

## Langues, formations et pédagogies : Le miroir africain

Voici le 3<sup>e</sup> Numéro d'une série de publications portant sur les langues, l'éducation et la didactique en contexte plurilingue. Cette série de publications est à l'initiative du laboratoire DELLA affilié au Département de Français de l'Université du Ghana, Legon.

Après le 1<sup>er</sup> Numéro intitulé *Plurilinguisme et enseignement du français en Afrique subsaharienne*, Collection *Plurilinguisme*, N° 2017/1, OEP France, coordonné par Koffi Ganyo Agbefle en 2017, le 2<sup>e</sup> Numéro a été consacré à l'environnement et aux langues en milieu scolaires. Il est intitulé : *Écoles, langues et cultures d'enseignement en Afrique*, Collection *Plurilinguisme*, N° 2018/2, OEP France, publié en 2018 sous coordination de Koffi. Ganyo Agbefle & Robert Yennah.

Le 3<sup>e</sup> Numéro que nous vous présentons traite des *langues, formations et pédagogies : le miroir africain*, et est coordonné par Koffi Ganyo Agbefle et Yemian Constant Aguessy.



*L'Observatoire européen du plurilinguisme est né des 1ères Assises européennes tenues à Paris en novembre 2005. Structure de mutualisation et de collaboration entre les acteurs du plurilinguisme, il a produit la Charte européenne du plurilinguisme, il anime un site Internet, publie une lettre d'information bimestrielle, et organise tous les trois ans les Assises européennes du plurilinguisme.*



16,00 €  
ISBN 978-2-9537299-9-3

9782953729993



Langues, formations et pédagogies : Le miroir africain  
Koffi Ganyo AGBEFLE et Yemian Constant Aguessy

Coordonné par  
Koffi Ganyo AGBEFLE et  
Yemian Constant Aguessy

## Langues, formations et pédagogies : Le miroir africain



**Plurilinguisme**

Collection dirigée par

**L'Observatoire européen du plurilinguisme**



Langues, formations et pédagogies : le miroir africain  
Autres parutions de l'Observatoire européen du plurilinguisme

*Plurilinguisme, interculturalité et emploi : Défis pour l'Europe*, dir. F.-X. d'Aligny, A. Guillaume, B. Nieder, F. Rastier, C. Tremblay et H. Wismann, 404 p., 2009, L'Harmattan

*Culture et plurilinguisme*, coord. C. Tremblay, 189 p., mai 2016, Ed. La Völva

*Plurilinguisme et créativité scientifique*, coord. P. Frath et JC Herreras, coll. Plurilinguisme, 148 p., janvier 2017, Thebookedition.com (autoédition), version papier et numérique.

*Plurilinguisme et enseignement du français en Afrique subsaharienne*, coord. Koffi Ganyo Agbefle, coll. Plurilinguisme, 316 p., février 2017, Bookelis, version papier

*Culture et plurilinguisme*, coord. C. Tremblay, février 2017, Bookelis, version numérique

*Plurilinguisme et éducation*, volume 1, coord. J.-C. Beacco et C. Tremblay, 220 p., Bookelis, décembre 2017

*Plurilinguisme et éducation*, volume 2, coord. J.-C. Beacco et C. Tremblay, 218 p., Bookelis, décembre 2017

*Plurilinguisme, entreprises, économie et société*, préface Claude Truchot, coord. Christian Tremblay, 132 p., Bookelis, février 2018

*Ecoles, langues et cultures d'enseignement en contexte plurilingue africain*, préface Giovanni Agresti, coord. Koffi Ganyo Agbefle et Robert Yennah, 299 p., Bookelis, mars 2018

Langues, formations et pédagogies : le miroir africain.

***Langues, formations et pédagogies : le miroir  
africain***

**dans la collection  
*Plurilinguisme*  
dirigée par  
l'Observatoire européen du plurilinguisme  
N°2018/3**

Langues, formations et pédagogies : le miroir africain.

**Plurilinguisme**  
**Collection dirigée par l'Observatoire**  
**européen du plurilinguisme**

*Directeur de publication* Christian  
TREMBLAY, président de l'OEP *Directeur*  
*de la rédaction*  
Christos CLAIRIS, vice-président de l'OEP

*Comité de rédaction pour ce volume*  
Robert YENNAH, Université du Ghana, Legon  
Koffi Ganyo AGBEFLE, Université du Ghana, Legon  
Yelian Constant AGUESSY, Université de Parakou, Bénin,  
Jean-Martial KOUAME KOIA, Université FHB, Cocody Abidjan

Langues, formations et pédagogies : le miroir africain.

Image de couverture Danielle Rivier

Commande au numéro en ligne :  
<http://www.bookelis.com>

Langues, formations et pédagogies : le miroir africain.

**Plurilinguisme**  
**Collection dirigée**  
**par l'Observatoire européen du plurilinguisme**

**Volume 2018/2**

***Langues, formations et pédagogies : le***  
***miroir africain***

**Coordonné par Koffi Ganyo AGBEFLE et Yelian**  
**Constant AGUESSY**

*Comité scientifique international pour*  
*le colloque DELLA 2 et ce volume*

- Robert YENNAH, Ghana, Legon
- Kossi Antoine AFELI, Lomé Togo
- Abou NAPON, Ouagadougou Burkina Faso
- Colette NOYAU, Paris France
- Bruno MAURER, Montpellier 3 France
- Pierre DUMONT, Montpellier 3 France
- Bienvenu KOUDJO, Abomey Calavi, Bénin
- Aimée Danielle LEZOU KOFFI
- Barnabe MBALA ZE, Yaoundé 1 Cameroun
- Simon AMEGBLEAME, Lomé Togo
- Julia NDIBNU, Yaoundé 1 Cameroun
- Giovanni AGRESTI, Naples « Federico II », Italie
- Mufutau A. TIJANI, A. Bello University Zaria, Nigéria
- Amélie HIEN, Université Laurentienne, Canada

Langues, formations et pédagogies : le miroir africain.

- Eva LEMAIRE, Université d'Alberta, Canada
- Viviane DEVRIESERE, Isfec Aquitaine, France
- Lilian Hanania, Paris France
- Cosmas. K. BADASU, Ghana, Legon
- Kofi AZANKU, Ghana, Legon
- Kouadjio D. YEBOUA, Ghana, Legon
- Koffi G. AGBEFLE, Ghana, Legon
- Sarah SANDS, Strasbourg France
- Abdoulaye IMOROU, Ghana, Legon
- Destiny TCHEHOUALI, Montréal, Canada
- Kévin KIANGBENI, Brazzaville Congo
- N'jaka RAONISON, Antananarivo Madagascar
- Yves TUBLU, Niamey Niger
- Mawushi NUTAKOR, Ghana, Legon
- Yao DAO, Lyon 2 France
- Daisy BOUSTANY, Montréal, Canada

*Liste des auteurs*

- Emmanuel Kwami AFARI, *University of Education, Winneba*,  
emmafarik@gmail.com
- Yélian Constant AGUESSY, Université de Parakou (Bénin),  
aguessico@yahoo.fr
- Sena Yawo AKAKPO-NUMADO, Institut National des Sciences de  
l'Éducation/Université de Lomé
- Dotsè Charles-Grégoire ALOSSE, Université de Kara, Togo,  
charles.alosse@gmail.com
- Assouan Pierre ANDREDOU, Département des Sciences du Langage,  
Université Félix Houphouët-Boigny - Côte d'Ivoire,  
joseph.bogny@ltml.ci / pierreandredou@yahoo.fr
- Daniel AYI-ADZIMAH, *University of Education, Winneba*,  
emmafarik@gmail.com
- Bahama A. B. BAOUTOU, Institut National des Sciences de l'Éducation  
/Université de Lomé, baoutoubah@yahoo.fr
- Clément BIGIRIMANA, Université du Burundi, Faculté des Lettres et  
Sciences Humaines, Département de langue et littérature françaises,  
clementbig2007@gmail.com
- Yapo Joseph BOGNY, Département des Sciences du Langage, Université  
Félix Houphouët-Boigny - Côte d'Ivoire, joseph.bogny@ltml.ci  
/ pierreandredou@yahoo.fr
- Mensah DEVI Institut National des Sciences de l'Éducation /Université de  
Lomé
- Ella DJAGNIKPO, Institut National des Sciences de l'Éducation /Université  
de Lomé
- Adjoua Valérie DJÈ, Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan,  
valeriedjevd@gmail.com
- Allan Kwashivi HETTEY, *University of Education, Winneba*,  
emmafarik@gmail.com
- Mahougbè Abraham OLOU, Université d'Abomey-Calavi, Bénin,  
olouabram@gmail.com
- Ya Eveline JOHNSON TOURÉ, Université Félix Houphouët-Boigny,  
yaeveline@yahoo.fr

Langues, formations et pédagogies : le miroir africain.

