose la transition. La sévérité de la sélection malthusienne réglait le problème de la maîtrise des compétences nécessaires à l'adaptation académique des admis au concours d'entrée en 6^e des collèges.

En dépit des mutations majeures enregistrées par l'école, ce vieux modèle d'organisation de la transition de l'élémentaire au moyen, alors en adéquation avec les missions et les finalités de l'école coloniale, reste un héritage non encore complètement soldé par les systèmes éducatifs contemporains. Il est toutefois évident que la massivité des transformations enregistrées dans toutes les dimensions de l'environnement des systèmes éducatifs appelle une rupture radicale dans l'organisation et la conduite de la transition. Aujourd'hui plus que jamais **doit primer la culture de l'évaluation formative corrélée à des pratiques systématiques de remédiation, plus particulièrement dans la transition de l'élémentaire au moyen.** L'idéal serait que le dossier de chaque élève précisant le niveau de performance et les lacunes à corriger soit transmis aux équipes pédagogiques du moyen par les établissements d'origine des élèves qui entrent en 6^e. Il s'agit alors d'une part d'assurer une meilleure connexion de toutes les parties prenantes des cycles élémentaire et moyen et de recentrer le pilotage de la transition autour de l'apprenant par une approche inclusive.



CONCLUSION GÉNÉRALE

 À revoir sur YouTube en cliquant ici

Le deuxième appel à projets lancé par le programme APPRENDRE portait sur le thème crucial de la transition entre l'école primaire et le collège. La transition école-collège représente un défi dans de nombreux pays africains, car elle est essentielle pour garantir une scolarisation de base de qualité et le *continuum* éducatif entre les cycles.

L'appel à projets concernait quatre thèmes :

- ▶ politiques publiques et continuum éducatif ;
- ▶ transitions aux niveaux institutionnel, environnemental et socio-émotif ;
- ▶ transitions aux niveaux pédagogique (curriculaire), linguistique et didactique ;
- ▶ surmonter les obstacles rencontrés des transitions plus inclusives.

Pour chacun des thèmes, des personnes-ressources, notamment des membres du conseil scientifique et des référents scientifiques, ont présenté une introduction et une synthèse thématiques en fin de session. Entre les deux temps, les porteurs de projets ont exposé les résultats de leurs recherches. S'en sont suivies des discussions et des contributions qui ont enrichi la compréhension des résultats de ces recherches. La discussion générale, intervenue à l'issue de l'ensemble des sessions thématiques, a permis d'élargir la réflexion sur la nécessité d'un dialogue de politique entre les chercheurs et les autorités publiques à la fois sur les projets de recherches, les résultats acquis et leur valorisation. Dans cette optique, l'organisation de journées nationales de la recherche, la mise à disposition des données, la production de notes de synthèse des praticiens et des chercheurs à l'attention des politiques et une collaboration plus forte entre chercheurs à l'interne sont autant d'exemples d'actions indiquées pour favoriser ce dialogue politique permettant aux chercheurs de contribuer au développement de l'éducation par leurs recherches.

Les échanges ont permis de revenir sur les politiques éducatives, d'interroger les systèmes éducatifs et leur fonctionnement avec une question vive et centrale, celle de la transition école-collège avec ses réussites et ses échecs. Une question qui concerne l'école, la famille et la société avec une centration sur un acteur qui est l'élève. Il est important de souligner la richesse des travaux autour de la question de la transition école-collège, que ce soit sur le plan de la problématisation de l'objet, les cadres théoriques et méthodologiques, les résultats présentés, les débats et les recommandations pour améliorer les actions dans chaque contexte pour faire réussir tous les élèves.

Les travaux présentés ont montré que la responsabilité des apprentissages pour réussir la transition école-collège doit être partagée par tous les acteurs avec équité et efficacité pour gérer l'hétérogénéité des élèves dans le milieu urbain et rural comme nous l'avons vu dans les analyses. Certes, la massification est à la fois une occasion pour scolariser tous les élèves, mais c'est également un obstacle dans le *continuum* éducatif qui engendre des classes pléthoriques et entrave la transition école-collège.



