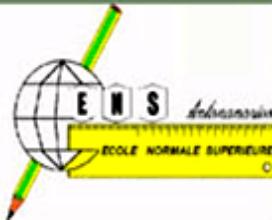




Université d'Antananarivo



UNIVERSITE D'ANTANANARIVO
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DÉPARTEMENT DE FORMATION INITIALE LITTÉRAIRE
CENTRE D'ÉTUDE ET DE RECHERCHE :
HISTOIRE-GEOGRAPHIE

MEMOIRE DE FIN D'ÉTUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME
CERTIFICAT D'APTITUDE PEDAGOGIQUE DE L'ÉCOLE NORMALE
(CAPEN)

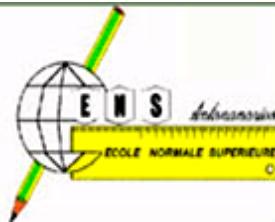
LES REFORMES CURRICULAIRES
ENTREPRISES AU NIVEAU DE
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LE
CADRE DE L'EDUCATION POUR TOUS

Présenté par : ANDRIAMPANOHARANA REBEKA IHARIMBOLANTSOA

Rapporteur : M.ANDRIANARISON Arsène, Maître de Conférences à l'Ecole
Normale Supérieure



Université d'Antananarivo



UNIVERSITE D'ANTANANARIVO
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DÉPARTEMENT DE FORMATION INITIALE LITTÉRAIRE
CENTRE D'ÉTUDE ET DE RECHERCHE :
HISTOIRE-GEOGRAPHIE

MEMOIRE DE FIN D'ÉTUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME
CERTIFICAT D'APTITUDE PEDAGOGIQUE DE L'ÉCOLE NORMALE
(CAPEN)

LES REFORMES CURRICULAIRES
ENTREPRISES AU NIVEAU DE
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LE
CADRE DE L'EDUCATION POUR TOUS

Présenté par : ANDRIAMPANOHARANA REBEKA IHARIMBOLANTSOA

Membres du jury :

Président : M. ANDRIAMIHANTA Emmanuel, Maître de Conférences à l'Ecole Normale Supérieure

Juge : M. RATOVONDRAHONA Dominique, Assistant d'Enseignement et de Recherche à l'Ecole Normale Supérieure

Rapporteur : M. ANDRIANARISON Arsène, Maître de Conférences à l'Ecole Normale Supérieure

Date de soutenance : Jeudi 29 Octobre 2015

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : REFORMES CURRICULAIRES PAR APC : STRATEGIE ADOPTEE POUR LA MISE EN ŒUVRE DE L'EPT	5
CHAPITRE I : VERS L'ENGAGEMENT A L'EDUCATION POUR TOUS	5
I- Education Pour Tous : un mouvement international inscrit dans le cadre de l'OMD	5
A- Historique de l'Education Pour Tous	5
1-.De Jomtien à Dakar	6
2-. Le Forum mondial sur l'éducation 2000	6
B- L'Education pour Tous : un des axes de l'OMD	6
C- Les objectifs et stratégies de l'EPT	7
1- Objectifs de l'EPT	7
2- Les stratégies de l'EPT	8
3- L'Initiative Fast Track (IFT)	9
II- Implication de l'Education Pour Tous dans le système éducatif malgache	10
A- Survol historique des réformes entreprises dans l'enseignement malgache depuis l'indépendance	10
1- Epoque de la Première République.....	10
2- Epoque de la Deuxième République	11
3- Epoque de la Troisième République	11
B- Plan Education Pour Tous : une nouvelle génération de réformes du système éducatif malgache	12
1- Objectifs du Plan EPT	13
2- Stratégies de mise en œuvre du Plan EPT	15
3- Modernisation du curriculum dans le cadre du Plan EPT	17
CHAPITRE II : REFORME ET MODERNISATION DU CURRICULUM : CHOIX DE L'APC COMME ORIENTATION DES REFORMES CURRICULAIRES	23
I- Justification du choix de l'APC comme orientation des réformes curriculaires	23
A- Généralité sur le curriculum : distinction entre programme et curriculum	23
B- Les points forts de l'approche curriculaire par les compétences	25
II- