

EFFETS DE LA PRATIQUE DU DOUBLE FLUX SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE AU 1^{ER} CYCLE DU SECONDAIRE AU TOGO

Kognale BARDJA

Université de Lomé

bk90rodrigue@gmail.com

Dègnon BAGAN

Université de Lomé

beugene7@yahoo.fr

Résumé

Au Togo, le double flux a été introduit comme mesure pour maintenir la distanciation sociale pendant la pandémie de Covid-19, mais il est resté en vigueur après que toutes les autres mesures barrières ont été abandonnées. La persistance du double flux dans les écoles togolaises, cinq ans après son instauration, suscite des inquiétudes quant à la qualité des enseignements et des apprentissages. Comment le système de classe à double flux se présente-t-il ? En adoptant une approche quantitative, l'étude a consisté à explorer et à décrire le système à double flux dans les CEG publics de la préfecture du Zio. Nous avons administré un questionnaire à 17 enseignants et un autre à 60 élèves des CEG publics de Djagblé, d'Avéta et de Gbamakopé. Les données collectées ont ensuite été traitées et analysées à l'aide du logiciel Excel. Les résultats obtenus montrent que le système à double flux constitue une réponse quantitative inadéquate, incapable de réguler les effectifs pléthoriques. Le double flux affecte négativement l'enseignement et crée des conditions d'inégalités d'apprentissage entre les élèves de groupe-classes différents.

Mots clés : Covid-19, double flux, Collèges d'Enseignement Général, Togo, enseignement/apprentissage.

Abstract

In Togo, the double flow was introduced as a measure to maintain social distancing during the Covid-19 pandemic, but it remained in effect after all other barrier measures were lifted. The persistence of the double flow in Togolese schools, five years after its implementation, raises concerns about the quality of teaching and learning. What does the double flow system look

like? By adopting a quantitative approach, the study aimed to explore and describe the double flow system in public CEGs in the Zio prefecture. We administered a questionnaire to 17 teachers and another to 60 students from the public CEGs of Djagblé, Avéta, and Gbamakopé. The collected data were then processed and analyzed using Excel software. The results obtained show that the double flow system is an inadequate quantitative response, unable to regulate the excessive number of students. The double flow negatively affects teaching and creates conditions of learning inequalities between students from different class groups.

Keywords: Covid-19, double flow, General Education Colleges, Togo, teaching/learning.

Introduction

« L'éducation est un droit fondamental pour toute personne », selon l'article 17 du protocole de la Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples (CADHP) adopté en 1981 au Kenya. Chaque être humain a droit à une éducation de qualité et à des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie (ODD 4). L'éducation est un outil puissant de la société pour faire sortir les individus de la pauvreté et réduire les inégalités. Elle est un droit émancipateur, et sa promotion contribue à un monde plus équitable. L'accès à l'éducation pour tous est donc essentiel pour le développement personnel, la compréhension du monde et la participation active à la société (Unesco, 2023).

Toutefois, l'éducation, selon une publication récente de l'Unesco, reste un enjeu majeur, dans la mesure où environ 258 millions d'enfants et de jeunes ne sont pas scolarisés dans le monde, et que seuls 99 pays garantissent légalement au moins 12 ans d'enseignement gratuit (Unesco, 2023). En effet, depuis la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, adoptée lors de la conférence de Jomtien en Thaïlande en 1990 avec pour objectif principal la démocratisation de l'éducation, l'Afrique, en général et les pays d'Afrique subsaharienne, en particulier, sont confrontés à une forte demande d'éducation. Mais l'offre d'éducation n'a pas suivi cette forte demande. Ce qui entraîne

un déséquilibre entre l'offre et la demande avec, pour conséquences, des effectifs pléthoriques conduisant à une dégradation de la qualité de l'éducation.

Face au défi de répondre à la demande d'éducation sans cesse croissante, les systèmes du double flux et de la double vacation sont instaurés dans certains systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne. Le Niger, par exemple, avait instauré la double vacation pour l'année 1988-1989, mais elle a été aussitôt suspendue après trois mois puis réintroduite en 1993 sous l'appellation « double flux » visant à faire face à la forte demande de scolarisation et à pallier le problème d'insuffisance d'enseignants et de salles de classe (A. Souley, 1994).

Le double flux et la double vacation sont deux concepts qui semblent identiques mais différents dans leur pratique. Selon K. Touré,

la double vacation est un mode où deux groupes pédagogiques c'est-à-dire deux groupes-classes et deux enseignants, utilisent de façon alternative une même salle de classe. Le maître A fait cours les matins avec son groupe pendant que son collègue B travaille les après-midi pendant une semaine. La semaine suivante, le maître B et son groupe d'élèves travaillent les matins pendant que son collègue A est programmé les après-midis avec ses élèves », tandis que pour le double flux, « l'effectif d'un groupe- classe trop pléthorique est scindé en deux mais en gardant le même enseignant. Ce dernier dispense le même programme d'enseignement à deux sous-groupes qui alternent le matin et le soir. En réalité, il fait le travail de deux enseignants (K. Touré, 2018, p.43).

Pour Meunier, le double flux est une pratique, selon laquelle le même enseignant dispense son cours à un premier groupe le matin, puis à un second groupe l'après-midi (O. Meunier, 1995) dans le but de scolariser un grand nombre d'élèves avec le même

nombre d'enseignants. Selon le rapport de PASEC - Côte d'Ivoire, une classe à double flux est un mode d'organisation visant à scolariser un maximum d'élèves sous contrainte de ressources limitées en locaux et en enseignants (PASEC, 1998). Ainsi le double flux, la double ou la triple vacation, sont des pratiques conjoncturelles visant à contenir des effectifs importants d'élèves. Or, en poursuivant les objectifs quantitatifs, les objectifs qualitatifs peuvent être détournés.

Le Sénégal a eu recours aux classes spéciales (classe à double flux et classe multigrade) dans lesquelles un seul maître donne des cours à deux cohortes d'élèves en alternance. Les classes à double flux (CDF), principalement présentes dans les zones urbaines à forte population, ont été introduites au Sénégal en 1986 pour répondre à une expérimentation de la Banque mondiale ; il s'agit de réduire les coûts unitaires et d'augmenter rapidement les taux de scolarisation (P. Bianchini, 2004).

Au Togo, plusieurs programmes et projets éducatifs ont été initiés aux fins d'améliorer l'accès, la capacité d'accueil, le renforcement en ressources humaines et, donc, la qualité de l'éducation. C'est le cas récent du Projet d'Appui à la Réforme du Collège (PAREC) lancé en 2014, dont la finalité est d'améliorer la capacité d'accueil des collèges par la construction des salles de classe. Malgré les multiples initiatives entreprises, les difficultés liées à l'insuffisance de salles de classe et au déficit d'enseignants ont perduré jusqu'à l'apparition de la pandémie de coronavirus en 2019, pandémie qui a profondément affecté le secteur de l'éducation. Dans le cadre des mesures préventives adoptées pour contenir la propagation du virus, le gouvernement togolais a ordonné, à compter du 20 mars 2020, la fermeture des établissements scolaires, universitaires et des centres de formation sur l'ensemble du territoire national. Les établissements ont réouvert leurs portes le 8 juin 2020, réouverture assortie de mesures de restriction, notamment le respect de la distanciation sociale dans les salles de classe.

Toutefois, l'application d'une telle disposition dans les écoles publiques togolaises était difficile, notamment en milieu urbain où l'on a fréquemment entre 100 et 120 élèves par classe. Ainsi, il a été jugé opportun de mettre en œuvre le système à double flux, comme une solution alternative crédible. Pour les autorités en charge de l'éducation, ce système serait la condition d'obtenir des effectifs significativement réduits afin de respecter la mesure de distanciation sociale dans les classes. Ainsi, le double flux a été ordonné et répandu au sein du système éducatif togolais.

Alors que les autres mesures sanitaires ont progressivement été abandonnées, cette organisation pédagogique demeure en vigueur dans plusieurs établissements, notamment dans la région éducative Maritime, malgré ses effets délétères probables sur la qualité de l'éducation. Ce maintien impliquerait que la crise sanitaire a pu constituer une opportunité pour le système éducatif togolais de répondre à des problématiques structurelles, telles que les effectifs pléthoriques des élèves dans les classes, le manque d'enseignants ou le manque d'infrastructures. Autrement dit, si le double flux avait été une mesure temporaire liée à la pandémie, il aurait été abandonné en même temps que les autres mesures sanitaires ; ce qui n'est pas le cas.

Dans les collèges de la région Maritime, cette pratique reste en vigueur, cinq ans après son instauration. Dans ces établissements, deux groupes d'élèves sont constitués pour occuper successivement les mêmes salles de classe, avec les mêmes enseignants ou non. Le premier groupe suit les cours le matin, de 7h00 à 12h00, tandis que le second est accueilli dans l'après-midi, de 12h15 à 17h00. Certains collèges adoptent une alternance hebdomadaire entre les groupes, tandis que d'autres maintiennent une répartition fixe.

La poursuite de la pratique du double flux suscite des inquiétudes par rapport à l'évolution des élèves dans leur parcours scolaire et à la qualité des enseignements reçus, vu les réajustements apportés au calendrier scolaire et/ou la diminution

du temps consacré aux cours. Cette situation est semblable à celle du Sénégal et du Niger où la perception défavorable de la pratique du double flux a conduit à une forte opposition des acteurs ; car le double flux « a un impact négatif sur les acquisitions scolaires des élèves » (CONFEMEN, 1997, p. XII). Ainsi, il y a des *grincements de dents* des acteurs de l'éducation, notamment les élèves et les enseignants par rapport aux effets de la pratique du double flux. Comment le système de classe à double flux se présente-t-il ? Autrement dit, comment s'organise-t-il ? Quelle connaissance les enseignants ont-ils de ce système ? Quels en sont les effets perçus par les enseignants et les élèves ?

K. Touré a fait observer que cette modalité d'enseignement affecte négativement les performances scolaires des élèves, engendre des disparités dans la réussite académique et favorise la déscolarisation de certains apprenants (K. Toure, 2018). Dans l'ouvrage traitant les cas de la République démocratique du Congo, de la Zambie, de la République dominicaine et du Mozambique, Bray a mis en évidence la diversité des modèles de scolarisation à double vacation. Il a souligné les bénéfices et les inconvénients associés à cette pratique scolaire (M. Bray, 2009). A. Souley, dans le contexte du Niger affirme que le double flux « aboutit nécessairement à une baisse de la qualité de l'enseignement » et « conduit à une dégradation du système éducatif dans son ensemble » (A. Souley, 1994, p.125-143).

En Guinée, le rapport de la CONFEMEN établit que la double vacation présente des inconvénients, notamment en raison des conditions climatiques et de luminosité en après-midi. La succession des séances peut perturber le rythme scolaire. Le temps libéré n'est pas toujours bien utilisé par les élèves. Bien que la double vacation augmente le nombre d'élèves scolarisés, son efficacité pédagogique reste contestée. Sur le long terme, elle nuit aux apprentissages des élèves, malgré des effets modérés à court terme (CONFEMEN, 2003). Ces résultats de la

CONFEMEN sur la Guinée sont semblables à ceux obtenus au Niger par I. Hammi. Celui-ci fait remarquer que la pratique de la double vacation peut avoir des conséquences néfastes sur l'enseignement ou provoquer une dégradation de la qualité des cours qui pourrait se manifester, chez les élèves et les enseignants (I. Hammi, 1997).

S'agissant de la progression scolaire, le PASEC relevait qu'en Côte d'Ivoire, les élèves inscrits dans des classes à double flux obtiennent des moyennes sensiblement inférieures à celles de leurs homologues évoluant dans des classes à flux unique (PASEC, 1998). Dans le contexte sénégalais, L. M. Ndiaye (1990) a mis en lumière la problématique des temps libres, durant lesquels les élèves en double flux se retrouvent livrés à eux-mêmes. En outre, le fait que ces élèves soient laissés sans encadrement pendant ces périodes constitue, selon Ndiaye, un facteur de risque en matière de sécurité, et « le mode d'organisation et de fonctionnement des classes à double flux, développe des représentations négatives dans la population, en particulier chez les parents d'élèves concernés » (L. M. Ndiaye, 1990, p. 2).

Dans le contexte des pays subsahariens marqué par le faible niveau des acquis des élèves, où la qualité de l'éducation est un enjeu, notamment au Togo, notre étude se propose d'explorer et de décrire le système de double flux dans les Collèges d'Enseignement Général (CEG) de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire Général (IESG) Maritime, plus particulièrement l'IESG de Tsévié. Il s'agit pour nous de mettre en lumière les répercussions du système d'enseignement à double flux sur le processus d'enseignement-apprentissage dans ces établissements.

1. Méthodologie

Le cadre de la présente étude est la région éducative Maritime, située au sud du Togo. Cette région fait partie des sept régions éducatives que compte le pays et regroupe trois inspections de l'enseignement secondaire général (IESG). Il s'agit des inspections de l'enseignement secondaire général de Vogan, Aného et Tsévié.

Pour l'année scolaire 2022-2023, on recense 228 Collèges d'Enseignement Général (CEG) publics, 116 CEG privés et 12 Collèges d'Enseignement Général d'Initiative Locale (CEGIL), pour un effectif total de 129 654 élèves, selon l'annuaire statistique du ministère des Enseignements primaire et secondaire (MEPS, 2022-2023). Étant donné que le double flux est une pratique quasi exclusive des CEG publics, la présente étude se concentre sur les établissements publics du canton de Djagblé, localité située dans la préfecture de Zio.

Le choix de cette préfecture s'explique par le fait qu'elle abrite la proportion la plus élevée de CEG publics, soit 28,50 % de l'ensemble des établissements publics de la région éducative. Par ailleurs, le choix du premier cycle du secondaire, désigné sous l'appellation de Collège d'Enseignement Général (CEG) dans le contexte togolais, se justifie d'une part par la forte prévalence du double flux à ce niveau d'enseignement et, d'autre part, par le fait que le CEG représente le dernier palier de l'enseignement de base, lequel s'étend sur dix années et est garanti par le Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE, 2020-2030) du Togo.

L'étude porte sur trois établissements, à savoir le CEG de Gbamakopé, le CEG d'Avéta et le CEG de Djagblé, et s'intéresse à deux populations cibles, notamment les enseignants et les élèves. Ces établissements mettent en œuvre le système du double flux ; certains groupes-classes suivent les cours en

matinée (7h00 à 12h00), tandis que d'autres sont pris en charge dans l'après-midi (12h15 à 17h00).

La population d'étude est constituée des enseignants du CEG et des élèves de la classe de troisième. Il s'agit de tout enseignant exerçant dans les CEG retenus depuis la période pré-Covid -19 à ce jour et qui serait mieux placé pour nous fournir des éléments d'appréciation pertinents sur cette pratique. Concernant la population des élèves, l'enquête a ciblé ceux de la classe de 3^{ème} ayant passé au moins quatre années dans leur établissement. Nous avons considéré que ces élèves étaient pour la plupart présents dans l'établissement au moment de l'adoption du double flux et qu'ils seraient donc en mesure de fournir des réponses éclairées sur ce système.

La technique d'échantillonnage par choix raisonné nous a permis de sélectionner un enseignant expérimenté par discipline fondamentale enseignée dans les CEG, notamment Histoire/Géographie ; Éducation Civique et Morale ; Sciences Physiques ; Mathématiques ; Français ; Anglais ; Sciences de la Vie et de la Terre. Ainsi, sur les trois CEG concernés par cette étude, 17 enseignants ont été soumis au questionnaire, soit 6 enseignants au CEG de Djagblé, 6 au CEG d'Avéta et 5 au CEG de Gbamakopé. Parmi les élèves ayant au moins quatre ans d'ancienneté, un tirage au sort a permis de sélectionner 20 élèves par établissement, soit 10 filles et 10 garçons dans chaque CEG, pour un total de 60 élèves.

Essentiellement quantitative, cette étude se veut à la fois exploratoire et descriptive. À cet effet, deux questionnaires ont été élaborés, l'un destiné aux enseignants, l'autre aux élèves. Le questionnaire, composé de questions fermées, ouvertes et semi-ouvertes, est administré directement aux enquêtés. Compte tenu du niveau scolaire des élèves (classe de 3^{ème}), le questionnaire leur a été administré directement après une séance de présentation collective. Ces questionnaires nous ont permis de collecter des données relatives à l'organisation, au

fonctionnement, aux avantages et aux inconvénients du système à double flux, en particulier sur le plan de l'enseignement-apprentissage.

Les données recueillies ont été analysées selon une méthode statistique descriptive, à l'aide du logiciel Excel ; ce qui nous a permis de présenter les résultats et de les discuter.

2. Résultats

2.1. Organisation et pratique du double flux

Bien que le programme d'enseignement demeure identique dans les établissements à fonctionnement classique et ceux adoptant le système à double flux, les enseignants reconnaissent une différence notable entre les modalités pédagogiques propres à chacun d'eux. L'introduction du double flux a entraîné une réorganisation, voire un réaménagement des emplois du temps. L'organisation du double flux dans les trois Collèges d'Enseignement Général (CEG) concernés par l'enquête présente des caractéristiques communes. Dans ces établissements, les cours sont dispensés en deux sessions distinctes : le matin et l'après-midi, à destination de deux groupes-classes différents. Le premier groupe débute les cours à 7h00 et les termine à 12h00 dans l'ensemble des trois CEG. Un temps de transition variant entre 15 et 30 minutes, selon l'établissement, est prévu afin de permettre au premier groupe de libérer la salle de classe et au second de s'y installer. Ce laps de temps permet également à l'enseignant de se préparer à poursuivre son enseignement avec le second groupe.

Ainsi, au CEG de Gbamakopé, le deuxième groupe commence les cours à 12h15 ; au CEG de Djagblé à 12h25 ; et au CEG d'Avéta à 12h30. Dans ces établissements, certains enseignants interviennent auprès des deux groupes, tandis que d'autres se consacrent exclusivement à un seul.

2.2. Connaissance du double flux par les enseignants

L’application du système à double flux est relativement récente dans le système éducatif togolais, selon les enquêtés. La majorité, soit 13 sur 17 (76,47 %), n’a jamais pratiqué l’enseignement à double flux avant la Covid-19, tandis que 4 sur 17, soit 23,53 %, ont indiqué y avoir déjà eu recours. Tous les enquêtés trouvent que l’enseignement dans un système à double flux requiert une formation préalable, mais déclarent n’avoir bénéficié d’aucune formation spécifique sur ce système. Le fait que chaque CEG soit livré à lui-même pour mettre en œuvre le double flux, avec des enseignants non formés à cette pratique, est susceptible d’avoir des répercussions notables sur leurs pratiques pédagogiques.

Les 4 enseignants ayant déclaré avoir déjà pratiqué le système de double flux avant la Covid-19, sont âgés respectivement de 35 ; 40 ; 48 et 52 ans. Ils justifient de 8 ; 14 ; 22 ; et 24 années d’expériences dans l’enseignement. Cette observation suggère que les difficultés que le double flux est censé pallier ne sont pas récentes. Ces mêmes enseignants soulignent la persistance de problèmes structurels tels que le déficit en personnel enseignant, l’insuffisance de salles de classe, ainsi que le manque de mobiliers scolaires. Dans l’ensemble, 88,23 % des enquêtés considèrent que le système de double flux ne permet pas de résoudre efficacement les problèmes auxquels il est censé répondre dans leur établissement. Un enseignant du CEG de Djagblé illustre cette position en affirmant que « *malgré le double flux, les élèves sont obligés d'être coincés à trois ou quatre par banc* », tandis qu’un autre renchérit en ces termes : « *Les enseignants sont surexploités et fatigués* ».

Les considérations ci-dessus font que les enseignants et les élèves n’ont pas une bonne perception du système d’enseignement à double flux. La figure n°1 met en évidence que la majorité des élèves (38 sur 60) et des enseignants (11 sur 17) considèrent le système à double flux comme mauvais. 11

élèves sur 60 et 2 enseignants sur 17 le trouvent bénéfique ; 12 élèves et 4 enseignants se sont abstenus.

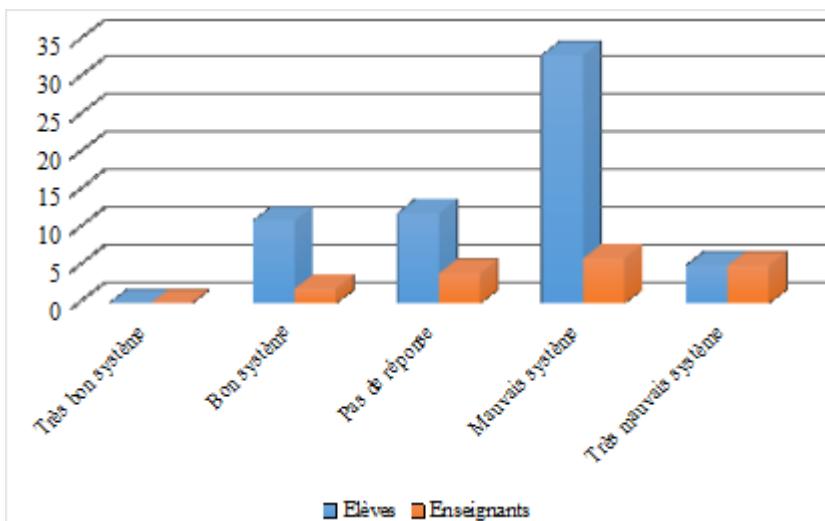


Figure n°1 : Avis des élèves et des enseignants sur le double flux

2.3. Conséquences/effets du double flux sur les pratiques des enseignants selon les élèves et les enseignants

Cette section expose les résultats relatifs aux effets du système à double flux sur les pratiques pédagogiques, tels qu'ils sont perçus par les élèves et les enseignants.