La formation des enseignants et l'insuffisance du personnel éducatif sont également au cœur des débats ainsi que **l'absence de concertation entre les responsables des établissements du primaire et du secondaire, l'absence d'articulation des contenus entre la classe de CM2 et celle de 6^e**, et de continuité entre les pratiques pédagogiques.

La langue de scolarisation, le français, en tant que seconde langue, a également sa part de responsabilité dans les difficultés rencontrées par les élèves lors de la transition école-collège. Les publics les plus touchés par ces dysfonctionnements sont les élèves issus des milieux ruraux et les filles qui arrêtent souvent les études à cause de l'éloignement des collèges, l'absence d'infrastructure d'hébergement et le manque de moyens dans les familles défavorisées (niveau de vie + niveau d'instruction, etc.). Des difficultés qui rendent la tâche très difficile aux institutionnels qui peinent à lutter contre le décrochage scolaire et aggravent la rupture sociale, familiale et spatiale chez les élèves.

Les activités de recherches menées et qui ont fait l'objet des présentations et des discussions ont fait ressortir des réalisations importantes dans les différents pays en faveur de la transition école collège.

Action sur l'offre et la demande

- ▶ **Sur l'offre, les actions suivantes ont été rapportées :** augmentation des capacités d'accueil et rapprochement des établissements (collèges de proximité) avec une participation active des bénéficiaires à la mise en place de ces collèges (expériences de la Côte d'Ivoire, du Togo, du Tchad par exemple), remplacement des paillotes par des bâtiments en matériaux définitifs (Guinée), densification de la carte scolaire (Cameroun), augmentation des ressources allouées (Côte d'Ivoire et la plupart des pays), etc.
- ▶ **Sur la demande, les actions suivantes ont été rapportées :** amélioration des capacités des ménages (prise en compte des fratries nombreuses et du capital scolaire des parents) et de leurs dispositions à inscrire les enfants

à l'école et au collège (Madagascar et Côte d'Ivoire par exemple), cantines scolaires dans la plupart des pays avec un effort de contextualisation des services, gratuité de la scolarisation et des manuels (initiative de la bourse des manuels en Côte d'Ivoire) ou réduction des frais d'écologie.

Réformes institutionnelles

Dans tous les pays, les réformes institutionnelles sont appuyées par une nouvelle loi d'orientation de l'éducation (exemple de Madagascar), ou une stratégie sectorielle (stratégie nationale de l'EFTP au Burkina et au Bénin par exemple), l'extension de la scolarisation obligatoire, l'augmentation de la redevabilité des acteurs de l'éducation avec en amont le renforcement de leurs capacités aussi bien sur la gestion en général que sur la prise en charge spécifique des questions relatives aux transitions (exemple du Bénin). L'exigence de redevabilité s'accompagne de la mise en place de projets d'établissements (COGES en Côte d'Ivoire), de lettres de mission (Bénin).

Transition sur le plan socio-émotif

Plusieurs actions ont été évoquées avec une attention particulière à accorder sur la stratégie de préparation des élèves à entrer au collège ; elle comprend des rencontres avec les acteurs des deux cycles d'enseignement, des visites de collège (Togo), des tests avant l'entrée au collège en vue de remédiations (Côte d'Ivoire), la prise en charge psychosociale par des conseillers (Cameroun).

Transition sur le plan environnemental

L'amélioration du rendement externe de l'école est considérée comme un élément important ; elle se réalise à travers le renforcement de l'employabilité des jeunes, le développement du secteur de l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) et la diversification des offres de formation (Cas du Bénin, du Burkina et de la Guinée). Une attention particulière est accordée aux filles à travers une réduction des contraintes culturelles concernant la nature des emplois. **L'amélioration de l'environnement passe aussi par la promotion d'un climat serein au sein des établissements, et aussi entre les autorités responsables de l'éducation.**

Transition des réformes pédagogiques, curriculaires, linguistiques et didactiques (socle commun de compétences)