- Antoine Kouadio KOUADIO Université Félix Houphouët-Boigny  
Ignace Yéby N'CHO, Université Félix Houphouët-Boigny  
Kossi Eli SENAYAH, Institut National des Sciences de l'Éducation  
/Université de Lomé  
Akimou TCHAGNAOU, Institut National des Sciences de l'Éducation  
/Université de Lomé, e-mail : akimou.tchagnaou@gmail.com  
Kocou Prosper TONATO, Université d'Abomey-Calavi, FASHS, DSEF,  
Sandra Tomc, Université Jean Monnet, CELEC  
Christian TREMBLAY, Président de l'Observatoire européen du  
plurilinguisme, docteur en sciences de l'information, ancien élève de  
l'ENA  
Irénee Godefroy ZANGA, Ecole Supérieure des Sciences et Techniques de  
l'Information et de la Communication, Université de Yaoundé II.  
Email : Zanga.Juliette@yahoo.com  
Bruno Kouakou KANGA, Antoine Kouadio KOUADIO, et Guy Roger  
Hassan TIEFFI, Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan / Côte  
d'Ivoire, brkanga@yahoo.com/akouadiok7@gmail.com/  
thgrfr@yahoo.fr  
Albert ANTWI BOASIAGO, Department of modern languages, University  
of Ghana, EMAIL: aboasiako@yahoo.com, aaboasiako@ug.edu.gh  
Métan Touré Bienvenu, Université Alassane Ouattara de Bouaké-Côte  
d'Ivoire, E-mail: metanbienvenu@yahoo.fr  
Alani SOULEYMANE, Department of European Studies, University of  
Ibadan  
Email: souleymane.alani@dlc.ui.edu.ng  
Kokou YAOKORIN, Alliance Française d'Ibadan  
Otchoumou Affoué Alix Manuella KOUA, Université Felix Houphouët-  
Boigny, otchoumoumanuella@gmail.com  
DJENGUE Samuel, Département des Sciences du Langage et de la  
Communication – UAC Bénin Samuel.djengue@flash.uac.bj  
Clémentine BROU-DIALLO, CUEF, Université FHB, Côte d'Ivoire,  
brouahouclementine@yahoo.fr  
Pezon Inza COULIBALY, UFR : Langues Littératures et Civilisations -  
Département d'anglais - Université F. H. B. de Cocody-Abidjan, Côte  
d'Ivoire, E-mail: pezinocool@gmail.com  
Florentine AGBOTON, Université d'Abomey – Calavi (BENIN),  
florentineagboton@gmail.com

Langues, formations et pédagogies : le miroir africain.

Sénon KANAZOE, *Université Ouaga I Pr Joseph KI-ZERBO, BURKINA FASO*, kanazoe1senon@yahoo.fr

Pacifique DOCILE, Université Libre de Bruxelles – Université du Burundi, docilep@yahoo.fr

James Nyangor OGUTU, Mél: ngatruoth@yahoo.fr

Cheick Félix Bobodo OUEDRAOGO, Département de Linguistique, Université Ouaga I Pr Joseph KI-ZERBO, ouedraogocheicky@gmail.com

## Sommaire

Introduction (fr).....	15
Introduction (en).....	19
Christian TREMBLAY - Les Assises européennes du plurilinguisme : de la charte européenne du plurilinguisme au développement durable.....	23
Kocou Prosper TONATO - Apprentissage du français dans l'enseignement primaire au Bénin : Nécessité de repenser le dispositif pédagogique.....	45
Akimou TCHAGNAOU, Sena Yawo AKAKPO-NUMADO, Kossi Eli SENAYAH, Ella DJAGNIKPO, Mensah DEVI - Supervision pédagogique et qualité de l'enseignement au Togo .....	65
Mahougbe Abraham OLOU - Le système pronominal de l'ajagbè : analyse morphosyntaxique.....	88
Bahama A. B. BAOUTOU, Akimou TCHAGNAOU - Principes d'organisation scolaire : problématique de la répartition des effectifs d'élèves par classe dans des CEG de Lomé.....	104
Dotsè Charles-Grégoire ALOSSE - Le paradoxe de la langue officielle et des langues nationales dans la pratique administrative au Togo.....	124
Yélian Constant AGUESSY - An Exploration into the Issue of Polygamy as seen through <i>The Secret Lives of Baba Segi's Wives</i> by Lola Shoneyin.....	142
Irénée Godefroy ZANGA - Introduction des langues et cultures nationales dans le système éducatif : le Cameroun à la recherche de sa voie.....	173
Emmanuel Kwami AFARI, Daniel AYI-ADZIMAH, Allan Kwashivi HETTEY - Etude des difficultés et des besoins de compétences communicatives et langagières en français fonctionnel chez les étudiants de Business Éducation, University of Éducation, winneba. ....	189
Yapo Joseph BOGNY et Assouan Pierre ANDREDOU - Mathématiques et langues nationales : l'exemple de l'Agni et de l'Akyé .....	223

Langues, formations et pédagogies : le miroir africain.

Ya Eveline JOHNSON TOURÉ, Antoine Kouadio KOUADIO & Ignace Yéby N'CHO - Langues maternelles comme langues d'enseignement ? Regard des acteurs de l'école .....	241
Clément BIGIRIMANA - L'anglais et son officialisation au Burundi	259
Adjoua Valérie DJÈ - Les français de Côte d'Ivoire comme facilitateurs de l'enseignement dans des classes ivoiriennes.....	276
Bruno Kouakou KANGA, Antoine Kouadio KOUADIO et Guy Roger Hassan TIEFFI – Langues maternelles et profils scolaires des élèves de sexes différents vivant en Côte d'Ivoire .....	292
Albert Antwi BOASIAGO – Fixing intra-lingual translation in the translation process: The problem of equivalence.....	313
Métan Touré BIENVENU - Les langues nationales et la construction des États-nations en Afrique : quand la langue devient le ciment de la nation	333
Alani SOULEYMANE et KokouYAOKORIN - Animation, Enseignement et autoformation : le rôle de l'Alliance française à Ibadan .....	351
Otchoumou Affoué Alix Manuella KOUA - L'enseignement bilingue : une alternative à l'amélioration de la qualité de l'éducation en Côte d'Ivoire .....	367
Samuel DJENGUE - Intégration du plurilinguisme dans le processus du PAG : un principe du levier principal pour le développement humain durable .....	383
Clémentine BROU-DIALLO - L'évaluation en français dans des collèges de Côte d'Ivoire .....	402
Pezon Inza COULIBALY - Pour une étude d'implantation des terminologies <i>Senar</i> d'enseignement en Côte d'Ivoire.....	418
Florentine AGBOTON et Sénon KANAZOE - Utilisation des langues premières dans l'enseignement bilingue français /langues maternelles en Afrique francophone.....	436
Pacifique DOCILE - Burundi, un français qui sert mais dont l'oral est mal servi .....	456

Langues, formations et pédagogies : le miroir africain.

James Nyangor OGUTU – L’enseignement du français écrit aux apprenants swahilophones : Le cas de l’anaphore en milieu Kénian...473

Cheick Félix Bobodo OUEDRAOGO - Quelles compétences faut-il pour s’initier à la lecture dans les classes de CP au Burkina Faso ? .....493

Langues, formations et pédagogies : le miroir africain.

## Introduction (fr)

Voici le 3<sup>e</sup> Numéro d'une série de publications portant sur les langues, l'éducation et la didactique en contexte plurilingue. Cette série de publications est à l'initiative du laboratoire DELLA affilié au Département de Français de l'Université du Ghana, Legon.

Après le 1<sup>er</sup> Numéro intitulé *Plurilinguisme et enseignement du français en Afrique subsaharienne*, Collection *Plurilinguisme*, N° 2017/1, OEP France, coordonné par Koffi Ganyo Agbefle en 2017, le 2<sup>e</sup> Numéro a été consacré à l'environnement et aux langues en milieux scolaires. Il est intitulé : *Écoles, langues et cultures d'enseignement en Afrique*, Collection *Plurilinguisme*, N° 2018/2, OEP France, publié en 2018 sous coordination de Koffi. Ganyo Agbefle & Robert Yennah.

Le 3<sup>e</sup> Numéro que nous vous présentons traite des *langues, formations et pédagogies : le miroir africain*, et est coordonné par Koffi Ganyo Agbefle et Yelian Constant Aguessy.

En trois ans donc, nous avons réussi, coup sur coup, à publier trois ouvrages avec la complicité de l'Observatoire Européen du Plurilinguisme (OEP) dont nous saluons ici la franche collaboration. En effet, l'OEP s'est doté d'une collection dénommée *Plurilinguisme* qui rend un service noble à notre laboratoire en acceptant de relayer et d'apporter plus de visibilité à l'ensemble de nos travaux de recherches. Ces travaux de recherche publiés sont généralement issus du colloque pluridisciplinaire à périodicité annuelle qu'organise le DELLA depuis 2016 et qui en sera à sa 4<sup>e</sup> édition en juin 2018. En dehors des articles rigoureusement sélectionnés à partir des contributions aux colloques, on note également la publication des contributions libres qui recourent, dans une large mesure, l'esprit général de nos rendez-vous annuels.

Comme il est de notre coutume, la plupart des contributions de cet ouvrage sont issues de la 3<sup>e</sup> édition du colloque international à périodicité annuelle qu'organise le Laboratoire DELLA du

Département de Français à l'Université du Ghana, Legon. Ce colloque a eu lieu les 4, 5 et 6 avril 2018 à l'Université du Ghana, Legon ; rassemblant 170 participants de 26 nationalités différentes autour du thème « Écoles, langues et cultures d'enseignement en Afrique et expériences similaires à l'étranger ».

Nous avons également reçu des propositions d'articles venant des collègues de plusieurs universités africaines, donnant lieu à ce que nous pouvons appeler « le miroir africain ». En d'autres termes, cet ouvrage regorge des publications qui portent majoritairement sur des questions endogènes où l'Afrique occupe une place cruciale. Aujourd'hui plus que jamais, les questions liées aux langues africaines ne sauraient être dissociées des questions d'enseignement et de formation qui, elles aussi, impliquent la pédagogie.

C'est dans cet esprit que nous avons intitulé ce Numéro 3, *langues, formations et pédagogies : le miroir africain*.

Christian Tremblay, directeur de publication de la Collection *Plurilinguisme*, plante le décor avec sa contribution intitulée : *Les assises européennes du plurilinguisme : de la charte européenne du plurilinguisme au développement durable*. Ici, l'auteur expose la charte européenne du plurilinguisme en insistant sur ce qu'elle représente dans les débats autour du développement durable. Après ce déblayage de terrain qui nous vient de si loin (la France), Prosper Tonato et Sandra Tomc apportent leur lumière sur l'enseignement du français à l'école primaire au Bénin. Dans un développement cohérent et convaincant, ces auteurs trouvent qu'il s'avère nécessaire de repenser le dispositif pédagogique de l'enseignement de cette langue au Bénin. Cette position est confortée par les travaux de Manuella Koua de la Côte d'Ivoire qui, elle, prône un enseignement bilingue comme une condition de l'amélioration de la qualité de l'éducation dans son pays. Dans ce même contexte, Samuel Djengue parle de l'intégration du plurilinguisme dans le processus du PAG : un principe du levier principal pour le développement humain durable au Bénin. Ya Eveline Johnson Touré, Antoine Kouadio Kouadio et Ignace

Yéby N'Cho, tous de l'Université Félix Houphouët-Boigny, en Côte d'Ivoire exposent le point de vue des acteurs de l'école sur la question des langues maternelles comme langues d'enseignement ? Tout ce qui se dit ici ne saurait se concrétiser que dans un cadre scolaire bien organisé. Ainsi, Akimou Tchagnaou (et Al.) évoquent l'importance de la supervision pédagogique en matière de qualité de l'enseignement en mettant en valeur la situation au Togo. Un autre facteur de la bonne qualité de l'enseignement est la répartition des effectifs dans les classes. Bahama Baoutou et Akimou Tchagnaou reviennent à la charge pour montrer en quoi ce sujet fait problème dans les collèges d'enseignement général à Lomé, capitale du Togo. Charles-Grégoire Alosse de l'Université de Kara au Togo fait une belle analyse de l'utilisation mitigée du français comme langue officielle du Togo vis-à-vis des langues nationales dans l'administration togolaise. C'est sans doute une autre façon de montrer que « le français est dans de mauvais draps au Togo ». Alors qu'Irénée Zanga trouve que le Cameroun est à la recherche de sa voie pour une politique linguistique prenant en compte les langues nationales, Métan Touré évoque l'importance des langues dans la construction d'une nation en se focalisant sur le cas de la Côte d'Ivoire. Plusieurs autres auteurs tels que Joseph Yapo, Pierre Andredou, Valérie Dje et Pezon Inza Coulibaly sont revenus sur la question de l'enseignement en langues ivoiriennes. Bruno Kouakou Kanga, Antoine Kouadio Kouadio et Guy Roger Hassan Tieffi ont choisi l'aspect psychologique de l'insertion des langues maternelles à l'école. Florentine Agboton et Sénon Kanazoé sont parvenus à dresser une belle comparaison entre l'enseignement bi-plurilingue dans leurs pays respectifs : le Bénin et le Burkina Faso. Ils sont rejoints par Cheick Ouedraogo qui s'est intéressé aux compétences de lecture en cours préparatoire au Burkina Faso. Abraham Olou, de son côté, décrit le système pronominal de l'adjagbè, une langue parlée au sud-ouest du Bénin. Clémentine Brou-Diallo s'est attachée à une étude descriptive et analytique des défis de l'évaluation dans les collèges en Côte d'Ivoire.

Plus loin, trois autres contributions venant de l’Afrique de l’Est, décrivent la situation linguistique dans cette zone du continent. Alors que Clément Bigirimana présente l’état des lieux de l’officialisation de l’anglais au Burundi, Pacifique Docile trouve que l’oral du français est mal servi dans ce pays. Nyangor Ogutu revient quant à lui sur l’enseignement du français en milieu swahiliphone kenyan en décrivant le cas de l’anaphore. D’autres contributions venant du milieu anglophone sont très édifiantes. Il s’agit des trouvailles d’Emmanuel Kwami Afari, Daniel Ayi-Adzimah et Allan Kwashivi Hettey du Ghana, rejoints par leurs collègues Alani Souleymane et Kokou Yaokorin du Nigéria qui exposent des questions diverses de l’enseignement du français dans ces pays anglophones. Ce volume a également fait place à deux contributions en anglais. Il s’agit des contributions de Yelian Aguessy du Bénin et d’Albert Boasiako du Ghana.

Voilà, chers lecteurs, ce que nous appelons « le miroir africain » sur la question des langues et pédagogies en Afrique. Nous espérons que ce volume est un pas de plus vers la diffusion et la visibilité à l’échelle internationale de la recherche francophone africaine qui doit continuer de se faire découvrir.

Koffi Ganyo AGBEFLE, Université du Ghana, Legon

## **Introduction (en)**

This is the 3rd in a series of publications on languages, education and didactics in a multilingual context. This series of publications is the initiative of the DELLA laboratory affiliated with the Department of French at the University of Ghana, Legon.

After the first issue entitled *Plurilinguisme et enseignement du français en Afrique subsaharienne*, Collection Plurilinguisme, N° 2017/1, OEP France, coordinated by Agbefle Koffi Ganyo in 2017, the second issue was devoted to the environment and languages in schools. It is entitled: *Schools, Languages and Cultures of Education in Africa*, Collection *Plurilinguisme*, N° 2018/2, OEP France, published in 2018 under the coordination of Agbefle Koffi. Ganyo & Robert Yennah.

The 3rd Issue we present to you deals with languages, training and pedagogies: the African mirror, and is coordinated by Koffi Ganyo Agbefle and Yelian Constant Aguessy.

In three years, therefore, we have succeeded, one after the other, in publishing three books with the complicity of the European Observatory for Multilingualism (OEP), whose frank collaboration we salute here. Indeed, the OEP has acquired a collection called *Plurilingualism* which provides a noble service to our laboratory by agreeing to relay and bring more visibility to all our research work. These published research works are generally the result of the multidisciplinary colloquium organised by DELLA since 2016, which will be held for the 4th time in June 2018. In addition to the articles rigorously selected from the contributions to the symposiums, we also note the publication of free contributions that largely reflect the general spirit of our annual meetings.

As is our custom, most of the contributions in this book are based on the 3rd edition of the annual international symposium organized by the DELLA Laboratory of the Department of French at the University of Ghana, Legon. This symposium was held on 4, 5 and 6 April 2018

at the University of Ghana, Legon, bringing together 170 participants from 26 different nationalities around the theme "Schools, languages and teaching cultures in Africa and similar experiences abroad".

We have also received proposals for papers from colleagues at several African universities, resulting in what we can call the "African mirror". In other words, this book is full of publications that focus on endogenous issues in which Africa plays a crucial role. Today more than ever, issues related to African languages cannot be separated from issues of education and training, which also involve pedagogy.

It is in this spirit that we have entitled this Issue 3, *languages, training and pedagogies: the African mirror*.

Christian Tremblay, publication director of the Plurilingualism Collection, sets the scene with his contribution entitled: The European Foundations of Plurilingualism: From the European Charter of Plurilingualism to Sustainable Development. Here, the author presents the European Charter of Multilingualism, emphasising what it represents in the debates on sustainable development. After this clearing of the ground that comes from so far away (France), Prosper Tonato and Sandra Tomc shed light on the teaching of French in primary school in Benin. In a coherent and convincing development, these authors find it necessary to rethink the pedagogical system of teaching this language in Benin. This position is reinforced by the work of Manuella Koua of Côte d'Ivoire, who advocates bilingual education as a condition for improving the quality of education in her country. In the same context, Samuel Djengue talks about the integration of multilingualism into the GAP process: a principle of the main lever for sustainable human development in Benin. Ya Eveline Johnson Touré, Antoine Kouadio Kouadio and Ignace Yéby N'Cho, all from Félix Houphouët-Boigny University in Côte d'Ivoire, present the views of school stakeholders on the issue of mother tongues as languages of instruction? Everything that is said here can only be achieved in a well-organized school setting. Thus, Akimou Tchagnaou (and Al.) refer to the importance of pedagogical

supervision in terms of the quality of teaching by highlighting the situation in Togo. Another factor in good quality education is the distribution of class sizes. Bahama Baoutou and Akimou Tchagnaou come back to the issue to show how this subject is a problem in general education colleges in Lomé, the capital of Togo. Charles-Grégoire Alosse of the University of Kara in Togo makes a fine analysis of the mixed use of French as the official language of Togo vis-à-vis the national languages in the Togolese administration. This is probably another way of showing that "French is in a bad situation in Togo". While Irenaeus Zanga finds that Cameroon is seeking its way towards a language policy that takes into account national languages, Metan Touré discusses the importance of languages in nation-building by focusing on the case of Côte d'Ivoire. Several other authors such as Joseph Yapo, Pierre Andredou, Valérie Dje and Pezon Inza Coulibaly have returned to the issue of teaching in Ivorian languages. Bruno Kouakou Kanga, Antoine Kouadio Kouadio and Guy Roger Hassan Tieffi have chosen the psychological aspect of the integration of mother tongues into the school. Florentine Agboton and Sénon Kanazoé have managed to make a good comparison between bi-plurilingual education in their respective countries: Benin and Burkina Faso. They are joined by Cheick Ouedraogo who was interested in the reading skills being developed in Burkina Faso. Abraham Olou, on the other hand, describes the pronominal system of adjagbe, a language spoken in southwest Benin. Clementine Brou-Diallo describes the evaluation system in colleges of Côte d'Ivoire.

Further on, three other contributions from East Africa describe the linguistic situation in this part of the continent. While Clément Bigirimana presents the state of officialization of English in Burundi, Pacifique Docile finds that the oral French language is poorly served in this country. Nyangor Ogutu returned to the teaching of French in a Kenyan Swahili-speaking environment by describing the case of the anaphora. Other contributions from the English-speaking community are very edifying. These are the findings of Emmanuel Kwami Afari, Daniel Ayi-Adzimah and Allan Kwashivi Hetty from Ghana, joined

by their colleagues Alani Souleymane and Kokou Yaokorin from Nigeria who present various issues in French language teaching in these English-speaking countries. This volume also featured two contributions in English. These are the contributions of Yelian Aguessy from Benin and Albert Boasiako from Ghana.

This, dear readers, is what we call the "African mirror" on the issue of languages and pedagogies in Africa. We hope that this volume is one more step towards the international dissemination and visibility of Francophone African research, which must continue to be discovered.

Koffi Ganyo AGBEFLE, Department of French, University of Ghana

**Akimou TCHAGNAOU, Sena Yawo AKAKPO-  
NUMADO, Kossi Eli SENAYAH, Ella DJAGNIKPO,  
Mensah DEVI - Supervision pédagogique et qualité de  
l'enseignement au Togo**

**Résumé**

Il est indéniable que l'éducation est un puissant facteur de développement intégral de toute société. Elle est considérée comme un droit fondamental de chaque individu, la source de son épanouissement moral et intellectuel, l'instrument de son élévation sociale. Vu son importance, l'éducation doit être l'apanage des acteurs qualifiés qu'ils relèvent du domaine administratif ou du domaine pédagogique. L'article se penche sur un aspect clé du processus enseignement-apprentissage qui concerne la supervision pédagogique.

L'étude vise à montrer l'importance de la supervision pédagogique dans la qualité des enseignements au secondaire général au Togo.

Le cadre de cette étude est la région éducative Lomé-Golfe. La population concernée est constituée des enseignants du secondaire général, des inspecteurs et des chefs d'établissement. Nous avons utilisé le questionnaire, la grille d'observation et le guide d'entretien comme outils de collecte des données.

Les principaux résultats révèlent que seuls les inspecteurs arrivent à superviser les enseignants mais la fréquence des supervisions est faible. Au niveau des chefs d'établissement, la supervision est encore négligée et elle est pratiquement inexistante entre les enseignants eux-mêmes. Ce qui n'est pas de nature à améliorer la qualité des enseignements au Togo.

**M o t s- clés** : supervision pédagogique, qualité de l'enseignement, enseignement, apprentissage

---

**Abstract**

It is undeniable that education is a powerful factor in the integral development of any society. It is considered as a fundamental right of each individual, the source of his moral and intellectual fulfillment, the instrument of his social elevation. Given its importance, education must be the exclusive preserve of qualified actors, whether in the administrative field or in the educational field. The article looks at a key aspect of the learning-process-learning that involves instructional supervision.

The study aims to show the importance of educational supervision in the quality of general secondary education in Togo.

The framework of this study is the Lomé-Golfe educational region. The population concerned consists of general secondary school teachers, inspectors and school heads. We used the questionnaire, the observation grid and the interview guide as data collection tools.

The main results reveal that only the inspectors manage to supervise the teachers but the frequency of supervision is low. At school level, supervision is still neglected and almost non-existent between the teachers themselves. This is not likely to improve the quality of teaching in Togo.

**K EYWO RDS** : educational supervision, quality of teaching, teaching, learning

---

## ***Introduction***

Selon Legendre (2005), la supervision est l'ensemble des opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation par lequel on vérifie la cohérence entre les pratiques et la politique institutionnelle, et on décide des opérations à entreprendre (planification, direction, organisation, contrôle, évaluation) pour maintenir et améliorer la réalité (Legendre, 2005 : 1207). Elle vise à aider une personne en situation pédagogique. Explicitement, c'est l'ensemble des activités orientées vers l'aménagement de l'environnement éducationnel et l'appui aux agents d'éducation en vue de l'atteinte des orientations de l'éducation.

L'école, représente l'une des plus grandes institutions sociales appelée à former des produits éducatifs qui puissent participer au progrès de l'humanité. Cependant, pour répondre à sa vocation, elle doit remplir un ensemble de conditions, parmi lesquelles, un fonctionnement pédagogique normal. Sans le respect scrupuleux des principes pédagogiques, le personnel pédagogique risque de produire un travail bâclé. Les décideurs, alors, doivent intervenir pour réguler la situation afin de permettre à l'école de fonctionner dans le respect de ces principes pédagogiques.

D'énormes facteurs concourent à la réussite scolaire des élèves. On note les facteurs sociaux, politiques, personnels et institutionnels et

pédagogiques. Le présent article va s'intéresser aux facteurs pédagogiques en général et plus précisément la supervision pédagogique qui est au cœur de la régulation de l'action pédagogique.

Le présent article s'articule autour de la problématique, de la méthodologie, des résultats et de la discussion.

L'analyse du système éducatif togolais révèle des manquements par rapport au système de supervision des enseignants du secondaire. En effet, l'encadrement pédagogique des enseignants est faible. Les services de supervision fonctionnent mal. Ils ne disposent pas de politiques appropriées visant à suivre les actions pédagogiques des enseignants et à les évaluer périodiquement. Les inspecteurs se trouvent aujourd'hui plus préoccupés par les tâches administratives que pédagogiques. Ils sont moins fréquents sur les sites de l'école pour des supervisions pédagogiques. Leurs actions se limitent beaucoup plus à l'organisation des examens professionnels et de fin d'année.

Par ailleurs, l'effectif des inspecteurs est très infime par rapport au nombre d'enseignants et au nombre d'écoles à superviser. Au plan national, on compte au total dans l'enseignement secondaire général 79 inspecteurs, 1360 directeurs, 9934 enseignants. Le ratio directeurs/inspecteur est de 17 et le ratio enseignants/inspecteur est de 126 au lieu de 100 enseignants / inspecteur selon l'UNESCO (2008). Dans la région éducative de Lomé-Golfe où on observe une forte concentration d'écoles, les inspecteurs sont seulement au nombre de quatorze (14) pour 395 CEG et 3158 enseignants, soit un ratio écoles/inspecteur de 28 au lieu de 15 à 20 écoles / inspecteur selon l'UNESCO et un ratio enseignants/inspecteur de 226 au lieu de 100 enseignants / inspecteur selon l'UNESCO (donnée des IESG Lomé Golfe-Ouest et Lomé Golfe-Est, 2014).