2.3.1. Conséquences du double flux sur les pratiques des enseignants selon les élèves

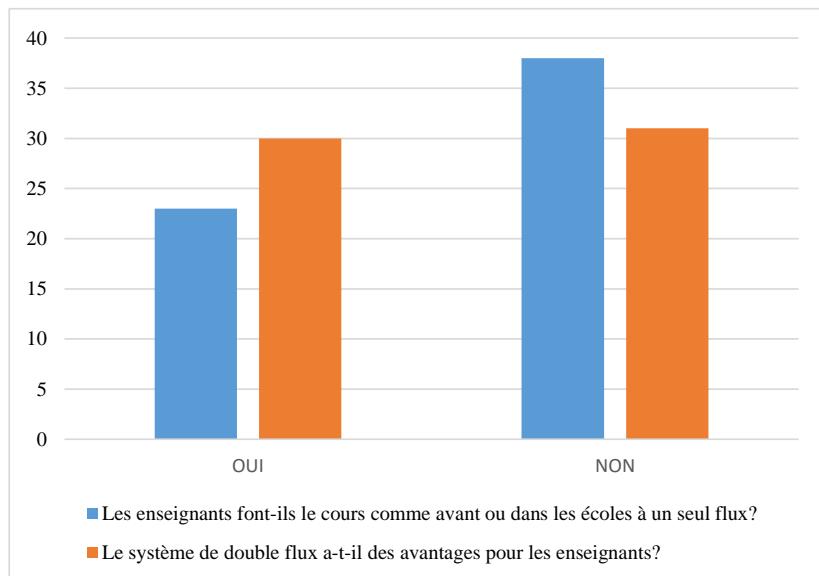


Figure n°2 : Avis des élèves sur les avantages du double flux et sur les pratiques des enseignants

La figure n°2 montre que la majorité des élèves, soit 60,65 %, considèrent que les pratiques des enseignants ont changé par rapport à celles observées auparavant ou dans les établissements à flux unique. À l'inverse, la minorité de 39,34 % estime que ces pratiques demeurent inchangées, les enseignants continuant à dispenser un programme d'enseignement resté identique.

D'après les élèves enquêtés, le fait que les enseignants assurent les cours du matin au soir serait à l'origine de la fatigue qu'ils éprouvent en seconde partie de journée. Cette fatigue, selon eux, compromettrait l'efficacité des enseignants et engendrait une différence de qualité entre les explications données aux élèves du groupe du matin et celles données aux élèves du groupe de

l'après-midi. Un élève de troisième au CEG d'Avéta va plus loin en affirmant que « *le niveau des élèves a baissé* » depuis la mise en place du système de double flux.

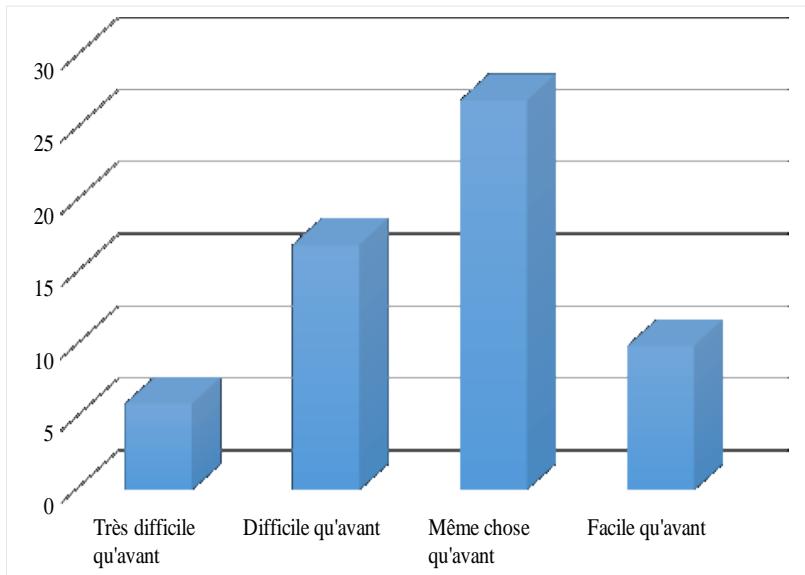


Figure n°3 : Impression des élèves sur le travail des enseignants en double flux

D'après la figure n°3, la majorité des élèves enquêtés, soit 44,26 %, estime que le travail des enseignants dans le système à double flux demeure inchangé par rapport à la période antérieure à son instauration. Toutefois, une proportion significative de 39,44 % des élèves enquêtés considère que le travail des enseignants est devenu difficile avec le double flux, tandis que la minorité, soit 16,39 %, juge qu'il est devenu plus aisé qu'auparavant.

2.3.2. Conséquences du double flux sur les pratiques des enseignants selon les enseignants

Il y a 41,18 % des enseignants interrogés qui estiment que les volumes horaires des enseignants ont été augmentés, proportion équivalente à celle des enseignants qui considèrent qu'ils sont demeurés inchangés. En revanche, la minorité, soit 17,65 %, affirme que les volumes horaires ont été réduits à la suite de l'adoption du double flux. Un enseignant du CEG Gbamakopé précise à ce sujet : « *Au cas où l'enseignant est programmé la matinée et la soirée, le volume horaire s'augmente. Le changement du volume horaire journalier des enseignants dépend du niveau et de la discipline enseignée* ».

la figure n°4 représente les avis des enseignants sur l'efficacité du système à double flux.

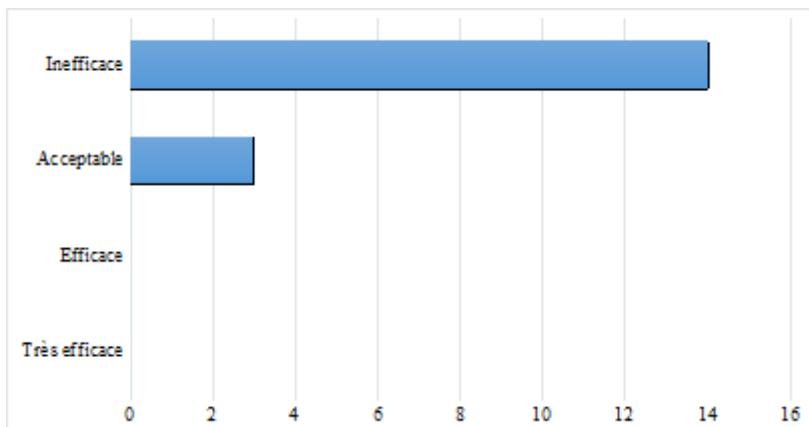


Figure n°4 : Avis des enseignants sur l'efficacité du double flux

L'analyse de la figure n°4 montre que la majorité des enseignants, soit 82,35 %, considère que le système à double flux est inefficace, tandis qu'une minorité de 17,65 % le juge acceptable.

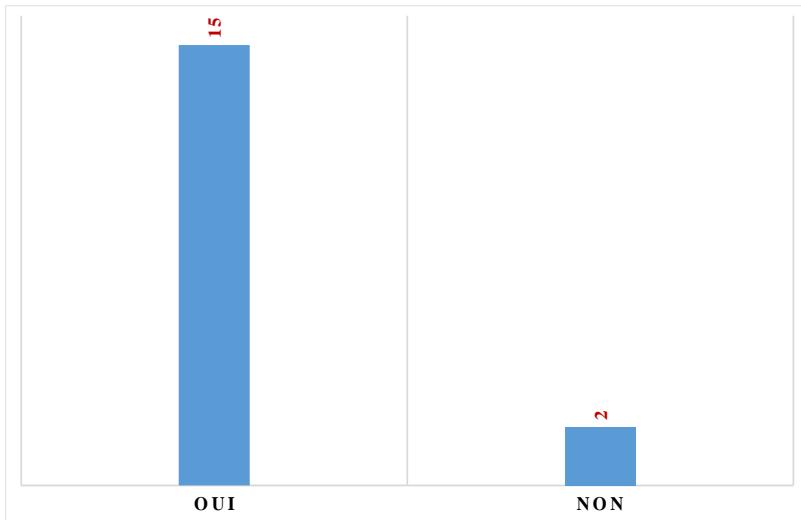


Figure n°5 : Ressenti des enseignants par rapport au système à double flux

La figure n°5 révèle que la majorité des enseignants, soit 15 sur 17 (88,23 %), déclare éprouver une gêne liée à ce dispositif, tandis que 2 sur 17 (11,76 %), affirment ne pas être incommodés par ce mode d'organisation pédagogique. Étant donné que le principe du double flux repose sur l'enseignement dispensé à deux groupes d'élèves ou à deux classes distinctes selon des plages horaires différencierées, la figure n°6 illustre les préférences exprimées par les enseignants à cet égard.

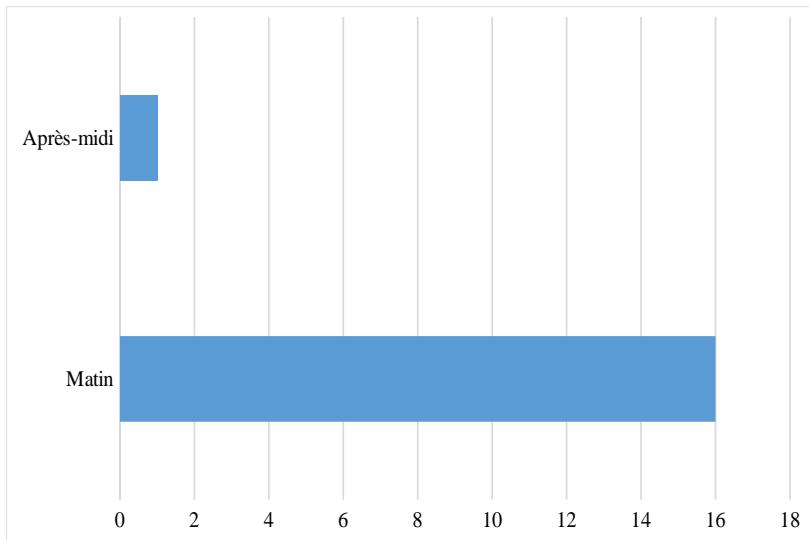


Figure n°6 : Préférence des enseignants entre les cours du matin et après-midi

La figure n°6 indique que la majorité des enseignants, soit 94,12 % (16 sur 17), exprime leur préférence pour enseigner au groupe du matin, de 7h00 à 12h00, un enseignant sur dix-sept manifeste le souhait d'intervenir auprès du groupe de l'après-midi, de 12h15 à 17h00.

La figure n°7 montre la satisfaction des enseignants par rapport au système à double flux.

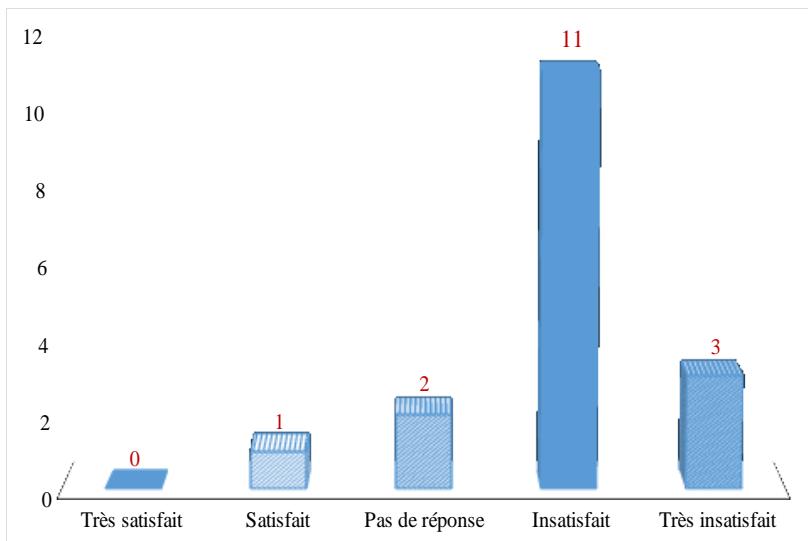


Figure n°7 : Satisfaction globale des enseignants par rapport au système à double flux

La figure n°7 révèle que la majorité des enseignants enquêtés, soit 14 sur 17 (82,35 %), se déclare globalement insatisfaite du système à double flux. Deux enseignants, soit 11,76 %, se sont abstenus, tandis qu'un enseignant sur dix-sept (5,88 %) affirme en être satisfait.

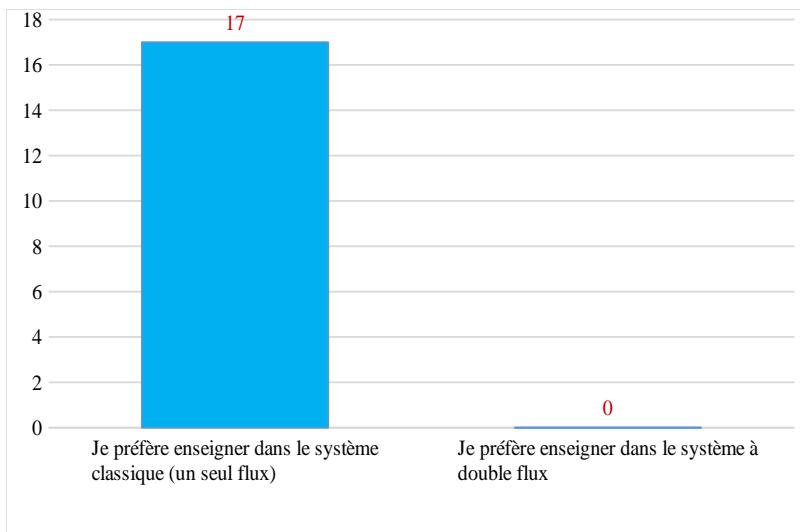


Figure n°8 : Préférence des enseignants entre les systèmes à double flux et à flux unique

L’ensemble des enseignants interrogés manifeste leur préférence pour l’enseignement dans un système à flux unique. Selon un enseignant du CEG de Gbamakopé, « *le flux unique permet à l’enseignant de mieux préparer les fiches pédagogiques et de dispenser son cours en étant à l’aise* ». Un enseignant du CEG d’Avéta souligne quant à lui que ce mode d’organisation est « *moins fatigant* ».