Des efforts sont déployés pour la suppression des incohérences entre le primaire et le collège (APC par exemple), l'élaboration de curricula avec un accent sur les langues et les mathématiques, les pratiques enseignantes et les pratiques d'évaluation. Des cadres d'orientation curriculaires ont été adoptés ou sont en cours d'élaboration. La question des langues fait l'objet d'une attention particulière, afin de faire le choix pertinent entre l'option politique pour plusieurs langues dans le souci de refléter les identités culturelles nationales et l'impératif didactique d'une langue de référence unique au cours des premières années du primaire (langue de scolarisation) qui garantisse de bons résultats d'apprentissage. Ces réformes mettent aussi au premier plan la formation des enseignants qui relèvent aussi de décisions de politiques éducatives quand elle est combinée avec la régionalisation de leur recrutement comme en Côte d'Ivoire. On pourrait

parler de former autrement, mais on devrait dire aussi gérer autrement, pour prendre en compte la question de la gestion des enseignants, notamment en allouant équitablement les personnels de l'éducation (rural vs urbain). Dans tous les pays, la consolidation des réformes curriculaires, linguistiques, pédagogiques et didactiques est en cours aux fins d'améliorer les indicateurs généraux et ceux des transitions entre cycles.

Surmonter les obstacles pour une transition plus inclusive

La transition école-collège est une responsabilité de tous : institution et environnement scolaires, familles et société en général dans une approche systémique. Pour la réussite des recherches présentées, des débats sous forme de tables rondes pluricatégorielles regroupant des décideurs institutionnels, des chercheurs, des cadres pédagogiques, des inspecteurs et des référents scientifiques ont été organisés. En ont émergé des recommandations ont lien avec la structuration du système éducatif et l'harmonisation des curricula, avec le développement des infrastructures et leur pilotage, la formation commune des enseignants des deux cycles et la lutte contre l'attrition, l'engagement des familles, la gestion de l'hétérogénéité et des grands groupes ainsi que l'égalité garçons-filles dans une meilleure qualité d'éducation inclusive. Sans la contextualisation des décisions et des pratiques, la rupture pédagogique, affective et institutionnelle risque d'être encore plus grande.

Les initiatives prises par les pays mettent l'accent sur :

- ▶ les obstacles rencontrés par les filles ;
- ▶ les obstacles liés aux caractéristiques des ménages et notamment à leur niveau d'instruction et à leurs revenus, aux disparités régionales et notamment aux obstacles liés au milieu rural ;
- ▶ les obstacles liés à un ensemble de handicaps spécifiques et en particulier audiovisuels et moteurs.

Pour surmonter ces obstacles, **les approches de solutions couvrent à la fois la suppression des pratiques sexistes en milieu scolaire, l'amélioration des capacités financières des ménages, la disponibilité des infrastructures réalisées avec l'adhésion des parents** (collèges de proximité, internats pour les filles), **la mise à disposition de ressources adaptées à des handicaps spécifiques. Des initiatives spécifiques à l'endroit des filles** concernent par exemple la prévention des grossesses à travers l'amélioration des contenus portant sur l'éducation sexuelle et parfois son intégration dans une approche globale d'éducation en matière de population. En lien avec les actions de réduction des disparités liées aux milieux, un exemple vient de la Côte d'Ivoire, qui n'est cependant pas un cas isolé : le modèle de collège de proximité met la communauté au cœur du dispositif dans sa conception et sa gestion (mise à disposition du terrain, construction, intégration du collège et des enseignants à la communauté).

En définitive, on peut retenir de l'ensemble des contributions que **les conditions gagnantes d'une transition de qualité reviennent à agir sur plusieurs types de leviers :**

- ▶ **des « pratiques transitionnelles » bien structurées**, bien contextualisées, capables de recevoir et d'assurer une intégration harmonieuse de tous les jeunes, quels que soient les besoins spécifiques et les milieux, avec si nécessaire des approches individualisées ;

- ▶ **une « continuité éducative » assurée sur les plans curriculaire, pédagogique et didactique, sur les plans environnemental et socio-émotif**, avec une préparation des élèves pour l'entrée au collège et l'intégration en collège et une prise en compte transversale de pratiques inclusives efficaces ;
- ▶ **une collaboration plus étroite et plus efficace entre tous les acteurs** et en particulier une contribution des parents à l'élaboration et à la mise en œuvre des solutions adaptées aux caractéristiques des familles des élèves, aux milieux (rural vs urbain), aux besoins spécifiques des filles et des élèves ayant des handicaps, y compris des difficultés d'apprentissage.