La culture du contrôle périodique semble disparaître dans les établissements scolaires au Togo. Les recherches comme celles de G. Carron et A. De Grauwe (2004) ont montré qu'il ne suffisait pas d'injecter plus de ressources dans le système éducatif pour améliorer

la qualité de l'éducation. L'essentiel concerne la gestion et le contrôle de ces ressources dans les écoles. Or, on constate au Togo, l'absence de mécanisme de contrôle et de suivi de l'action pédagogique des enseignants en classe. Les inspecteurs sont rares dans les établissements scolaires et négligent leur mission d'évaluation des actions pédagogiques. L'affaiblissement de la supervision pédagogique au Togo avec ses méthodes inappropriées de soutien aux enseignants constitue l'une des causes de la détérioration de l'éducation. Cet affaiblissement du service de supervision pédagogique (l'inspection) au Togo déprécie la qualité de l'enseignement qui impacte le niveau de performance des élèves dans plusieurs disciplines de l'enseignement secondaire I (Plénum de l'Éducation, 2014).

De même, on constate que les directeurs d'école ne jouent pas leurs rôles de premiers superviseurs des enseignants dans la réalisation de l'action pédagogique. Les chefs d'établissements négligent souvent le contrôle et le suivi des apprentissages dans les classes. Il manque d'évaluation à l'endroit des enseignants. Les directeurs manquent de formation en administration scolaire afin de mieux planifier les apprentissages en classe (enquête exploratoire, 2014). Aussi le système de communication entre les directeurs et les enseignants est-il déprécié. On remarque pratiquement dans les écoles que les directeurs n'arrivent pas à communiquer avec leurs enseignants à propos des objectifs de l'apprentissage ainsi que les méthodes utilisées pour développer les compétences chez les élèves. Bref, la supervision au niveau des directeurs d'établissements secondaires est presque inexistante et parfois non planifiée. Par conséquent, les enseignants font mal leurs activités pédagogiques en classe et les apprenants n'arrivent pas à développer les compétences nécessaires pouvant faire d'eux des individus complets, capables de transformer le milieu en développement.

En matière de supervision de l'enseignement, les études montrent que les enseignants ont des préférences diverses par rapport au type

d'aide à recevoir en supervision pédagogique (Brunelle et al., 1991). Le but que devrait poursuivre la supervision est celui d'aider l'enseignant à acquérir des capacités et à développer des habiletés qui le mettent sur le chemin de l'autoformation, de l'auto-supervision et d'accéder à une autonomie effective dans ses pratiques pédagogiques.

Dans le cadre de cette étude, nous définissons la supervision pédagogique comme toute activité de relation d'aide destinée à améliorer le processus enseignement/apprentissage.

Cet article va s'articuler autour des points suivants : la méthodologie, les résultats et la discussion.

### ***1. Méthodologie***

Le cadre de cette étude est la région éducative de Lomé-Golfe. Cette région est constituée de deux circonscriptions pédagogiques d'enseignement secondaire à savoir : les Inspections de l'Enseignement Secondaire Générale (IESG) Lomé Golfe-Ouest et Lomé Golfe-Est.

L'ensemble des établissements d'enseignement de la région Lomé-Golfe constitue notre groupe cible parmi lequel est prélevé l'échantillon de l'étude.

La population concernée par cette étude est constituée des Enseignants, des Chefs d'établissements du secondaire et des Inspecteurs. Selon l'annuaire des statistiques scolaires 2012-2013, on dénombre sur le plan national 9934 enseignants, 1360 Directeurs, 79 inspecteurs au secondaire.

Ils sont interrogés soit sur la base d'un guide d'entretien ou sur la base d'un questionnaire. Le choix des inspecteurs et des enseignants a été fait par rapport aux disciplines dans lesquelles les apprenants ont plus de difficultés au secondaire à savoir le Français, l'Anglais, les Mathématiques et les Sciences physiques comme l'attestent les résultats du Plénum de l'Éducation (2014). Le groupe cible de cette

étude est constituée de 14 inspecteurs, 395 directeurs et 3158 enseignants.

La collecte des données ne peut pas être réalisée sur toute la population. Un échantillon de la population d'étude est donc réalisé. Il a consisté à choisir au hasard à partir d'une méthode systématique 50 % de l'ensemble des collèges publics de chaque inspection (Lomé-Ouest et Lomé-Est) et 9 % des Collèges privés. Nous avons retenu tous les directeurs d'école, soit 74, en plus de 4 enseignants par établissement dans les disciplines retenues, soit 296 et 10 inspecteurs à raison de 5 par inspection. Le total de notre échantillon est donc de 380 individus, soit 10,65 % de la population cible. En plus de cela nous nous sommes intéressés aux résultats des élèves et à l'observation des apprentissages en classe.

Nous avons utilisé un test d'évaluation pour évaluer le niveau de compétence des élèves en Français, en Anglais, en Mathématique et en Sciences-Physiques au cours de l'enquête. S'agissant des données sur la performance des élèves, nous avons utilisé les notes des élèves fournies par les enseignants des disciplines ciblées.

La méthode mixte est adoptée comme mode de traitement et d'analyse des données c'est-à-dire que le traitement et l'analyse sont aussi bien quantitatifs que qualitatifs. Les logiciels Excel et SPSS sont utilisés pour le traitement des données.

## ***2. Les résultats***

Les résultats concernent la supervision au niveau des inspections pédagogiques, au niveau des directeurs, la perception de la supervision par les enseignants et la relation entre la supervision et la performance des élèves.

### ***2.1. Supervision au niveau des inspections pédagogiques***

Les entretiens ont été réalisés avec les inspecteurs de Mathématique, de Physique-Chimie, d'Anglais et de Français. Ces entretiens ont porté

sur l'organisation de la supervision, les moyens disposés pour la supervision, les difficultés rencontrées dans la supervision, l'appréciation des prestations des enseignants et les propositions pour une meilleure supervision pédagogique.

**Tableau n° 1 : Répartition des inspecteurs enquêtés selon les inspections**

<b>Inspections</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage (%)</b>
Golfe-Ouest	5	50
Golfe-Est	5	50
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Source : Enquête de terrain, novembre 2014

Les données de ce tableau montrent que sur les 10 inspecteurs enquêtés, 5 soit 50 % sont de l'inspection Golfe-Est et 5 soit 50 % sont également de l'inspection Golfe-Ouest dans de la région Lomé-Golfe.

### ***2.1.1. L'organisation de la supervision***

Les inspecteurs, au-delà de la gestion de leur matière, sont chargés également de la formation pédagogique des enseignants, des séminaires concernant le recyclage et le perfectionnement des enseignants, et des concours professionnels à l'instar de CAP-CEG. Selon les enquêtés, chaque inspecteur effectue quatre types d'inspection :

- L'inspection de contrôle ou les visites d'école sur demande d'un chef d'établissement. Elle se décide et s'organise au niveau du chef d'inspection lorsqu'un chef d'établissement sollicite l'inspection à propos d'un ou de plusieurs enseignants qui exercent mal leurs activités pédagogiques. Ainsi, le chef

d'inspection prend des dispositions pour envoyer les inspecteurs sur le terrain afin de visiter les enseignants en situation d'enseignement.

- L'inspection de titularisation qui est un examen professionnel qui consiste à évaluer les pratiques pédagogiques de l'enseignant, sa capacité de maîtrise des contenus d'enseignement, sa gestion de classe et son respect des instructions officielles,

- Les visites de soutien qui concernent les enseignants débutants

- Les visites d'inspection ordinaire pour tous les enseignants (expérimentés et débutants).

Par ailleurs, mis à part les quatre types d'inspection, les enquêtés soulignent que les inspecteurs sont chargés également d'effectuer des visites techniques exclusivement dans les établissements privés en vue de l'obtention de leur agrément.

Selon un enquêté :

« L'inspecteur a deux tâches : les tâches pédagogique et administrative. Au niveau pédagogique l'inspecteur est chargé d'effectuer par an des visites ordinaires (20 visites ordinaires), de soutien et de contrôle des enseignants (5 visites de contrôle). En plus de ces visites, il y a aussi les visites d'inspections des chefs d'établissement » (Entretien avec les inspecteurs, novembre 2014).

À propos des instruments de travail, les enquêtés ont évoqué la grille de visite de classe et la grille de visite d'établissement qui constituent les outils d'évaluation.

En dépit des propos recueillis, on constate que la supervision est mal organisée dans les inspections pédagogiques secondaires au Togo. On note l'absence d'un programme de supervision bien défini ainsi que le

manque de dispositifs de contrôle/suivi et évaluation du travail des directeurs et des enseignants. Aussi, on remarque selon les données de l'observation que les inspecteurs sont mal formés ; ils ne disposent pas de la qualité du leadership ; ils méconnaissent leurs rôles réels et se donnent uniquement qu'à l'organisation des examens professionnels. De plus, on note l'absence constante des inspecteurs dans les établissements d'enseignement, surtout dans les collèges privés laïcs. Tous ces manquements empêchent le bon déroulement de la supervision dans les écoles, ce qui agit sur l'action pédagogique et les apprentissages.

### ***2.1.2. Les moyens disposés pour la supervision***

Sur la question des moyens, les inspecteurs estiment qu'ils manquent de moyens de déplacement. Selon eux, c'est tout récemment qu'on a mis à leur disposition un véhicule par inspection. Ce qui ne facilite pas les visites dans les écoles étant donné qu'un véhicule pour tous les inspecteurs est insuffisant. Selon un enquêté : « les besoins sont énormes dans les deux inspections mais les moyens sont maigres » (Entretien des inspecteurs, novembre 2014).

Pour remédier à cette pénurie de véhicule, les inspecteurs organisent méthodiquement leurs supervisions. Ainsi, ils s'organisent en deux équipes pour les visites de supervision. Une équipe prend le véhicule de l'inspection et l'autre prend un taxi. Compte tenu de la taille de l'établissement, souligne un enquêté, « un inspecteur peut visiter deux à trois classes par jour pour une supervision » (Entretien avec les inspecteurs, novembre 2014). En ce qui concerne les sources des moyens de fonctionnement des inspections, les enquêtés précisent qu'à part l'État, les parents d'élèves constituent aussi des partenaires qui financent l'inspection et que l'inspection fonctionne à partir des frais de scolarité. D'après un enquêté, « il y a une dotation budgétaire pour l'inspection ; ce n'est pas de l'argent mais ce sont des bons d'essence » (Entretien des inspecteurs, novembre 2014). Il arrive parfois que les inspecteurs utilisent leurs propres moyens de déplacement pour assurer la supervision pédagogique comme en

témoigne un enquêté : « il nous arrive d'utiliser nos propres moyens de déplacement comme véhicules ou motos » (Entretien avec les inspecteurs, novembre 2014).

### ***2.1.3. Les difficultés rencontrées dans la supervision***

De nos jours avec la prolifération des écoles privées, la supervision pédagogique devient de plus en plus compliquée. Le faible effectif des inspecteurs et le manque de moyen de déplacement constituent les principaux problèmes qui handicapent les inspecteurs dans l'exercice de leurs missions. Ce qui ne rend pas aisée la couverture de tous les établissements tant publics que privés. Selon un inspecteur, dans l'inspection Golfe-Ouest, « on a plus de 300 écoles privées cumulées avec les écoles publiques, vous imaginez les sacrifices que doit consentir un inspecteur pour satisfaire tous les enseignants » (Entretien avec les inspecteurs, novembre 2014). Une autre difficulté réside dans le fait qu'il arrive que « certaines activités pédagogiques programmées et planifiées par l'inspection soient gelées en partie par des décisions venant de la DRE ou du Ministère » a souligné un inspecteur. Ces décisions ne font que déstabiliser les activités de supervision, étant donné que l'inspection est dans l'obligation de reprogrammer les activités en privilégiant les priorités. Certains enquêtés pensent qu'on surcharge trop les inspecteurs avec les tâches administratives. Les autres difficultés soulignées sont entre autres la rareté des ressources financières et matérielles, l'absence de la documentation à propos de guides des enseignants, le manque de laboratoires pour les matières scientifiques et les langues, la non-qualification pour la plupart des enseignants surtout au premier cycle du secondaire. Ces enseignants n'améliorent pas leurs pratiques pédagogiques et la routine est de règle. Par ailleurs, certains chefs d'établissement, par manque de formation ne maîtrisent pas bien leur travail. Ils ont souvent l'habitude d'improviser et n'assument pratiquement pas leurs attributions pédagogiques. Ils se contentent de gérer l'administration et abandonnent les enseignants au lieu de les accompagner surtout pour le cas des enseignants débutants. Certains

chefs d'établissement ne rendent pas fidèlement compte du travail de leurs enseignants. Ils le font pour les couvrir ou les protéger. Ils ignorent qu'ils font du mal aux apprenants qui sont les premières victimes de ces pratiques antipédagogiques.

#### ***2.1.4. Appréciation des prestations des enseignants***

Sur le terrain, disent les inspecteurs, on note une amélioration progressive des prestations des enseignants. Parmi les enseignants qui n'ont pas suivi de formation initiale, certains améliorent leur façon de dispenser les cours en appliquant les conseils des inspecteurs. Cependant, la grande majorité de ces enseignants ne se perfectionne pas. Comme en témoigne un inspecteur, « très souvent, on est déçu par le travail des enseignants et des chefs d'établissement » (Entretien avec les inspecteurs, novembre 2014). Certains enseignants se permettent de dispenser les cours sans les fiches, car ils estiment qu'ils maîtrisent tout le cours et qu'ils ne sont pas obligés de produire et de tenir les fiches. Malgré les observations des inspecteurs et des chefs d'établissement, « les enseignants en question s'entêtent toujours ». Un inspecteur précise qu'il arrive que dans ses supervisions pédagogiques, il rencontre certains enseignants qui font du « fanatisme » et qui n'ont pas de fiche pédagogique. Il y a certains enseignants qui évaluent mal les apprenants. D'autres enseignants se permettent même « de fixer des seuils de réussite que les élèves ne doivent pas dépasser » (Entretien avec les inspecteurs, novembre 2014).

Tout compte fait, il y aura toujours de ces enseignants et responsables d'établissement qui chercheront à se perfectionner, tandis qu'il aura d'autres qui vont désapprendre par manque de volonté pour changer leurs pratiques pédagogiques. Ceci d'autant plus qu'on ne peut pas évoluer si on n'a pas cette culture de se remettre perpétuellement en cause. Bref, « il faut un changement de mentalité de chaque acteur de l'éducation », a relevé un inspecteur.

## **2.2. Supervision au niveau des directeurs d'école**

Plusieurs acteurs sont impliqués dans le processus de la supervision pédagogique. Une partie des acteurs est constituée des directeurs qui doivent être formés en administration scolaire pour réussir les différentes tâches de la supervision. Le tableau suivant présente les directeurs selon la formation en administration scolaire.

**Tableau N° 2 : répartition des directeurs selon la formation en administration scolaire**

<b>Formation en administration scolaire</b>	<b>Effectif</b>	<b>%</b>
Formés	14	19
Non formés	60	81
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100</b>

Enquête de terrain, octobre-novembre 2014

Selon le tableau N° 2, la plupart des directeurs, soit 81 % ne sont pas formés en administration scolaire. Ils ne sont que 19 % à avoir bénéficié de cette formation. On constate que le recrutement des directeurs au Togo se fait sur la base d'une nomination directe par le ministre de tutelle parmi les enseignants sur proposition des inspecteurs sans aucune formation préalable (Dara-Ahato, 2013).

Plusieurs tâches de supervision sont attribuées aux directeurs dans leurs tâches pédagogiques. Parmi ces tâches, on peut citer entre autres la visite des enseignants en situation d'enseignement et l'évaluation de ces derniers. De ce fait, on constate que certains directeurs, soit 50 % effectuent souvent des visites de classe ; 33 % opèrent toujours ou de façon régulière ces visites et 8,1 % des directeurs réalisent parfois ces visites de contrôle. Contrairement aux autres, 8,1 % des directeurs n'ont jamais fait de visite de classe.

Un autre aspect important de la supervision consiste à évaluer les prestations des enseignants. L'évaluation des enseignants fait partie des attributions pédagogiques que les directeurs doivent obligatoirement exécuter. Or, la plupart des directeurs n'évaluent pas leurs enseignants en situation d'enseignement/apprentissage. Ce qui a des répercussions sur les actions pédagogiques et agit sur le développement des compétences des apprenants.

### ***2.3. Perception de la supervision selon les enseignants***

Perçue comme une activité de contrôle et de suivi permanente de l'acte pédagogique, la supervision est une affaire de plusieurs acteurs (Inspecteurs, directeurs, enseignants, etc.) qui interviennent dans le processus enseignement/apprentissage. Ainsi, les enseignants constituent de véritables témoins qui bénéficient directement des retombées de la supervision pédagogique menée par les inspecteurs, les directeurs d'établissements scolaires et par eux-mêmes. Les propos de quelques enseignants enquêtés nous ont permis de recueillir leurs perceptions sur la supervision pédagogique.

