

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE

PARTIE I : GENERALITES, APPROCHES ET METHODOLOGIE

Chapitre 1 : PRESENTATION GENERALE

Chapitre 2 : LES APPROCHES CONCEPTUELLES ET THEORIQUES

Chapitre 3 : METHODOLOGIE ET LIMITE DE LA RECHERCHE

Conclusion partielle

PARTIE II : ETUDES CURRICULAIRES ET SYNERGIE DANS LE ROLE DES ACTEURS SCOLAIRES.

Chapitre 1 : MONOGRAPHIE ET ETUDE DU CURRICULUM

Chapitre 2 : LES INDICATEURS EVALUATIFS DU CURRICULUM SCOLAIRE

Chapitre 3 : APPROCHE DYADIQUE DE LA RESPONSABILITE PEDAGOGIQUE ET
CONDITIONNEMENT A LA REUSSITE SCOLAIRE

Conclusion partielle

PARTIE III : APPROCHE PROSPECTIVE DU CURRICULUM

Chapitre 1 : DYSFONCTIONNEMENT DANS LA POLITIQUE EDUCATIVE MALGACHE

Chapitre 2 : REFORME PEDAGOGIQUE ET CONTEXTUALISATION DU CURRICULUM
SCOLAIRE

Conclusion partielle

CONCLUSION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

a) Preamble

D'une manière générale, la sociologie est une discipline qui oriente ses études sur les phénomènes sociaux.

Etymologiquement, la sociologie de « socio- » et « -logie » », est un terme créé en 1839 par Auguste Comte signifiant « étude scientifique des faits sociaux humains, considérés comme appartenant à un ordre particulier, et étudiés dans leur ensemble ou à un haut degré de généralité¹ ». En effet, la sociologie, étant une « science », a pour objet d'étude de « décrire les phénomènes sociaux mais aussi d'analyser les mécanismes internes qui président à leur apparition, à leur développement, à leur transformation et de les interpréter selon les méthodes et les lois qui relèvent de sa discipline propre (expliquer le social par le social)² »

Elle s'intéresse également aux diversités morphologiques, structurelles et fonctionnelles des sociétés et vise à l'étude des « lois fondamentales propres aux phénomènes sociaux³ ». En sociologie, l'expérience est centrée sur l'étude du « fait social ». Qu'entendons-nous par « fait social » ?

D'abord, il n'y a de « fait social » qu'à l'intérieur d'une société. Dans cette perspective, Emile Durkheim affirme que le « fait social » « (...) désigne à peu près tous les phénomènes qui se passent à l'intérieur de la société, pour peu qu'ils présentent, avec une certaine généralité, quelque intérêt social (...)»⁴. De plus, le concept d'existence d'un « fait social » nécessite deux éléments essentiels : d'une part de « considérer les faits sociaux comme des choses » et d'autre part le caractère coercitif et contraignant du fait social considéré.

¹ Le Grand Robert de la langue française/Sociologie

² LALOUX (Joseph) : manuel d'initiation à la Sociologie religieuse, col Feres, Ed. Universitaires, Paris, 1967, p.12

³ MORIN (J.M), Précis de Sociologie, 1996, p.6

⁴ DURKHEIM (E), Les règles de la méthode sociologique, 1894,p.18

D'ailleurs, Emile Durkheim énonce le principe suivant : « voilà donc un ordre de faits qui présentent des caractères très spéciaux : ils consistent en des manières d'agir, de penser et de sentir, extérieures à l'individu, et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils s'imposent à lui⁵ » pour qualifier ce qu'est un « fait social ».

De manière considérable, la sociologie englobe un ensemble de connaissances, d'expériences sur l'Homme et la société. Ainsi, peut-on affirmer qu'elle importe dans l'analyse des formes de liens sociaux, des interactions entre les « acteurs sociaux » : les formes de sociabilité, de socialisation et de sociétés (formation et dynamique de groupes). **C'est la science des sociétés.**

Dans le cadre de notre recherche, l'étude est focalisée sur les formes et les structures élémentaires des liens sociaux. D'où viennent l'aptitude et l'attitude de l'individu à intégrer un groupe ? Comment l'intégration sociale favorise-t-elle le développement social ? Les réponses à ces questions conduisent nos réflexions sur l'importance du « phénomène de socialisation » (en d'autres termes, le « processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socio-culturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre⁶ »)

Néanmoins, le thème relatif à la « socialisation » et à l'« intégration sociale » appelle d'une part à considérer la famille comme partie intégrante de la socialisation et d'autre part à orienter notre réflexion sur le rôle intégrateur de l'institution scolaire. L'idée relative au phénomène de socialisation est consubstantielle à l'institution scolaire et à l'éducation. Or, l'école et l'éducation sont des objets d'étude sociologique dont la sociologie de l'éducation se livre à étudier.

La sociologie de l'éducation, au sens académique du terme, a connu une très grande imprégnation française dans ses débuts avec des auteurs classiques tels que : Durkheim E., Bourdieu P., Passeron J.C., Dubet F. et Martucelli D., et avant eux des auteurs humanistes des XVII et XVIIIe siècles tels que Rousseau, J.J à propos du but moral et social de l'éducation. D'une manière synoptique, la sociologie de l'éducation est une division de la sociologie qui

⁵ DURKHEIM (E), Op. Cit., p 19

⁶ ROCHER (G.), Introduction à la sociologie générale, 1970, p 132

bifurque sur l'analyse des pratiques éducatives et de ses rapports avec les structures sociales.

Selon la perspective durkheimienne (*in Education et sociologie*) : « l'éducation (...) a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. »

En outre, l'éducation procède également « d'un accouchement collectif qui prolonge l'enfantement biologique individuel⁷. »

Pour Young et Esland, leurs études portées sur l'éducation, dans les années 70, se focalisaient plutôt sur la façon dont sont sélectionnés, hiérarchisés et légitimés **les contenus de l'éducation** véhiculés par l'école, à partir du savoir socialement disponible. Il s'agit de choix et de constructions sociales, ainsi, le « savoir scolaire » est un savoir spécifique, différent du savoir scientifique, qui est selon ces auteurs un enjeu social. **La forme sociale du savoir scolaire est le « curriculum »**, ensemble socialement validé d'objets d'enseignement, de tâches scolaires et de procédures⁸.

Toujours est-il cependant que, dès lors que la transmission de contenus cognitifs et culturels apparaît justement comme ce qui fait la spécificité des institutions éducatives, nous pouvons considérer que cette question des contenus, de leur choix et de leur organisation au sein des programmes d'études devrait être au cœur de toute réflexion sociologique sur l'éducation.

Le curriculum est un composant essentiel de tout système d'éducation.

De nos jours, les systèmes éducatifs doivent se confronter aux défis liés à la mondialisation et au développement du marché mondial et en même temps se préoccuper d'assurer jusqu'à un certain point, la cohésion sociale et le soutien aux cultures locales.

⁷ KI-ZERBO (J.), *Eduquer ou périr, impasses et perspectives africaines*. UNESCO-UNICEF.1990

⁸ ALPES (Y.), *Les apports de la sociologie de l'éducation à l'analyse des situations scolaires*, p 11

Face à la complexité de ce monde changeant et à la nécessité de viser des apprentissages pertinents dans ce contexte, les approches du phénomène curriculaire doivent avoir de nouvelles perspectives d'ensemble sur la vision du curriculum. L'objectif est de substituer les approches traditionnelles en ce domaine, qui se limitaient à prescrire de simples plans d'étude.

Il est par ailleurs reconnu actuellement qu'il n'est possible de s'assurer de l'efficacité des apprentissages, des contenus, des méthodes et des structures de l'enseignement qu'en effectuant des réajustements réguliers, en fonction des évolutions technologiques, culturelles, économiques et sociales.

C'est dans cette perspective que va essentiellement s'orienter notre réflexion sur l'enseignement primaire et ensuite l'étude du corpus curriculaire, de même que les interrelations pédagogiques entre l'enseignant et l'élève.

Pour la plupart, quoiqu'elle soit un long processus, l'éducation devient un outil « d'univers » vertueux, qui demeure l'un des piliers essentiels à la réduction de la pauvreté observée dans les pays en voie de développement comme le cas de Madagascar actuellement.

Poussée comme les autres continents dans l'aventure combien ambiguë et périlleuse de la mondialisation, les pays comme l'Afrique ou Madagascar, dans leurs diversités, doivent inévitablement, dans une démarche critique, se réenraciner afin de mieux asseoir leur personnalité sociale, de bien fonder sa modernité sur leurs valeurs propres porteuses d'avenir, et de revivifier son rôle créatif dans l'enfantement d'une nouvelle ère.

Les causes semblent résider dans deux facteurs essentiels :

- Les populations sont en état de choc, le « développement » importé ayant durablement anesthésié leur capacité à la reproduction de l'ancien et à la reproduction d'une société novatrice ;

- Cette carence actuelle des sociétés à se définir a été considérablement favorisée par l'absence de système d'auto-reproduction collective autonome, autrement dit par l'absence d'éducation endogène ».

De nombreuses personnalités s'accordent désormais à penser que la crise de la société et de l'économie est fondamentalement une crise culturelle. Or, le système éducatif mis en place privilégie la consommation externe sans générer de culture à la fois compatible avec la civilisation originelle, et résolument porteuse d'avenir.

Nous venons de vivre une époque où le postulat implicite était que les facteurs économiques déterminaient les facteurs culturels. L'histoire immédiate, en révélant la résistance des cultures aux déterminants exclusivement matériels, contredit ce dogme (référence). Les structures de la sphère économique sont elles-mêmes en train d'intégrer cette dimension essentielle de l'action sociale humaine et favorisent l'émergence de « cultures de l'entreprise ». Pour participer et apporter une contribution originale à l'avènement du troisième millénaire, les sociétés du continent doivent devenir productrices de cultures appropriées à l'invention de systèmes de vie correspondant à la nouvelle ère.

Réhabiliter, réanimer l'inventivité de peuples que les chocs avec l'extérieur ont trop souvent conduits à sous-estimer leurs propres capacités créatrices, va demander que **l'éducation soit réorientée et mieux distribuée, de façon à être productrice de culture.** Notre continent doit considérer qu'il doit entrer dans le « **temps de l'éducation** ».

Un « temps » éducatif dont il faut redéfinir la finalité et le rythme en procédant à une réflexion-action permanente entièrement tendue vers la recherche d'un mieux-vivre pour le grand nombre. **Inadapté et élitiste, le système éducatif d'aujourd'hui alimente la crise en produisant des inadaptés économiques et sociaux et en dédaignant des pans entiers de la population active.** (référence)

Chômage et sous-emploi peuvent avoir pour origine, aussi bien un manque de formation, qu'un surplus de formation, par rapport au marché du travail. **Le progrès d'une société dépend du niveau général d'instruction atteint par sa population. Une réflexion sur l'éducation apparaît donc comme primordiale.**

Elle doit être située dans une perspective positive qui prenne en compte toutes les dimensions des aspirations de l'homme considéré en tant que finalité et agent central du développement.

Les buts de l'éducation ne doivent pas être définis uniquement à partir des exigences d'ordre économique : ils doivent aussi prendre en compte les valeurs culturelles et les aspirations spirituelles des individus, des communautés, etc. La dimension éthique et culturelle de l'éducation doit accompagner sinon orienter celles qui se rapportent à la qualité de la vie et de l'environnement.

Pour relever les multiples défis, en cette fin de siècle, il importe de s'appuyer sur des leviers puissants capables de faire basculer les lourds obstacles qui barrent le chemin vers l'accomplissement de leur destin des diverses communautés humaines.

En effet, la réduction de la pauvreté est un objectif essentiel que la Communauté Internationale s'est fixé au lendemain de la Deuxième Guerre Mondiale.

Plusieurs débats expriment des inquiétudes sur le devenir des pays africains. En effet, le problème africain reste incontestablement le problème dominant dans la scène mondiale.

Effectivement, au lendemain de l'indépendance des pays africains, des conférences internationales sur l'éducation ont été suscitées par divers responsables de l'enseignement en Afrique.

A priori, il y a eu la conférence **Etats africains sur le développement de l'éducation en Afrique**⁹ au cours de laquelle est issu le **Plan d'AdisAbeba** portant sur le développement de l'enseignement à tous les degrés en Afrique pour 20 ans (1961-1980). Plus tard, la conférence sur **l'enseignement supérieur en Afrique**¹⁰ traitant l'enseignement supérieur à partir du **Plan d'AdisAbeba**.

De plus, au cours des années 90, la communauté internationale s'est engagée sur une approche de l'éducation comme fondement du développement durable dans le monde et en particulier dans les pays pauvres comme l'Afrique.

⁹ Organisée par la CEA, Les Nations Unies et l'UNESCO à AdisAbeba du 15 au 25 Mai 1961

¹⁰ Organisée par la CEA et l'UNESCO à Antananarivo du 3 au 12 Septembre 1962

Un engagement qui s'est manifesté par rapport à la déclaration universelle des droits de l'homme et à la réalisation de l'éducation « pour chaque citoyen ». En 1990, de ce fait, il y a eu le **forum mondial sur l'éducation**, qui s'est tenu à **Jomtien en Thaïlande** visant la déclaration mondiale sur l' « Education Pour Tous ».

Dix ans plus tard, par rapport aux engagements de Jomtien pris par la Communauté Internationale, en 2000 à **Dakar au Sénégal** s'est déroulé du 26 au 28 Avril, un forum mondial sur l'éducation traitant le renouvellement des engagements sur l' « EPT », dont l'objectif majeur est l'équité d'une **éducation de qualité**.

D'autant plus que, le concept d'éducation primaire universelle n'englobe pas simplement la scolarisation de tous les enfants. Il est synonyme d'éducation de qualité, qui veut que tous les enfants qui fréquentent régulièrement l'école apprennent à lire, écrire et compter, et achèvent le cycle primaire à temps¹¹.

Encore faut-il préciser que l'éducation contribue davantage à la gestion des ressources naturelles, au développement de l'hygiène et de la santé. C'est une condition du développement durable.

Aborder le thème de l'intégration du développement durable social et personnel dans le système éducatif africain revient à cerner les dimensions et contenus réels de la part du système éducatif. Toutefois, l'éducation est le fondement du développement durable en Afrique¹².

Plusieurs études ont démontré l'importance des mises sur l'éducation comme base de la réduction de la pauvreté et des inégalités : « **l'éducation rend les populations moins vulnérables et favorise leur participation au développement**¹³ ».

Selon l'indice statistique IDH (Indice de Développement Humain), l'éducation (le niveau d'instruction) constitue un critère d'analyse et d'étude du développement humain.

¹¹ La déclaration du millénaire/ Les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD)/ « Assurer une éducation primaire pour tous : Objectif 2 »

¹² BALMES (J.C), l'éducation, le fondement du développement durable en Afrique, p 8.

¹³ idem

L'IDH se fonde sur trois critères majeurs : « l'espérance de vie, le niveau d'éducation et le niveau de vie ». Le concept de développement humain vise à placer l'homme au centre du développement.

L'essentiel dans la mise en place d'un développement durable est la remise en cause du système éducatif. Suivant la méthodologie PASEC¹⁴, la réussite scolaire est basée sur des facteurs fondamentaux :

- Le recrutement, la formation et la gestion des enseignants
- La gestion des classes
- La gestion des manuels et guides pédagogiques
- Les pratiques et politiques scolaires
- La gestion de l'école et son environnement

En 1996, dans son rapport sur la politique éducative malgache, François ROUBAUD¹⁵ parle d'un échec scolaire dû à l'économie en général. **L'école à Madagascar a connu des complications et a souffert depuis de longues années des méfaits catastrophiques du système économique** : « cet environnement profondément dégradé se traduit par le recul des résultats du système éducatif aussi bien en termes quantitatifs (déscolarisation, redoublement, fermeture d'écoles, etc.) que qualitatifs, et qu'une politique d'éducation volontariste et centralisée n'est plus à même d'endiguer¹⁶. »

Sur le plan démographique, la jeunesse de la population malgache constitue à la fois une potentialité et un risque pour le pays.

Selon les projections démographiques, la population malgache s'élève à environ 19,5 Millions d'habitants en 2008. L'institut National des Statistiques (INSTAT) évalue que le taux de croissance démographique annuel est de 2,9% entre 1975 et 2003 et de 2,5% selon la projection qui couvre la période de 2003 à 2015¹⁷.

¹⁴ Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN

¹⁵ Economiste IRD, projet Madio, Madagascar.

¹⁶ ROUBAUD (F.), projet Madio, Madagascar : La politique d'éducation au cœur de l'ajustement à Madagascar : que veulent les tananariviens ?, p.2

¹⁷ INSTAT/RNDH (Recherche Nationale sur le Développement Humain), 2010.

A Madagascar, parmi le pourcentage total de la population, 33,8% sont sans instruction ; 52,5% ont atteint le niveau primaire ; 11,2% le niveau secondaire et 2,4% le niveau supérieur. Dont le taux d’alphabétisation des enfants de 15 ans et plus est de 62,9%¹⁸.

Par ailleurs, le taux brut de scolarisation dans le primaire est passé de 122,2% en 2002-2003 à 166,9% en 2007-2008¹⁹. Ces résultats quoique moindre encore confirment des évolutions des démarches en matière de démocratisation de la scolarisation des enfants.

En dépit des mesures qui ont déjà été prises officiellement dans le secteur de l’éducation, « les taux de survie des élèves sont peu élevés, principalement parmi les enfants issus de familles pauvres ; les redoublements sont bien trop fréquents ; les niveaux d’apprentissage restent encore faibles²⁰ ». Pourquoi tant de réticence dans ce secteur ? L’inefficacité est-elle d’origine économique, comme le disait Roubaud ? Est-ce d’origine pédagogique selon le Projet PASEC ?

¹⁸ Idem

¹⁹ Idem

²⁰ RAZAFINDRAMARY (T.), L’initiative AGEMAD, développement et mise en œuvre.

b) Choix du thème et du terrain

En quoi le « curriculum » peut-il intéresser le sociologue et constituer un objet pertinent d'enquête, d'analyse et de réflexion ?

Il est vrai, que sous une certaine appréhension sociologique, le curriculum cesse d'être perçu comme une composante « naturelle » du monde scolaire, mais apparaît bien plutôt comme un objet « socialement construit ».

En effet nous ne pouvons concevoir une éducation équitable de qualité, définie comme un **droit de bien public**, que par le biais d'une réorganisation des plans d'action pédagogiques et administratives du système scolaire, **assurant la pertinence de cadres curriculaires solides, cohérents et performant dès la petite enfance.**

Les contenus du savoir scolaire se doit, donc, de répondre aux attentes et aux besoins des élèves qui devront acquérir des balises culturelles, intellectuelles nécessaires pour leur vie future au sein de la société en évolution. En un mot, notre intérêt pour l'étude curriculaire relève d'un souci pédagogique.

C'est dans cet axe que se porte notre projet intitulé **«Analyse trilogique des rapports entre enseignant, élève et curriculum au sein de l'enseignement primaire :cas de la classe de CM2 de l'EPP Betongolo »**, cas de l'institution scolaire publique, l'EPP Betongolo Antananarivo III, étude de la classe du Cours Moyen 2^{ème} année (CM2).

c) La problématique

Quelques questions se posent donc de savoir dans quelle mesure l'optimisation de l'enseignement dépend du curriculum scolaire enseigné et de la manière dont-il est enseigné ? Comment se manifeste la dynamique scolaire dans les rapports entre l'enseignant et l'élève?

d) Proposition d'hypothèses

A cet effet, notre investigation tâchera de mettre à l'épreuve certains « soubassements et fondations préliminaires²¹ »

De ce fait, nous proposons quelques suggestions provisoires de réponse à la problématique posée dans notre recherche :

- Les techniques de transmission en milieu formel laissent transparaître la forme de socialisation scolaire tout en considérant le curriculum, mémoire scolaire, comme une forme particulière de la mémoire sociale.
- « L'actéualité », dynamisation des acteurs scolaires et la relation d'apprentissage où les interactions verticales et horizontales reflètent les pratiques d'enseignement et façonnent le champ social et cognitif des apprenants / éduqués.

Certes, force est de souligner que ce présent travail n'a pas pour objet de présenter des solutions inédites, mais modestes soient-elles, son ambition est également d'aider à poser la problématique sur la réflexion de l'éducation.

e) Objectifs

- **Objectif global**

Par la suite, ce modeste travail a pour ambition de circonscrire les objectifs relatifs à la nature et au rôle du curriculum dans la construction du changement en éducation.

En d'autres termes, de faire percevoir un « curriculum » **outil pour contribuer à former une nouvelle génération d'enfants/élèves éduquée et compétente.**

- **Objectif spécifique**

²¹ Les hypothèses constituent donc les soubassements, les fondations préliminaires de ce qui est à démontrer ou à vérifier sur le terrain.

Aktouf (O.), Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations Une introduction à la démarche classique et une critique. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, 1987

De plus, suite à notre objectif global, nous nous évertuons à travers notre travail d'analyser le rôle de l'Etat dans son intervention dans le système éducatif à Madagascar et d'essayer de mettre en évidence un réajustement pédagogique dans une perspective à long terme ainsi que pour la formation des enseignants.

f) Plan de travail

Pour mener à bien ce travail de recherche, nous allons procéder en trois grandes parties essentielles et intrinsèques.

- Nous nous proposons d'entamer la première partie avec une prise en connaissance du sujet. Ensuite, nous aborderons les diverses approches ainsi que la méthodologie.
- Dans la seconde partie, nous allons essayer d'analyser l'objet de notre recherche.
- Enfin, nous terminerons notre ouvrage en avançant quelques propositions de solutions aux problèmes thématiques par le biais d'une approche prospectiviste.

PARTIE 1 : GENERALITES, APPROCHES ET
METHODOLOGIE

Pour une compréhension approfondie du sujet, il est d'une grande nécessité de s'imprégner à l'objet d'étude. De plus, force est de s'intéresser aux concepts et écrits que véhicule notre travail. La méthodologie, enfin, concerne la manière dont nous allons mener notre recherche.

CHAPITRE 1 : PRESENTATION GENERALE

Le thème relatif à notre objet d'étude nous amène dans un premier temps à orienter nos réflexions sur l'histoire de l'enseignement et de l'éducation en Afrique et à Madagascar. Néanmoins, ce premier chapitre portera également sur les différentes acceptions portées sur certaines conceptions majeures de notre travail.

SECTION 1 : Balises historiques sur « l'éducation » en AFRIQUE (depuis les origines jusqu'aux années 1975)

Dans une société en crise où l'urgence criante et permanente frappe tous les domaines de la vie, les choix à faire sont à la fois immédiats et radicaux. Notre société vit dans une « vacuité éducative » : le système traditionnel a été perdu sans qu'une relève ait été assurée. Les cultures devant être évolutives, produisent ainsi des changements dans les perceptions, les conceptions, les valeurs, les progrès scientifiques et technologiques que la société doit s'approprier et intégrer au point de devenir à leur tour créatrices dans ces domaines.

1.1 Des origines aux années 1960

L'Afrique, on l'oublie pourtant très souvent, a été le premier continent dans l'Histoire où l'alphabétisation et la scolarisation furent mises en œuvre.

Des milliers d'années avant que ne fussent inventés les lettres grecques *alpha* et *beta* qui sont les racines du mot alphabétisation, et le mot latin « *schola* » qui a donné scolarisation, les scribes de l'Egypte antique ont écrit, lu, compté, géré, philosophé, ausculté l'au-delà et l'absolu, en se servant du papyrus, premier support de l'écriture. Certains paysans africains appellent d'ailleurs significativement les lettrés « les gens du papier, ceux qui connaissent le papier ».

Jusqu'au XVII^e siècle cette tradition s'est perpétuée dans de nombreux pays africains : le bassin nilotique, l'Afrique du Nord, Axum, puis l'Éthiopie où grâce aux établissements de l'Eglise orthodoxe, plusieurs négus furent des hommes de culture et des écrivains ; la Nubie et Méroé dont l'écriture reste à décoder ; les pays du Soudan médiéval avec les centres d'enseignement supérieur de Tombouctou, Jenné, Gao, Kano, Katsina, Cinguetti etc. ; sans compter ceux de l'Afrique orientale et méridionale et les îles de l'Océan Indien²².

A partir du XVII^e siècle, pour des raisons liées aux bouleversements internes et aux invasions et agressions dont la plus grave fut sans doute la « Traite des Noirs », le système éducatif fondé sur l'école sera presque détruit. La cassure du système éducatif africain fut consommée par la domination coloniale qui lui substitua une structuration absolument différente dans le cadre de l'entreprise de subordination du continent aux intérêts européens. L'éducation n'était plus fonctionnelle pour les sociétés africaines ; par rapport à elles, l'école n'était plus un organe naturel vitalement articulé, mais une prothèse venue d'ailleurs.

Cette école visait à l'instrumentalisation totale des ressources africaines ; malthusienne et élitiste, elle ne formera après soixante à cent ans de présence que quelques centaines, quelques dizaines et parfois moins d'une dizaine de cadres supérieurs selon les pays.

Dans l'ensemble, cette école était un sous-système du système global de domestification de l'Afrique. A ce fait, le Ministre français des colonies, Albert Sarraut, l'énonce clairement : « Instruire les indigènes est assurément notre devoir. Mais ce devoir s'accorde de surcroît avec nos intérêts économiques, administratifs, militaires et politiques les plus évidents²³ ».

²² KI-ZERBO (J.), *Eduquer ou périr, impasses et perspectives africaines*

²³ SARRAUT (A.), *La mise en valeur des colonies françaises*. Paris, Payot, 1923.

1.2 Depuis les indépendances à 1975

En effet, les objectifs assignés à l'éducation, pendant cette période, dans les plans nationaux sont significatifs à cet égard : il s'agit de procurer à l'Etat et à l'économie les cadres qualifiés indispensables, mais aussi de dispenser une éducation de base considérée comme un droit élémentaire de l'homme, de réduire les disparités régionales et sociales, de consolider l'identité nationale et culturelle des pays africains.

La conférence internationale de l'UNESCO à AdisAbeba en Mai 1961 reflète bien cette approche volontariste et idéaliste, en dressant le scénario d'une éducation répondant aux exigences de l'indépendance politique, du développement scientifique et technique par une industrialisation rapide, et de la promotion du patrimoine culturel africain. En conséquence, la conférence recommandait la révision des contenus de l'enseignement et fixait des objectifs quantitatifs ambitieux comme la scolarisation universelle en 1980 et la hausse des budgets de l'éducation d'une moyenne de 3.5% du PNB à 5% du PNB entre 1970 et 1980.

A ce fait, le diagnostic était pertinent et l'ordonnance irréaliste pour un regard rétrospectif. Mais cela semblait beaucoup moins utopique, malgré une haute conjoncture économique et de guerre froide au plan mondial, qui donnait aux pays africains une rente de situation politique très appréciable.

Malgré une décélération notable de 1965 à 1970 due à la réduction des ressources publiques du fait d'une détérioration des termes d'échanges, **l'enseignement dans le primaire dans l'ensemble de la Grande Ile, en 1970, a enregistré un effectif de 800 000 élèves dans le primaire, en 1975, le taux de scolarisation atteint 50%²⁴.**

Par ailleurs, des réformes parfois très audacieuses sont entreprises dans divers pays, en particulier aux plans suivants : liaison avec la production, formation des maîtres, réforme des cycles et des statuts, réorganisation de la recherche scientifique et de l'enseignement technique, alphabétisation de masse et réforme du contenu des programmes dans certaines disciplines (histoire, géographie, sciences naturelles...)

²⁴ UNESCO 1975.

SECTION 2 : Repère historico-juridique de l'environnement éducationnel à Madagascar

2.1 L'époque féodale

Les premières écoles connues à Madagascar au 19^e siècle ont dispensé l'enseignement de l'arabico-malgache, du coran et de l'astrologie. Les premières écoles ont vu le jour, à partir de 1819, notamment l'école du Palais réservée aux enfants de l'aristocratie et les écoles missionnaires élémentaires où l'instruction a été subordonnée à l'éducation religieuse. Par la suite, des écoles urbaines tenues par des missionnaires européens ou malgaches techniquement formés ont été créées à côté des écoles rurales dont la responsabilité a été confiée à des instituteurs peu qualifiés.

L'instruction s'est développée sous Radama I (1810-1828) qui a très tôt compris l'intérêt administratif et politique à retirer de l'enseignement : transcription écrite des messages royaux, registre des inscriptions des élèves à l'école comme base des recensements des jeunes pour l'exécution des grands travaux publics, du service militaire.

2.2 Sous la colonisation

C'est le Général Gallieni qui organise l'enseignement colonial : Ecoles Officielles créées en 1897 en complément des écoles confessionnelles déjà existantes

- L'enseignement européen de haut niveau destiné aux européens et pour préparer les futurs cadres de l'appareil économique.
- L'enseignement indigène pour former des auxiliaires aux services des colons (école primaire, école régionale d'apprentissage, industrielle et agricole pour les concessions et les usines et école supérieure)

Ainsi, l'école a été sous la colonisation aux services de la « politique d'assimilation » face à une population dont l'éducation familiale, communautaire dont le « Fihavanana » (union et solidarité) imprégnait la conscience collective dans le domaine relatant le social et le sociétal. Dans un tel contexte, la réaction de la population globale a été la méfiance et le refus d'envoie des enfants à l'école.

2.3 Accession à l'indépendance

1ère République : le système éducatif a privilégié l'enseignement élitiste (formation d'une élite francisée attirée par les niveaux supérieurs), un revirement de l'histoire d'où l'enthousiasme pour l'école considérée comme le « passage obligé pour la réussite ». Mais très vite, une prise de conscience générale a été constatée sur l'inégalité des chances et de la dépendance culturelle et économique, de plus, la dyade scolaire typifiait l'école en un type métropolitain et un type malgache.

Un éveil politique général sur la continuité du système de Gouvernance coloniale a généré en Avril 1971 des révoltes paysannes dans le Sud de l'Ile: clivage ville/campagne ; instruction et culture étrangère à l'opposé de la culture locale et du monde rural ; formation d'agents et de collaborateurs instruits, dociles et fidèles.

Cette prise de conscience a été suivie par la grève générale de Mai 1972, basée essentiellement sur les problèmes d'identité culturelle (linguistique et identitaire) dont un des principes de revendication était un « enseignement adapté aux réalités locales », qui ont entraîné la chute de la Première République Malgache.

IIème République : au début de la 2^{ème} République, la charte de la révolution socialiste ainsi votée comportait les principes nouveaux de socialisme en matière d'éducation (loi 72-040 du Juillet 1978 portant cadre général du système d'éducation et de formation)

- Décentralisation : répartition des différentes catégories d'établissement de formation sur tout le territoire malgache. On a enregistré une hausse considérable de construction d'infrastructure.
- Démocratisation : chance d'accès égale à l'éducation, élimination des écarts ville-campagne, des inégalités entre région et sensibilisation contre le refus d'envoie des enfants aux établissements scolaires.
- Malgachisation : adoption des méthodes et programmes d'enseignement adaptés aux besoins locaux, revalorisation du patrimoine culturel, utilisation de la langue nationale dite « malgache commun » comme langue d'enseignement.

C'est la politique d'aménagement de ce malgache commun qui a fait défaut et qui a lourdement handicapé les élèves à la fin du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire où l'enseignement est dispensé uniquement au français ²⁵.

IIIème République :

En Août 1992, avec la constitution de la 3^{ème} République qui a prôné l'Etat de droit, le libéralisme et l'alternance au pouvoir. Une innovation dans le système éducatif (loi 94-033 du Mars 1995) a portée sur l'organisation générale du système d'éducation et de formation : école maternelle obligatoire privée ou publique payante, éducation et formation à la vie familiale et sociale et éducation civique.

De 2004-2008, des nouvelles lois ont été appliquées pour ajuster le système éducatif à la feuille de route du régime en place : la MAP (loi 2004-004 du 26 Juillet 2004 modifiées par la loi 2008-0011 du 17 Juillet 2008 portant orientation générale du système d'éducation, d'enseignement et de formation à Madagascar) :

- Ecole infantile (nursérie ou garderie dès la naissance à 2ans ; jardin d'enfants (2-3ans) ; maternelle (3-5ans)
- Education fondamentale (1^{er} cycle 7ans EF1 ; 2nd cycle 3ans EF2)

IVème République :

Le régime actuel, a de suite appliqué le système éducatif francophone dont l'éducation fondamentale du 1^{er} cycle est de 5 ans. En effet, ce changement au sein du système d'éducation au niveau nationale est dû, en partie, par un choix politique effectué et appliqué depuis le régime transitoire de 2009 à 2013.

Le régime présent a en effet repris et continué à appliquer les décrets déjà établis par le régime précédent bien que provisoire, dans le domaine éducatif. Le Ministère continue les recrutements et les formations des enseignants qui ont pour objectif de pallier au manque du corps enseignant et d'appuyer les communes et les Fokontany plus ou moins enclavés.

²⁵ Journal « La Croix », 01 Mars 1987.

SECTION 3 : Acceptions globales et définitions

En quoi « l'école » est-il un point d'intersection entre un trio se conjuguant à la formation d'un être social : la société, la culture et la personnalité ? Et qu'entendons-nous par la notion de « curriculum » ?

3.1 L'institution scolaire : « l'école »

En effet, l'école peut aussi bien servir à la transmission des savoirs qu'à cultiver l'intégration sociale, voire même la préparation à l'insertion professionnelle des apprenants. De ce fait, l'école se caractérise en un « lieu d'acquisition d'un honorable savoir, (...) doit devenir une institution de l'utilisation réelle de ce savoir, et se transformer en terrain pratique pour l'ambition individuelle, en un terrain de dévouement social²⁶ ». En sociologie, l'école est employée davantage pour sa fonction d'intégration.

Pour la sociologie de l'école, elle est « (...) une institution qui remplit des fonctions globales d'intégration et de mobilité sociale²⁷ ». L'institution scolaire est un facteur majeur de cohésion sociale. Elle a pour finalités, premièrement, de rendre « l'individu le plus compétent possible, en fonction de ses capacités²⁸ ».

Tout particulièrement, c'est une organisation qui assure une fonction socialisatrice permettant ainsi la cohésion sociale. Elle favorise l'éveil et la plénitude de l'enfant en lui permettant de préparer son avenir, vu son rôle dans « l'insertion professionnelle, quand il est possible de prévoir les débouchés²⁹ ».

D'abord, l'école est un établissement dans lequel un enseignement collectif est offert. D'autre part, elle fournit une instruction et une formation d'où son importance flagrante. Ainsi, l'école prépare l'enfant à la vie sociale et doit « cultiver les aptitudes dont a besoin un peuple³⁰ ».

²⁶ SPIEL (O.), La doctrine d'Alfred Adler dans ses applications à l'éducation scolaire, Payot, Paris. 1954

²⁷ BOUDON (R.), BESNARD (P.), CHERKAOUI (M), LECUYER (B.P), Dictionnaire de Sociologie et DURU BELLET (M.) VAN-ZANTEN (A.), Sociologie de l'école, Paris, Armand Colin, 2002.

²⁸ MORIN (M.), Précis de sociologie, Nathan, 1996.

²⁹ idem

³⁰ SPIEL (O.), La doctrine d'Alfred Adler dans ses applications à l'éducation scolaire, Payot, Paris. 1954

Pour Laurent Laforgue, l'importance de l'école réside dans le fait que celle-ci conditionne l'intégration sociale car c'est « la forme la plus importante que l'école doit donner aux élèves et qui conditionne toutes les autres est le langage écrit et parlé. Sans la maîtrise du langage, l'esprit d'un enfant restera à jamais infirme, ses ailes repliées dans un espace si étroit qu'il ne pourra même pas penser, car les mots lui manqueront pour donner forme à cette pensée³¹ ».

L'école octroie aux élèves les premières formes de sociabilité. Entre autres, il est du rôle de l'école de mettre en possession des élèves les connaissances (compétences et aptitudes) dont ils ont besoin pour adhérer au monde externe. **Qu'apprend-t-on à l'école ?**

Comme nous l'avons déjà annoncé, l'école a une obligation cruciale dans la transmission de certaines connaissances. En effet, c'est à l'école que commencent les premiers exploits et expériences de l'enfant.

En général, la lecture et l'écriture sont le fondement de l'école. Elle apprend l'enfant à développer et cultiver son langage, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. De même, on y apprend aux élèves à compter, à résoudre des problèmes, etc.

Néanmoins, il faut tenir compte des éveils artistiques comme les travaux manuels, les chants, les récitation, ... D'autant plus, dans ce sens, il ne faut pas oublier la nécessité de l'éducation sportive qui favorise l'épanouissement corporel. Enfin, l'éducation civique qui est une préoccupation à tous les niveaux.

Autrement dit, l'école transmet aux élèves le sentiment de vivre ensemble. Cela implique nécessairement une pratique qui favorise l'acquisition de connaissances simples telles l'adoption de comportements respectueux des autres et la prise de conscience des valeurs civiques et éthiques.

Ainsi, nous pouvons en déduire que l'instruction est obligatoire pour tous les enfants car elle leur permet d'intégrer la société à laquelle ils appartiennent.

³¹ LAFORGUE (L.) Pourquoi l'école ?

L'école doit « (...) être la médiatrice entre les exigences inéluctables de la réalité telle qu'elle est la mission éducative qui est la sienne pour la formation d'êtres humains³² ».

3.2 Le « curriculum »

De manière concise, l'institution scolaire fait don à chaque individu d'une éducation à la fois sociale et individuelle. Cependant, en abordant un thème plus technique et pédagogique dans la transmission du savoir scolaire et de son contenu, nos réflexions se porteront sur ce que nous entendons par le « curriculum ».

En effet, le curriculum est devenu un sujet de débat au niveau national qu'international sur sa nature et son rôle en tant qu'élément essentiel de tout processus de développement éducatif et scolaire. C'est dans cette optique que nous essayerons en premier lieu de définir ce qu'est le « curriculum ».

Certes, la question des « **contenus** » en sociologie de l'éducation a connu dans sa genèse une marginalité effective. Il apparaît, en effet, que la problématique des contenus d'enseignement est restée longtemps la parente pauvre de la réflexion sociologique sur l'école.

Mais parallèlement, les interrogations de la **sociologie de l'éducation** se sont considérablement élargies et renouvelées tendant à se diversifier vers des objets de plus en plus nombreux en fonction de ce qui constitue le sujet principal de préoccupation en termes de développement dans divers pays sur le domaine éducationnel.

La **sociologie du curriculum** se développe dans ses débuts qu'à partir du milieu des années soixante en Grande Bretagne, aux travaux de Bernstein (B.) (Langage et classes sociales). La sociologie du curriculum vise à rendre compte de la façon dont sont élaborés les programmes et les cursus scolaires.

Plusieurs auteurs et chercheurs ont élaboré des acceptions et/ou des définitions sur le thème du curriculum, parmi eux : PERRENOUD P., FOURQUIN J.C, Ce dernier définit le

³² SPIEL (O.), La doctrine d'Alfred Adler dans ses applications à l'éducation scolaire, Payot, Paris. 1954

curriculum comme « un parcours éducationnel, un ensemble suivi d'expériences d'apprentissage effectuées par quelqu'un sous le contrôle d'une institution d'éducation formelle au cours d'une période donnée³³».

En général, la lecture du curriculum peut être perçue par plusieurs dimensions suivant la latitude de la perception de cette terminologie³⁴ :

- Ce terme pris au sens strict, désigne généralement l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné.
- Accessoirement et par extension, le terme pourra désigner non plus ce qui est institutionnellement prescrit, officiellement « inscrit au programme », mais ce qui est réellement enseigné et pratiqué dans les classes, et qui en est parfois très éloigné.
- Il pourra désigner également le « contenu latent » de l'enseignement ou de la socialisation scolaires, cet ensemble de compétences ou de dispositions que l'on acquiert à l'école par expérience, imprégnation, familiarisation ou inculcation diffuse plutôt que par le biais de procédures pédagogiques explicites et intentionnelles, tout ce que les auteurs anglophones caractérisent parfois sous l'appellation de « curriculum caché ».(Perrenoud)
- Enfin, considéré dans son sens le plus abstrait et le plus général, le terme de « curriculum » peut faire référence à tout ce qu'on pourrait appeler la dimension cognitive et culturelle de l'enseignement, le fait que l'école véhicule et transmette (ou vise à transmettre) ce qu'on appelle généralement, dans le langage ordinaire de la pédagogie, « des contenus », connaissances, compétences, représentations, valeurs.

³³ FORQUIN (J-C), Sociologie du curriculum, Rennes: PUR. 2008.

³⁴ ALPE (Y), Les apports de la sociologie de l'éducation à l'analyse des situations scolaires

En général, c'est cette insistance sur les « contenus », la substance de ces contenus mais aussi leur forme ou leur structure, la façon dont ils sont sélectionnés, façonnés, organisés, validés, distribués à travers les différentes phases de la « chaîne didactique » (destinées à rendre les savoirs littéralement « enseignables »), que nous retenons le plus souvent lorsqu'on parle de « théorie du curriculum » ou de « sociologie du curriculum ».

CHAPITRE 2 : LES APPROCHES CONCEPTUELLES ET THÉORIQUES

Ce chapitre réside dans un travail de production à la fois technique et théorique. D'abord, nous allons nous imprégner des concepts pour une meilleure compréhension de notre objet. Ensuite, nous transigeons avec les cadres théoriques qui contextualisent notre recherche.

De plus, dans tout travail de recherche, il importe que les concepts et les divers soubassements hypothétiques étudiés soient définis avec précision dans le cadre d'une théorie déterminée.

SECTION 1 : Les cadres conceptuels

D'une manière générale, le cadre conceptuel est la manière de concevoir et d'organiser la réalité.

Les concepts consistent en des représentations théoriques élaborées par la pensée individuelle, qu'elles soient générales ou particulières. Ce sont des termes qui ont chacun une signification construite, adéquate, monosémique et souvent de dimensions scientifique et théorique. D'après Omar Aktouf, « les concepts sont à la théorie ce que les faits sont à la réalité³⁵ ».

1.1 La conception sociale du curriculum

Sachant toujours que « la mémoire scolaire est une forme particulière de la mémoire sociale », celle-ci n'est pourtant pas intégralement « enseignable » dans le cadre des institutions scolaires. Tout dans le spectre des messages constitutifs d'une culture à un moment donné, n'est pas également audible, reproductible et transmissible par le biais des capteurs, des amplificateurs et des filtres que constituent les appareillages curriculaires.

³⁵ AKTOUF (O.), *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique et tant d'autres*. Montréal : Les presses de l'Université du Québec.

En effet, il convient de souligner le rôle du curriculum, dans le processus social de **socialisation** considérée comme tout processus par lequel un individu acquiert les différents éléments de la culture de son groupe (normes, valeurs, pratiques) et qui favorise la formation de son identité sociale (culturalisme).

Ainsi, la socialisation comme l'éducation consiste en « une socialisation méthodique de la jeune génération³⁶ », désigne également comme l'acte d'éduquer « de diriger le développement, la formation de quelqu'un³⁷. » En d'autre terme, l'éducation a pour rôle de garantir la formation et le développement d'un être humain.

D'une manière générale, cet acte d'éduquer et de former quelqu'un ne va pas de soi. Effectivement, **« le curriculum apparaît comme l'opérateur de sélection et de transmissions culturelles. C'est en effet par le biais de la scolarisation, par l'enchâssement des apprentissages fondamentaux dans des programmes d'études que s'effectue une très grande partie du travail de transmission intergénérationnelle de la culture »**. Cependant, aucune transmission culturelle ne s'effectue « en texte intégral ». Des choix sont nécessaires. Parallèlement, d'où la réflexion orientée vers un « curriculum commun » comme pour le cadre de notre recherche dans l'enseignement primaire, c'est-à-dire l'idée d'un socle commun de connaissances, de compétences et de références que l'école obligatoire serait censée fournir à l'ensemble des futurs citoyens dans le contexte d'une société démocratique.

Le « curriculum » apparaît ainsi comme un objet « socialement construit », le produit d'un processus d'élaboration et d'institutionnalisation dans lequel se traduisent à la fois des mobilisations de compétences et de ressources, des confrontations d'intérêts, des conflits de valeurs voire même des enjeux de pouvoir.

« L'école » se trouve investie, donc, d'une responsabilité majeure de maintien de la continuité des générations à travers la transmission des savoirs et des symboles dans lesquels une société reconnaît les bases de son identité.

³⁶ DURKHEIM (E.) *Etre asocial*, 1922

³⁷ RAZAFINOMY (T.) *Efficacité académique et rentabilisation des loisirs : Etude comparative du « Vendredi Joli » aux Universités de Toamasina et d'Antananarivo.*

1.2 La conception développementaliste du curriculum

Les questions relatives au curriculum comme instrument de changement et de développement social font l'objet de nombreux débats politiques et éducatifs.

En effet, structurés et institutionnalisés sous la forme de programmes d'études prescrits, les contenus du curriculum apparaissent comme le produit d'un ensemble de processus de décision à l'occasion desquels le curriculum soit avant tout fondé sur un accord politique concernant les systèmes éducatifs et les facteurs, les finalités et les moyens de l'enseignement.

Cependant, la reconnaissance progressive du curriculum en tant que processus politique dynamique exige aussi de reconsidérer certains aspects plus techniques de celui-ci. Il en résulte que les demandes de réforme des systèmes éducatifs ciblent à la fois « la structure et le contenu du curriculum contribuant à améliorer la qualité de l'apprentissage en introduisant des connaissances et des compétences nécessaires³⁸ » aussi bien au niveau personnel qu'au niveau social. Il ne faut sans oublier le rôle des enseignants, si on s'accorde sur cette vision du développement, comme co-développeurs du curriculum, agents dynamiques du changement.

Dans cette dynamique, une nouvelle approche du contenu d'apprentissage le considère comme³⁹ :

- Un instrument d'émancipation, intégrateur et transversal ; %
- La matière n'est donc plus une fin, mais un moyen ; %
- Intègre les interrelations, fonction de plus en plus nécessaires entre le scolaire et l'extra-scolaire ; %
- Le contenu d'apprentissage investi comme facteur de sauvegarde de notre environnement ; %
- Le contenu d'apprentissage perçu comme un moyen de valorisation de nos ressources ; %

³⁸ OPERTTI (R.), DUNCOMBE (L.), Vision du curriculum, perspective d'ensemble et débats contemporains.

³⁹ Souleymane Ndiaye, Contribution à l'élaboration d'un curriculum dans l'enseignement secondaire en Afrique Subsaharienne. Dakar, Juin 2004. Communication faite à l'occasion de la Conférence internationale sur l'enseignement secondaire, financée par la Banque Mondiale.

- Le contenu d'apprentissage perçu comme des déterminants de l'évaluation des performances de l'apprenant.

Bref, l'approche développementaliste du curriculum remet bien en question certaines pratiques éducatives au sein de l'enseignement. La réforme découle donc de la nécessité de trouver un compromis entre l'aspect dyadique du curriculum étant à la fois un processus de développement et un résultat.

SECTION 2 : Les cadres théoriques

D'un point de vue général, le cadre théorique est en relation concomitante avec la problématique, les objectifs sont étroitement liés aux hypothèses de recherche.

C'est au cours de cette étape que sera élucidée l'articulation entre le phénomène étudié et les recherches effectuées précédemment sur le sujet.

Pour Omar Aktouf, c'est à ce stade qu'il convient de « (...) faire état de sa propre connaissance du champ en question et surtout, de ce qui, pris dans ce champ, éclaire, généralise, approfondit, explique, enrichit... les principales dimensions du problème que l'on traite⁴⁰ ».

2.1 Le contenu du savoir scolaire en tant qu'enjeux dans l'intégration sociale

Les contenus du savoir scolaire représentent l'essence même de la socialisation de l'élève à travers la transmission des normes et des valeurs, les symboles et de la culture véhiculée par l'institution scolaire.

A ce fait, les « fonctionnalistes » américains (T. Parsons ; R.K. Merton) se situent dans une perspective semblable si nous transposons le rôle du curriculum dans la logique fonctionnaliste de « l'école ». L'éducation a une fonction d'intégration sociale, elle contribue à rassembler les individus autour des « objectifs légitimes » que propose la société, et des « moyens légitimes » pour les atteindre.

⁴⁰ AKTOUF (O.), Op. Cit, p55.

Ce qui nous intéresse dans ce courant d'idée réside sur la notion de la « légitimité » des rapports intrinsèques dans l'enseignement c'est-à-dire pour notre étude ceux des contenus du curriculum. En d'autre terme, le terme légitime étant relatif à une loi explicite ou implicite sous entend un travail de construction à base social mais également politique et juridique dans l'élaboration d'un « **curriculum légitime** ».

Dans le souci de démocratisation de l'enseignement (Education Pour Tous, EPT), le curriculum doit remplir à la fois le rôle d'intégrateur social des élèves (dans le cadre de l'enseignement primaire d'un socle commun - «curriculum commun ») mais doit disposer d'une vertu classique d'équilibre entre l'équité et la qualité de l'éducation qu'il fournit.

Ainsi se trouvent mises à jour trois grandes **fonctions du curriculum** dans le courant fonctionnaliste :

- une fonction d'intégration dans la collectivité, la communauté ;
- une fonction de fabrication de l'être social, à travers la socialisation, l'imposition de normes sociales, la transmission d'une « culture de statuts » qui amène à reconnaître et à admettre les hiérarchies sociales ;
- une fonction de modernisation, puisque le savoir scolaire est censée transmettre les valeurs de la modernité, d'actualisation spatio-temporelle (par l'enseignement des sciences par exemple) et participer à l'expansion des savoirs.

Il est opportun de faire mention d'un autre aspect du curriculum, celui de l'analyse d'une « fonction » conflictuelle du curriculum : instrumentale-pragmatique, le curriculum apparaît comme un « appareil idéologique d'Etat » (L. Althusser)

Même sachant que l'élaboration du curriculum vient d'une **stratégie « top-down »**. La question importante est ici celle de savoir qui dispose du pouvoir de contrôle sur l'élaboration (et la promulgation) des programmes et des plans d'études, et comment ces phénomènes de contrôle se traduisent aux différentes étapes de ce qu'on pourrait appeler « la chaîne de production curriculaire ».

Phase en quelque sorte « proto-curriculaire » dans la conception des contenus du savoir scolaire qui se présente comme suit : conceptions idéales et projets généraux ; étape de formulation prescriptive émanant de ceux à qui revient, comme on dit, d'arrêter et de rédiger les programmes ; rôle et pouvoir des « agents intermédiaires » (inspecteurs, formateurs, ou auteurs de manuels scolaires) chargés d'une fonction d'explication, de régulation ou de documentation et l' étape finale (et fondamentale) la mise en œuvre dans l'ordinaire du travail pédagogique quotidien. (Gauthier, 1988, Raulin, 2006).

2.2 Les enjeux des interactions de classe et la responsabilité pédagogique

Plusieurs acteurs cherchent à valoriser leurs enjeux face à l'organisme scolaire. Il s'agit des élèves, des enseignants ou des parents,...

Ce paragraphe se rapporte à la présentation des interactions et de la pédagogie dans le développement de l'enseignement.

D'abord, l'interaction est considérée comme un facteur de développement de l'enfant.

La pédagogie est un auxiliaire en permanence indispensable à la pratique éducative. Dans la majorité, la pédagogie désigne l'ensemble des méthodes et pratiques éducatives pour transmettre un savoir quelconque.

Faire preuve de pédagogie rime à l'enseignement d'un savoir par le biais de méthodes adaptées à un individu ou un groupe d'individus. Pour Emile Durkheim, suivant sa perception de « l'éducation », la pédagogie est une « réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation ». Dans ce sens, la pédagogie serait l'ensemble des théories régissant les systèmes et les procédés d'éducation.

Celle-ci consiste en « (...) des manières de concevoir l'éducation, non des manières de la pratiquer⁴¹ ». Autrement dit, l'acte éducatif n'est qu'une matière de la pédagogie.

Pour Ferdinand Buisson, celle-ci est « la science de l'éducation, tant physique qu'intellectuelle et morale ».

⁴¹ DURKHEIM (E.), Education et sociologie, 1922

De prime abord, c'est un art d'éduquer, d'accompagner l'élève et qui conditionne essentiellement à majorer le curriculum et s'ensuit l'enseignement à l'excellence scolaire. De ce fait, la responsabilité pédagogique est indispensable dans l'accompagnement social et scolaire de l'élève. Ainsi dit, l'enseignant est l'acteur de développement, co-développeur dans le processus de changement majeur au sein de l'institution scolaire.

D'une manière générale, cette responsabilité se manifeste par la mise en œuvre d'un système d'aide pour soutenir et secourir les élèves déficients.

CHAPITRE 3: METHODOLOGIE ET LIMITE DE LA RECHERCHE

Etant donné que nous étudions un fait social, il s'avère opportun de le disséquer d'une manière polygonale. De ce fait, le chapitre présent consiste à la présentation des méthodes et techniques mises en œuvre dans l'exécution de ce travail.

Nonobstant, cette partie apporte sur les cadres méthodologiques mais essentiellement importe autant sur les niveaux auxquels transgresse notre sujet d'étude.

SECTION 1 : Les méthodes

Dans la présente section, nous abordons les éléments éternels du processus de recherche. Il s'agit de définir les manières dont nous avons procédé pour l'étude de l'objet. Il s'agit de préciser l'ensemble des règles maniées dans la conduite de la recherche.

Dans cette perspective, plusieurs méthodes et approches ont été d'une aide favorable dans le cheminement de la recherche, tant sur le plan sociologique, anthropologique et également socio-psychologique.

1.1 L'interactionnisme de Mead

Héritier direct de l'Ecole de Chicago, ce courant de pensée s'est développé aux Etats-Unis au cours des années 1960. En effet, les interactionnistes ont centré leurs analyses sur les interactions (les actions réciproques entre les individus).

Ce courant de pensée, auquel se rattache l'ethnométhodologie d'E. Goffman, a en commun avec l'individualisme méthodologique l'étude des motivations des acteurs, mais s'en distingue en faisant de l'interaction, et non pas de l'individu et de ses stratégies, l'élément de base de sa réflexion.

Les phénomènes sociaux et les personnalités individuelles sont le fruit des interactions. En effet, selon le même auteur, l'interaction est la relation sociale de base. La vie sociale se résume en une multitude d'analyse du comportement des autres, d'actions et, finalement, d'influence réciproque.

Les normes et les rôles sociaux sont des constructions qui apparaissent, perdurent ou se transforment au cours des multiples interactions.

Selon Mead de l'école de Chicago, de leur côté les individus sont également le fruit des multiples actions réciproques qui forment la trame de la vie sociale. Ce même auteur a, en effet, déjà montré comment la socialisation de l'enfant supposait sa participation active à ce processus.

Les interactionnistes poursuivent cette réflexion et estiment que la personnalité d'un individu n'est jamais donnée une fois pour toute. Elle est confortée ou modifiée par chacune des relations qu'entretient cet individu avec les autres.