L'activation de ces leviers nécessite un renforcement de capacités spécifiques des personnels de l'éducation, une meilleure compréhension des parents des attentes de l'école et le temps nécessaire pour la mise en œuvre de ces collaborations. Les ressources et les espaces offerts par les technologies numériques sont des atouts pour accompagner l'intégration du jeune à la communauté scolaire. En définitive, des conditions optimales d'une transition réussie en termes de temps, d'infrastructures, de moyens matériels et humains, de communication école-famille, de formation d'enseignants et de personnels d'encadrement sont nécessaires. Il s'agit, autrement dit, d'une vraie politique éducative et linguistique qui tient compte des besoins des élèves et de leur accompagnement lors du passage du monde des écoliers-enfants à celui des collégiens-préadolescents.

Dans un contexte tel que celui de l'Afrique, pourquoi ne pas s'appuyer, dans cette transition, sur la symbolique des rites et la solennité de l'intégration à la communauté scolaire et instaurer des dispositifs de parrainage ?

PROGRAMME DU SÉMINAIRE

Mercredi 14 février 2024

9 h : présentation du programme APPRENDRE Jérôme Bertheau, coordonnateur du programme APPRENDRE – AUF
Ouverture officielle

- ▶ **Professeur Laurent Serge Etoundi Ngoa**, Ministre de l'Éducation de base du Cameroun
- ▶ **Alain Kiyindou**, directeur régional Afrique centrale et Grands Lacs – AUF
- ▶ **Virginie Dago**, directrice de l'Agence française de Développement au Cameroun
- ▶ **Sabine Lopez**, directrice des Projets – AUF
- ▶ **Ibrahima Thioub**, président du conseil scientifique du programme APPRENDRE – AUF

Présentation du programme APPRENDRE

- ▶ **Jérôme Bertheau**, coordonnateur du programme APPRENDRE – AUF

Présentation générale du séminaire

10 h 15 : conférence : la problématique du continuum éducatif

- ▶ **Xavier Roegiers** – Université de Louvain-la-Neuve, Belgique

Restitutions d'études : comprendre la transition école-collège, ses freins et ses leviers

Modérateur : Mohamed Miled

Rapporteur : Jacques Béziat

11 h 30 : comprendre la transition primaire-collège au Burkina Faso, au Cameroun et en Côte d'Ivoire

- ▶ **François Joseph Azoh**, coordonnateur du projet
- ▶ **Mathias Kyelem**, référent scientifique du projet

12 h : les freins et les leviers de la transition école-collège : contribuer à la réalisation d'une éducation de base obligatoire au Burkina Faso

- ▶ **Jean-Claude Bationo**, coordonnateur du projet
- ▶ **Micheline-Joanne Durand**, référente scientifique du projet

12 h 30 : discussions

12 h 45 : pause-déjeuner

Restitutions d'études : Les transitions aux niveaux institutionnel, environnemental, et socio-émotif

Modérateur : Jean-Pierre Chevalier

Rapporteur : Jean-Pierre Cuq

14 h 15 : introduction

- ▶ **Jean-Pierre Chevalier**, vice-président du conseil scientifique APPRENDRE – AUF

14 h 30 : l'articulation école-collège par l'analyse des dispositifs organisationnels et pédagogiques mis en œuvre dans les pratiques formelles et informelles au Burkina Faso et en Guinée

- ▶ **Baldé Djénabou**, coordonnatrice du projet
- ▶ **Jacques Béziat**, membre du conseil scientifique APPRENDRE – AUF

15 h : accrochage et décrochage lors de la transition primaire-secondaire au Bénin, Gabon, Niger et Haïti

- ▶ Augustin Gnanguenon, membre du projet
- ▶ Jacques Marchand, référent scientifique du projet

15 h 30 : discussions

16 h : table ronde n° 1

Les transitions aux niveaux institutionnel, environnemental, et socio-émotif

- ▶ **Alain Dossou Hounleyi**, secrétaire général du ministère des Enseignements maternel et primaire du Bénin
- ▶ **Adams Oyono**, secrétaire général du ministère de l'Éducation de base du Cameroun
- ▶ **Jacques Béziat**, membre du conseil scientifique APPRENDRE – AUF
- ▶ **Judicaël Alladatin**, INUFOCAD, campus virtuel du Bénin
- ▶ **Hilaire Hounkpodoté**, coordinateur du PASEC, CONFEMEN

Inscrite dans la problématique du continuum éducatif de plus en plus adopté par les systèmes éducatifs, cette table ronde traite des volets relatifs à différents types de transition qui, selon les pays, sont adéquatement mis en œuvre ou connaissant des difficultés de leur prise en compte : les intervenants apporteront des éclairages sur les différents aspects ci-dessous.

16 h 45 : débat et synthèse/recommandations de la table ronde

Jeudi 15 février 2024

Restitutions d'études : les transitions aux niveaux pédagogique (curriculaire), linguistique et didactique

Modératrice : Micheline-Joanne Durand

Rapporteuse : Fatima Davin

9 h 10 : analyse des curricula et cohérence des approches pédagogiques en français et en mathématiques au CM2 et en 6^e au Togo

- ▶ **Boussanlègue Tchable**, coordonnateur du projet
- ▶ **Fatima Davin**, référente scientifique du projet
- ▶ **Mohamed Miled**, membre du conseil scientifique APPRENDRE – AUF

9 h 35 : transition primaire-collège au Bénin, Maroc et Tunisie. État des lieux, comparaison et perspectives de l'enseignement de l'arithmétique et de l'algèbre

- ▶ **Hassane Squalli**, membre de l'équipe de recherche
- ▶ **Denise Orange Ravachol**, membre du conseil scientifique APPRENDRE – AUF

10 h : discussions

10 h 30 : table ronde n° 2

Les transitions aux niveaux pédagogique, curriculaire, linguistique et didactique

- ▶ **Barakpété Ahiya**, secrétaire général du ministère des Enseignements primaire, secondaire, technique et de l'Artisanat du Togo
- ▶ **Mahamat Seid Farah**, secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale du Tchad
- ▶ **Boussanlègue Tchable**, coordonnateur de projets
- ▶ **Frédéric Charles**, membre du conseil scientifique APPRENDRE – AUF
- ▶ **Jessyca Tretola**, Université d'Aix-Marseille, France
- ▶ **Isabelle Gauvin**, UQAM, Canada/Unesco

Les volets de la transition d'ordre pédagogique/didactique et linguistique seront abordés à partir des thèmes suivants, à travers des éléments de diagnostic (issus en particulier des restitutions et des témoignages) et des pistes d'amélioration.

12 h : débat et synthèse/recommandations de la table ronde

12 h 30 : pause-déjeuner

Restitutions d'études : Surmonter les obstacles rencontrés pour des transitions plus inclusives

14 h : introduction

- ▶ **Emilie Doutreloux**, membre du conseil scientifique APPRENDRE – AUF

14 h 10 : les déterminants de la réussite de la transition école/collège à Madagascar

- ▶ **Frédérique Andriamaro**, membre de l'équipe de recherche
- ▶ **Micheline-Joanne Durand**, membre du conseil scientifique APPRENDRE – AUF

14 h 35 : améliorer l'environnement de la transition école-collège en région subsaharienne : Cas du Cameroun, Tchad et Burkina Faso

- ▶ **Armand Mboutchouang Kountchou**, membre de l'équipe de recherche Jacques Marchand, membre du conseil scientifique APPRENDRE – AUF

15 h : analyse situationnelle des principaux goulots d'étranglement à la transition école-collège au Cameroun et perspectives de mise en œuvre efficiente de l'enseignement fondamental

- ▶ **Henri Rodrigue Ngamaleu**, coordonnateur du projet
- ▶ **Ibrahima Thioub**, président du conseil scientifique APPRENDRE – AUF

Discussions

16 h : table ronde n° 3

Surmonter les obstacles rencontrés pour des transitions plus inclusives

- ▶ **Naminata Doukoure**, cheffe de service de la formation hybride des enseignants bivalents en Côte d'Ivoire
- ▶ **Joseph Evang Assembe**, point focal APPRENDRE au Cameroun
- ▶ **Armand Mboutchouang Kountchou**, Université de Dschang, Cameroun
- ▶ **Micheline-Joanne Durand**, membre du conseil scientifique APPRENDRE – AUF
- ▶ **Jean-Pierre Cuq**, Université Côte d'Azur, France
- ▶ **Jean-Pierre Delaubier**, coordinateur du GTE 6 : Appui au pilotage des systèmes éducatifs