La majorité des enseignants interrogés, soit plus des  $\frac{3}{4}$  (79,7 %) affirme ne pas recevoir de visite de leurs directeurs pendant le cours. Ce qui n'est pas le cas de 20,3 % des enseignants qui reçoivent les visites de leurs directeurs.

La fréquence des visites de directeurs est faible. Pour 51,3 % des enseignants disent qu'ils reçoivent les visites des directeurs une fois par trimestre. Quant aux 6,9 % des interviewés, les directeurs opèrent des visites de classe au moins une fois par mois.

Les enseignants ont également donné des appréciations sur les visites des inspecteurs.

La majorité des enseignants a déjà reçu la visite des inspecteurs au cours de l'année académique 2014-2015. Il s'agit d'un pourcentage de 56,5 % des interviewés. Contrairement à cette majorité, 43,5 % des enseignants n'ont pas encore reçu de visite d'inspecteurs. Il

ressort de l'ensemble des réponses, que les inspecteurs jouent bien leurs rôles en effectuant des visites de classes pour suivre les enseignants en situation enseignement/apprentissage. Mais les appuis pédagogiques aux enseignants restent insuffisants. Ces faiblesses d'appui sont dues à l'insuffisance des moyens de travail mis à la disposition des inspections par l'État pour favoriser une bonne supervision.

En ce qui concerne la supervision pédagogique par les pairs, tous les enseignants enquêtés n'ont jamais expérimenté cela. Tantôt, c'est l'emploi du temps qui ne le permet pas selon certains enseignants enquêtés. Tantôt, certains enseignants enquêtés s'étonnent de l'utilité pratique de cette supervision par les pairs.

#### **2.4. Impact de la supervision sur les enseignements/apprentissages**

Considérée comme un acte de gestion et de contrôle de l'action éducative, la supervision pédagogique est un déterminant de l'efficacité de l'éducation. Il est admis par les spécialistes de l'éducation tels que Marso et Pigge (1987) qu'un bon contrôle et suivi de l'action éducative détermine une plus grande performance des élèves dans le système éducatif. Or, on constate des irrégularités au niveau du dispositif de supervision dans le système d'enseignement secondaire au Togo.

**Tableau N° 3 : Impact de la supervision pédagogique sur les enseignements/apprentissages**

Impact de la supervision pédagogique	Effectif	Pourcentage (%)
Rôles de la supervision pédagogique	253	85,47

Langues, formations et pédagogies : le miroir africain.

Bonne préparation des fiches	281	94,93
Mise à jour des fiches	189	63,85
Bonne animation de classes	276	93,24
Bonne définition des OP	282	95,27
Bonne évaluation	267	90,20
Respect strict du programme officiel	279	94,26
Achèvement du programme à temps	288	97,30
Amélioration du rendement	271	91,55
Développement des compétences des apprenants	235	79,39
Autres	149	50,33

Enquête de terrain, octobre-novembre 2014

Les données du tableau 3 révèlent que la supervision pédagogique a des effets positifs sur le processus enseignement/apprentissage. Ainsi, 97,30 % des enseignants enquêtés disent que la supervision pédagogique leur permet d'achever à temps leur programme, de bien définir les objectifs pédagogiques (95,27 %), de respecter strictement le programme officiel (94,26 %), de bien préparer les fiches pédagogiques (94,93 %).

Par ailleurs, l'analyse des données issues des enquêtes de terrain révèle aussi que les inspecteurs du secondaire sont en petit nombre, surchargés à la fois par le travail de la supervision et des tâches administratives provenant de la Direction Régionale Éducation (DRE) et du ministère de tutelle, alors qu'il y a plusieurs écoles à inspecter. Par conséquent, les inspecteurs n'arrivent pas à faire le tour de tous les établissements d'enseignement secondaire avant la fin de l'année. En témoignage, certains enseignants ne reçoivent pas de visites d'inspecteurs. On relève également l'insuffisance de moyens matériel et financier pour le fonctionnement des inspections pédagogiques du secondaire. Ce qui handicape le bon déroulement de la supervision pédagogique.

On constate aussi des faiblesses au niveau de la supervision interne effectuée par les directeurs dans leur établissement respectif. D'une part, on enregistre des irrégularités dans les visites de classes effectuées par les chefs d'établissement. D'autre part, on constate que peu de directeurs évaluent les enseignants. Qu'ils soient formés en administration scolaire ou non, l'évaluation des enseignants en situation d'enseignement n'est pas faite par la majorité des directeurs.

De même, on remarque plusieurs absences des enseignants relevées par les directeurs. Certaines absences sont certes justifiées, d'autres non, mais dans tous les cas, ces absences influent sur l'exécution du programme de l'année. Qui plus est, on constate une insuffisance des mesures d'accompagnement des enseignants en situation d'enseignement/apprentissage.

Tous ces dysfonctionnements observés dans le dispositif de supervision pédagogique dans les inspections Golfe-Ouest et Golfe-Est influencent les rendements scolaires. Ce qui entraîne une mauvaise performance des élèves au fur et à mesure que les années passent. Certes, les taux de réussite au BEPC s'améliorent (59,82 % en 2013 ; 63,37 en 2014 ; 58,11% en 2015 ; 59,54% en 2016 et 63,27 % en 2017) [1], mais la

performance des élèves dans les matières fondamentales au secondaire est en baisse. Les élèves ont souvent de faibles notes en Mathématique, Physique-chimie, Anglais et Français. Cette faible performance, de l'avis des inspecteurs, est liée au dispositif d'encadrement pédagogique. Selon le MEPS (2014) au cours du plénum du Conseil National de l'enseignement scolaire et de l'alphabétisation, les élèves du premier cycle du secondaire, principalement ceux qui passent le BEPC ont beaucoup de difficulté en Français, Mathématique et en Physique. Dans une comparaison internationale entre plusieurs pays d'Afrique, le Togo occupe un score moyen de 29,1 sur 100 en français et de 33,7 sur 100 en mathématique. Ce qui classe le Togo parmi les derniers en matière de performance en Français et en Mathématique (PASEC, 2012). Suite aux données du terrain, on constate des insuffisances dans le contrôle et le suivi des enseignants en situation d'enseignement. C'est en cela que l'on comprend l'importance de la supervision pédagogique à travers les intentions de cet inspecteur :

« Les visites périodiques des inspecteurs dans les écoles permettent aux enseignants d'améliorer leur performance professionnelle à partir des conseils qu'on leur donne ; ce qui favorise de meilleurs scores dans leurs disciplines respectives » (Entretien des inspecteurs, novembre 2014).

Ce propos de l'inspecteur, nous fait conclure que la performance des élèves est aussi liée à la supervision pédagogique. En effet, plus le dispositif de supervision est efficace, plus les élèves ont de bonnes performances ; moins le dispositif de supervision est efficace, plus les élèves ont de mauvaises performances.

### ***3. Discussion***

L'étude sur le rapport entre la supervision pédagogique et le développement des compétences des élèves, suscite un grand

intérêt dans le processus d'amélioration de la qualité et de l'efficacité du système éducatif togolais. Elle a abouti à la conclusion selon laquelle l'action pédagogique, le système de contrôle/suivi de l'action pédagogique et la supervision pédagogique déterminent le niveau de compétences et la performance des élèves. Ces résultats suscitent depuis longtemps un débat entre les spécialistes de l'éducation dont la plupart sont parvenus aux mêmes résultats que ceux révélés par la présente étude.

Plusieurs travaux ont montré que la supervision pédagogique permet de développer chez l'enseignant, des aptitudes professionnelles et pédagogiques pouvant lui permettre de mieux exercer sa fonction de transmission des connaissances. Ces études vont dans le même sens que les résultats de cette recherche, car on constate que la majorité des enseignants apprend beaucoup des superviseurs qui leur transmettent des conseils susceptibles d'améliorer leurs pratiques pédagogiques d'enseignement. Ainsi, la supervision pédagogique permet d'améliorer la compétence professionnelle des enseignants afin d'obtenir une plus grande efficacité de l'éducation avec des résultats probants. C'est dans ce sens que F. Lavoie (2011) affirme que la supervision pédagogique contribue fortement à l'amélioration du but premier de tout système scolaire à savoir la réussite des élèves. Dans la même perspective, selon Morissette et al. (1990), puisque la supervision pédagogique contribue fortement à la formation de meilleurs enseignants en améliorant la manière dont ils travaillent et leurs techniques pédagogiques, elle entraîne nécessairement une augmentation du taux de réussite scolaire dans la mesure où ce taux est grandement influencé par le niveau d'aptitude des enseignants. On constate que la supervision suit un processus cyclique tout comme un projet. Elle ne se limite pas au contrôle et au suivi de l'acte pédagogique, mais elle va jusqu'à l'évaluation des enseignants. L'application d'un excellent processus de supervision pédagogique contribue fortement à la qualité de l'enseignement. Ceci dit, la

supervision pédagogique participe d'une part à la performance professionnelle des enseignants et d'autre part à la performance scolaire des élèves.