1.2 Le constructivisme structuraliste de Pierre Bourdieu

Dans un perspectif constructiviste, les réalités sociales sont appréhendées comme des constructions historiques et quotidiennes des acteurs individuels et collectifs.

Pierre Bourdieu définit le « constructivisme structuraliste » à la jonction de l'objectif et du subjectif : « Par structuralisme ou structuraliste, je veux dire qu'il existe, dans le monde social lui-même, (...) des structures objectives indépendantes de la conscience et de la volonté des agents, qui sont capables d'orienter ou de contraindre leurs pratiques ou leurs représentations. Par constructivisme, je veux dire qu'il y a une genèse sociale d'une part des schèmes de perception, de pensée et d'action qui sont constitutifs de ce que j'appelle *habitus*, et d'autre part des structures sociales, et en particulier de ce que j'appelle des *champs*⁴². »

C'est ce qui conduit Pierre Bourdieu à évoquer la rencontre de l'*habitus* et du champ, de « l'histoire faite corps » et de « l'histoire faite chose »⁴³ comme le mécanisme principal de production du monde social. En effet, Bourdieu P. a spécifié ici, en cherchant à le rendre opératoire pour des travaux empiriques, *le double mouvement constructiviste d'intériorisation de l'extérieur et d'extériorisation de l'intérieur*.

⁴² BOURDIEU (P.), Espace social et pouvoir symbolique, dans Choses dites, Paris, Minuit, 1987.

⁴³ BOURDIEU (P.), Leçon sur la leçon, Paris, Minuit, 1982.

Il est opportun d'évoquer également les perceptions des deux notions clés du constructivisme structuraliste : habitus et champ.

D'une part, l'habitus est perçu comme structures sociales de notre subjectivité, qui se constituent d'abord au travers de nos premières expériences (habitus primaire), puis de notre vie d'adulte (habitus secondaire). C'est la façon dont les structures sociales s'impriment dans nos têtes et nos corps par *intériorisation de l'extériorité*. Mais l'habitus n'est pas un simple reproducteur des structures sociales dont-il est le produit, il est également constitué de « principes générateurs », en d'autre terme, un peu à la manière d'un logiciel d'ordinateur (mais un logiciel en partie autocorrectible). Il est amené à apporter de multiples réponses aux diverses situations rencontrées, à partir d'un ensemble limité de schémas d'action et de pensée. Ainsi, il reproduit plutôt quand il est confronté à des situations habituelles et il peut être conduit à innover quand il se trouve face à des situations inédites.

D'autre part, les champs constituent la face *extériorisation del'intériorité du processus*. C'est la façon dont Bourdieu conçoit les institutions comme configurations de relations entre des agents individuels et collectifs. Ainsi, le champ est une sphère de la vie sociale qui s'est progressivement autonomisée à travers l'histoire autour de relations sociales, d'enjeux et de ressources propres, différents de ceux des autres champs. Chaque champ est alors à la fois un *champ de forces*, il est marqué par une distribution inégale des ressources et donc un rapport de forces entre dominants et dominés et un *champ de luttes*, les agents sociaux s'y affrontent pour conserver ou transformer ce rapport de forces.

SECTION 2 : Les techniques

Cette section met l'accent sur les procédés techniques utilisés pour la réalisation de notre étude. Nous en avons exploité trois. D'abord, la technique documentaire et ensuite, celle qualifiée de vivante. Enfin, les techniques d'analyse des données recueillies.

2.1 La technique documentaire

Dans toute recherche, la documentation tient une place importante. De plus, comme toute étude, le sujet traité méritait une étude préalable sur des écrits ou recherches entreprises antérieures à la nôtre. Une attitude qui nous a permis de gratifier le développement et l'exploration de nos connaissances. Elle nous a servi à la fois d'appui et de référence au cours de notre recherche.

La méthode documentaliste, consiste à répertorier et à consulter des documents, les plus spécifiques sur le sujet de notre recherche. Nous avons ainsi utilisé tant des rapports, des données statistiques, des thèses (...) afin de développer nos connaissances sur le problème traité ou sur des problèmes similaires.

De prime abord, nous avons consulté des documents écrits en général du type officiel et privé, des ouvrages étroitement liés à notre sujet de recherche.

Comme notre travail d'étude implique plusieurs disciplines, ainsi nous nous sommes imprégnées d'ouvrage sociologique que méthodologique : ROCHER (G.), Introduction à la sociologie générale ; KI-ZERBO (J.), Eduquer ou périr, impasses et perspectives africaines ; Aktouf (O.), Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique et tant d'autres (...)

En ce qui concerne la documentation de type privée et nationale, nous avons étudié le curriculum du niveau CM2 (Cours Moyen soit 7^{ème}), de même le Bulletin Officiel de l'Education Nationale (République de Madagascar) pour une meilleure analyse.

2.2 Les techniques d'enquête

Après avoir élaboré les hypothèses et fixé les objectifs, il nous faut détailler les éléments sur lesquels nous allons prélever les données.

Pour recueillir les données nécessaires, nous avons procédé à l'échantillonnage de notre population d'enquête (CM2 soit 7^{ème}) au sein de l'EPP Betongolo. En effet, extraire un échantillon, revient à choisir, selon des critères définis à l'avance, un certain nombre d'individus parmi les individus composant un ensemble défini, afin de réaliser des mesures et /ou des observations qui permettront de généraliser les résultats à l'ensemble premier.

Etant donné que nous effectuons une étude analytique sur le curriculum du niveau CM2, nous avons effectué, à part effectivement l'analyse développementaliste et fondée sur le corpus du curriculum de ce niveau défini, un échantillon considérant les variables suivant : l'âge des élèves ; les effectifs des élèves ; le pourcentage des passants et/ou des redoublants ; ou encore les notes à chaque matière (...)

En premier, de ce fait, notre activité consistait à une observation à la fois participante et aussi en tant que participant observateur. Nous avons observé tout ce qui se passe au sein du groupe classe tant en ce qui concerne l'élève que ce qui concerne l'enseignant. De ce fait nous avons pu participer à la vie du groupe sans perturber les principes et les disciplines, du moins au cours des périodes où nous avons adhérer la classe. Néanmoins, pour plus d'information, il nous était nécessaire de faire appel à l'aide de responsable qui nous a facilité la tâche en nous intégrant et nous mettant en contact le plus rapide au groupe classe.

Les données recherchées sur les apprenants sont donc leurs notes et leurs âges. Et d'autres informations que nous traiterons et interpréterons et qui contribueront à des réponses aux problématiques posées.

En effet, pour la collecte de l'ensemble d'informations de la part des enseignants, nous avons utilisé comme instrument d'investigation le questionnaire. Le questionnaire est une fiche composée d'un ensemble de questions écrites portant sur un sujet particulier relatif à notre travail de recherche. Dans le cadre de notre étude, nous cherchons à connaître, à vérifier les opinions, les intérêts et les rapports des enseignants avec les

contenus du savoir enseigner, de même que le rôle des enseignants dans le changement et le développement vis-à-vis de ces derniers. Nous avons, de ce fait, utilisé des questions du type « fermées, ouvertes, couplées et cafétéria ».

De plus, pour plus d'informations concernant notre sujet, nous avons entretenu des discussions avec les responsables administratives et pédagogiques.

Nous avons mis en place une sorte de discussion centrée sur le sujet et bien délimité.

On appelle ce type d'entretien une interview centré ou encore une « interview exploratoire ». Ensuite, nous avons recouru à l'interview non directive pour une recherche d'informations ou d'opinions de niveau assez général en vue de déterminer les soubassements hypothétiques préétablies à vérifier par notre travail.

D'autant plus, par l'intermédiaire de l'interview semi-directive nous avons pu obtenir des réponses précises sur les questions posées. De même, par l'interview directive nous avons pu vérifier des points précis et détaillés sur les informations recherchées. Entre autres, nous avons usé des questions qui appellent des réponses directes, mais aussi indirectes.

2.3 Les techniques de traitement et d'analyse des données recueillies

Pour une meilleure compréhension et crédibilité de notre travail, il est plus fiable de traiter les données collectées sous divers points. Autrement dit, il s'agit ici d'interpréter nos données de façons qualitative et quantitative.

L'analyse de contenu est donc cette technique d'étude détaillée des contenus des données collectées.

D'abord, la première phase d'analyse est la préparation des données. Cette préparation consiste au nettoyage des données et à la préparation proprement dite. Nous entendons par nettoyage des données une technique de vérification préliminaire dont la consistance réside dans un travail d'élimination des pouvant fausser le résultat de notre recherche.

Il s'agit par exemple de vérifier les questionnaires et de faire un tri sur les questions qui sont correctement remplis ou encore celles qui sont incomplètes. Il s'ensuit la phase de préparation des données qui concerne par exemple à préparer les tableaux récapitulatifs qui conservent à l'entrée tous les sujets et toutes les questions relatifs aux données cueillies.

Ensuite, la deuxième opération consiste au dépouillement des données préparées. Après avoir entreprise la collecte des éléments fondamentaux servant d'appui à notre recherche, nous avons pu établir le corpus à partir duquel notre étude s'effectue. Un corpus qui sera dépouillé de manière à faciliter notre analyse.

Le dépouillement consiste à dresser un tableau respectif à chaque modalité de question visualisant les caractéristiques de la population enquêtée. A cet effet, on doit retrouver tous les effectifs avec chaque caractère associé à une proportion de ces effectifs. Ainsi, pour tous les types de questions, nous procéderons de la même manière suivant les modalités des réponses préétablies ou encore par catégorisation dans le cas des questions ouvertes.

Enfin, en ce qui s'applique à l'analyse proprement dite, nous avons mis en œuvre deux techniques d'analyse. Il s'agit de l'analyse qualitative et celle dite quantitative.

La première consiste en une description ou encore en une analyse en profondeur d'ordre sociologique, politique ou économique... avec interprétation des résultats ou/et extrapolation. Quant à l'analyse qualitative, il convient de faire une analyse descriptive des données observées. Il s'agit de confirmer ou d'infirmer les hypothèses prescrites, de vérifier les variables retenues comme explicatives.

SECTION 3 : Limites de la recherche

Au cours de notre travail, nous nous sommes heurtés à certains obstacles qui limitaient notre recherche. Ainsi il semble nécessaire de présenter ces limites selon qu'elles soient liées au concept de « curriculum », soient au terrain.

3.1 Limites épistémologiques du travail de recherche

Par un souci d'ordre épistémologique, nous évoquerons dans cette sous-section suivante les éventuelles frontières qui ont cadrées et limitées nos recherches. Ces dernières se présentent, en effet, sous différents aspects : les limites documentaires, matérielles et temporelles rencontrées durant le cycle de nos recherches.

Tant bien nos recherches, nos prospections et investigations sur plusieurs ouvrages et documents sociologiques et non exhaustives soient-elles, notre vision de la recherche était d'appréhender de manière personnelle l'objet de notre étude suivant nos propres visions de l'éducation scolaire en lieu primaire. Mais, nous nous sommes tout de même inspirées des travaux nationaux ou internationaux antérieures à la notre traitant l'objet d'étude de la recherche.

« Ainsi la tâche n'est pas de contempler ce que nul n'a encore contemplé, mais de méditer comme personne n'a encore médité sur ce que tout le monde a devant les yeux »
SCHOPENHAVER

Nous pouvons rajouter à cela des restrictions conséquentes sur la prise et l'enregistrement des réponses des enquêtés c'est-à-dire sur l'insuffisance des moyens et matériels d'enquêtes performants utilisés (dictaphone,...). Cependant, pour l'optimisation de nos résultats de recherche, nous avons tenu à authentifier les données récoltées car « la parole profane c'est la parole vraie ».

Enfin, par limite temporelle, nous nous sommes heurtées mais par ailleurs adaptées aux horaires de travail des enseignants sur certains jours et de suite par les heures de congés de ces derniers pour les différents entretiens. En effet, nous avons pris notre temps sur l'organisation du timing de la recherche.

Une organisation dépendant de plusieurs variables : horaires des enseignants et les disponibilités des responsables pédagogiques et administratifs et une part consacrée à nos études et analyses proprement dites.

3.2 Limite de la technique statistique liée au concept de « curriculum »

Certes, nous avons rencontré des difficultés rencontrées par l'application des modèles statistiques (calcul de probabilités) étant donné que notre objet d'étude se traduit également par une étude corpus relatif au curriculum.

« La validité du calcul des probabilités et des lois statistiques ne repose nullement ici sur les mathématiques – simple moyen d'expression, dans ce cas – mais sur la réussite de la recherche des cadres, ensembles des univers réels auxquels on adapte le calcul des moyennes et des proportions⁴⁴ »

Malgré, une légère limitation statistique nous avons essayé d'élaborer des grilles d'analyses statistiques par rapport à l'appropriation du savoir de l'élève (disparité entre curriculum prescrit, mis véritablement en œuvre, curriculum enseigné et curriculum effectivement assimilé, ainsi qu'entre le curriculum et son évaluation) dans notre approche de la problématique curriculaire.

Ainsi, Festinger L., écrit à ce propos : « il est vraiment dommage pour celui qui pratique les sciences sociales, que les problèmes qui ont stimulé la croissance de la statistique dans le passé soient venus d'autres domaines et que par conséquent, les développements statistiques soient souvent mal applicables aux faits de la science sociale⁴⁵ »

⁴⁴ GURVITCH (G.), Déterminismes sociaux et liberté humaine, Paris, 1955.

⁴⁵ FESTINGER (L.), Research methods in social relations, New York, 1951. Cf. ISAMBERT (F.A.), La statistique bien tempérée, Cahiers int. De Social., XVIII, 1955.

3.3 Limite liée au terrain

Relativement liée à la précédente, cette section présente les limites se rapportant à notre terrain. D'une manière générale, nous n'avons pas pu étendre notre recherche en essayant de démontrer les dépendances et/ou non de certaines variables qualitatives scolaires avec la dimension du champ familial. Telles que : le rapport « notes des apprenants - C.S.P des parents », de même que la relation « notes des apprenants – N.I des parent » pour pouvoir expliquer la situation scolaire de l'élève, en extension au facteur curriculaire et pédagogique offert par tout le corps enseignant comme cause déterministe au développement de l'éducation dans l'enseignement de base.

Cependant, notre recherche n'a pas pu examiner ces dimensions par limitation de la latitude de notre objet d'étude, c'est-à-dire une limitation uniquement à la dynamique scolaire (élèves-enseignants-curriculum). Mais également à cause du fait que certaines informations concernant les parents manquaient et que les informations récoltées ne suffisaient pas. Une carence due à un échantillonnage incomplet et plus précisément à des informations non exhaustives.

Ainsi, comme nous l'avons déjà précédemment dit, par limitation de notre objet d'étude et aussi par manque d'informations, ce qui pouvait biaiser notre recherche la relation familiale de l'élève n'a pas pu être prise en compte.

Toutefois, même si notre étude s'est orientée vers les problèmes techniques, pédagogiques et institutionnels de l'institution scolaire, un équilibre qui résulte de la gestion de la classe du côté de l'école et de l'intervention parentale dans l'accompagnement scolaire et social des apprenants demeurent toujours l'approche idéale voire par excellence dans l'étude du domaine éducationnel.

CONCLUSION PARTIELLE

De façon générale, la complémentarité et la synergie entre les dimensions institutionnelles et pédagogiques au niveau de l'école jouent un rôle important dans la performance des élèves.

A cet effet, l'école se doit d'offrir à chaque apprenant l'opportunité de s'épanouir tant sur le plan socio-affectif mais aussi cognitif. Des rôles à la fois « éducatif » et « enseignant » qui au cours du cursus scolaire doit préparer et développer l'élève à la vie quotidienne et future, voire même « professionnelle ».

En effet, dans un souci orienté vers les résultats, « le curriculum » est considéré comme une « feuille de route » qui nécessite un réajustement permanent qui pourrait contribuer à surmonter les rigidités imposées par un curriculum surchargé et voire même composé de matières déconnectés.

Dans cette perspective, plusieurs acteurs sont également appelés à interagir pour l'amélioration de l'acquisition des compétences de l'élève au sein de la classe (responsabilité pédagogique) : l'élève lui-même, l'enseignant et la plus importante l'évolution des relations entre enseignant et élève.

Bref, éduquer et enseigner nécessitent l'adoption de comportements professionnels tant de la part du corps enseignants que du côté des enseignés. Un besoin non négligeable dans l'accompagnement scolaire et social de l'élève

Ce qui nous amène à développer dans la partie suivante, l'analyse du corpus, les dimensions interactives relatives à l'apprentissage scolaire mixte et aux grilles d'analyse de l'appropriation du contenu du savoir scolaire.

*PARTIE 2 : ETUDES CURRICULAIRES ET
SYNERGIE DANS LE ROLE DES ACTEURS
SCOLAIRES.*

CHAPITRE 1 : MONOGRAPHIE ET ETUDE DU CURRICULUM

Dans notre première approche du terrain d'étude, nous considérons utile d'opter pour une analyse « archéologique » (historique et génétique) de l'EPP Betongolo mais également une analyse statique et fonctionnelle de l'établissement actuelle.

L'étude monographique considérée dans nos recherches présentes est une étude détaillée sur l'EPP Betongolo, bien qu'elle ne soit exhaustive et plus ou moins laconique, elle nous permet d'orienter nos réflexions sur les points saillants dans l'histoire de sa création et sa dynamique actuelle lors de nos passages sur terrain.

SECTION 1 : La présentation de l'environnement scolaire

Comme nous avons déjà glissé antérieurement, cette section s'en suit à la présentation générale de l'école et de la classe au sein de laquelle nous avons effectué notre étude. Nous tenons à faire part dans notre travail d'étude l'histoire de la création de l'EPP et de l'environnement infrastructurel et personnel de l'établissement.

De ce fait, nous nous proposons d'exposer de manière claire et concise l'univers de notre recherche à travers ces sous sections ci-dessous qui nous guiderons vers l'exploration du terrain de notre recherche.

1.1 Histoire de la création de l'Ecole Primaire Publique Betongolo

Géographiquement parlant, Betongolo est situé à 1,323 mètre d'altitude. Les coordonnées géographiques sont 18°52'60" S et 47°31'60" E en DMS (degrés, minutes, secondes) ou -18.8833 et 47.5333 (en degrés décimaux).

L'EPP Betongolo se localise dans la circonscription du Fokontany de Betongolo - Antananarivo III à 500 mètres de celui-ci. Elle se situe plus précisément dans les rues du « Camp des mariés » Besarety 1.

En effet, l'établissement d'antan a d'abord servi comme magasin de l'armée française à Betongolo (Camp des mariés) puis a été transformé et meublé en 1939 pour servir d'Ecole Primaire Européenne de Besarety 1.

Ce n'est seulement qu'en Octobre 1952 que L'Ecole Primaire Européenne de Besarety 1 (EPP Betongolo) a été transformée en Ecole Primaire Public du type malgache.

Ce changement de statut et de nomination n'a été formalisé que le 30 Aout 1978 par décision n° 112-SPE/EC après la réunion des responsables de l'enseignement primaire de base du 3^{ème} Arrondissement (Antananarivo III) et sous l'accord du Directeur général de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire d'Antananarivo I, Monsieur RAPELA Jaomaria.

Après déjà 62 ans d'existence, l'école a connue des changements d'ordre infrastructurel que personnel et pédagogique également.

Ceci dit, ces changements concernent à des aménagements de l'établissement : réorganisation des salles de classe, de la salle de bibliothèque et construction de nouveaux bâtiments scolaires en 2005 par le FID, changement des curriculums et des méthodes pédagogiques qui s'en suivent (PPO, APC, APS).

1.2 Environnement infrastructurel et personnel de l'EPPBetongolo

L'établissement contient au total 9 bâtiments en dur qui contiennent 15 salles de classe et 15 sections du CP1 au CM2 en d'autres termes du T1 à T5 et 3 salles réparties respectivement par une salle de bibliothèque et une salle des professeurs et un bureau du Directeur d'école et du surveillant général. Enfin, une salle de logement pour le personnel travaillant pour le maintien et la salubrité de l'établissement (gardien et en même temps jardinier).

La bibliothèque est ouverte à tous les élèves inscrits au sein de l'école, cependant la consultation des documents officiels ou non officiels par les lecteursétrangers requiert uniquement de la permission de la Directrice d'école. La bibliothèque est ouverte de 8h à 12h le matin et de 14h à 16h l'après-midi.

L'effectif total des enseignants au niveau de l'institution scolaire est de 18 enseignants : 10 enseignants titulaires et 8 enseignants FRAM. En effet, en fonction de la répartition du volume horaire/ matière, nous avons eu en moyenne pour chaque enseignant

l'enseignement de 3 matières différentes (dans la même classe ou dans d'autres classes) dans le premier cycle au sein de l'EPP.

1.3 *L'organigramme de l'EPP Betongolo*

En ce qui s'applique à la relation éducative et les relations/interrelations verticales et horizontales personnel/interpersonnel, la figure suivante présente l'organisation éducative au sein de l'établissement de notre recherche.

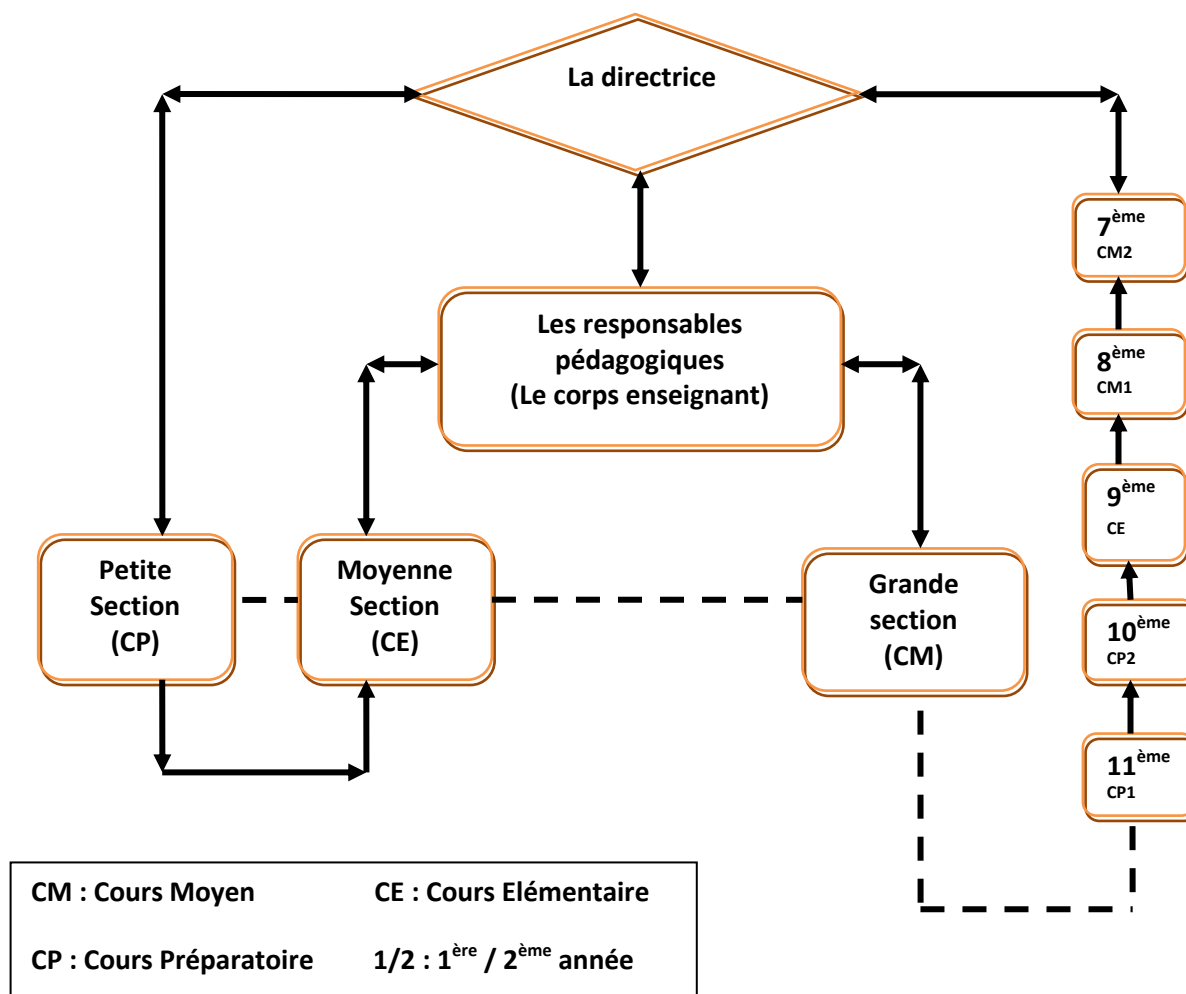


Figure 1 : Organigramme de l'établissement scolaire.

Source : enquête personnelle (Mars-Juin 2014)

L'organigramme de l'établissement en tant que graphique représentant la structure de l'organisation désigne entre autre la relation hiérarchique existante mais également la relation d'interdépendance au sein de l'entreprise scolaire, « d'individu interdépendant ». L'interdépendance entre la Directrice et les enseignants, Directrice-élèves, enseignants-élèves.

1.4 Le groupe-classe du niveau de CM2

La classe CM2 tenue par Mme Mirana est une classe mixte de 48 élèves légèrement féminine et sont âgés de [9-15] ans.

- Garçons : 23
- Filles : 25

En dessous, nous avons le tableau 2 qui offre la répartition dyadique et typologique de l'enseignant.

Tableau 1 : Répartition dyadique et typologie de l'enseignant

Classe	A.E ⁴⁶ (enseignant)	Niveau d'instruction	Effectifs des élèves
CM2	OUI	BACC	48

Source : enquête personnelle (Mars-Juin 2014)

La figure qui suit montre la répartition par âge et par sexe de la classe de CM2

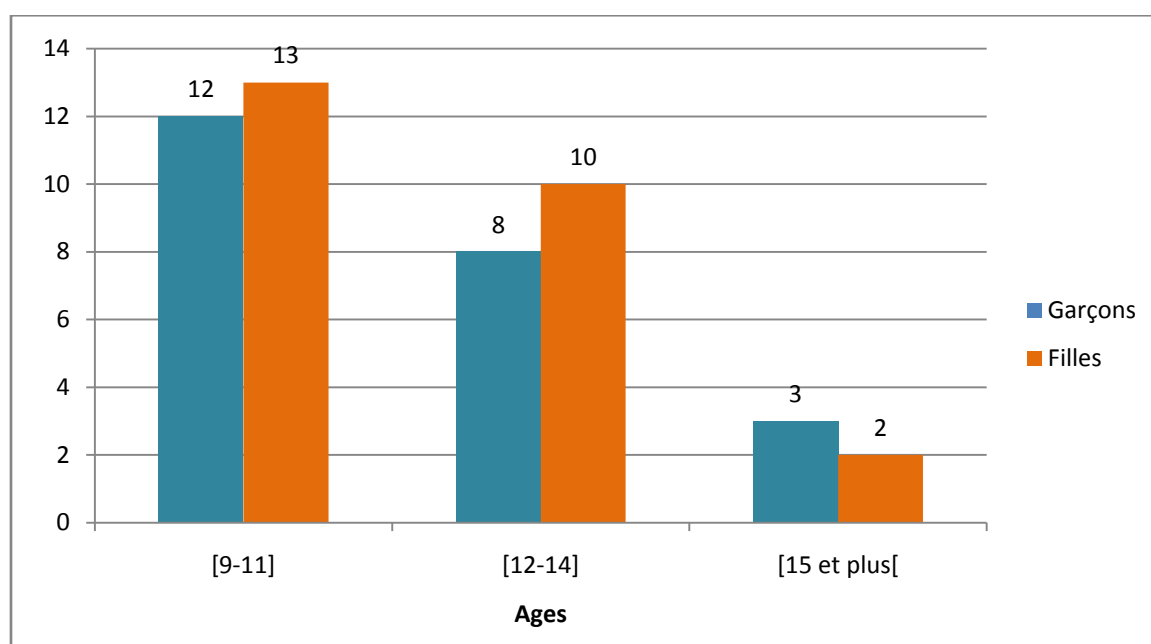


Figure 2 : Répartition par âge et par sexe de CM2

Source : enquête personnelle (Mars-Juin 2014)

⁴⁶ Autorisation d'Enseigner : A.E

SECTION 2 : Présentation curriculaire

Le curriculum reflète le type de société auquel nous aspirons⁴⁷, cependant cela suppose que le curriculum soit avant tout fondé sur un accord politique concernant les systèmes éducatifs et les facteurs, les finalités et les moyens de l'enseignement. Mais la reconnaissance progressive du curriculum en tant que processus politique dynamique exige aussi de reconsidérer certains aspects plus techniques.

Dans cette section nous allons essayer de mettre en évidence l'utilité d'un « compromis curriculaire » entre une approche traditionnelle et théorique basée sur des connaissances prédéfinies à une approche plus empirique du développement.

2.1 Curriculums du Cours Moyen 2^{ème} année (CM2)

L'arrêté n°7306-97 MinESEB du 14 Août 1997, consistant à l'attribution et l'organisation de la Direction de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de Base et des Services de l'Inspection Inter-Régionale, prescrit l'article suivant :

Article 2 : - La Direction de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de Base a pour attributions de mettre en œuvre la politique du Ministère de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de Base en ce qui concerne le contrôle, l'inspection et l'évaluation des personnels enseignants, administratifs et financiers des Services centraux et déconcentrés, ainsi que des établissements relevant du Ministère de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de Base. Elle doit être associée à la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes scolaires⁴⁸.

Le curriculum présent a été ainsi élaboré en 2007 sous l'autorité du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique. En effet, le projet de l'élaboration de ce document est le produit de recherche des enseignants et des équipes pédagogiques du Ministère, du « BIEF » et de l'« UNICEF ».

Tableau 2 : Répartition par sexe des enquêtés

⁴⁷ OPERTTI (R), DUNCOMBE (L), Vision du curriculum, perspective d'ensemble et débats contemporains.

⁴⁸ Source : Bulletin Officiel de l'Education Nationale.

SEXE	EFFECTIF
HOMME	20
FEMME	20

2.2 Répartition des matières en fonction du volume horaire

Matières	Cours préparatoire		Cours élémentaire	Cours moyen	
	CP1	CP2	CE	CM1	CM2
Malagasy	8	7	6	6	6
Français	6	6	6	6	6
Mathématiques	5	5	5	5	5
Géographie			1	1.30	1.30
Connaissances usuelles/ SVT			1.30	1.30	1.30
Histoire			1	1	1
FFMOM/ Education civique	1.30	1.30	1.30	1.30	1.30
Education physique sportive	1	1	1	1	1
Récitation	1.20	1.20	0.50	0.40	0.40
Chant-Danse-Musique	1	1	0.20	0.20	0.20
Dessin	1	1	0.20	0.20	0.20
Ecriture			0.20		
Récréation	1.40	1.40	1.40	1.40	1.40
Travaux d'assainissement	1	2	1	1	1
Total	27.30	27.30	27.30	27.30	27.30

Source : Curriculums (2007-2008) du Cours moyen 2^{ème} année

2.3 Objectifs prédéfinis aux matières dispensées en langue française

Chaque matière a pour objectif de développer les aptitudes cognitive, langagière, psychologique et logico-mathématique des élèves en traçant un cursus curriculaire scolaire inclusif et adéquat.

FRANÇAIS

- Au terme du CM, face à une situation de communication significative, en s'appuyant sur la compréhension de supports écrits et / ou iconographiques, l'élève produit à l'oral et à l'écrit un texte descriptif dialogué, narratif, explicatif, informatif, injonctif et argumentatif.

MATHEMATIQUES

- Au terme du CM, face à une situation problème significative, en s'appuyant sur la compréhension des supports écrits et/ou illustrés (factures, tableaux, plans, cartes, graphiques, tableaux d'affichages, diagrammes, textes contenant des informations...) et sur la base de ses connaissances relatives aux nombres naturels jusqu'à un milliard, aux nombres décimaux, fractionnaires et sexagésimaux, aux mesures, aux figures planes simples et objets usuels de l'espace, l'élève propose une ou plusieurs solutions.

GEOGRAPHIE

- Au terme du CM, face à une situation problème significative, en s'appuyant sur la compréhension des supports écrits et/ou illustrés, et sur la base de ses connaissances en géographie physique, humaine et environnementale, économique et leurs influences sur le développement local et national, l'élève propose une ou plusieurs solutions en produisant des messages, des affichages, des fiches, des dépliants, des cartes, des panneaux indicateurs, des tableaux, des textes...

SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE

- Au terme du CM, face à une situation problème, en s'appuyant sur la compréhension de support(s) illustré(s) et sur la base de ses connaissances relatives au corps humain, aux animaux, aux maladies (IST/SIDA), à son environnement et à la physique, l'élève propose une solution en produisant des messages écrits, des affiches, des dépliants, des panneaux indicateurs..

2.4 Objectifs prédéfinis aux matières dispensées en langue malgache

MALAGASY

- In trad. « Au terme du CM, face à une situation de communication significative, l'élève produit à l'oral et à l'écrit un texte descriptif dialogué, narratif, explicatif, informatif, injonctif et argumentatif en s'appuyant sur la compréhension de supports écrits et / ou iconographiques. Ceci en usant d'un malgache officiel, avec des rhéoriques malgaches adéquates. »

HISTOIRE ET EDUCATION CIVIQUE

- In trad. « Au terme du CM, face à une situation problème, en s'appuyant sur la compréhension des supports écrits et/ou illustrés, et sur la base de ses connaissances le l'histoire nationale, du « Hasina » et du « Soatoavina » malagasy et de l'amour de la patrie ou « Fitiavan-tanindrazana », l'élève propose une ou plusieurs solutions en produisant des messages, des affichages, des fiches, des dépliants, des cartes, des panneaux indicateurs, des tableaux, des textes...

Ainsi, dans un souci d'ordre linguistique, **la note circulaire n°103-97 MinESEB/CAB/SP.UERP du 15 Juillet 1997** consistant à l'amélioration du niveau du français dans l'enseignement primaire et secondaire est destinée à clarifier la place des langues malgache et française dans l'enseignement⁴⁹.

Dans une logique axiomatique de la malgachéité, le Malagasy, l'Histoire et l'Education civique bénéficient d'un enseignement de la langue dite malgache officiel.

⁴⁹ Source : Bulletin Officiel de l'Education Nationale.

SECTION 3 : Analyse du cadre curriculaire

Dans cette section, nous présenterons d'une part les lacunes dans les formes et les perceptions communicationnelles des différentes facettes que revêtent le curriculum dans son « unicité plurielle », en d'autre terme, le curriculum se présente comme étant une entité à identité multiple (curriculum formel, curriculum réel, curriculum caché). Et d'autre part, les implications humaines dans l'analyse du curriculum scolaire.

Certes, à travers nos diverses observations, interviews et analyses concernant l'objet de notre étude, nous avons pu évoquer ces différentes visions critiques majeures que nous présentons comme suit.

3.1 Les lacunes dans le curriculum et leurs conséquences

Il y a un certain nombre de lacunes dans les curriculums, qui ont des conséquences négatives sur le développement d'une éducation de qualité pour tous. Considérer comme une « feuille de route », le curriculum n'est pourtant pas déterminable voire mesurable mais relève de la subjectivation de chaque personne, en connaissant les disparités entre le curriculum prescrit par l'Etat, le curriculum mis en œuvre et appliqué, le curriculum enseigné de manière personnalisé selon l'expérience et les compétences des enseignants et enfin le curriculum effectivement assimilé par les élèves.

Toutes ces différentes étapes opèrent des filtrages et des sélections qui montrent l'intervalle entre le curriculum idéal typique officialisé et le curriculum réel assimilé par l'élève au cours de son cursus scolaire. En d'autre terme, nos recherches nous renvoient à dire que le curriculum est une tension entre processus et résultats, c'est-à-dire que ses objectifs et son contenu ne reflètent pas toujours ces deux caractéristiques.

Le curriculum comme mémoire sociale et mémoire scolaire dans le cadre du mémoire savant revient à être un objet de « subjectivité » malgré sa persistance à être un instrument technique et scientifique. L'opération éducative elle-même repose sur le « capital humain » dans le projet de développement dont l'imprévisibilité et le caractère labile des interrelations humaines au sein même de l'institution scolaire reste une de ses caractéristiques : « l'indéterminisme ».

Dans ce contexte, il est de notre devoir de déterminer si l'établissement de normes curriculaires offre des espaces et des possibilités pour contextualiser et développer le processus d'apprentissage. Le curriculum que nous avons étudié, force est de souligner, date de 2007 c'est-à-dire d'un curriculum valable selon les contextes socio-culturelles d'il y a 7 ans.

Dans cette perspective, la réforme découle de la nécessité de résoudre le principal problème qui est que le processus visant à améliorer la qualité de l'éducation de base à travers la mise en œuvre de ressources d'assistance éducative.

Ces programmes d'assistance éducative génèrent des résultats plus dynamiques qui permettent un réajustement de tout programme en cours, si nécessaire, en fonction des besoins. Plus précisément, les normes visent à orienter/guider, mesurer et répondre à la diversité, et cherchent à articuler les connaissances théoriques en même temps que les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Dans ce cadre, **la note circulaire n°7093-97 MinESEB/SG/Lég du 14 Août 1997** du Bulletin Officiel de l'Education Nationale définit le schéma directeur de l'encadrement : c'est-à-dire de soutien, de contrôle, de suivi, d'animation, de conseil pédagogique, de formation continue ou permanente, d'inspection et d'évaluation.

Encadrement pédagogique du niveau I

Intervenants et domaines d'intervention

L'affectation aux niveaux déconcentrés de nouveaux acteurs de l'encadrement pédagogique de l'enseignement primaire :

- Inspecteurs de l'Enseignement Primaire (IEP) à l'échelon inter-régional, conseillers et assistants pédagogiques à la CISCO, vient compléter le réseau existant : chefs ZAP, Directeurs déchargés ou non déchargés d'écoles primaires, et amène une redistribution des domaines d'intervention de chaque intervenant avec l'objectif de la complémentarité des actions.

Dans le chapitre ultérieur, nous présenterons comme variable indicatif quantifiable les notes évaluatives des élèves lors des contrôles trimestriels pour mesurer la dimension d'équité et de qualité de l'éducation aillant de pair à contribuer à régler les problèmes de qualité et à combler les lacunes dans le curriculum.

Ainsi, cet intérêt découle de nos observations sur des pratiques exclusives ou inéquitables, en particulier du fossé entre rhétorique et pratique dans l'enseignement du contenu du savoir scolaire.

3.2 *Le problème de déperdition des connaissances dans la « communication scolaire »*

La « communication scolaire » comme toute communication sociale est un acte d'interactions langagières et non langagières qui sont dictées par des codes, des normes et des valeurs mais surtout de symboles entre l'émetteur et le récepteur de messages. Nous pouvons même aller jusqu'à l'affirmation que la communication scolaire a pour objectif l'acquisition de la « connaissance symbolique ». **Le symbole se définissant d'abord comme la présentation indirecte de l'idée et a un caractère expressif et une exigence de communicabilité.**

Le curriculum est dans ce cadre l'objet de la communication, le message cognitif et symbolique destiné aux apprenants/récepteurs. La communication scolaire doit viser une dynamique de circulation, de compréhension, de cohésion et d'équité dans les échanges et la transmission des connaissances au niveau de la classe.

Cependant, au niveau de la dynamique de classe et de l'acquisition des connaissances diffusées nous observons des obstacles à la prise de parole de la part de l'élève (**figure 3**).

La communication scolaire subie une « distorsion croissante » à chaque élément des messages communiqués. Nous pouvons transposer le paradigme du 80/20 qui stipule que dans une situation de communication seule une infime partie du message est retenue par les récepteurs (**figure4**).

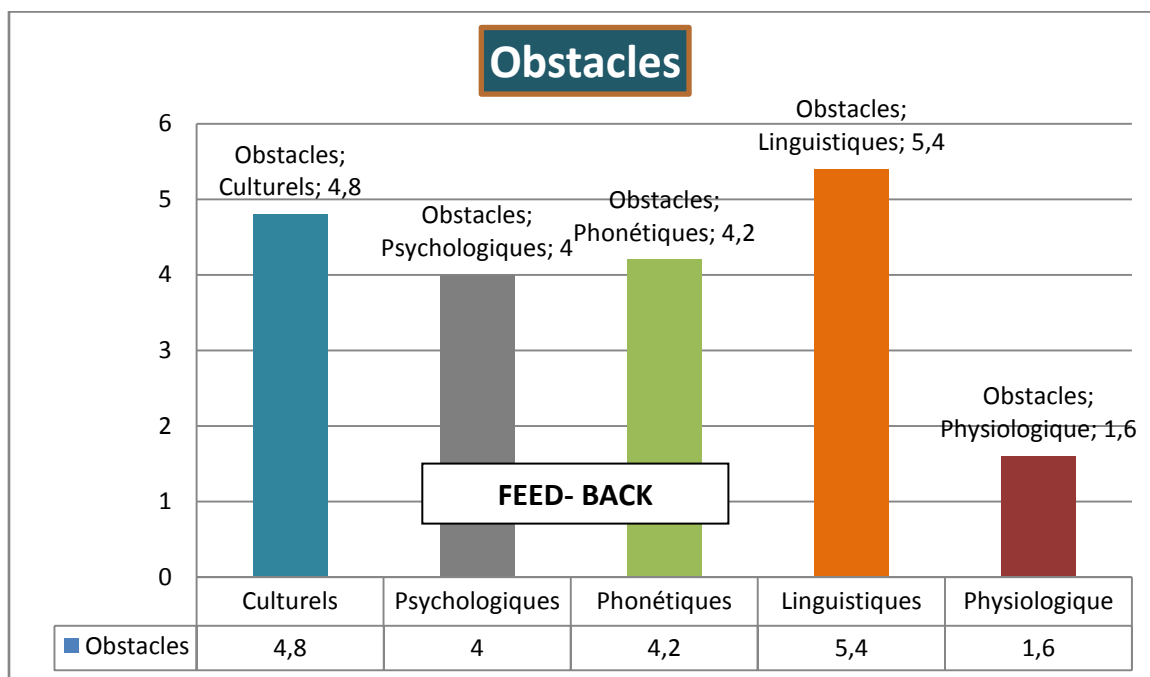


Figure 3 : Obstacles à la prise de parole (FEED-BACK)

Source : interview auprès des apprenants (Avril 2014)

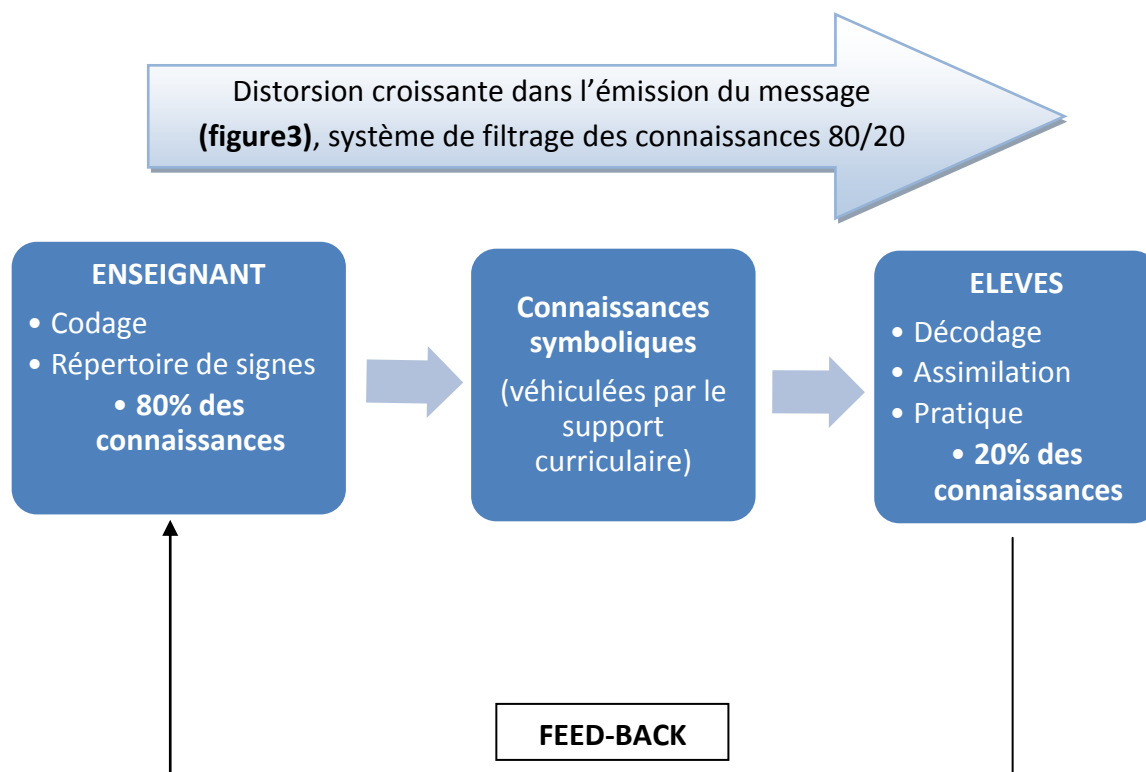


Figure 4 : Problème de déperdition du message.**Source :** analyse personnelle schématisée sur la « communication scolaire »**3.3 *Le « Malaise enseignant »***

Le rôle des enseignants évolue si on s'accorde sur cette vision englobante du curriculum et de l'éducation : ils sont des « apprenants à vie » mais également des agents dynamiques du changement.

En effet, la plupart des enseignants dans le niveau primaire public redoutent souvent des réformes et des changements que ceux-ci impliquent au niveau de leur « fonction habituelle ». Ainsi, à travers nos interviews auprès des enseignants, la plupart d'entre eux confirment l'existence d'un « malaise enseignant » tant dans le domaine pécuniaire relatif à leur emploi et à une certaine réticence face à une réforme au niveau du fonctionnement et de l'organisation de l'apprentissage.

Nous nous sommes entretenues avec 10 enseignants : 5 enseignants et 5 enseignantes ainsi pour nous permettre de tenir une interview semi-directive sur le thème des « conditions des éducateurs en établissement public », en précisant certains points délicats comme la rémunération, les formations des enseignants. Nous leur disions notamment que la recherche à laquelle ils allaient prendre part portait sur leur propre vécu. L'objectif était d'ailleurs de parvenir à une meilleure compréhension de la vie des éducateurs malgaches.

Ils se reconnaissent affecter par des problèmes financiers ou fonctionnels, des enseignants et des responsables pédagogiques nous en témoignent ces circonstances par leurs propres dires :

Témoignages :**Mme Jeanne, enseignante – CM1**

« Tsymahavelonanykarama! Ho an'ny mpampianatra etony ankamaroany dia manao asa hafa, ohatra ho ampanao « cours », na koa ho amahay manao « cake », dia ny harivatsy fianaran'ny mpianatra iny no manao « livraison cake » no ataonay »

« Notre salaire ne suffit pas à subvenir à nos besoins ! La plupart des enseignants ici ont recours à d'autres petits boulots, comme faire des cours,

ou encore faire des « cakes » pour ceux qui savent faire, nous faisons nos livraisons de cakes chaque après-midi demi journée de congé pour les élèves.. »

Mme Nirina, enseignant FRAM – CP2

« Efanisyfotoanaenim-bolanatsy mandraykaramaizahay fa miaritrafotsiny... Nefakely nykaramanay fatsymahavelonamihintsy, tsyampy havelomanay... 300 000 Fmg sy 400 000 Fmg sam-bolana no tokony ho anay »

« Il y a déjà eu un temps où nous n'avons pas touchés notre salaire durant 6 mois mais nous le supportons malgré tout... Pourtant notre salaire est maigre, ne suffise pas à subvenir à nos besoins... notre salaire s'élève à 300 000 Fmg/ 400 000 Fmg par mois »

Mr Fidy, responsable pédagogique

« Mahantranypampianatra ! Nyolana dia momban'ny « statut global des fonctionnaires ». Nykaramaraisin'nympampianatramanana BACC diamitovy amin'ny miaramilamanana CEPE. Tahaka izay koany « système d'affectation », rahatsymahafantapantatr'olonadiamatetika any amin'ny dezaka no « affecté » nympampianatra... »

« Les enseignants sont démunis ! Le problème réside sur le statut global des fonctionnaires. Le salaire perçut par un enseignant ayant son BACC est le même qu'un militaire ayant son CEPE. Nous retrouvons également cette anomalie dans le système d'affectation, si les enseignants ne connaissent pas des personnalités importantes, ils sont dans la plupart des cas toujours affectés dans les endroits les plus reculés... »

Nos interviews semi-directives sur le problème de l'insuffisance des formations destinées aux enseignants dans le public et la question du curriculum relèvent les opinions témoignées ci-dessous :

Mr Fidy, responsable pédagogique

« Tsyampy « formation initiale », « formation continue » sy « formation de base » nympampianatra ka sahirana izy amin'ny fanatontosanany asa, satria ambany ny « niveau » an'ilay mpampianatra... Rahamomban'ilay curricula indray dia tsy manana « programme scolaire » matotrany Fanjakana fa miovaova arakarakany Mpitondra. Tamin'ny andron'ny Filoha Ratsiraka dia ilay ataohoe : « Thématique ». Tamin'ny andron'ny Filoha Ravalomanana dia ny PPO na Programme Par

Objectif, dia niovahoe APC na Approche Par Compétence sy APS na Approche Par Situation... »

« Les enseignants manques de formations : formation initiale, formation continue, formation de base, du coup ils ont des difficultés dans la réalisation de l'apprentissage, parce que leurs niveaux sont insuffisants... En effet, sur le curriculum scolaire, l'Etat n'a pas de programme scolaire sérieux car il change constamment dès que le Chef d'Etat change. Durant le règne du Président Ratsiraka c'était ce qu'on appelait par : « Thématique ». Pour celui du Président Ravalomanana c'était le PPO ou Programme Par Objectif, puis s'en suit l'APC ou Approche Par Compétence et l'APS ou Approche Par Situation... »

Mr Denis, responsable de la DCI

« Nous investissons selon les moyens de nos ambitions dans le cadre du curriculum. L'objectif de l'apprentissage ne devrait pas être uniquement la réussite aux examens mais d'acquérir des compétences à vie pour les élèves c'est-à-dire d'atteindre le « profil de sortie » après chaque cycle d'étude. Les enseignants manquent de formations initiales, cependant nous sommes maintenant sur la perspective d'un nouveau curricula d'ici deux ou trois ans. Un nouveau type de pédagogie appliqué selon les contextes de la région et plus ou moins un apprentissage au contexte malgache. »

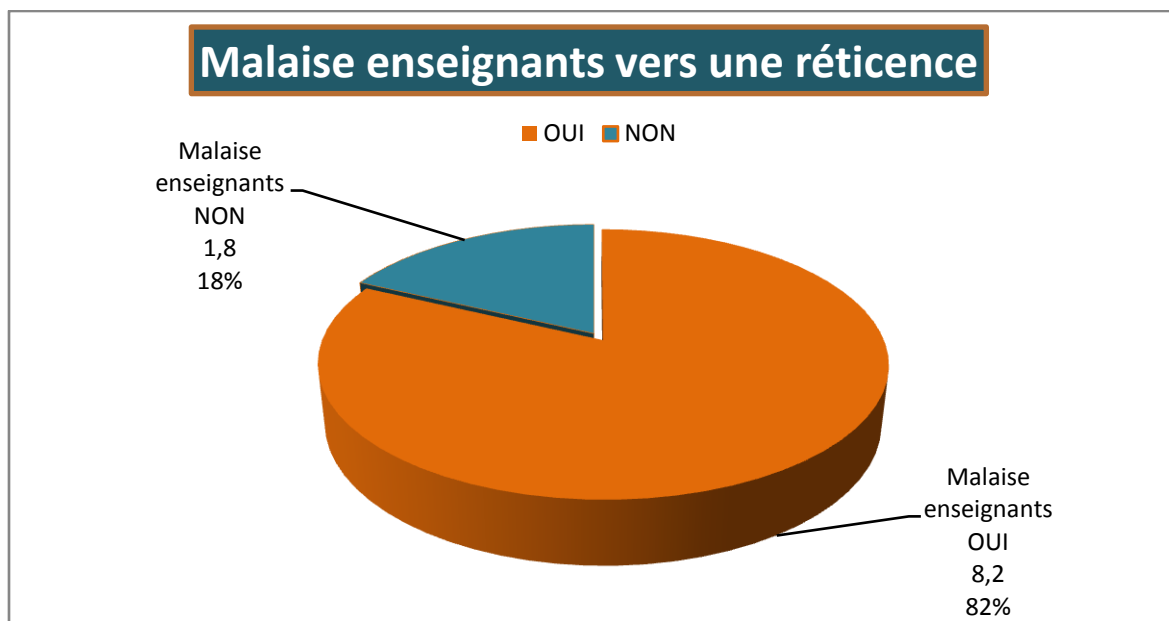


Figure5 : Le malaise enseignant vers une réticence de réforme

Source : interview auprès des enseignants (Avril 2014)

De ce fait, 8.2 enseignants sur 10 se déclarent affectés par ce malaise.

De nombreux enseignants se trouvent démunis financièrement, dans la mesure où les indemnités de paiement ne sont pas réguliers d'une part et d'autre part dans la mesure d'une réforme où la réticence vient d'une insuffisance de formations, à la diversification pédagogique (à l'enseignement en petits groupes ou à l'enseignement aux élèves en grande difficulté). Dans leur situation qui touche le moindre des considérations avec les soucis socio-politiques actuelles, un nombre important d'enseignants par ce malaise souhaitent pas continuer à enseigner dans ces conditions.

En réponse à cette résistance, l'un des débats actuels se concentre justement sur la manière de s'appuyer sur les connaissances et l'expérience des enseignants, sur le type de système, de responsabilité requis pour encourager les enseignants à ce nouveau rôle ainsi que sur le type de mesures incitatives qui pourraient contribuer à changer l'attitude et le comportement des enseignants (en prenant en considération leurs subjectivités et leurs aspirations).

Donc, il faudrait favoriser une vision de réciprocité (stratégie « top-down » et « bottom-up »), en d'autre terme, d'une centralisation et d'une décentralisation en complémentarité, où tenue l'école sera responsable des résultats des apprentissages de leurs élèves tandis que les autorités éducatives seraient chargées d'assurer les conditions d'enseignement propices et celles des enseignants à l'atteinte de tels résultats.

3.4 Le curriculum en fonction du rôle de l'élève

D'une manière ou d'une autre, les changements curriculaires prescrits n'affectent pas uniquement les enseignants, ils impliquent également de définir un nouveau rôle pour l'apprenant.

Certes, les écoles ont une obligation de fournir à leurs élèves une éducation qui leur permette de s'adapter à un environnement de plus en plus globalisé, compétitif, diversifié et complexe, dans lequel la créativité, la capacité d'innover, le sens de l'initiative et un engagement envers l'apprentissage tout au long de la vie sont aussi important que les connaissances spécifiques associées à une matière donnée. **(Figure 6)**

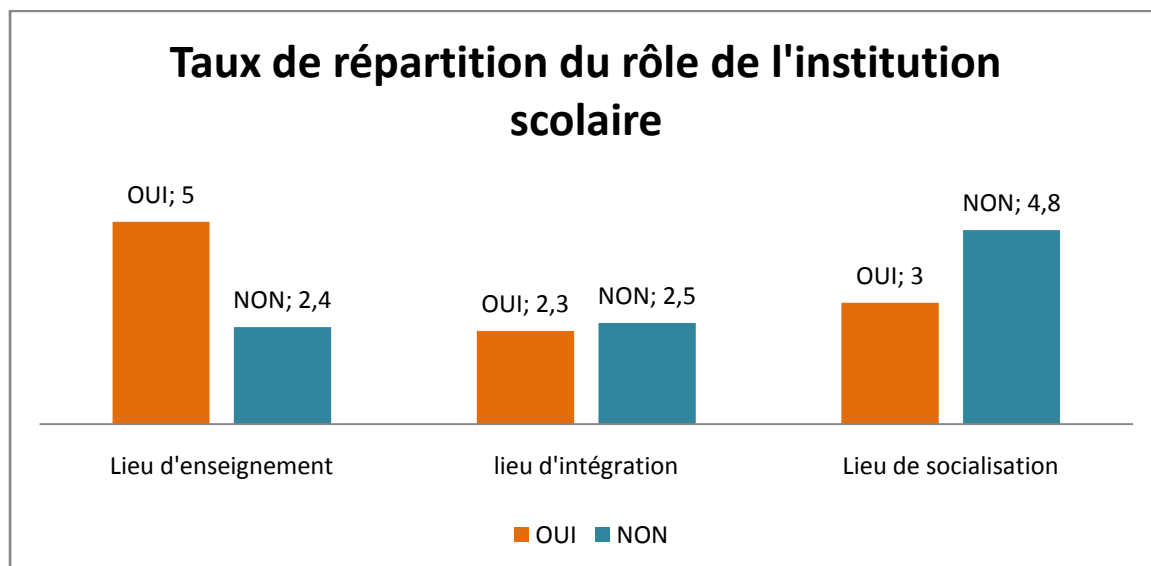


Figure 6 : Taux de répartition du rôle de l'institution scolaire

Source : enquête personnelle auprès des responsables pédagogiques (Mars-Juin 2014)

Dans cette dynamique, des mesures doivent être prises pour encourager la participation active des élèves comme des activités de travaux manuels pour développer les compétences nécessaires à la vie courante.

Entre autres, la modélisation de la conscience professionnelle et personnelle de l'apprenant doit de ce fait tenir compte davantage de la psychologie individuelle et de la dynamique motivationnelle qui sont le fondement de l'interaction fonctionnelle au sein de la classe.

L'interactivité entre l'élève et l'enseignant est la résultante de l'amélioration de la relation de partenariat maître-élève car « (...) les émotions positives (la confiance, le plaisir, la sécurité) participent à la motivation sans laquelle nul apprentissage ne peut s'effectuer, et facilitent le traitement et la mémorisation des informations⁵⁰ »

En effet, le processus d'intégration cognitif effectué par l'apprenant nécessite et est influencé par l'environnement socio-interactif au niveau de la classe pour l'effectivité du curriculum communiqué lors des heures de cours.

⁵⁰ TOURRIERE (T.) Relation professeur-élèves : « Appréhender la dimension affective dans la gestion de la classe, p.12

CHAPITRE 2 : LES INDICATEURS EVALUATIFS DU CURRICULUM SCOLAIRE

Dans la conception développementaliste du curriculum, la problématique de réforme et de l'analyse curriculaire nous incite à prendre en connaissance, comme nous avons évoqué dans le chapitre précédent, les facteurs entraînant des disparités entre le curriculum prescrit, mis véritablement en œuvre, le curriculum enseigné et le curriculum effectivement assimilé, ainsi qu'entre le curriculum et son « évaluation ».

En termes d'évaluation, les écarts d'acquisition de compétences permettent de vérifier la pertinence du cadre curriculaire mais également sa cohérence et sa performance. En outre, nous avons pris comme variable quantifiable les conceptions relatives aux attentes en termes d'acquis des élèves, l'évaluation cognitive des apprenants et ainsi d'en déduire le degré d'« adaptabilité du curriculum » au contexte local.

SECTION 1 : Les grilles d'analyse de l'appropriation du contenu du savoir scolaire

Pour une meilleure appréhension de l'idée d'une forme curriculaire adéquate et dans un souci de recherches de validation et/ou non d'une réforme tendant à cibler à la fois la structure et le contenu du curriculum, nous nous proposons comme indicateur de vérification quantifiable « **l'évaluation** » intellectuelle et cognitive des apprenants comme première variable désignant le degré d'assimilation du curriculum⁵¹.

1.1 La morphologie des évaluations

« L'évaluation » est la première forme d'analyse de l'acquisition du savoir transmis et des compétences acquises. Celle-ci se présente sous forme de « test », d'« examen » ou encore d'« interrogation » et de « devoir surveillé » dans le niveau primaire⁵².

Définie comme étant un procédé d'évaluation d'ordre qualitatif de l'appropriation du savoir, elle a pour objectif de mesurer et de vérifier la capacité intellectuelle (acquisition et mémorisation) de chaque apprenant, « **le curriculum réel** ».

⁵¹ RAZAFINOMY (T), Les enjeux sociaux de l'appropriation du savoir scolaire cas de l'« Akanyvoromailala » et « Mialy » de l'espace social d'Antananarivo, 2011-2012.

⁵² PIERON (H.), Examens et docimologie, Paris, P.U.F. 1969

De Ketele abonde en définissant l'évaluation comme étant « une mesure, une appréciation, l'aide de critères, de l'atteinte de l'objectif ou du degré de proximité d'une production par rapport à une norme⁵³ ». C'est en quelques sortes un essai partiel du fonctionnement mental et cognitif de l'apprenant.

De ce fait, l'évaluation est un « test », c'est-à-dire une épreuve définie, qui implique une soumission à une tâche, identique pour tous les apprenants examinés, pour l'appréciation du succès ou de l'échec, ou pour la notation numérique de la réussite. La tâche comporte essentiellement sur une mise en œuvre des connaissances acquises. Néanmoins, l'évaluation a pour objectif et fonction, selon LAVALLEE « la planification de certaines situations d'apprentissage qui aident, autant l'élève dans son apprentissage et dans son auto-évaluation, que le professeur dans son enseignement et son évaluation⁵⁴ »

En ce qui concerne notre établissement d'enquête, le groupe classe (CM2) est soumise à une évaluation trimestrielle. Il s'agit d'un contrôle évaluatif au cours de chaque trimestre durant l'année scolaire.

Ainsi, nous avons le tableau suivant qui offre la grille de notre analyse⁵⁵.

Tableau 3 : Evaluations : la grille d'analyse

Evaluations	1^{ère}	2^{ème}	3^{ème}
Classes	Trimestre	Trimestre	Trimestre
CM2	C_T1	C_T2	C_T3

C_T : Contrôle trimestriel

⁵³ LADJILI (T.) L'évaluation du travail de l'élève, p.4

⁵⁴ Idem

⁵⁵ RAZAFINOMY (T), Les enjeux sociaux de l'appropriation du savoir scolaire cas de l' « Akanyvoromailala » et « Mialy » de l'espace social d'Antananarivo, 2011-2012.

1.2 *Les notes et les appréciations comme grille d'analyse*

Pour mieux reconnaître le niveau global des apprenants, il est indispensable de recourir à l'analyse des notes moyennes de chaque élève durant ces trois tests.

Généralement, l'appréciation est observée comme un complément de la note. Elle est utilisée dans un but de justification, d'explication et consiste en une forme de conservation personnalisée entre le maître et l'élève.

Ainsi, par le biais de cette grille d'évaluation (Cf. Tableau 3), nous avons analysé la moyenne obtenue (sur 20) les élèves au cours de ces 3 évaluations : c'est la note de référence ou encore « moyenne d'analyse », répartie dans le tableau 4⁵⁶.

$$\text{Moyenne d'analyse } (M_a) = \frac{\sum_{i=1}^{n=4} \text{Moyenne par évaluation } (M_e)}{\text{Nombre d'évaluation } (N_e)}$$

De ce fait, le tableau 4 représente la première forme d'analyse de l'appropriation voire même de l'assimilation du curriculum scolaire chez les apprenants.

A partir de ce tableau, nous remarquons qu'il existe un écart considérable dans la dynamique intragroupe « de même niveau » au sein d'une classe. Une dissimilitude qui se présente par la diversité des notes du bulletin scolaire obtenues par les apprenants au cours des évaluations dont la moyenne « M_a » indicateur numérique du curriculum réel (Perrenoud) perçu par les élèves.

⁵⁶ RAZAFINOMY (T), Les enjeux sociaux de l'appropriation du savoir scolaire cas de l' « Akanyvoromailala » et « Mialy » de l'espace social d'Antananarivo, 2011-2012.

Tableau 4 : Répertoire numérique des notes évaluatives des élèves en «CM2»

Classe	CM2			
Evaluation trimestrielle	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	M _A
Moyenne (/20)	M _{E1}	M _{E2}	M _{E3}	
Nombre d'élèves (n)				
1	18.2	17.75	17	17.65
1	18	17.4	17.8	17.73
1	17.65	17.25	18	17.63
1	17.62	14	17	16.20
1	16.84	15	17	16.28
1	16.84	17	16	16.61
1	16.75	14	16.8	15.85
1	16.75	16.5	16.75	16.66
1	16.5	15	14	15.16
1	16.25	14	13	14.41
1	15.6	16	16	15.86
1	15.2	12	13	13.53
1	15.2	15.75	17	15.98
1	14	10	15	13
1	13.62	15.5	14.8	14.64
1	12.8	15	14	13.93
1	12.8	13	14	13.26
1	12.75	14.2	14	13.65
1	12.5	14.2	13.75	13.48
1	12.5	14	13.5	13.33
1	12.5	9	14	11.83
1	12.25	13	15	13.41
1	11.8	13	13	12.6
1	11.75	9	12.75	11.16
1	11.5	12.85	12.5	12.28
1	11	12	12	11.66
1	10.75	12.5	12	11.75
1	10.25	10	11.75	10.66
1	10.25	12	13	11.75
1	10.25	13	12	11.75
1	9.75	10	11	10.25
1	9.5	10.75	9.25	9.83
1	9	10.5	10.75	10.08
1	8.75	10.25	9	9.33
1	8	10	8	8.66
1	8	12	13	11
1	7.75	9	10	8.91
1	7.75	13	10	10.25
1	7	8	11	8.66
1	7	10	12	9.66
1	6.75	12	11	9.91
1	6.75	12	10	9.58
1	6.5	12	10	9.5

1	6	6.8	10	7.6
1	5.5	9.75	7.2	7.48
1	5.25	10	9.75	8.33
1	5.25	9.5	10	8.25
1	5.25	10	8	7.75
N : 48				

Source : Relevé des notes scolaires (en fonction de la moyenne globale)

INTERPRETATION SCHEMATISEE

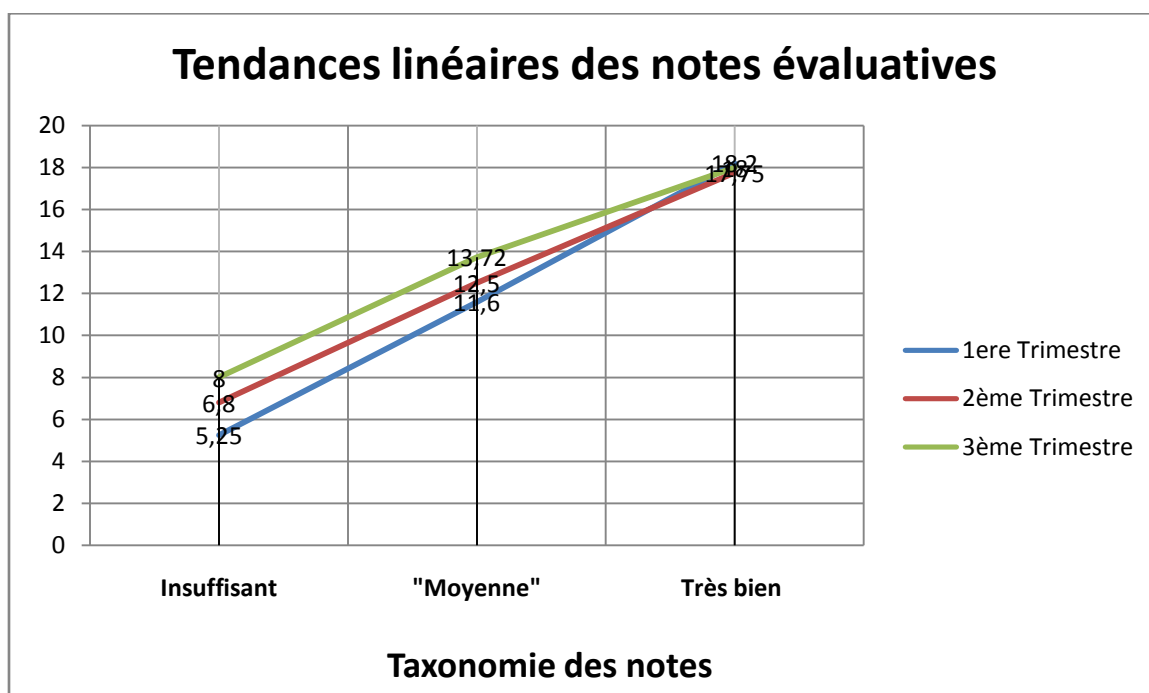


Figure 7 : Tendances linéaires des notes

Source : analyse personnelle du relevé des notes scolaires (Juillet 2014)

Ces intervalles démontrent les tendances linéaires des relevés de notes que nous avons exposés sur le « **tableau 4** », nous remarquons l'élan cognitif que nous démontrent les résultats allant de **5.25** à **18.2/20** de la moyenne globale dans la dynamique intra-classe. Un fossé considérable qui peut susciter même à des débats génétique (carte mentale) ou psychosomatique (psycho-physiologique et familiale).

Certes, nous ne remettons pas en cause les valeurs malléables qu'induisent ces différentes disciplines dans l'approche et l'analyse de l'apprentissage scolaire des élèves.

Cependant, la forte imprégnation de notre objectif dans la construction d'une éducation de base adéquate aux besoins de la société et les aspirations même de certains élèves nous poussent à reprendre en main le débat « curriculum » spécialisé à chaque demande sociale en fonction de leur statut social.

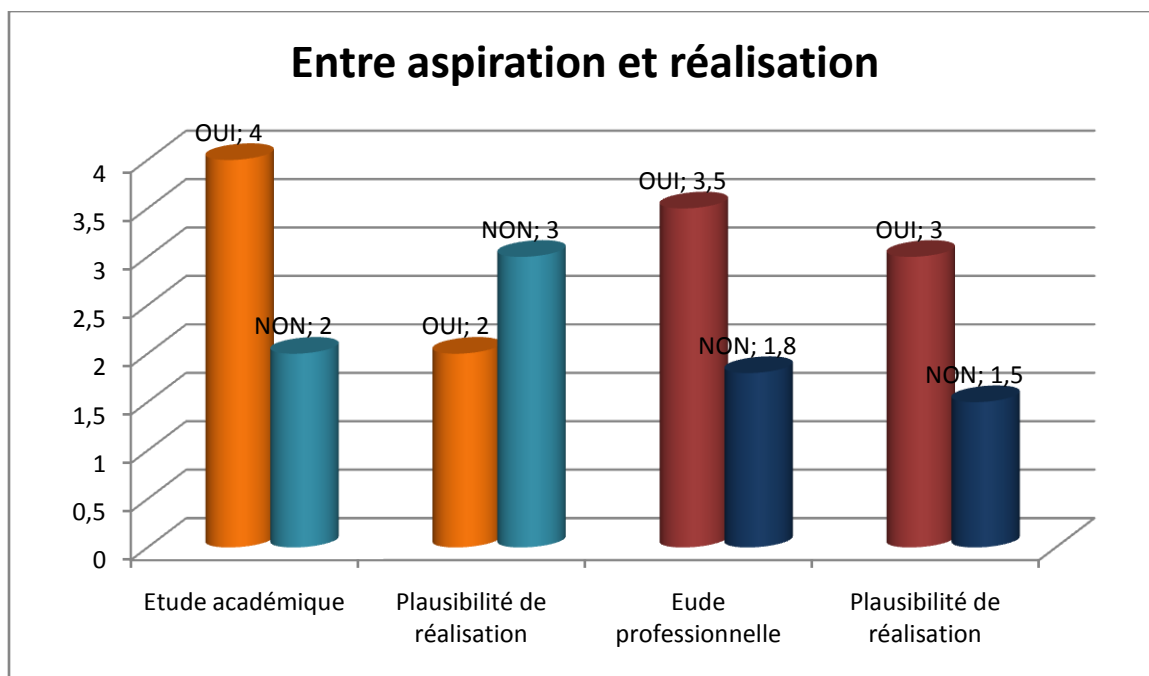


Figure 8 : Entre aspiration et réalisation

Source : enquête auprès des élèves (Mai 2014).

Lors de nos différentes interviews, nous avons remarqué une grande « conscience en soi » et « pour soi » des élèves de part leur statut social, ce qui leur confère un état de conscience et de responsabilité élevé, l'aspiration d'aider financièrement les parents. Ils ont ainsi un objectif éducationnel orienté vers le professionnalisme.

Malgré une majorité souhaitant faire des études académiques, les moyens financiers ne peuvent pourtant pas, pour la plupart de nos enquêtés, concourir à la réalisation de cette aspiration. Nous voici confronter devant le dilemme entre les « buts » et les « moyens », le culturel et le matériel en d'autre terme le développement éducationnel entravé par les fossés économiques au niveau de la plupart de notre population.

Voici quelques témoignages des élèves interviewés et concernés CM2 :

Michel, 14 ans, CM2

« Afakamamatsyny ray aman-drenyizany hoe « tafita » izanyamiko... Diamilamianatramafydiaambony diploma... Police no asatiakoatao. »

« Pouvoir financer ses parents tel est le sens du mot « réussir » pour moi. Il faut travailler dure et avoir un grand diplôme...Je veux être un policier. »

Manuella, 12 ans, CM2

« Avotanany ray aman-drenyrehefatafita... « mpanao sport » nytiakoataorehefalehibediamilamicrosy de manao sport foana »

« Il faut sauver ses parents lorsqu'on a réussi dans la vie... être une athlète c'est ce que je veux faire quand je serais grande, il faut courir et s'exercer tout le temps »

Jeanine, 14 ans, CM2

« Te ho tafitaaho, izahoirerysisa no mianatra, mivarotrany ray aman-dreniko...Te ho lasadokoteraahorehefalehibe, nymamakotsytenasalama...tsyhaiko fa metytsy ho possible hoehanaofianarana lava be »

« Je veux réussir, je suis la seule maintenant à étudier, mes parents font du commerce...Je veux devenir médecin quand je serais grande, ma mère est un peu malade...je ne sais pas mais je pense que je ne pourrais pas faire de longue étude »

Frédéric, 15 ans, CM2

« Tsymorafitahin'nyolonanyolonanianatra, tsybado, mampiasa-saina ...Hanao « gendarme » no tiako, dia milamiezaka, mianatra, manao basket, manontanyolona dia manao formation gendarme. Rehefaafaka BEPC aho dia hanao concours-na gendarme »

« Les gens instruits ne sont pas facilement piégés par les ruses des autres, ils sont intelligents...Je veux devenir un gendarme, il faut pour ce faire beaucoup d'efforts, travailler, faire du basket, interroger des gens puis faire la formation en gendarmerie. Quand j'aurais mon BEPC, je veux faire le concours »

Minah, 9ans, CM2

« Tiakorahatafitafambamisyasa, amin'izaykoaafakamanampyny ray aman-dreny, nymamako any an-dafymiasaany Liban... Hanaodokotera no tiako, milamahay, manaofianarana lava hatranyamin'nyuniversité »

« J'aimerais réussir et avoir un emploi, on plus je peux aider mes parents, ma mère est à l'étranger elle travaille au Liban... je veux être médecin, il faut être compétente et intelligente, et faire des études longues jusqu'à l'Université »

SECTION 2 : La description statistique et analyse sociologique des résultats statistiques

Si l'école et les parents attendent de l'élève sa capacité à réussir ce que les enseignants attendent d'eux, l'élève est appelé à réussir les tests d'évaluation et à consommer les acquis scolaires car « l'apprenant est au centre de l'action éducative et des activités de formation » et « il est du devoir de l'apprenant de respecter l'enseignant de même que tous les membres de la communauté éducative et de s'astreindre aux exigences imposées par le respect dû à l'établissement d'éducation et de formation ». **Loi n°2008-011, Section 6 : Des droits et obligations de l'élève/apprenant, Articles 17 et 20.**

Au cours de notre terrain, nous avons pu constater que certains résultats obtenus, que nous ayons évoqué sur le tableau répartissant les notes évaluatives des élèves en CM2 (Tableau 4), démontrent une dissymétrie entre les résultats des notes obtenues. D'où l'importance de nos études descriptives sur les résultats des évaluations et des analyses de corrélation.

2.1 La description statistique de la classe de niveau CM2

Soit la série statistique suivante, présentée par le tableau 4, la répartition de 48 élèves selon leurs notes moyennes « M_A ».

$$Ma = \frac{\sum_{i=1}^{i=48} Ma}{48} = \frac{598.38}{48} = 12.46/20, \text{ la moyenne de la classe}$$

- X ou Ma : Moyenne d'analyse
- Ni : Nombre d'élèves

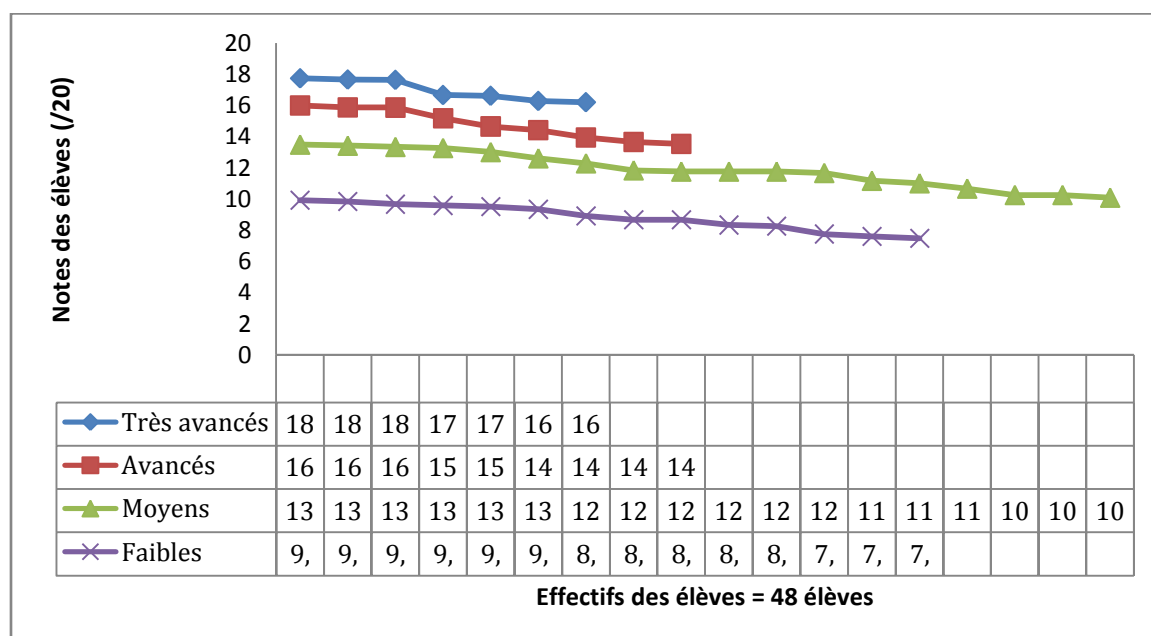
Nous présenterons dans ce tableau suivant (**tableau 5**), les relations statistiques qu'entretiennent les notes des élèves de CM2.

Tableau 5 : Statistique des notes évaluatives

Xi	X'i	Effectifs Simples		Effectifs Cumulés (jusqu'à)		X'i. ni	(X'i - x) ²	Fi. (X'i - x) ²
		Ni	fi	Ni ↗	Fi ↗			
[7.5 ; 10[	8.75	14	29.16	14	29.16	122.5	13.76	401.24
[10 ; 13.5 [	11.75	18	37.5	32	66.66	211.5	0.50	18.75
[13.5 ; 16[	14.75	9	18.75	41	85.41	132.75	5.24	98.25
[16 ; 19.5 [	17.75	7	14.58	48	100	124.25	27.98	409.94
TOTAL		N=48	100			591	Variance =	928.18
							Ecart-type =	30.46

La variance est de **928.18= V(x)** dont l'écart type est de **30.46**, nous constatons à partir de ces résultats statistiques que nous avons une variabilité forte, donc nous pouvons affirmer qu'il y a une dispersion [haut et bas] des notes des élèves dans le CM2 par rapport à la moyenne prescrite globale de la classe.

INTERPRETATION GRAPHIQUE

**Figure 9 : Courbe du caractère déconcentré des notes**

Source : analyse personnelle de la description statistique (Juillet 2014)

2.2 *Analyses sociologiques des résultats statistiques*

Dans cette sous section suivante, cette variabilité intra-groupale nous permettra d'en déduire et d'évoquer le degré de corrélation entre les notes et la performance curriculaire. **Dans la mesure où nous partons du postulat que les notes sont les indicateurs analogiques de la performance curriculaire**, la performance curriculaire peut donc, d'autre part, s'analyser à travers les notes scolaires des élèves.

Le curriculum assimilé ou le curriculum réel est fonction du type de contrôle relatif au type d'examen proposé, c'est-à-dire que les interrogations cognitives écrites et/ou orales ne sont pas exhaustives. En d'autre terme, seul une partie du curriculum offert est mise à l'épreuve lors d'une évaluation (Contrôle Trimestriel).

Cependant, nous suscitons des réflexions plausibles à l'existence d'un « malaise étudiantin » rattaché à un « malaise curriculaire » et/ou voire même dans son mode d'application.

2.2.1 *Interprétations interactionnistes*

Nous nous attachons dans cette dynamique réflexive à transposer dans nos recherches les visions spéculatives relatives et concomitantes se rapportant à l'analyse des interactions scolaires entre le maître et l'élève, mais également l'élément intervenant entre ces deux entités « la communication symbolique scolaire » véhiculée par le curriculum.

En guise de postulat, le courant interactionniste sollicite que les phénomènes sociaux et les personnalités individuelles sont les fruits des interactions. Ainsi, donc pouvons-nous affirmer que la vie scolaire est un acte d'une multitude d'analyse du comportement des autres, d'action, d'influence réciproque.

Cependant, les études et interviews entreprises montrent un mal vivre scolaire au sein de la classe concernée. Un « malaise enseignant », un « malaise étudiantin » générant au dysfonctionnement de l'instrument curriculaire de base. Certes, ce courant de pensée nous invite à remettre en question les problèmes axiomatiques relevant des acteurs primaires scolaires concernés dans la dynamique de classe.

Un dysfonctionnement du système curriculaire est dû dans cet axe aux rapports avec son environnement humain, en d'autre terme, l'objectif en soi du développement scolaro-curriculaire est l'homme en général (l'élève) mais il est également le principal acteur factorisant sa déchéance ou sa réussite. Le cadre humain décrit relève de la dimension « méso » et/ou « micro-sociologique » qui suscite donc une approche centrée sur une base interrelationnelle entre le maître et l'apprenant, principal acteur concerné par la problématique scolaro-éducative.

Le malaise est donc sous cet axe d'ordre interactionnel. De nombreuses études parallèles ont démontré l'utilité d'une ambiance de confiance pour l'efficacité de la socialisation de l'élève, comme la « théorie du pygmalion », de « l'effet maître ». Bref, des études qui renforcent la portée des rapports humains dans l'environnement scolaire et dans l'épanouissement personnel de l'élève conditionnant même, sous de multiples facettes, à la trajectoire de l'apprenant.

2.2.2 Interprétations constructivistes structuralistes

Les réalités sociales sont appréhendées comme des constructions historiques et quotidiennes des acteurs individuels et collectifs. P. Bourdieu a spécifié la « structure » et la « construction » dans l'analyse problématique d'un fait social.

La structure objective comme institution curriculaire, se dépeint comme « champ » qui constitue la face « extériorisation de l'intériorité » du processus, véhiculant un idéal-type scolaire dans la communauté ciblée. Cependant, un sclérose dans ce fonctionnement nous suscite à remettre en cause certaines pratiques au sein du système scolaire. Ainsi, permettons-nous de mettre en évidence l'utilité d'un « compromis curriculaire » au niveau de sa structure.

L'évolution de la société induit à l'évolution parallèle de chaque sous-système constituant ce tout. Ainsi, nous avons constaté qu'une hypothèse à l'évolution du système scolaire a généré pour une grande majorité trois comportements : le repli, la fuite et la capture totale ou partielle. Nos résultats d'enquête ont montré le repli et une certaines réticences par rapport à une réforme « curriculum ».

C'est dans cette dynamique que nous proposons l'usage d'un compromis curriculaire, en d'autre terme, d'équilibration entre une approche traditionnaliste et théorique basée sur des connaissances prédéfinies et parfois déstructurées des réalités locales à une approche plus empirique du développement dans la dimension micro et/ou méso-sociologique, d'une part. Et d'autre part, dans le champ macro-sociologique, la légitimation des politiques pédagogiques et curriculaires impliquant une transaction sur la façon dont le curriculum est élaboré.

Dans cette même perception, un compromis doit également être élaboré dans le processus de développement curriculaire dans les différentes phases de conceptions et de mise en œuvre. Conciliant ainsi les deux modalités d'organisation de type fonctionnel et de type hiérarchique ascendant et descendant, c'est-à-dire un processus d'approchement entre une stratégie de centralisation des décisions et de décentralisation ou « d'adaptation du curriculum au contexte local ».

Cependant, ces efforts de conciliation montrent que la « structure » en elle même peut être en contradiction avec la « construction » qui se définit comme schèmes de perception, de pensée et d'action qui constituent l'habitus scolaire des enseignants et des apprenants. En d'autre terme, un « champ de forces » en contradiction avec un « champ de lutte » dans la dynamique scolaire. Nos aspirations à une certaine réforme scolaro-curriculaire sont déterminants dans cette logique de « lutte », un affrontement diplomatique et démocratique pour conserver et/ou transformer ce rapport de forces.

L'objet de la lutte n'a pour finalité en fin de compte que de trouver un terrain de concession entre la « structure » et la « construction » c'est-à-dire l'objectif et le subjectif, qui doit se poursuivre progressivement en tenant compte de l'Histoire, des relations sociales, des enjeux et des ressources propres au sein de la société considérée pour une éducation primaire de base performant et un curriculum structuré et construit. Bref, d'un double mouvement constructiviste « d'intériorisation de l'extérieur et d'extériorisation de l'intérieur ».

CHAPITRE 3 : APPROCHE DYADIQUE DE LA RESPONSABILITÉ PÉDAGOGIQUE ET CONDITIONNEMENT À LA RÉUSSITE SCOLAIRE

En relation avec le concept d'horizon d'attente spiel-durkheimienne d'un apprentissage scolaire se devant d'être « mixte », l'école a pour rôle d'« éduquer » et « enseigner », sans tenir compte de l'hétérogénéité des apprenants.

De plus, nous avons tenu compte aussi des orientations aux résultats scolaires des apprenants à travers les dispositions stipulées dans les évaluations et d'en appréhender les clauses éducatives dans l'appropriation du savoir. Par conséquent, permettons-nous autant d'aborder l'aspect prospectif d'une réussite scolaire et des manifestations antérieures sur la portée de l'éducation primaire.

SECTION 1 : La dyade dans les missions pédagogiques

Il est important, néanmoins, de faire remarque, avant d'entrer dans le vif du sujet concerné dans cette section, de faire mention de la **Loi N°2008-011 du Juillet 2008, section 5** : Des fonctions de l'école et des établissements d'enseignement et de formation.

Art. 13- L'école, les établissements d'enseignement et de formation assurent des fonctions d'éducation, de formation et de qualification.

Art. 14- L'école, les établissements d'enseignement et de formation, en collaboration et avec la complémentarité des familles et de la société, veillent à inculquer aux enfants, aux adolescents et aux jeunes les sens de la responsabilité et de l'initiative, ainsi que le respect des bonnes mœurs et des règles de bonne conduite.

En outre, ils sont appelés à :

- Développer en eux le sens civique et les valeurs de la citoyenneté ;
- Développer la personnalité de l'individu, dans toutes ses dimensions : physique, affective, psychique, mentale et morale, en garantissant le droit à la construction de sa personne de manière à aiguïser son esprit critique et sa volonté.

Tableau 6 : Répartition par sexe des enquêtés

SEXE	HOMME	FEMME
RESPONSABLES		
Pédagogiques	5	5
Administratives	1	1
TOTAL	6	6

1.1 La responsabilité pédagogique du maître

A cet effet, cette référence juridique met en truisme les dimensions socialisatrice et intégratrice de l'institution scolaire, sans lesquelles la réussite scolaire stagnerait. Par conséquent, celle-ci justifie le droit de chaque apprenant à de bénéficier d'un accompagnement scolaire.

Car, outre cela « le personnel de l'éducation et de la formation doit, en s'acquittant de leurs devoirs professionnels, se conforme aux principes d'équité et d'égalité des chances et d'établir avec les élèves des rapports fondés sur l'honnêteté, l'objectivité et le respect de la personne de l'enfant et du jeune de leurs droits⁵⁷ »

De cette façon, la responsabilité du maître réside dans son expertise à produire des cours bien structurés, parallèles au niveau de la classe. Une mission qui fait appel à la fois à une obligation de moyens et compétences, qu'à une obligation de résultats. Des obligations qui se manifestent par son devoir dans l'appropriation des connaissances et des savoirs par les apprenants. En d'autre terme, que ses attributs consistent à coordonner les projets éducatifs afin d'atteindre l'objectif principal qu'est la réussite scolaire des apprenants.

Comme nous l'avons déjà énoncée antérieurement, les compétences pédagogiques des enseignants se rapportent à leurs aptitudes à remplir les missions confiées d'enseignement.

Le maître doit agir en fonctionnaire d'Etat et contribuer à la formation sociale et civique des élèves. Compte tenu du niveau des apprenants, par une bonne maîtrise des

⁵⁷Loi N°2008-011, Section 6 : Des droits et obligations de l'élève/apprenant, Article 19.

enseignements-apprentissages, il aide ainsi l'élève à acquérir les compétences exigées en veillant à la cohérence de son projet professionnel.

Dans cette intention, concevoir et mettre en œuvre son enseignement a comme finalité d'assurer l'appropriation du savoir chez les apprenants sur la durée de son cursus scolaire, l'apprentissage effectif de l'élève dans le cadre d'un enseignement collectif. Ce qui implique le caractère pédagogique attribué à l'enseignant, car il est du moins le premier garant de l'enracinement du contenu du savoir.

Néanmoins, Bourdieu et Passeron (1964) postulent que le système reconnaît les siens, ceux qui sont au préalable socialement destinées à être reconnues par elle, identifiées par leur habitus de classe.

Quoique, prendre en compte la diversité des élèves, cela implique pour la part de l'enseignant de faire des observations pour mieux détecter et prévenir les anomalies et les difficultés de certains élèves en accordant un peu plus d'attention à ceux qui ont des difficultés scolaires. Dans cette optique, il est de son devoir de mettre en œuvre une ou des méthodes spécifiques pour le progrès de chaque élève.

A ce titre, sa responsabilité est d'évaluer de façon objective les élèves pour pouvoir mesurer la progression des apprentissages⁵⁸ et utilise le résultat de ses évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves. Il développe l'auto-évaluation chez ses élèves et estime l'évolution des résultats scolaires de chacun.

1.2 Responsabilité pédagogique du chef d'établissement

Etre « Chef d'Etablissement » est une fonction. Mais quel est la responsabilité pédagogique du chef d'établissement⁵⁹, c'est-à-dire « ce qui a trait à l'accompagnement de l'enfant ».

Parler de « responsabilité pédagogique » doit tenir compte de l'interrelation et l'interaction directe qu'entretiennent le responsable d'établissement et l'apprenant.

⁵⁸ BARRERE (A.) et SEMBEL (N.), Sociologie de l'éducation, Paris, P.U.F, 1998, p.17 et MEDICI (A.), L'éducation nouvelle, Paris, P.U.F, 1962, p.123

⁵⁹ LA BORDERIE (R.) Facettes du système éducatif, Paris, Nathan, p.185. 1994

Il ne s'agit pas de désigner les relations proprement pédagogiques que celui-ci entreprendrait avec ses élèves, cette fonction signifie plutôt son rôle dans l'organisation de l'enseignement, non les méthodes d'enseignement. En d'autre terme, il est de son obligation de prendre des initiatives nécessaires pour que l'enseignement soit bien organisé : mettre en œuvre la « **politique éducative** »⁶⁰

Ses attributs sont en premier lieu d'ordre gestionnaire : la gestion financière, la gestion conflictuelle intra-personnelle ou intra étudiante.

Le responsable d'établissement doit représenter l'école en mettant en œuvre le curriculum formel, prescrit par l'Etat. C'est d'une manière ou d'une autre le principe de « décentralisation fonctionnelle » car l'Etat y a dévolu son autorité à l'établissement scolaire. Il s'agit par exemple de la répartition des élèves en classe et en groupe, l'organisation du temps scolaire, la préparation de l'orientation et de l'insertion professionnelle et sociale des élèves. L'obligation du chef d'établissement est donc de **concourir à l'action éducative**.

De plus, il ne faut pas oublier que son rôle réside dans l'accompagnement scolaire et social des apprenants afin que l'avenir et la réussite des élèves soient patents. Olivier REBOUL ne disait-il pas que « l'éducation familiale et scolaire n'a pour fin l'enfant mais l'homme qu'il sera dans vingt ans⁶¹ ».

Il décide de l'effectif normal d'élèves à mettre dans chaque classe pour faciliter la tâche de l'enseignant et la qualité de l'apprentissage offert.

D'autre part, le chef d'établissement doit veiller au bon déroulement des enseignements en fixant le service respectif des enseignants. Ce qui explique les dimensions pédagogiques et éducatifs de son rôle. C'est dans l'accomplissement de ces rôles qui le qualifiera de « compétent ». Autrement dit, le responsable est tenu d'agencer et de diriger la politique pédagogique et éducative de son établissement scolaire.

Enfin, la légitimité de la responsabilité pédagogique du chef d'établissement consiste dans la motivation et la dynamisation de l'équipe enseignante autour du projet éducatif et de gratifier d'un soutien d'élèves en difficulté.

⁶⁰ LE GRAND (L) Les politiques éducatives, Paris, Que sais-je ? PUF, p.3-7

⁶¹ REBOUL (O.) Les valeurs de l'éducation, 2^{ème} édition, Paris, PUF, p5, 1999

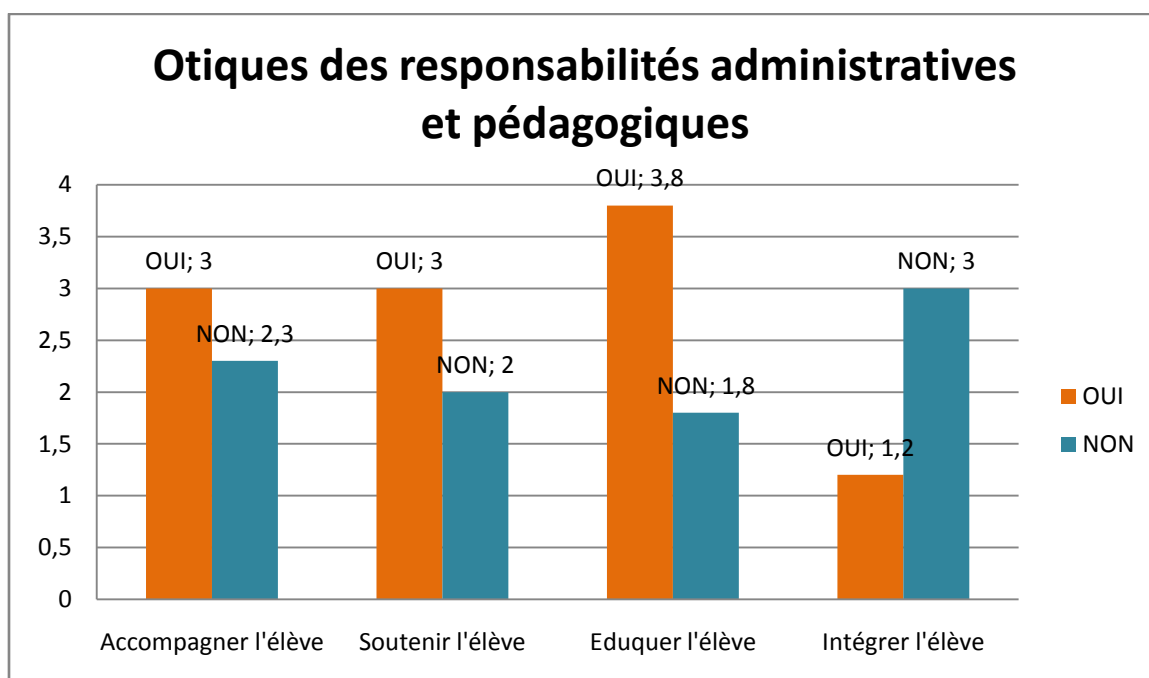


Figure 10 : Responsabilité pédagogique et administrative dans l'enseignement

Source : enquête auprès des responsables pédagogiques (Juin 2014)

SECTION 2 : Le public scolaire dans l'efficience de l'émission du contenu du savoir scolaire

Pour la communauté, la réussite sociale est la raison d'existence de l'école car elle doit préparer l'enfant à la vie future. Dans cet axe, la réussite s'avère indéniable et celle-ci est estimée par l'acquisition du savoir. Un savoir qui permettrait à l'apprenant d'orienter sa trajectoire sociale future.

A cet effet, permettons-nous d'exposer la corrélation positive, bien que relativement enchevêtrée par des variables sociétales extérieures au champ éducatif, du succès scolaire pour stimuler la réussite sociale. Car, d'une manière ou d'une autre la chance sociale est en grande partie, pour une certaine couche sociale aux avoirs primaires défavorisés, tributaire de la chance scolaire. (Rapports de chance)

2.1 Balise judiciaire d'un idéal-type curriculaire

Dans la dynamique de l'appropriation du savoir scolaire, le curriculum fait partie actuellement des premiers instruments d'apprentissage incités pour revoir et réévaluer les dysfonctionnements dans le mécanisme du système éducatif actuel. Effectivement, cette annotation judiciaire s'acquiert de l'implication de l'autorité étatique dans le fonctionnement de l'éducation pour le mieux être de celui-ci.

De cette façon, permettons-nous de procéder à une approche syncrétique de la portée du curriculum aux lois législatives mises en vigueur, ainsi la **Loi N°2008-011** stipule :

Art. 15- L'école, les établissements d'enseignement et de formation, veillent, dans le cadre de leur fonction d'instruction, à garantir à tous les apprenants, un enseignement et une éducation de qualité qui leur permettent d'acquérir une culture générale et des savoirs théoriques et pratiques, de développer leurs dons et leurs aptitudes à apprendre par eux-mêmes et de s'insérer ainsi dans la société du savoir et du savoir-faire.

L'école, les établissements d'enseignement et de formation sont appelés essentiellement à donner aux apprenants les moyens :

- De maîtriser la langue malagasy, de par son statut de langue maternelle

et nationale ;

- De maîtriser deux langues étrangères au moins.

Ils doivent par ailleurs s'attacher à :

- Développer les différents formes d'intelligence sensible, pratique et abstraite ;
- Développer les capacités de communication des élèves et l'usage des différents formes d'expression : langagière, artistique, symbolique et corporelle ;
- Leur assurer la maîtrise des technologies de l'information et de la communication et les doter de la capacité d'en faire usage dans tous les domaines ;
- Les préparer à faire face à l'avenir de façon à être en mesure de s'adapter aux changements et d'y contribuer positivement avec détermination.

Art. 16- L'école, les établissements d'enseignement et de formation veillent dans le cadre de leur fonction de qualification, à développer des compétences et des savoir-faire chez les apprenants, en rapport avec leur âge et selon le cycle d'études.

Les établissements de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur ont la charge de consolider ces compétences.

A cette fin, l'école et les établissements de formation et d'enseignement supérieur sont appelés à faire acquérir aux apprenants l'aptitude à utiliser le savoir et le savoir-faire acquis pour la recherche de solutions alternatives dans la résolution des problèmes auxquels ils peuvent être confrontés et ainsi à :

- S'adapter aux changements ;
- Prendre des initiatives et à innover ;
- Travailler en groupe ;
- Apprendre tout au long de leur vie.

2.2 Entre « compétences pédagogiques » et réussite de l'enseignement

Pour PERRENOUD P., la compétence pédagogique se définit comme « l'aptitude à faire face efficacement à une famille de situations analogues, en mobilisant à bon escient et de façon à la fois rapide, pertinente et créative, de multiples ressources cognitives : savoirs, capacités, micro-compétences, informations, valeurs, attitudes, schèmes de perception, d'évaluation et de raisonnement⁶² ».

En d'autre terme, la reconnaissance de la compétence réside dans la capacité de l'enseignant à l'identification et la maîtrise des situations, des difficultés à résoudre, de décisions à prendre dans l'explicitation des savoirs, des capacités.

Cet auteur a inventorié ces nouvelles compétences de l'enseignant. De pratiques novatrices qui, pour lui, permettraient de mettre un éclairage sur ce qu'est le métier d'enseignant et les ambitions des systèmes éducatifs face à l'hétérogénéité des publics scolaires.

De ce fait, les suivantes 10 compétences émergentes serviront de référentiel dans la contribution de l'enseignant à lutter contre l'échec scolaire et ainsi à remplir le rôle de transmission et d'ingurgitation des connaissances à l'élève :

« Dix grandes famille de compétences ont été retenues : 1. Organiser et animer des situations d'apprentissage ; 2. Gérer la progression des apprentissages ; 3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation ; 4. Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail ; 5. Travailler en équipe ; 6. Participer à la gestion de l'école ; 7. Informer et impliquer les parents ; 8. Se servir des technologies nouvelles ; 9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession ; 10. Gérer sa propre formation continue⁶³ »

Ainsi, postulant après dépouillement aux questionnements relatifs à ce sous-thème, nous avons pu effectuer un classement des acteurs en fonction de leur implication dans la réussite scolaire, après pondération.

⁶²PERRENOUD (P.), La formation des enseignants du 21^{ème} siècle

⁶³PERRENOUD (P.), Dix nouvelles compétences pour enseigner : Initiation au voyage, Paris : ESF (5^{ème} éd.)

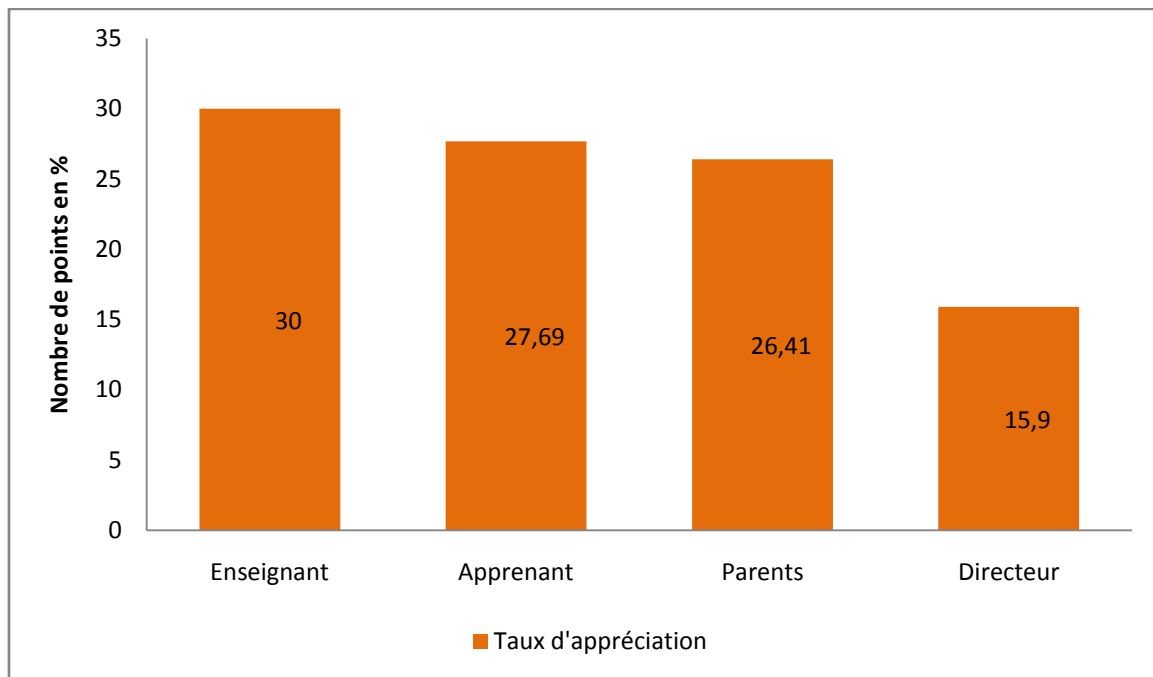


Figure 11 : Index ordonné des garants de la réussite

Source : enquête auprès enseignants et des responsables pédagogiques (Juin 2014)

En rapport à cette figure, le succès des apprenants est basé sur les compétences de l'enseignant d'où l'importance de l'« effet maître⁶⁴ ». Nous entendons ainsi par « compétences » donc, l'ensemble des capacités et des attitudes professionnelles fondamentales et indispensables nécessaires pour remplir amplement le métier d'enseignant.

Nous abondons dans le sens de Cherkaoui lorsqu'il porte un regard sociologique sur les systèmes scolaires et qu'il avance que « les mécanismes scolaires se rapportent à la transmission de l'ordre moral et des connaissances au type de pédagogie et aux règles d'évaluation⁶⁵ »

Autrement dit, l'enseignant doit être spécialiste de ses disciplines et à ce titre, être capable d'assurer l'apprentissage tangible de l'élève. Pour cela, il doit maîtriser et connaître les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer l'élève dans la communication scolaire.

⁶⁴ LA BORDERIE (R.), 20 Facettes du système éducatif, Paris, Nathan, p.185.

⁶⁵ CHERKAOUI (M.) Sociologie de l'éducation, Paris, P.U.F, 1989, p.4

Ainsi dit, force est de rappeler son obligation de prendre en compte la diversité de son public apprenant en spécifiant son enseignement pour l'avancée positive de l'élève, sans offusquer ceux qui ont besoin d'une stimulation et d'une motivation particulière. Dans l'éventualité des élèves en difficulté, l'enseignant se doit de recourir à des mécanismes d'apprentissage relatifs à la **psychologie cognitive**.

Celle-ci étant « la discipline, située au carrefour de la biologie et de la psychologie, de la linguistique et même de l'informatique, qui a pour objet les mécanismes de la pensée grâce auxquels s'élabore la connaissance, depuis la perception, la mémoire et l'apprentissage jusqu'à la formation des concepts et au raisonnement logique⁶⁶ ».

⁶⁶ SILLAMY (N.), Dictionnaire de psychologie, Paris, Larousse, p.59.

CONCLUSION PARTIELLE

L'analyse curriculaire du « curriculum commun » offert dans la base éducationnelle primaire revêt une multitude d'aspect du fait de son polymorphisme et de suite, occasionne à de nombreuses approches critiques sur l'entité curriculaire comme la communication, la psychologie cognitive et la sociologie elle-même dans toute sa densité. L'institution curriculaire représente en son sein des décalages tant dans son mode proto-préparatoire (reliance hiérarchique) que dans son mode d'application (communication scolaire).

Cependant, pour nous, tenter de procéder à un processus de « régionalisation du curriculum » consiste donc à une équilibration entre la « mondialisation » et la « localisation » des mœurs et coutumes. Ainsi, décentraliser le curriculum sans un cadre commun solide peut aggraver les inégalités en termes de résultats des apprentissages. Seules les discussions sur le degré optimal de centralisation et de décentralisation, ainsi que sur la façon de répartir les responsabilités sont les axes prospectifs dans la rénovation du curriculum.

De cette façon, plusieurs entités doivent miser de façons diversifiées pour transmettre amplement et maintenir les acquis chez les élèves. Des responsabilités échelonnées suivant le niveau d'implication de l'acteur respectif (enseignant ; élève) dans une dynamique micro-sociologique.

En effet, l'apprentissage offert par l'école se doit donc de sa part, de développer et de préparer et de réactualiser l'intégration à la fois sociale et professionnelle des apprenants. Ce qui mérite et nécessite davantage l'intervention de plusieurs instances au cours du modelage socio-cognitif de ces derniers.

Ce qui nous amène à présenter dans la troisième partie la nécessité de l'intervention de l'Etat dans la mise en œuvre de sa politique éducative à Madagascar en tant que « garant » d'une éducation de qualité et d'équité pour que tous les apprenants aient l'égalité des chances scolaires puis sociales pour contribuer à lutter contre la pauvreté car tel est l'objet fondamental de l'éducation. Et une approche prospective de l'apprentissage par une approche psycho-cognitive.

PARTIE 3 : APPROCHE PROSPECTIVE DU CURRICULUM

Enseigner et éduquer, d'une manière générale, sont les attributs de l'école en raison de son rôle assigné par le social dont éducatif, formatif et surtout préparatif.

Cependant, au cours de notre terrain, nous avons pu constater que l'apprentissage, voire même le curriculum a besoin d'un éventuel redressement et d'une adaptation permanente au contexte de développement sociétal actuel à Madagascar, comme dans son amélioration.

CHAPITRE 1 : DYSFONCTIONNEMENT DANS LA POLITIQUE EDUCATIVE MALGACHE

Le résultat de notre recherche sur l'étude du curriculum et les enjeux du rôle co-développeur des enseignants et voire même celui de l'élève en matière d'enseignement permet d'en déduire le rôle d'une tierce personne celui de l'Etat dans l'appareil éducatif.

D'autant plus qu'à partir du moment où l'Education est également le reflet de la société, l'Etat ne peut s'en désintéresser. Cependant, et le plus souvent les défaillances scolaires sont liées aux dysfonctionnements de la politique éducative.

Pour une meilleure compréhension des dysfonctions du système éducative malgache, nous allons présenter, de façon quoique concis et non exhaustive, le rôle respectif d'une entité administrative responsable de l'éducation fondamentale.

SECTION 1 : La Direction de l'Education Fondamentale

D'une manière générale, au cours de notre collecte d'informations, nous avons adressé un questionnaire relatif à l'engagement de l'Etat dans la promotion d'une éducation de qualité voire même équitable. A cet effet, nous nous sommes adressées au Directeur de la DEF qui nous a informées de ses divers attributs dans le fonctionnement de la politique éducative malgache.

Selon sa perspective, l'école est un centre d'éducation et d'enseignement qui davantage doit développer la personnalité de l'apprenant et doit donc de ce fait favoriser son intégration et sa socialisation.

Dans la réalisation d'une telle perspective, si l'école doit promouvoir la réussite tant scolaire (épanouissement de l'enfant par acquisition des compétences), que social (savoir-être), il est de l'obligation du DEF de mettre à la disposition des écoles un programme équilibré et proportionnel à l'âge de l'apprenant, le « **curriculum prescrit** »

Or, au cours de notre terrain, nous avons constaté une certaine défaillance dans le système d'évaluation et celui de l'éducation elle-même, ce qui implique de la responsabilité de l'Etat car : « **l'iniquité de l'apprentissage dévalorise souvent l'éducation** ». D'autant plus, un défaut relatif au non accomplissement de la **Loi N° 2008-011 du Juillet 2008**, « Titre II : De l'organisation du système d'éducation, d'enseignement et de formation, Chapitre I : Principes et organisations », qui stipule que :

Art. 22 -La mission de l'Etat est d'assurer pour tous les Malgaches une éducation de qualité. Le secteur de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation comprend :

- L'Education et la Formation Non Formelle ;
- L'Education et la Formation Formelle ;

Art. 23 – La double cohérence interne et externe, les principes d'unité et de diversité, la garantie de continuité, de complémentarité, d'interdépendance et de synergie, ainsi que le souci de performance et de progrès constants fondent et structurent l'organisation du système d'éducation, d'enseignement et de formation malagasy.

Art. 24 – Des objectifs et des buts terminaux déterminent l'organisation des enseignements et des formations dans les différents niveaux et types d'éducation, d'enseignement et de formation préalablement inventoriés.

Cependant, un groupe de Pilotage de l'étude préparatoire a été créé, dont le but principal est l'appui à l'enseignement primaire– **Décision n°520-97 MinESEB du 07 avril 1997**.

Article premier – Il est créé au sein du Ministère de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de Base un Groupe de Pilotage de l'étude préparatoire au projet d'appui à l'enseignement primaire de l'Union Européenne défini dans le Programme Indicatif National du 8^{ème}. Ce Groupe de Pilotage dénommé G.O, assurera la coordination, l'animation, la supervision et le suivi de l'étude.

Source : Bulletin Officiel de l'Education Nationale - N° 14 Novembre 1997.

Selon son optique, le « malaise curriculaire » résulte d'un apprentissage mal acquis lié d'emblée à « l'incapacité de l'enseignant à transmettre les contenus du savoir ». Autrement dit, par « un faible niveau pédagogique et un manque de formations des enseignants ». Un problème que nous avons perçu ponctuellement au cours de notre recherche. Malgré le fait que la plupart des enseignants disposent des « autorisations d'enseigner » ou encore des niveaux d'instructions relativement élevées, il importe d'énoncer que la problématique dans la communication curriculaire dépasse le besoin « d'une simple pièce justificative » pour maintenir et mettre à jour une éducation de qualité.

Ce problème mobilise plutôt ce qu'on entend par un état de « **conscience curriculaire** » qui implique à la fois la participation active, dans un nouveau rôle assigné, des acteurs concernés (apprenants, enseignants, Etat) au sein du système éducatif pour le fonctionnement de celui-ci. En effet, par « **conscience curriculaire** », la dynamique de réforme n'est pas uniquement d'ordre technique mais intègre en elle-même « l'âme » ainsi que la vision de la réforme et d'un état d'esprit épris par un changement de comportement (normes et valeurs) chez les acteurs de la réforme.

Art. 63- Le personnel éducatif est constitué des enseignants, des formateurs, des inspecteurs, des planificateurs, du personnel d'encadrement, des conseillers en formation et en orientation scolaire et universitaire, des conseillers en éducation et en formation, des surveillants et agents administratifs et techniques.

Art. 64- Tous les membres du personnel éducatif sont astreints, tout au long de leur carrière, à la formation continue qui est nécessité dictée par les mutations qui affectent le savoir et la société et par l'évolution des métiers.

La formation des formateurs et la formation continue sont organisées au profit des membres du personnel éducatif selon les exigences dictées par l'évolution des méthodes et moyens d'enseignement et de son contenu, l'intérêt des élèves et de l'école, et les besoins liés à la promotion professionnelle.

Art. 65- Les membres de la communauté éducative assument, dans la coopération et complémentarité avec les parents, les tâches qui leur sont dévolues, dans le cadre des missions essentielles de l'école et des établissements d'enseignement.

SECTION 2 : Les attributs de l'Etat au sein de l'Education Nationale Malgache

D'une part, le premier garant dans la réalisation de l'éducation scolaire serait l'élève car « les progrès scolaires sont plus faciles et plus prompts là où une certaine marge est laissée aux initiatives individuelles ; car l'individu est plus volontiers novateur que l'Etat⁶⁷ ». Mais que faire dans le cas où l'enseignement est incohérent et/ou déficient? Existe-t-il des directives à prendre pour que l'apprentissage soit valorisé ?

Dans cet axe, en tant qu'acteur potentiel de l'appropriation du savoir, l'élève en difficulté nécessite une attention particulière. Ce qui revient à dire que pour réaliser amplement l'apprentissage, l'instructeur se doit d'être « compétent » surtout dans le cas où il enseigne un groupe-classe hétérogène.

De cette façon, le rôle de l'Etat, par l'intermédiaire de la DEF, est de mettre en place les pratiques et les politiques scolaires susceptibles de promouvoir et de valoriser l'éducation. Une politique qui doit améliorer et prescrire en premier lieu le programme scolaire, « le curriculum prescrit » relatif à chaque niveau respectif car son rôle est de « rappeler sans cesse au maître quelles sont les idées, les sentiments qu'il faut imprimer à l'enfant pour le mettre en harmonie avec le milieu dans lequel il doit vivre⁶⁸ ».

Une responsabilité qui, en mettant à la disposition des enseignants des outils et des supports adéquats à la transmission de connaissances, permet de pallier les problèmes suscités.

Ainsi, pour résoudre ces obstacles, l'Etat a l'obligation de former et encadrer périodiquement les enseignants dans leur fonction. De même, dans son obligation, il doit précéder à un recrutement rigoureux et professionnel. Donc, si l'éducation a pour objet d'adapter l'enfant au milieu social où il est destiné à vivre, il est peu probable que l'Etat s'y désintéresse.

⁶⁷ DURKHEIM (E.), Op. cit., 1922, p.14

⁶⁸ Idem, p.13

L'intervention de l'Etat, à cet effet, est de soumettre les institutions scolaires sous son autorité et son contrôle l'éducation offerte par les écoles, les établissements d'enseignement et de formation. Ce qui nous amène à affirmer que l'Etat est le premier garant d'une éducation de qualité et équitable dans une perspective macrosociologique.

En effet, il est de son devoir d'« inspecter » si le personnel enseignant est compétent ou non. En y réfléchissant sérieusement « il n'est même pas admissible que la fonction d'éducateur puisse être remplie par quelqu'un qui ne présente pas des garanties spéciales dont l'Etat seul peut être juge⁶⁹ »

Le rôle de l'Etat est de veiller à ce que nulle part on ne leur laisse ignorer les enfants. Une intervention de l'Etat dans l'accompagnement scolaire et social qui, avons-nous dit, réside de ce fait à la gestion des manuels et guides pédagogiques d'une part. D'autre part, l'Etat est appelé à participer dans la gestion de l'école et de son environnement du moins en recrutant ou/et en formant des enseignants.

Afin d'améliorer la politique éducative, l'Etat doit procéder par « inspection ». C'est une activité de contrôle, une sorte de test commun à toutes les écoles, établi par l'Etat pour évaluer la compétence du personnel enseignant, voire même le niveau de l'école. Au sein des établissements publics, elle consiste en une inspection administrative, au sein des écoles privées, celle-ci concerne la pédagogie. L'inspection, en général, porte sur quelques traits caractéristiques de l'école à savoir la compétence pédagogique et l'espace scolaire (environnement et hygiène).

En général, la **Loi N°2008-011 du Juillet 2008, « Titre III »** stipule que l'Etat d'une manière ou d'une autre a l'obligation de soumettre des inspections à tous les établissements d'éducation et d'enseignement, qu'il soit Public, soit Privé.

⁶⁹ DURKHEIM (E.) Op. cit., 1922 p.14

Art. 60- Les établissements éducatifs sont soumis à l'inspection pédagogique, administrative et sanitaire des services des Ministères compétents en vue de vérifier l'application des conditions fixées par la présente loi et par les décrets et arrêtés y afférents.

Art. 61- En cas de manquement à l'une des obligations énoncées dans ce chapitre ou de non-respect des bonnes mœurs et des règles d'hygiène et de la sécurité dans l'établissement éducatif, le propriétaire se voit retirer, après son audition, l'autorisation citée dans l'établissement éducatif, le propriétaire se voit retirer, après son audition, l'autorisation citée à l'article 56 de la présente loi sans préjudice des sanctions prévues par la législation en vigueur.

Source : la Loi N°2008-011 du Juillet 2008, « Titre III »

CHAPITRE 2 : REFORME PEDAGOGIQUE ET CONTEXTUALISATION DU CURRICULUM SCOLAIRE

Afin de remédier aux problèmes que les apprenants rencontrent au cours de l'apprentissage scolaire, nous allons essayer d'évoquer des perspectives nécessaires et immanentes dans l'amélioration, d'une part, de la perception du curriculum en tant qu'outil d'enseignement au développement et d'autre part à une réforme constante de celui-ci par rapport à l'évolution des rapports sociaux entre les acteurs au sein de la société dont-ils sont inscrits.

Mais également pour l'assurance d'une éducation de qualité et équitable, nous ne pouvons négliger le rôle interactif et intrinsèque entre l'apprenant et l'enseignant. Sachant que l'éducation est avant tout une chose sociale, sa valorisation et sa qualité reposent sur des décisions d'acteurs respectifs en vigueur.

SECTION 1 : L'Approche Par Compétence ou l'APC

Un nombre croissant d'autorités nationales chargées de l'éducation dans le monde cherche à améliorer la qualité de l'apprentissage pour tous par le biais de réformes curriculaires en introduisant des curriculums permettant d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires aussi bien au niveau local qu'au niveau mondial.

« La recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 Décembre 2006 a fixé les connaissances, aptitudes et attitudes minimales que tous les élèves devraient avoir acquises au terme des cursus d'éducation et de formation initiales afin de pouvoir participer à la société de la connaissance et qui compte tenu de leur nature transversale, supposent une approche de l'enseignement dépassant les frontières des disciplines traditionnelles⁷⁰ »

⁷⁰ Conseil de l'Union Européenne, 2008 « conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des Etats membres, réunis au sein du Conseil du 21 Novembre 2008. Préparer les jeunes au XXIe S : un programme de coopération européenne en matière scolaire »

1.1 *Actions opportunes de l'APC et déroulement de sa prolifération*

De manière générale, l'Approche Par Compétence reste un sujet controversé au sein du débat éducatif en raison, entre autre, du grand nombre d'interprétation et de rôles qui lui sont conférés par différents systèmes éducatifs.

Elle possède une position administrative et sociale qui active le développement ondulatoire d'usage de l'enseignement. Rappelons que l'APC est introduit officiellement dans le programme national de l'enseignement à Madagascar en tant que support didactique des programmes scolaires en 2002-2003.

Malgré des critiques, elle est, cependant, perçue comme un moyen novateur pour remettre en question la vision traditionnelle du curriculum comme plan d'études pour aider les enseignants à mieux comprendre leur propre rôle comme facilitateur des apprentissages pertinents, ainsi que pour démontrer aux apprenants la logique compétences/ressources et les méthodes nécessaires pour atteindre les objectifs du curriculum.

Plus précisément, l'APC contribue de manière optimale à une approche éducative cohérente du développement des compétences de l'élève et mobilise ainsi : des efforts plus soutenus pour améliorer la maîtrise de la lecture et d'autres compétences de base ; des formules d'apprentissages plus personnalisées, qui répondent aux besoins individuels de chaque élève, comportant des formes d'évaluation adéquates et stimulant l'intérêt pour l'apprentissage.

Néanmoins, des débats se poursuivent à tous les niveaux, notamment sur la justification, les objectifs, le contenu, la mise en œuvre et les approches de ces changements curriculaires, ainsi que leurs implications pour toutes les parties prenantes, en particulier les enseignants et les élèves. Dans un contexte de réforme éducative, une certaine résistance au changement est fréquente. Il est essentiel que l'école favorise des environnements d'apprentissages propices aux **pratiques d'inclusions des enseignants ainsi qu'à l'apprentissage et à la participation des élèves.**

Ainsi, pour comprendre cet effet de prolifération, il est opportun de replacer l'établissement scolaire dans sa configuration d'un carrefour de dynamique des conduites d'acteurs sociaux dans le rouage de l'univers de l'enseignement.

A l'école, à l'issue de chaque étape d'apprentissage effectué avec les outils pédagogiques de l'APC, l'imprégnation des notions telles que compétences de base, critères, évaluation, situation – problèmes se font remarquer dans les pratiques langagières et l'évocation des idées. Certains élèves aiment de plus en plus poser des interrogations sur la compétence de leurs environnements immédiats, un comportement qui suscite des discussions sur l'utilité pratique pour la vie quotidienne de l'objet en question.

Progressivement, l'APC arrive à un stade où elle est devenue un nouveau dispositif social qui active la « professionnalisation » de l'agir des enseignants par le biais de la légitimation de leur compétence de base. Dans cette situation, les paradigmes de l'APC sont devenus des régulateurs et décodages de la potentialité de la conduite d'acteur social.

En effet, **L'APC est devenu un élément de didactique de la conduite d'acteur social dans cette sphère de l'enseignement.**

1.2 Imprégnation de la notion de « compétence de base »

Précisions que dans sa description d'outil didactique pour les activités d'apprentissage, **les « compétences de bases » constituent les descriptions des échelles de changement de comportement d'un apprenant.** Leur élaboration aide à concrétiser les étapes de compréhension et le degré des acquis de connaissance d'un apprenant.

C'est un outil pédagogique utilisé lors d'une situation d'évaluation, elle consiste à observer graduellement les niveaux de maîtrise du savoir du savoir, une grille d'annotations est dressée pour encadrer l'observation de l'évolution et la correction à mener. Le processus n'a rien de mécaniser le changement de comportement des apprenants.

Il s'agit de donner aux élèves une opportunité d'auto-éveil de leur curiosité intellectuelle pour qu'ils arrivent à accéder eux-mêmes aux différents degrés de niveaux taxonomiques⁷¹. « L'autonomisation » de l'apprenant est le but de l'opération pédagogique.

Notons que, l'élaboration des « compétences de base » dans le registre didactique de l'APC est dans le but précis de spécifier les résultats de l'évaluation attendus de chaque séquence d'apprentissage.

Dans cette utilisation, « **compétence de base** » prend la fonction d' « **une batterie de comportements appelés indicateurs pour servir à l'évaluation d'une compétence** » Gillet Pierre (1991 ; p.38). La « **relation pédagogique maître - élèves** » pour la passation de ce savoir à l'école se déplace en « **relation pédagogique enfants – parents** » dans cette même dynamique de la communication scolaire; pour arriver à saisir le territoire de « **relation filiale et professionnelle** » en jonction dans le monde des pratiques scolaires entre enseignant/élève.

Concrètement, la jonction de sens entre « compétence de base » et « professionnalisation » se produit et s'impose comme une exigence d'impératif de crédibilité pour tous les acteurs qui s'impliquent dans le domaine de l'organisation globale de l'enseignement. **La jonction des deux schèmes exprime un appel à la performance.**

Que ce soit des enseignants, soit des membres de comité, soit des formateurs, soit un responsable bénévole d'une activité ponctuelle (maître FRAM), le terme de « professionnalisation » leur est adressé, ainsi, pour dire l'importance des compétences de base conforme à leur attribution respective. C'est la conduite d'implication d'acteur social qui est supposée à professionnaliser, en ce sens, en lui attribuant des compétences sociales conformes au besoin de redressement de l'enseignement.

⁷¹ Cette démarche se réfère aux **taxonomies de Bloom Benjamin** (1956) : 1^{er} niveau **Connaissance** (mémorisation et restitution d'informations dans les mêmes termes) ; 2^{ème} niveau **Compréhension** (restitution du sens des informations dans d'autres termes) ; 3^{ème} niveau **Application** (utilisation de règles, principes ou algorithmes pour résoudre un problème, les règles n'étant pas fournies dans l'énoncé) ; 4^{ème} niveau **Analyse** (identification des parties constitutives d'un tout pour en distinguer les idées) ; 5^{ème} niveau **Synthèse** (réunion ou combinaison des parties pour former un tout) ; 6^{ème} niveau **Evaluation** (formulation de jugements qualitatifs ou quantitatifs)

SECTION 2 : L'approche stratégique de l'apprentissage de la réforme pédagogique

Une « stratégie d'apprentissage » est une connaissance dynamique qui conduit l'élève à utiliser les informations qu'il acquiert, à poser les actions appropriées dans les diverses tâches qu'il est appelé à réaliser et à évaluer la pertinence de ses choix.

Le but des stratégies d'apprentissage est de traiter de l'information afin de faciliter l'apprentissage. Les études fondées sur le fonctionnement de la mémoire (« cognition » et « métacognition » : gestionnaire des mémoires) inspirent les principes de base de ce que nous entendons ici par la conception « cognitive de l'apprentissage ».

2.1 Classification et enseignement des stratégies d'apprentissages

Dans les dernières décennies, plusieurs chercheurs ont élaboré des classifications ou taxonomies des stratégies d'apprentissage. Langevin (1992) retrace l'évolution de ces modèles mais, c'est en 1988 que O'Malley, après avoir effectué une recherche sur des étudiants anglais langue seconde, a introduit et décrit une taxonomie qui s'avère, selon les chercheurs et les praticiens, « la plus complète et la plus utile » comme suit :

- Les stratégies socio-affectives qui favorisent les interactions avec l'autre et avec le texte en situation d'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective (motivation, coopération);
- Les stratégies cognitives qui facilitent l'acquisition de connaissances par des actions, des techniques ou des comportements effectués par l'apprenant (activation, acquisition, l'élaboration, l'organisation, l'intégration, transfert);
- Les stratégies métacognitives qui conduisent l'apprenant à une gestion de son processus d'apprentissage par une planification, une évaluation et un contrôle ou une régulation (planification, contrôle, régulation, évaluation)

En effet, l'utilisation des stratégies socio-affectives, cognitives et **métacognitives**⁷² se présente comme un catalyseur dans l'accroissement de la motivation et de la confiance.

⁷² **Métacognition** : « gestionnaire des mémoires, c'est la connaissance que chacun possède de son fonctionnement cognitif (sa façon d'apprendre) et de ses actions pour gérer ce fonctionnement. Conscients du

Ainsi, par l'emploi de stratégies socio-affectives, l'élève est capable de valoriser le travail d'équipe, de maîtriser son anxiété et identifie ce qui le touche, l'intéresse, l'émeut dans ce qu'il y a de plus intime en lui, sa propre identité. L'emploi de stratégies cognitives permet à l'élève de développer les habiletés grâce auxquelles il connaîtra du succès ; et par l'emploi de stratégies métacognitives, il acquiert le contrôle de son processus d'apprentissage plutôt que de dépendre de l'enseignant.

D'autre part, à part l'importance accordée aux stratégies d'apprentissages, l'application en est primordiale sur les modèles d'interventions proposés pour l'enseignement des stratégies. En effet, ils se traduisent comme des étapes du processus d'intériorisation du savoir. En effet, la réussite de ces modèles repose sur les directifs suivants:

- Inclure l'enseignement des stratégies dans un enseignement de contenu afin de favoriser le transfert de connaissances;
- Développer la métacognition ;
- Se préoccuper de la motivation de l'élève ;
- Renseigner l'élève sur les stratégies et leur utilité ;
- Adapter l'usage des stratégies au style personnel de l'élève, à ses modes préférés d'accès à la connaissance et à son identité ;

2.2 Proposition d'un cadre logique d'un curriculum scolaire

L'analyse sociale et voire même économique dans la portée d'une adaptation du curriculum aux besoins spécifiques malgaches nous conduit à orienter nos réflexions vers une proposition d'un cadre logique qui essaye de présenter à travers plusieurs modalités (objectifs, produits, activités, moyens,...) les impératifs dans la modélisation du projet « curriculum contextualisé ».

fonctionnement de la mémoire lors de l'apprentissage, les élèves font des choix judicieux pour sélectionner l'information captée par la mémoire sensorielle, la traiter et l'organiser dans la mémoire à court terme et retrouver les informations pertinentes dans la mémoire à long terme.

La métacognition leur permet aussi de gérer et de contrôler leurs systèmes cognitif et affectif et de faire le lien entre ces deux systèmes. En effet, « les élèves doivent apprendre à contrôler leurs processus motivationnels, tout comme ils apprennent à connaître et à contrôler leurs stratégies de lecture pour construire du sens et réguler leur compréhension » (Morissette, 2008, *Accompagner la construction des savoirs*- Montréal)

Nous tenons à faire mention du problème de la « vacuité éducative ». En effet, l'objectif de la réforme curriculaire est de corriger ou de combler cette vide instruction généralisée au sein de la société malgache. Cependant, force est de souligner que la contextualisation ou la régionalisation du curriculum n'a pas pour autant objet à un enfermement culturel (culture de la malgachéité), mais à forger un « curriculum interculturel et transculturel ».

Car, l'identité culturelle « n'est pas une structure donnée qui existe en elle-même, mais un processus, une construction sociale constamment modifiée et changée » (RANDRIAMAROLAZA (L. P), Madagascar fenêtre Vol.3)

En effet, des questions se posent pour mieux cerner la portée d'un cadre logique appliqué au curriculum scolaire:

- Quels sont les changements cognitifs et comportementaux souhaitables chez l'élève dans le niveau primaire? (profils de sortie, compétences pragmatiques acquises pour la vie, référentiel de l'élève)
- Quel rôle joue l'environnement dans ces changements ?
- Quels projets éducatifs ou quelles activités éducatives facilitent les changements cognitifs et comportementaux souhaités ?
- Quelles approches pédagogiques sont les plus efficaces pour arriver aux changements cognitifs et comportementaux souhaités ?

CADRE LOGIQUE

LOGIQUE INTERVENTION	I O V		MOYEN DE VERIFICATION	HYPOTHESE
	DEFINITION IOV	OBJECTIF		
Objectif Global (Impact)	Amélioration de la qualité de l'enseignement au niveau de l'enseignement primaire	75% (25% marge d'erreur)	Rapport du Ministère de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de Base	Projet d'Education Nationale pour le développement
Objectif Spécifique (Effet)	Réforme pédagogique et curriculaire pour améliorer l'enseignement de base	75%	- Rapport d'activité du Ministère de l'Enseignement - Résultats d'enquête	- Centralisation et décentralisation du pouvoir de décisions - Coopération des entités respectives (DCI,...)
Résultats Attendus (Produits)	L'élève devrait être en mesure de : - Comprendre, intégrer des connaissances contenues dans chaque matière (lecture, écriture, arithmétique) - D'organiser, de comparer, de discuter, un sujet scolaire - Développer son auto-apprentissage dans la construction active du savoir	75%	- Rapport d'activité du Ministère de l'Enseignement - Rapport d'activité du DCI - Résultats d'enquête	- Rôle instructeur et accompagnateur de l'enseignant - Approches pédagogiques adéquates et efficaces en tenant compte du contexte et de la culturalité malgache - Education pour le Développement Durable
Activités	- Développer un rapport positif à l'enseignement en augmentant et en optimisant les occasions de production et de réception cognitive - Créer des occasions d'appropriation de la culture scolaire (enculturation active) - Viser	75%	- Résultats d'enquête - Rapport d'activité du DCI - Supervision et contrôle - Evaluation curriculaire	- Rôle de l'environnement (écologie du développement de l'élève) - Projets éducatifs et activités - Apprentissage stratégique - Approches pédagogiques adéquates, efficaces en tenant compte du

Activités (suite)	l'actualisation maximale du potentiel d'apprentissage • Cultiver l'autodétermination en tenant compte des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance des élèves • Créer des conditions de découvertes de valeurs identitaires et interculturelles • Amorcer un processus de conscientisation et de réflexion critique • Créer des partenariats avec la famille et la communauté	75%		contexte et de la culturalité malgache
Moyens	• Ressources Humaines : - Spécialistes, professeurs, administrateurs et personnel scolaire • Ressources techniques : - Etude et plan social et économique de faisabilité pour établir la réforme curriculaire - Conception d'expériences d'apprentissage • Ressources financières et matérielles : - Matériel d'apprentissage - Fonds du Gouvernement	75%	• Rapport d'activité du Ministère de l'Enseignement • Résultats d'enquête	• Capital humain compétent • Appui et financement du Gouvernement

Source : réflexion personnelle (2014)

Changements cognitifs et comportementaux souhaitables :

Pour que le curriculum soit une formule utile, son contenu et les conséquences qu'il tente de provoquer doivent être en harmonie avec les réalités sociales et culturelles. En effet, des changements de trois niveaux d'importance surviennent dans le curriculum afin que ce dernier puisse s'ajuster aux besoins économique, social, politique et idéologique de la société.

- **Changements mineurs** : Ils se traduisent par une réorganisation du contenu de la matière, des activités d'apprentissage et du personnel, en plus d'un ajout de sujets et de méthodes dans le curriculum.

- **Changements moyens** : Appartiennent à ce groupe l'organisation du contenu, du matériel et les établissements, mais aussi l'intégration de disciplines ou de nouvelles manières d'enseigner les matières existantes.

- **Changements majeurs** : Ici, une révision du curriculum en place est faite. Elle peut mener à une réorganisation complète du modèle conceptuel de curriculum, de la structure, du contenu, des méthodes, des stratégies, du matériel et des installations.

Dans ce cas-ci, on obtient un tout nouveau curriculum ou programme. Pour qu'il y ait changement, il faut que certaines institutions participent au processus. Elles comprennent les instituts scolaires, centres d'élaboration de curriculum, instituts de recherche, écoles, collèges, universités, ministères de l'Éducation (tous les secteurs et départements), maisons d'édition, conseils d'examineurs, autorités locales d'éducation, syndicats des professeurs et profanes.

Le changement établit un lien entre eux et les besoins scolaires afin de faire surgir des personnalités dynamiques qui peuvent y répondre efficacement. Il mène à une plus productive et efficace utilisation des ressources. Une innovation doit concorder avec les buts et objectifs d'éducation qui souvent reflètent les besoins, intérêts, valeurs et enjeux de la société. De plus, elle doit être appropriée et ne pas prendre beaucoup de temps, d'espace et de ressources.

CONCLUSION PARTIELLE

Une vision holistique du curriculum et l'évolution constante du rôle des enseignants et des élèves impliquent des changements importants dans leurs rapports interactifs.