Cette table ronde aura comme objectif de cerner les difficultés de la transition et les défis correspondants résultant d'une massification de la scolarisation de l'école primaire, afin de réfléchir aux différentes modalités de surmonter les obstacles analysés et les insuffisances ou dysfonctionnements de ces transitions. L'accent sera mis sur une approche plus inclusive susceptible de contribuer à atténuer les effets de ces passages inadéquats et non opératoires. Cette approche multidimensionnelle du diagnostic s'appuie sur l'identification des populations vulnérables impactées par des transitions ratées : des élèves victimes de redoublement, de décrochage, d'abandon scolaire, de faibles résultats dans les apprentissages, en plus des situations vécues de disparités sociales, géographiques et de genre, notamment de la scolarisation des filles au collège.

17 h : débat et synthèse/recommandations de la table ronde

Vendredi 16 février 2024

9 h : table ronde n° 4

Perspectives d'action ou recommandations pour des transitions mieux réussies : les actions des États, les réformes en cours

Modérateur : Jacques Marchand

Rapporteur : Mathias Kyelem

- ▶ **Lazare Golly**, point focal APPRENDRE, inspecteur et vice-directeur de la pédagogie et de la formation en Côte d'Ivoire
- ▶ **Cyrille Aïnamon**, secrétaire général du ministère des Enseignements secondaires techniques et de la Formation professionnelle du Bénin
- ▶ **Pierre Touré**, directeur national de l'Enseignement fondamental en Guinée
- ▶ **Helikanto Tsimandefitra Rakotovololona**, point focal APPRENDRE, directrice des curricula et de la recherche pédagogique à Madagascar
- ▶ **Paka Tanang**, point focal APPRENDRE, directeur des enseignements préscolaire et primaire au Togo
- ▶ Pierre Fabien Nkot, secrétaire général du ministère des Enseignements secondaires au Cameroun

Cette table ronde portera sur les suites à donner, comme perspectives de politiques éducatives visant l'amélioration pluridimensionnelle des transitions école-collège. À partir des témoignages des représentants de pays et de partenaires techniques et financiers seront présentées quelques bonnes pratiques de transition et des expériences réussies, ainsi que leur problématisation, afin d'aboutir à des recommandations ciblées, contextualisées et alimentées par les recherches présentées à ce propos au cours du séminaire.

Pour y parvenir, certaines thématiques seront abordées pour des actions innovantes à promouvoir ou à consolider : la structuration de la transition, les aménagements possibles de l'existant, la création ou le renforcement d'environnements favorables aux transitions, la mise en cohérence des programmes dans les deux ordres d'enseignement, une formation initiale et continue axée sur des transitions de qualité, des orientations plus inclusives en faveur des populations vulnérables.

10 h 15 : Débats et synthèse

10 h 45 : débat général

Réflexion collaborative prospective sur l'amélioration de la transition école-collège

Cette table ronde mettra en dialogue les responsables institutionnels, les représentants de PTF et les chercheurs pour aborder la question de la transition selon une double dimension : les modalités de mise en œuvre des transitions inspirées, entre autres, par la recherche, et des attentes des parties prenantes des systèmes éducatifs pouvant faire l'objet de nouveaux thèmes de recherche à propos de ces transitions.

12 h 30 : pause-déjeuner

14 h : synthèse générale de l'atelier

- ▶ **Synthèse des travaux**
- ▶ **Grand témoin** (Ibrahima Thioub, président du conseil scientifique APPRENDRE – AUF) :
- ▶ **Suites à donner** : que faire pour améliorer les transitions école-collège ?
- ▶ **Perspectives et questionnement**

15 h : cérémonie de clôture

- ▶ **Alain Kiyindou**, directeur régional de l'AUF Afrique centrale et Grands Lacs – AUF
- ▶ **Virginie Dago**, directrice de l'AFD Cameroun
- ▶ **Professeure Pauline Nalova Lyonga**, Ministre des Enseignements secondaires du Cameroun

www.apprendre.auf.org



<https://www.facebook.com/ProgrammeAPPRENDRE>



<https://www.linkedin.com/company/programme-apprendre>



<https://www.youtube.com/c/programmeapprendre>