Certes, la supervision pédagogique constitue des déterminants de la réussite ou de la performance des élèves, mais il ne faut pas oublier que le fait d'avoir des enseignants qualifiés avec un bon dispositif de suivi-évaluation n'est pas le seul facteur qui contribue à la réussite scolaire. On note également l'influence de la politique éducative, de l'origine sociale des acteurs, de la motivation des élèves aux études, etc.

Les conclusions d'une étude de Bissonnette et al (2005) ont montré que l'efficacité de l'éducation exprimée à travers la performance des élèves, dépend de la politique éducative mise en place par chaque État respectif. Selon d'autres auteurs, les facteurs liés directement à l'élève et à l'enseignement ont un impact plus important sur la performance scolaire (Wang et al., 1993). D'autres études comme celles de Meuret et Morlaix (2006) et Lavery (2003) ont fait remarquer que la réussite scolaire dépend du lieu de scolarisation, des jugements du maître et de l'origine sociale des enfants. Les enfants issus des parents économiquement plus aisés ont plus de chance de réussir que ceux issus des parents moins aisés. Dans le même ordre d'idée, Coleman (1966), Forquin (1982), Duru-Bellat (2003), Sévigny (2003), ont non seulement admis l'influence de l'origine sociale des élèves sur la performance scolaire, mais ont montré également l'influence de l'environnement scolaire sur les résultats de ces derniers.

Somme toute, on remarque que les facteurs de performance à l'école ne dépendent pas seulement des enseignants, des chefs d'établissement et des inspecteurs, mais aussi des autres acteurs et partenaires de l'éducation tels que, les élèves, les parents d'élèves, l'État, les ONG et les organisations internationales, etc. qui interviennent dans le fonctionnement des établissements scolaires et à plus forte raison dans la gestion du système éducatif.

## **Conclusion**

Les résultats de notre étude révèlent que la supervision pédagogique est déterminante dans la réussite et l'acquisition des compétences par les élèves. En d'autres termes, cette variable indépendante a une influence importante à la fois sur les performances professionnelles des enseignants et sur le niveau d'acquisition de compétences des apprenants.

Ceci étant, la supervision pédagogique doit être pour l'enseignant un point d'appui, voire une référence indispensable car elle constitue la clé de toute amélioration des pratiques pédagogiques et de surcroît, l'amélioration des performances des élèves d'une part et l'efficacité voire l'efficience du système éducatif d'autre part. Le manque de la supervision pédagogique engendrerait un manque de compétences professionnelles chez les enseignants et des apprentissages médiocres chez les apprenants.

En somme, la supervision pédagogique favorise l'allègement des programmes éducatifs car elle évite le gonflement des cours de la part des enseignants et leur exécution des programmes conformément aux Instructions Officielles en vigueur. Ce qui permet aux enseignants de finir les programmes dans de bonnes conditions.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Akakpo-Numado Sénat Yawo et Gogoli Esseyram, (2014), *Exigences de formation et de qualification professionnelle et profil actuel des enseignants du secondaire au Togo*, Lomé, CNT/EPT, 62 p.
- Amevigné Philippe et al (2003), *La qualité de base au Togo, Lomé*, Rapport de ROCARE-TOGO.
- Banque Mondiale (2003), *Le système éducatif togolais, élément d'analyse pour une revitalisation*, Département du Développement Humain-Région Afrique.

- Beck Lynn et Murphy Joseph (1998), Site-based management and school success: Untangling the variables, School effectiveness, and schools improvement
- Bouchamma Yamina (2004), *Supervision de l'enseignement et réformes*, 7<sup>ème</sup> Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, 7300.
- Brossard Mathieu (2003), *Rétention, redoublement et qualité dans les écoles publiques primaires béninoises. Quel diagnostic ? Quelles pistes de politiques éducatives?*, Dakar : Pôle de Dakar.
- Bressoux Pascal (1970), « Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves du CP ? » *In Revue française de pédagogie*, n°93 (pp. 17-26). Paris: INRP.
- Bressoux Pascal (1994), « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, n°108 (pp. 91-137). Paris : INRP.
- Bressoux Pascal (1995), « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets classes en lecture », *Revue française de sociologie*, n° 2, pp 273-294.
- Brunelle Jean et al. (1991), « La supervision pédagogique », *Éducation physique et sport*, pp 58-63.
- Brunet Luc et Boudreault Richard (2001), « Empowerment et leadership des directions d'école : Un atout pour une politique de décentralisation » *Éducation et francophonie*, Volume 29, No 2.
- Carron Gabriel et Chau Ta Ngoc (1998), *La qualité de l'école primaire dans des contextes de développement différents*, Paris, IPE-UNESCO.
- Carron Gabriel et Grauwe Anton **De** (2004), *Organisation et gestion des systèmes éducatifs*, Paris, IPE-UNESCO.
- Clermont Gauthier et Martial Dembélé (2004), *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche*, UNESCO.
- Coleman **James** Samuel et al. (1966), *Equality of educational opportunity*, Washington, DC:US office of Education
- Derouet **Jean-Louis** (1992), *École et justice*, Paris, Métailié.
- Dogbè Yves-Emmanuel (1971), *La crise de l'éducation*, Lomé, éd Akpagnon.
- Doro Roland et Parot François (1991), *Dictionnaire psychologique*, Paris, PUF.
- Duru-Bellat Marie et Mingat Alain (1988), « Le déroulement de la scolarité au collège: Le contexte fait des différences » *in Revue française de sociologie*, 29, 649-666.

- Duru-Bellat Marie et Meuret Denis (2001), « Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires » *Revue française de pédagogie*, vol 135, p. 173-221.
- François Lavoie (2011), *La supervision pédagogique dans les cycles d'enseignement primaire et secondaire québécois, Une étude exploratoire présentant l'avis de cinq directions d'établissements scolaires*, mémoire de maîtrise en administration et évaluation en éducation, Université Laval.
- Georges G. et al., 1974, *La formation des enseignants*, Paris, Editions ESF
- Legendre **Renald** (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin éditeur, 3<sup>ème</sup> édition, Montréal, 1554 pages.
- Massé D., Godin, A., 1993, *La supervision pédagogique : une démarche opérationnelle intégrée au processus de gestion*, Québec, Presses de l'Université de Québec.
- Maroy Christian (2005), « vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? », *cahier de recherche en éducation et en formation*, 49-327.
- Marso R. N., Pigge, F. L., 1987, "Differences between self-perceived job expectations and job realities of beginning teachers", *Journal of Teacher Education*, pp 33-56.
- MENRS, 1975, *La Réforme de l'enseignement au Togo*, Lomé, MENRS
- MEPS, 2014a, *Archives des Inspections Pédagogiques Golfe-Ouest et Golfe-Est*, Lomé, IESG
- MEPS, 2014b, *Plénum de l'Éducation, Lomé, MEPS*
- MEPS, 2013, *Annuaire National des Statistique Scolaire*, Lomé.
- Mialaret Gaston (1977), *La formation des enseignants*, Paris, PUF
- Mialaret Gaston., 1979, *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF
- Moisset Jean-Joseph et al. (2005), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, Québec, Presse de l'Université du Québec.
- Morissette David Eugène (1990), *Un enseignement de qualité par la supervision pédagogique*, Presses de l'Université du Québec.
- Ndiaye Souleymane (2008), *Former un enseignant motivé et compétent*, Dakar, Les Nouvelles Éditions Africaines du Sénégal.
- Scheerens Jaap (2000), *Improving school effectiveness (Fundamentals of Educational Planning No. 68)*, Paris, France: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

- Steve Bissonnette et *al.* (2005), « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés », *Revue française de pédagogie*, n° 150, 87-141
- Tam Soudima, A. (1999), *Les cours particuliers*, Lomé, Université du Bénin, mémoire pour l'obtention de la maîtrise en Sciences de l'Education
- Tchagnaou Akimou (2008), *Problématique de la formation initiale des enseignants et son impact sur le rendement interne des écoles : cas des CEG Bè-Klikamé et Bè-Attikpa Kagounou à Lomé*, Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Education, Lomé, INSE/UL).
- UNESCO, 2008, *Gestion du travail d'inspection*, Module 5, UNESCO, [en ligne], URL : [unesdoc.unesco.org/images/0021/002159/215928f.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002159/215928f.pdf)

[1] Ces données sont fournies par la Direction des Examens et Concours.

Langues, formations et pédagogies : le miroir africain.