D’autres enseignants enquêtés estiment que le système à flux unique favorise une meilleure gestion de la régularité et de la ponctualité des élèves. Ils considèrent également que les conditions naturelles sont plus propices à l’apprentissage dans les matinées, celles-ci étant plus fraîches, contrairement aux après-midis jugés trop chauds. À ce propos, un enseignant du CEG de Gbamakopé affirme que « *les conditions climatiques sont bien réunies le matin et ça permet à l’enseignant de donner*

le meilleur de lui aux élèves ». Un autre, du CEG de Djagblé, souligne que « les matins, les élèves ont un esprit plus frais et ils suivent et réagissent bien au cours ».

2.4. Conséquences/effets du double flux sur l'apprentissage des élèves

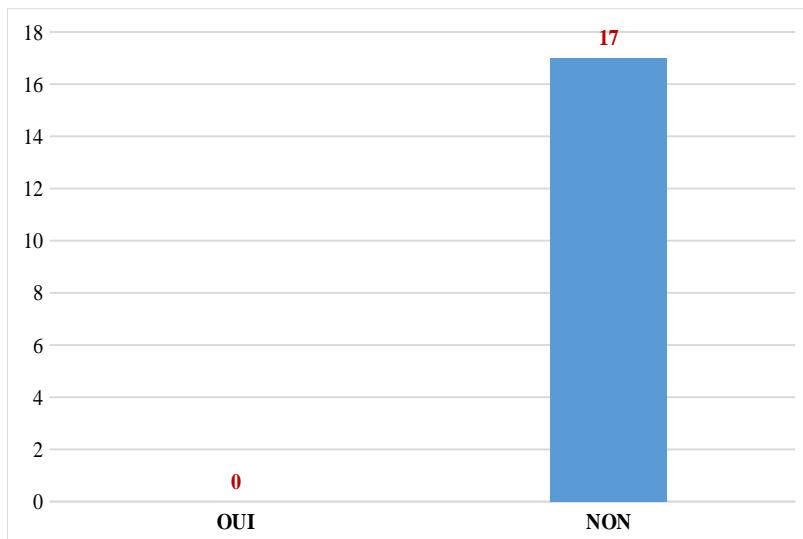


Figure n°9 : Satisfaction des enseignants par rapport à l'apprentissage des élèves dans le double flux

La figure n°9 met en évidence une insatisfaction unanime des enseignants par rapport à l'apprentissage des élèves dans le système à double flux. Ces derniers dénoncent une disparité notable entre les deux groupes d'élèves, en signifiant que les élèves qui suivent les cours dans la matinée bénéficient de conditions plus favorables à l'apprentissage que ceux de l'après-midi.

Ils soulignent notamment que les élèves qui suivent les cours dans l'après-midi arrivent souvent en retard, déjà éprouvés par

la chaleur de la mi-journée. Un enseignant du CEG de Djagblé confirme que « *les élèves arrivent en retard dans les après-midis et ils paraissent fatigués* » ; son collègue du même établissement ajoute qu'ils sont « *étouffés à cause de la chaleur* ». Cette fatigue, conjuguée aux conditions climatiques défavorables, nuirait à leur concentration et favoriserait la distraction ; aussi un enseignant du CEG d'Avéta déclare-t-il que les élèves sont « *moins concentrés et distraits* » durant les cours.

Les conditions climatiques défavorables et la fatigue des élèves pourraient agir sur l'apprentissage de ces derniers et seraient à l'origine de « *la régression dans l'apprentissage, l'échec, l'abandon dûs aux désapprentissages* » des élèves, selon un enseignant du CEG de Gbamakopé. Pour un autre enseignant du même collège, « *les résultats des niveaux à double flux ne sont pas bons* ».

La figure n°10 présente l'avis des enseignants enquêtés sur les avantages du double flux pour les élèves.

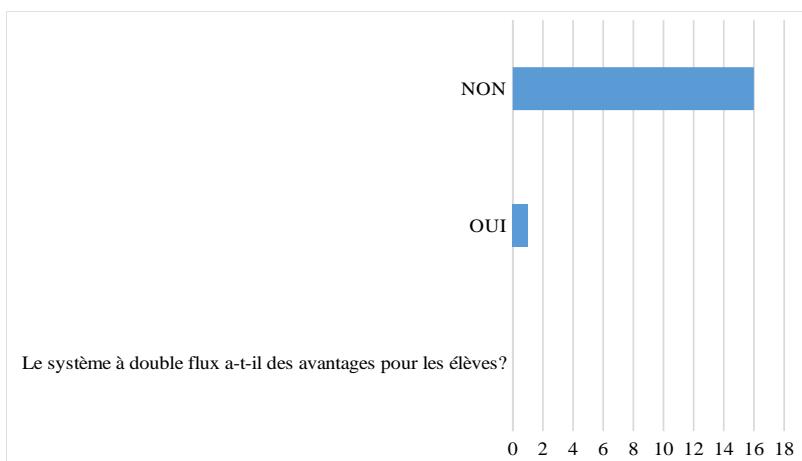
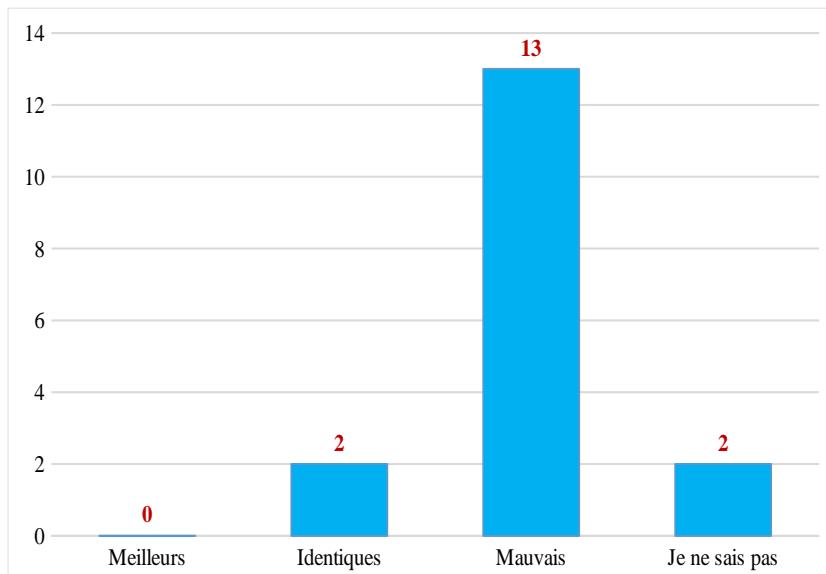


Figure n°10 : Avantages du double flux pour les élèves selon les enseignants

D'après la figure n°10, la quasi-totalité des enseignants, soit 16 sur 17 (94,12 %), considère que le système à double flux ne présente aucun avantage en matière d'apprentissage pour les élèves. Un enseignant du CEG de Djagblé souligne qu'avec le double flux, « *les élèves pensent avoir du temps et finalement ils n'en trouvent pas, et donc n'apprennent pas avant de venir à l'école* » ; même si les élèves qui suivent les cours dans les matinées semblent faire l'objet d'un encadrement plus rigoureux que ceux du groupe de l'après-midi. En effet, les élèves qui suivent les cours dans les après-midis semblent plus affectés par les inconvénients du double flux. Les enseignants enquêtés le soulignent, lorsqu'ils estiment que les conditions climatiques, en particulier la chaleur intense à l'heure méridienne, ne sont guère propices à l'apprentissage. Les élèves se présentent en classe déjà fatigués, face à des enseignants eux-mêmes éprouvés par le fait qu'ils étaient déjà avec le premier groupe dans la matinée. Un enseignant du CEG d'Avéta souligne que « lorsque les élèves restent à la maison dans la matinée, leurs parents les occupent *par des travaux domestiques ou commerciaux* ». Ce qui pourrait expliquer les retards fréquents et l'état de fatigue des élèves du second flux qui rejoignent l'établissement à partir de midi. Ainsi, le processus d'enseignement/apprentissage est affecté dans le système à double flux, et ce, de manière plus marquée pour les groupes de l'après-midi. Un enseignant du CEG de Gbamakopé observe que « *pour les écoles qui essaient de constituer les groupes rotatifs, cela crée un problème de suivi chez des parents à la maison* ». En effet, les horaires variables rendent le contrôle parental plus complexe. Un enseignant du CEG Avéta souligne à ce propos que « *certains élèves font l'école buissonnière* ».

La figure n°11 expose la comparaison des résultats scolaires des élèves évoluant dans le système à double flux et ceux des élèves

inscrits dans un système à flux unique, telle qu'elle est perçue par les enseignants.



Source :

Figure n°11 : Avis comparatif des enseignants sur les résultats scolaires des élèves de l'enseignement à double flux et ceux des élèves du flux unique

D'après la figure n°11, la majorité des enseignants enquêtés, soit 13 sur 17 (76,47 %), estiment que les performances scolaires des élèves inscrits dans le système à double flux sont inférieures à celles observées chez les élèves des établissements à flux unique. Parmi les quatre enseignants restants, deux considèrent les résultats des deux systèmes comme équivalents, tandis que les deux autres déclarent ne pas disposer d'éléments nécessaires pour formuler un avis sur la question.

3. Discussion

L’issue de cette étude pose la problématique de l’enseignement-apprentissage par temps de crise et ses corollaires que sont les diverses réorganisations et adaptations des différents processus y afférents. Ces réorganisations et adaptations sont ce que H. Chebbi et A. Pereira Pündrich désignent comme des événements de crise caractérisés par « des circonstances difficiles et imprévisibles, des moments de perturbation et d’incertitude qui font partie du quotidien des organisations » (H. Chebbi et A. Pereira Pündrich, 2009, p. 3). L’un de ces événements dans le contexte de cette étude est l’adoption des classes à profils spécifiques, notamment les classes à double flux dans des collèges d’enseignement général de la région éducative Maritime au Togo. Les résultats de l’étude indiquent, en effet, que le système à double flux induit, selon les enquêtés, des réaménagements.

Au plan pédagogique, les modalités du double flux sont distinctes de celles du flux unique bien que les deux systèmes reposent sur le même programme. En effet, ce dispositif a entraîné une réorganisation des emplois du temps, une nouvelle gestion du temps scolaire et du temps d’apprentissage. Selon les disciplines enseignées au collège d’enseignement général, les volumes horaires ont augmenté pour certains enseignants et baissé pour d’autres. En revanche, le temps susceptible d’être utilisé par les élèves aux fins d’étude est potentiellement augmenté, vu que ces derniers ont soit les matinées ou les après-midis libérés ; en témoignent les plages horaires de 7h00 à 12h00, d’une part et de 14h à 17h, d’autre part.

Il y a également la problématique de la conception, différemment par l’enseignant, de la situation d’enseignement-apprentissage en temps de crise. Situation entendue comme contexte où l’enseignant met en œuvre les tâches qu’il a élaborées et prescrites à l’intention des apprenants. Ces tâches

sont elles-mêmes porteuses du savoir enseigné et soutenues par un ou des dispositifs pédagogiques induisant diverses interactions entre les apprenants (J.-F. Hérold, 2019). Cet auteur ajoute qu'il s'agit d'interactions entre activités de l'enseignant et celles des apprenants, interactions déterminées par les contraintes et les ressources qui rendent la situation d'enseignement toujours dynamique et changeante, singulière, évènementielle et expérientielle. L'insatisfaction des élèves enquêtés montre un manque de prise en compte de la perspective de crise dans la conception des situations d'enseignement-apprentissage.

Cela est d'autant vrai que les enseignants enquêtés, non seulement indiquent que le double flux est inefficace, mais aussi affirment leur malaise face à ce système et marquent leur préférence pour le flux unique. Il est ainsi question d'une méconnaissance de la pratique du double flux, système qui nécessite, comme l'ont souligné les enquêtés, que les acteurs enseignants y soient formés, en particulier, et aux classes à profils spécifiques en général (USAID, MEN du Sénégal, 2023). La perspective est d'avoir, pour les classes à profils spécifiques, en général, et les classes à double flux, en particulier, des modèles de situation d'enseignement-apprentissage (J.-F. Hérold, 2019). Pour J.-F. Hérold, ces modèles seraient efficaces en faisant une centration sur l'apprenant. Il s'agit de prendre en considération les fondamentaux de ses démarches d'apprentissage (ses profils cognitifs ou l'état de ses connaissances à un moment donné du processus d'enseignement-apprentissage, affectifs et conatifs ou composantes de sa motivation, son estime de soi, son engagement dans les activités) pour répondre à ses besoins d'apprentissage et permettre de rendre plus efficace le processus d'enseignement-apprentissage. Pour ce faire, il faut une analyse de l'activité de l'enseignant en identifiant les savoirs qu'il enseigne, les stratégies qu'il met en œuvre, les ajustements ou

les régulations qu'il fait pendant le processus d'enseignement-apprentissage.

Toutefois, les changements observés par les élèves dans les méthodes des enseignants pourraient être des variabilités intra-individuelles par rapport à leurs enseignements. Ces variabilités devraient, en principe, favoriser la réussite des apprentissages (M. Bru et J. Clanet, 2011), dans la mesure où, selon ces auteurs, la variabilité des profils d'action d'un même enseignant induit une meilleure progression des élèves et que l'augmentation de cette variabilité favorise une meilleure réussite de leur part. Dans le cas de cette étude, les changements observés par les élèves associés à leur propre insatisfaction, montre qu'il s'agirait plutôt, chez les enseignants (ou dans les enseignements) concernés, des variabilités qui ne sont pas en adéquation avec les perspectives de crise, notamment du double flux.

Ces manquements font que le double flux n'a pas comblé les attentes, à savoir la réussite des apprenants. Les enseignants expriment unanimement leur insatisfaction par rapport aux apprentissages des élèves. Ils dénoncent les inégalités entre les groupes, les élèves du matin bénéficiant de meilleures conditions que ceux de l'après-midi. Il s'agit d'une observation également partagée par les élèves eux-mêmes. Ces derniers, souvent sollicités par leurs parents pour des tâches domestiques ou commerciales, arrivent en classe fatigués et en retard. Ce qui entraîne distraction, baisse de niveau et altération de la qualité de l'enseignement/apprentissage. Ces constats rejoignent les conclusions des études menées par I. Hammi (1997) et A. Souley (1999) au Niger.

Les manquements montrent, en somme, que l'adoption du double flux et son application ont plus servi à résoudre les problèmes de la covid-19, et partiellement le manque de personnel, l'insuffisance de salles de classe et le déficit en mobilier scolaire qu'à faire apprendre. Cela a été souligné par les enquêtés « expérimentés ».

Conclusion

Dans cet article, nous nous sommes intéressés au système à double flux qui demeure en vigueur dans les écoles togolaises, cinq ans après son instauration sur instruction du gouvernement. Cette mesure visait à respecter la distanciation sociale dans les classes afin de prévenir la propagation du coronavirus en milieu scolaire. En questionnant les enseignants et les élèves, l'étude a montré que le système à double flux soulève de nombreuses contestations au regard de ses impacts négatifs sur l'enseignement et l'apprentissage. L'absence de formation adéquate préalable, les disparités dans les conditions d'enseignement, ainsi que les inégalités observées entre les groupes du matin et de l'après-midi, d'une part, et entre les élèves des écoles à double flux et ceux des écoles à un seul flux, d'autre part, compromettent l'équité et la qualité de l'éducation pour tous au Togo. Dès lors que la pratique du double flux a montré ses limites dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne, notamment au Niger, au Sénégal et en Côte d'Ivoire, selon les études de A. Souley (1994) ; I. Hammi (1997) ; O. Meunier (1995) ; L. M. Ndiaye (1990) ; K. Toure (2018) ; PASEC (1998), il devient impératif pour les autorités éducatives togolaises de repenser les dispositifs mis en œuvre, en privilégiant des approches centrées sur la qualité, l'équité et la durabilité. Sans une éducation véritablement inclusive et performante, aucun progrès social ni économique ne saurait être envisagé de manière pérenne.

Références bibliographiques

BIANCHINI Pascal, 2004. *École et politique en Afrique noire : Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960 - 2000)*, KARTHALA, Paris. Disponible à l'adresse : <https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=jIXDQyz8VBE>

BRAY Mark, 2009. *La scolarisation à double vacation : Conception et mise en œuvre pour un meilleur rapport coût-efficacité* (3e éd.), IIEP-UNESCO, Paris

BRU Marc et CLANET Joël, 2011. « La situation d'enseignement-apprentissage : caractères contextuels et construits », in *Recherches en éducation* [En ligne], 12 | 2011, mis en ligne le 01 novembre 2011, consulté le 21 mai 2025. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5089> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5089>

CHEBBI Hela et PEREIRA PÜNDRICH Aline, 2009. « L'apprentissage dans une dynamique de crise : Cas d'un grand groupe pétrolier ». *XIII Conférence Internationale de Management Stratégique (AIMS)*, 2009, Grenoble, France. pp.27. Disponible en ligne à l'adresse : L'apprentissage dans une dynamique de crise : Cas d'un grand groupe pétrolier - Archive ouverte HAL

CONFEMEN, 1997. *Étude sur les performances scolaires en Afrique : Le double flux et ses effets*, CONFEMEN, Dakar

HEROLD Jean-François, 2019. « Un modèle de la situation d'enseignement-apprentissage pour mieux comprendre l'activité de l'élève en classe », in *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), pp. 82-107. <https://doi.org/10.7202/1064607ar>

HAMMI Illiassou, 1997. « La scolarisation à double vacation ». in D. Barreteau et A. Daouda (Éds.), *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger*, pp. 95-123, Orstom, Paris

MEPSTA, 2024. *Annuaire statistique scolaire 2022-2023*
MEPSTA, 2012. *Arrêté n° 065 /MEPSA/CAB/SG du 30 juillet 2012 relatif au découpage des inspections de l'enseignement secondaire général*

MEUNIER Olivier, 1995. « Enseignements de base, politiques d'éducation et stratégies éducatives en milieu haoussa : Le cas de la ville de Maradi (Niger) », in Cahiers des sciences humaines, 31(3), pp.617-634

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT PRE-UNIVERSITAIRE ET DE L'EDUCATION CIVIQUE, CONFEMEN. 2003, « Étude sur le programme de formation initiale des maîtres de Guinée et sur la double vacation ». In *Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC)*, Dakar

NATIONS UNIES, 2015. *Transformer notre monde : le programme de développement durable à l'horizon 2030*. Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015 (A/RES/70/1). <https://sdgs.un.org/fr/goals/goal4>

NDIAYE Lamine Mamadou, 1990. *Problématique du temps libre au niveau des classes à double flux : Propositions d'activités extra-muros*. Mémoire de maîtrise, Institut national supérieur de l'éducation populaire et du sport, Dakar, Sénégal

ORGANISATION DE L'UNITÉ AFRICAINE, 1981. *Charte africaine des droits de l'homme et des peuples*. Adoptée le 27 juin 1981 à Nairobi, Kenya

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE, PASEC 1998. *Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif 1995/1998*

REPUBLIQUE TOGOLAISE, Ministère des enseignements primaires, secondaires, et de la formation professionnelle, *Annuaires des statistiques scolaires de 2012-2022*, Lomé

SOULEY Aboubacar, 1994. « La perception du double flux par les partenaires de l'école », dans D. BARRETEAU,

Système éducatif et multilinguisme au Niger : résultats scolaires, double flux, ORSTOM, Paris. Disponible à l'adresse : https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers09-06/010012329.pdf

TOURÉ Krouélé, 2018. « Faire la classe dans l'enseignement primaire (en Côte d'Ivoire) », in *Cross-Cultural Communication*, 14(3), pp. 39-45 <http://www.cscanada.net/index.php/ccc/article/view/10567> <https://doi.org/10.3968/10567>

UNESCO, 2023. *250 millions d'enfants non scolarisés : Ce qu'il faut savoir sur les dernières données de l'UNESCO en matière d'éducation.* Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEM) et Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)

USAID Passerelles, Ministère de l'éducation national du Sénégal, 2023. *Guide formateur-trice des enseignants-es des classes multigrades*, disponible en ligne à l'adresse : <https://senprof.education.sn/USAID%20Passerelles/res/>