En effet, bien qu'il semble que les enseignants aient souvent tendances à accepter les élèves en tant que participant actif dans le processus d'apprentissage, ils continuent à mettre l'accent sur des activités hautement structurées avec peu d'espace pour le développement de l'expression individuelle de chaque élève.

Ainsi, nous avons marqué l'importance de la participation et de « l'auto-apprentissage » des élèves dans le processus d'enseignement comme facteur majeur dans la construction d'une plus grande confiance mutuelle et d'une meilleure préparation des enseignants nécessaire pour mieux répondre à la diversité au sein de la classe.

Dans notre dynamique réflexive, il convient d'énoncer l'interaction dialectique entre le changement de comportement et la réforme, en d'autre terme un rapport dyadique constructiviste entre un changement de comportement qui implique l'individualité et une réforme qui implique le système.

Certes, ces changements créent des opportunités et des contraintes tout en s'orientant progressivement vers des propositions de réforme curriculaire et des réformes pédagogiques.

CONCLUSION GÉNÉRALE

D'une manière générale, la sociologie s'intéresse aux diversités morphologiques, structurelles et fonctionnelles des sociétés et vise à l'étude des lois fondamentales propres aux faits sociaux.

D'abord, considérer l'« éducation » comme un « fait social » nous a amené à faire une étude sur les enjeux du curriculum et de l'appropriation du savoir scolaire chez l'élève.

A cet effet, le cadre d'une étude sociologique de l'éducation nous a permis d'en déduire que bon nombre d'acteurs sociaux doivent intervenir dans la promotion d'une éducation arrimée aux besoins sociaux des intéressés.

Dans cette dynamique réflexive, la thématique de l'éducation fait l'objet de réflexion pour le développement durable des pays africains. D'autant plus, le concept d'éducation primaire de qualité veille à ce que tous les enfants qui fréquentent l'école achèvent le cycle primaire à temps.

Ainsi, selon l'indice statistique IDH, l'éducation soit le niveau d'instruction constitue un critère d'analyse et d'étude du développement humain.

Mettre en place d'un développement durable est la remise en cause du système éducatif. De façon générale, l'école est un lieu d'apprentissage mixte/polyvalent. A cet effet, elle se doit d'offrir à chaque élève l'opportunité de s'épanouir tant sur le plan socio-affectif mais aussi cognitif.

En effet, l'école doit servir à la transmission de savoirs et préparer l'insertion professionnelle des apprenants. Ainsi dit, l'éducation et l'instruction sont obligatoires pour tous les enfants elles sont fondamentales dans la lutte contre la « pauvreté » (précarité, vulnérabilité : matérielle, physique, psychique, cognitive, émotionnelle).

Dans cette perspective, plusieurs acteurs, instances sont appelés à interagir pour faciliter l'appropriation du savoir chez les apprenants.

En d'autres termes, d'une éducation contextualisée pour la promotion d'une réussite sociale en fonction des enseignements et des connaissances pratiques inculqués au niveau de l'institution scolaire.

« L'actéuralité » dans ce processus est appelé à assumer sa charge vis-à-vis de ses objectifs spécifiques. D'où nos réflexions portées également sur les acteurs scolaires élémentaire et étatique (l'enseignant, l'élève et l'Etat) dans une dynamique curriculaire.

Ce projet s'engage à une proposition de solutions aux problèmes liés au système éducatif à Madagascar par l'identification des paramètres curriculaires et des interactions entre enseignant et élève qui contribuent réellement à l'amélioration de l'enseignement des biens scolaires.

En effet, dans cette perspective non seulement l'enseignant et l'élève sont appelés à interagir et coopérer à travers des stratégies pédagogiques appliquées (stratégies socio-affective, cognitive et métacognitive) mais ils revêtent un rôle de co-développeur dynamique dans le mécanisme éducatif.

Bref, les acteurs du développement et de la réforme engagent l'individu (capital humain) mais également le système même (Etat, département spécifique de l'éducation,...) pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement au niveau de l'enseignement primaire.

BIBLIOGRAPHIE

a) Ouvrages généraux

DURKHEIM (E.) (1894), **Les règles de la méthode sociologique**, Paris: Les Presses universitaires de France

DURKHEIM (E.) (1922), **Education et sociologie**, Paris: Les Presses universitaires de France

LAURENT (A.) (1994), **Individualisme méthodologique**, P.U.F, Que sais-je.

MORIN (J.-M.) (1996), **Précis de sociologie**, Nathan, collection « Repères pratiques »

ROCHER (G.) (1970), **Introduction à la sociologie générale**, Montréal (Québec), Canada, Éditions H.M.H.

b) Ouvrages spécifiques

BAUTIER (E.) & RAYOU (P.) (2009). **Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires**, Paris : P.U.F.

BERNSTEIN (B.) (1975). **Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social**. Paris : Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU (P.)(1987), **Espace social et pouvoir symbolique**, dans Choses dites, Paris, Minuit,

DURU-BELLAT (M.), VAN ZANTEN (A.) (2002), **Sociologie de l'école**, Paris, Armand Colin

FORQUIN (J.-C.)(2008), **Sociologie du curriculum**, Rennes: P.U.R

GAUTHIER (R.-F.) (2006),**Les contenus de l'enseignement dans le monde : état des lieux et choix stratégiques**. Paris : Unesco.

GURVITCH (G.)(1955), **Déterminismes sociaux et liberté humaine**: vers l'étude sociologique des cheminements de la liberté,Paris, Presses Universitaires de France.

HARLE (I.) (2010),**La fabrique des savoirs scolaires**, Paris : La Dispute.

KI-ZERBO (J.)(1990), **Eduquer ou périr, impasses et perspectives africaines**, UNESCO-UNICEF

LEBEAUME (J.) (2011), **L'éducation technologique au collège : un enseignement pour questionner la refondation du curriculum et les réorientations des disciplines**, Éducation & Didactique.

LANTHEAUME (F), HÉLOU (C) (2008), **La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant**, Paris, P.U.F

MANGEZ (E.) (2008), **Réformer les contenus d'enseignement. Une sociologie du curriculum**. Paris, P.U.F

PIERON (H.) (1969), **Examens et docimologie**, Paris, P.U.F

SADJI (H.) (2010), **Conscience curriculaire : contribution à l'évaluation du curriculum de technologie au collège**. Actes du congrès AREF Genève.

SARRAUT (A.) (1923), **La mise en valeur des colonies françaises**. Paris, Payot.

SPIEL (O.) (1954), **La doctrine d'Alfred Adler dans ses applications à l'éducation scolaire**, Payot, Paris

c) Ouvrages méthodologiques

Aktouf (O.) (1987), **Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations Une introduction à la démarche classique et une critique**. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec

BARTHE (R.) (1989), **La Statistique Descriptive en 10 leçons**, Economica, Paris

d) Ouvrages encyclopédiques

BOUDON (R.), BESNARD (P.), CHERKAoui (M), LECUYER (B.P), **Dictionnaire de Sociologie**

BOUDON (R.), BOURRICAUD (F.) (2003), **A critical dictionary of sociology**

FREDERIC (L.) (2009), **La Sociologie : de A à Z**, Dunod, Paris

TURNER (B.S.) (2006), **The Cambridge Dictionary of Sociology**, C.U.P, New-York

e) Textes officiels, articles scientifiques et presses

BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE n° 14 Novembre 1997

CURRICULUMS Cours Moyen 2^{ème} année (2007-2008)

LAFORGUE (L.), **Pourquoi l'école ?**

Loi N° 2008-011 du 17 Juillet 2008 modifiant certaines dispositions de la loi n°2004-004 du 26 Juillet 2004 portant orientation générale du Système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar

PEDAGOGIE : Parents et maître, Revue n°3 du Centre d'Eudes Pédagogiques, Avril 1954

ROUBAUD (F.), projet Madio, Madagascar : **La politique d'éducation au cœur de l'ajustement à Madagascar : que veulent les tananariviens ?**

TOURRIERE (T.), **Relation professeur-élèves** : « Appréhender la dimension affective dans la gestion de la classe »

f) Travaux et mémoire

RAZAFINOMY (T), (2011-2012) **Les enjeux sociaux de l'appropriation du savoir scolaire cas de l' « Akanyvoromailala » et « Mialy » de l'espace social d'Antananarivo.**

RAZAFINOMY (T.) (2010), **Efficacité académique et rentabilisation des loisirs : Etude comparative du « vendredi joli » aux Universités de Toamasina et d'Antananarivo**

RAZAFINDRAMARY (T.), **L'initiative AGEMAD, développement et mise en œuvre.**

g) Webographie

www.peysseri.perso.neuf.fr/PE2003/GFP/Memoires2004GFP07/F.pdf- ATHERLY (A.) (2004), **Métier d'élève** institut Universitaire de Formation des Maîtres De l'académie d'Aix-Marseille Site d'Aix-en-Provence, MEMOIRE PROFESSIONNEL.

www.etudier.com/dissertations/La-Motivation/375921.html -(M.), NEAUD (C.), **La motivation**, Médiations éducatives et culturelles. Les sciences de l'éducation.



www.asmp.fr/travaux/gpw/dvptdurable/education_afrique.pdf- BALMES (J.C), **L'éducation, le fondement du développement durable en Afrique.**

www.mourepiane.free.fr/sociologie.pdf - ALPE (Y), **Les apports de la sociologie de l'éducation à l'analyse des situations scolaires**

ANNEXES

LISTE DES ACRONYMES

A.E : Autorisation d’Enseigner

APC : Approche Par Compétence

APS : Approche Par Situation

BOEN : Bulletin Officiel de l’Education Nationale

CM2 : Cours Moyen 2^{ème} Année

CSP : Catégorie socio-professionnelle

CT : Contrôle Trimestriel

DCI : Direction du Curricula et des intrants

DEF : Direction de l’Enseignement Fondamental

EF : Education Fondamentale

EPT : Education Pour Tous

IDH : Indice de Développement Humain

INSTAT : Institut National des Statistiques

IOV : Indicateur Objectivement Vérifiable

NI : Niveau d’Instruction

MinESEB : Ministère de l’Enseignement Secondaire et de l’Education de Base

PASEC : Programme d’Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN

PPO : Programme Par Objectif

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : Organigramme de l'établissement scolaire.....	46
FIGURE 2 : Répartition par âge et par sexe de CM2.....	47
FIGURE 3 : Obstacles à la prise de parole (FEED-BACK).....	55
FIGURE 4 : Problème de déperdition du message.....	55
FIGURE 5 : Le malaise enseignant vers une réticence de réforme.....	58
FIGURE 6 : Taux de répartition du rôle de l'institution scolaire.....	60
FIGURE 7 : Tendances linéaires des notes.....	65
FIGURE 8 : Entre aspiration et réalisation.....	66
FIGURE 9 : Courbe du caractère déconcentré des notes.....	69
FIGURE 10 : Responsabilité pédagogique et administrative dans l'enseignement.....	77
FIGURE 11 : Index ordonné des garants de la réussite.....	81

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : Répartition dyadique et typologie de l'enseignant.....	47
TABLEAU 2 : Répartition par sexe des enquêtés.....	49
TABLEAU 3 : Evaluations : grille d'analyse.....	62
TABLEAU 4 : Répertoire numérique des notes évaluatives des élèves en « CM2 ».....	64
TABLEAU 5 : Statistique des notes évaluatives.....	69
TABLEAU 6 : Répartition par sexe des enquêtés.....	74

QUESTIONNAIRE

I : Questionnaire adressé aux élèves

i. Nom et Prénom(s) de l'élève (Anaranasyfanampiny)

.....

ii. Age (Taona) :

iii. Sexe (Lahy na Vavy) :

☐ Lahy

☐ Vavy

iv. Fratrie (Nyiraitampo/ isan'nyLahysynyVavy)

.....

v. Ordre de fratrie (Laharan'nyzaza)

☐ 1^{er}

☐ 2^{ème}

☐ 3^{ème}

☐ ...

vi. Situation matrimoniale des parents

☐ Mariés (mpivady)

☐ Célibataires (mananon-tena)

☐ Divorcés (misara-panambadiana)

☐ Veuf (veuve) (matyvady)

vii. Professions des parents (asan'ny ray aman-dreny)

☐ Père (ray) :

☐ Mère (reny) :

viii. Selon vous, l'école peut-elle être définie comme... ? (Aminao, nysekolydiaazofaritana ho toy... ?)

☐ Lieu d'enseignement de l'enfant (toeram-pampianarana)

☐ Lieu d'intégration de l'enfant (toeram-panomananaamin'nyfandraisanaandraikitra : mpianatra)

☐ Lieu de socialisation de l'enfant (mpanelanelananyzazaamin'nymanodidinaazysynyfiarahamoninamisyazy)

☐ Autres. Préciser (hafaaryfarito).....

ix. Attendez-vous la réussite scolaire/sociale de l'école ? (mbahahitafahombiazana no aleha any an-tsekoly ?)

☐ OUI (Eny)

☐ NON (Tsia)

x. D'après vous, la réussite scolaire se définit par... ? (hoanao, nyfahombiazanadiaazofaritanaamin'nyalalan'ny... ?)

- La mobilité scolaire (fisondrotanakilasy)
 - L'obtention du diplôme (fahazoana mari-pahaizana)
 - La mobilité sociale (fisondrotanaamin'nyfiainana)
 - Autres. Préciser (hafaaryfarito).....
- xi. A l'école, comment percevez-vous vos performances scolaires ?
(manaoahoananyfanarahanaonyfampianarana any an-tsekoly ?)
- Très avancés (tenatsara)
 - Avancés (tsara)
 - Moyen (antonony)
 - Insuffisant (tsyampy)
- xii. Quelles sont les causes d'une éventuelle difficulté et insuffisance dans vos performances scolaires ? (inona no metyantonymahatongaanaomananafahasarotanaeoamin'nyfanarahanaonyfampianarana any an-tsekoly ?)
- Incompréhension (tsyfahazahoana)
 - Absence (tsyfahatongavana)
 - Malaise (tsymahazoainamihintsyao am-pianarana)
 - Autres. Préciser (hafaaryfarito).....
- xiii. D'après vous, quels sont les rôles de l'élève en tant qu'apprenant pour sa réussite scolaire ? (ho anao, inona no anjaraasanaoamin'nymahampianatraanaombahanananafahombiazana ?)
- Bien travailler (mianatratsara)
 - Reviser (manaofamerenana)
 - Faire ses devoirs (manaoenti-mody)
 - Autres. Préciser (hafaaryfarito).....
- xiv. Quels buts voulez-vous atteindre en faisant les études ? (inona no tanjonatiana ho tratarinaamin'nyfianarana ?)

-
- xv. Aspires-tu à faire des études académiques ou professionnelles ?
(manirynyhandalafianaranaanyamin'nyambaratonga-pampianaranaambonyveianao sa nyhandalafianaranamanokanaanyamin'nyfianarana-kasa ?)
- Étude académique
 - Étude professionnelle

Pourquoi ? (inonanyantony ?)

.....

II : Questionnaire adressé aux enseignants

- xvi. Selon vous, l'école peut-elle être définie comme... ?
- Lieu d'enseignement de l'enfant
 - Lieu d'intégration de l'enfant
 - Lieu de socialisation de l'enfant
 - Autres. Préciser.....
- xvii. D'après vous, la réussite scolaire se définit par... ?
- La mobilité scolaire
 - La mobilité sociale
 - Autres. Préciser.....
- xviii. Quels sont les rôles de l'enseignant dans sa responsabilité pédagogique ?
- Eduquer l'élève
 - Accompagner l'élève
 - Soutenir l'élève
 - Intégrer l'élève
- xix. D'après vous, qui sont les premiers garants de la réussite scolaire de l'enfant ?
- L'élève lui même
 - Les parents
 - Le personnel administratif
- xx. Selon vous, les élèves en difficulté (problème de résultat scolaire en baisse) ont-ils besoins plus d'attention particulière de la part de l'enseignant ou plutôt de réforme du mode d'enseignement ?
-
- xxi. D'après vous que peuvent être les causes de l'obstacle à la prise de parole chez l'élève ?
- Obstacle d'ordre :
- Linguistique
 - Culturel
 - Psychologique
 - Phonétique
 - Physiologique
 - Autres. Préciser.....
- xxii. Selon vous, pourquoi les notes de vos élèves sont-elles très disparates d'après les relevés scolaires de ces derniers?
-

xxiii. Que pensez-vous et quelles sont vos impressions d'une réforme pédagogique et curriculaire au sein de cet établissement ?

.....

xxiv. Entre autre, le malaise enseignant existe-t-il vraiment ?

- OUI
- NON

xxv. Quels en sont les raisons précises ?

Si OUI,

- Problèmes pécuniaires
- Conditions médiocres des enseignants dans le public
- Manque de formations
- Habitude professionnel par rapport à sa fonction
- Autres. Préciser.....

Si NON,

.....

xxvi. Que suggérez-vous comme la meilleure solution pour résoudre le problème enseignant face à la réticence ?

- Amélioration des conditions de travail
- Augmentation du salaire mensuel
- Décentralisation et coopération dans la prise de décision
- Formations pédagogiques
- Autres. Préciser.....

III : Questionnaire adressé aux responsables administratifs

- xxvii. Selon vous, l'école peut-elle être définie comme... ?
- Lieu d'enseignement de l'enfant
 - Lieu d'intégration de l'enfant
 - Lieu de socialisation de l'enfant
 - Autres. Préciser.....
- xxviii. D'après vous, la réussite scolaire se définit par... ?
- La mobilité scolaire
 - La mobilité sociale
 - Autres. Préciser.....
- xxix. D'après vous, qui sont les premiers garants de la réussite scolaire de l'enfant ?
- L'élève lui même
 - Les parents
 - Le personnel administratif
- xxx. Selon vous, les élèves en difficulté (problème de résultat scolaire en baisse) ont-ils besoins plus d'attention particulière de a part de l'enseignant ou plutôt de réforme du mode d'enseignement ?
-
- xxxi. A l'école primaire, que peuvent être la cause de la réticence des enseignants face aux changements pédagogiques et à la réforme curriculaire ?
- Insuffisance de formations
 - Habitude professionnelle par rapport à sa fonction
 - Problèmes pécuniaires
 - Autres. Préciser.....
- xxxii. Que suggérez-vous comme la meilleure solution pour résoudre le problème enseignant face à la réticence ?
- Formation pédagogique
 - Conférence et débat organisé sur l'éducation de qualité et d'équité
 - Hausse des salaires
 - Amélioration des conditions de travail
 - Autres. Préciser.....
- xxxiii. Quels sont les rôles de l'Etat dans l'accompagnement scolaire et social de l'apprenant ?
- Pratiques et politiques scolaires
 - Campagne de sensibilisation pour le respect des droits des enfants
 - Autres. Préciser.....

xxxiv. Selon vous, quel est le rôle de l'Etat dans l'amélioration de l'enseignement dans les institutions scolaires

- Recrutement, formation et bonne gestion des enseignants
- Gestion des manuels et guides pédagogiques (curriculum)
- Gestion des classes
- Gestion de l'école et de son environnement
- Autres. Préciser.....

xxxv. L'Etat procède-t-il à des inspections des établissements scolaires à lieu ?

- OUI
- NON

xxxvi. Combien de fois (par an) l'inspection des établissements scolaires est-elle lieu ?

.....

xxxvii. En quoi consiste l'inspection ?

- La compétence pédagogique
- Espace scolaire (environnement, hygiène,...)
- Autres. Préciser.....

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS

SOMMAIRE

LISTE DES ACRONYMES

LISTE DES FIGURES

LISTE DES TABLEAUX

INTRODUCTION GENERALE	1
a) Préambule.....	1
b) Choix du thème et du terrain	10
c) La problématique	10
d) Proposition d'hypothèses.....	11
e) Objectifs	11
f) Plan de travail.....	12
PARTIE I : GENERALITES, APPROCHES ET METHODOLOGIE	13
CHAPITRE 1 : PRESENTATION GENERALE.....	14
<u>SECTION 1</u> : Balises historiques sur « l'éducation » en Afrique (depuis les origines jusqu'aux années 1975).....	14
1.1 Des origines aux années 1960.....	14
1.2 Depuis les indépendances à 1975	16
<u>SECTION 2</u> : Repère historico-juridique de l'environnement éducationnel à Madagascar	17
2.1 L'époque féodale.....	17
2.2 Sous la colonisation.....	17
2.3 Accession à l'indépendance.....	18
<u>SECTION 3</u> : Acceptions globales et définition.....	20
3.1 L'institution scolaire : « l'école ».....	20
3.2 Le « curriculum ».....	22
CHAPITRE 2 : LES APPROCHES CONCEPTUELLES ET THEORIQUES.....	25
<u>SECTION 1</u> : Les cadres conceptuels.....	25
1.1 La conception sociale du curriculum.....	25
1.2 La conception développementaliste du curriculum.....	27
<u>SECTION 2</u> : Les cadres théoriques.....	28
2.1 Le contenu du savoir scolaire en tant qu'enjeux dans l'intégration sociale.....	28
2.2 Les enjeux des interactions de classe et la responsabilité pédagogique.....	30
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE ET LIMITE DE LA RECHERCHE.....	32
<u>SECTION 1</u> : Les méthodes.....	32

TABLE DES MATIERES

1.1 L'interactionnisme de Mead.....	32
1.2 Le constructivisme structuraliste de Pierre Bourdieu.....	33
<u>SECTION 2</u> : Les techniques.....	35
2.1 La technique documentaire.....	35
2.2 Les techniques d'enquête.....	36
2.3 Les techniques de traitement et d'analyse des données recueillis.....	37
<u>SECTION 3</u> : Limites de la recherche.....	39
3.12 Limites épistémologiques du travail de recherche.....	39
3.Limite de la technique statistique liée au concept de « curriculum ».....	40
3.3 Limite liée au terrain.....	41
CONCLUSION PARTIELLE.....	42
PARTIE II : ETUDES CURRICULAIRES ET SYNERGIE DANS LE RÔLE DES ACTEURS SCOLAIRES	43
CHAPITRE 1 : MONOGRAPHIE ET ETUDE DU CURRICULUM.....	44
<u>SECTION 1</u> : La présentation de l'environnement scolaire	44
1.1 L'histoire de la création de l'Ecole Primaire Publique Betongolo.....	44
1.2 L'environnement infrastructurel et personnel de l'EPP Betongolo.....	45
1.3 L'organigramme de l'EPP Betongolo.....	46
1.4 Le groupe classe du niveau de CM2.....	47
<u>SECTION 2</u> : Présentation curriculaire.....	48
2.1 Curriculum du Cours Moyen 2 ^{ème} Année (CM2).....	48
2.2 Répartition des matières en fonction du volume horaire	49
2.3 Objectifs prédéfinis aux matières dispensées en langue française.....	49
2.4 Objectifs prédéfinis aux matières dispensées en langue malgache.....	51
<u>SECTION 3</u> : Analyse du cadre curriculaire.....	52
3.1 Les lacunes dans le curriculum et leurs conséquences	52
3.2 Le problème de déperdition des connaissances dans la « communication scolaire ».....	54
3.3 Le « Malaise enseignant ».....	56
3.4 Le curriculum en fonction du rôle de l'élève.....	59
CHAPITRE 2 : LES INDICATEURS EVALUATIFS DU CURRICULUM SCOLAIRE.....	61
<u>SECTION 1</u> : Les grilles d'analyse de l'appropriation du contenu du savoir scolaire.....	61
1.1 La morphologie des évaluations.....	61
1.2 Les notes et les appréciations comme grille d'analyse.....	63
<u>SECTION 2</u> : La description statistique et analyse sociologique des résultats statistiques....	68
2.1 La description statistique de la classe de niveau CM2.....	68
2.2 Analyses sociologiques des résultats statistiques.....	70
2.2.1 Interprétations interactionniste.....	70
2.2.2 Interprétations constructiviste structuraliste.....	71

TABLE DES MATIERES

CHAPITRE 3 : APPROCHE DYADIQUE DE LA RESPONSABILITE PEDAGOGIQUE ET CONDITIONNEMENT A

LA REUSSITE SCOLAIRE.....73

SECTION 1 : La dyade dans les missions pédagogiques.....73

1.1 La responsabilité pédagogique du maître74

1.2 La responsabilité pédagogique du chef d'établissement.....75

SECTION 2 : Le public scolaire dans l'efficience de l'émission du contenu du savoir scolaire.....78

2.1 Balise judiciaire d'un idéal-typecurriculaire.....78

2.2 Entre « compétences pédagogiques » et réussite de l'enseignement.....80

CONCLUSION PARTIELLE.....83

PARTIE III : APPROCHE PROSPECTIVE DU CURRICULUM 84

CHAPITRE 1 : DEFAILLANCE DE LA POLITIQUE EDUCATIVE MALGACHE85

SECTION 1 : La Direction de l'Education Fondamentale 85

SECTION 2 : Les attributs de l'Etat au sein de l'Education Nationale Malgache..... 88

CHAPITRE 2 : REFORME PEDAGOGIQUE ET CONTEXTUALISATION DU CURRICULUM

SCOLAIRE.....91

SECTION 1 : L'Approche Par Compétence (APC).....91

1.1 Actions opportunes de l'APC et déroulement de sa prolifération.....92

1.2 Imprégnation de la notion de « compétence de base ».....93

SECTION 2 : L'approche stratégique de l'apprentissage de la réforme pédagogique.....95

2.1 Classification et enseignement des stratégies d'apprentissages.....95

2.2 Proposition d'un cadre logique d'un curriculum scolaire.....97

CONCLUSION PARTIELLE.....101

CONCLUSION GENERALE.....102

BIBLIOGRAPHIE

- a) Ouvrages généraux
- b) Ouvrages spécifiques
- c) Ouvrages méthodologiques
- d) Ouvrages encyclopédiques
- e) Travaux et mémoire
- f) Textes officiels, articles scientifiques et presses
- g) Webiographie

TABLE DES MATIERES

ANNEXES

- i. Liste des acronymes
- ii. Liste des figures
- iii. Liste des tableaux
- iv. Questionnaire adressé aux élèves
- v. Questionnaire adressé aux enseignants
- vi. Questionnaire adressé aux responsables administratifs

COORDONNEES ET RESUME

COORDONNEES ET RESUME

COORDONNEES

Auteur : KantoMiharisoa ANDRIAMPENOMANANA

Adresse : Lot II T 5Ter Betongolo - Antananarivo 101

Titre : *Analyse trilogique entre les rapports entre enseignant, élève et curriculum cas de l'EPP Betongolo*

Nombre de pages : 103 pages

Mots clés : Curriculum, pédagogie, éducation stratégique, cadre logique.

Domaine de la recherche : Education formelle en milieu primaire

Directeur de mémoire : Gyl Dany RANDRIAMASITIANA

RESUME

L'éducation primaire de qualité a été annoncée dans l'objectif du millénaire pour le développement par l'intégration du développement durable dans le système éducatif lié à la réussite scolaire. Dans cette même dynamique, nous nous sommes interrogée sur la situation scolaire dans le primaire à Madagascar par l'identification des paramètres curriculaires, des interactions entre l'enseignant et l'apprenant et du rôle même de l'Etat dans l'éducation. Nos études se sont focalisées sur le curriculum des élèves du niveau CM2 au sein de l'EPP Betongolo, Antananarivo III. Ainsi, l'analyse curriculaire a procédé par une étude conséquente de ce dernier sur l'élève, nous avons choisi comme indicateur quantifiable les notes évaluatives (forme d'analyse de l'acquisition du savoir) de chaque élève. Cependant, le changement positif ambitionne à la mobilisation des acteurs scolaires en vigueur (enseignants, élèves, Etat) pour une réforme conséquente et un changement notable sur l'éducation primaire, base de tout développement durable d'un pays.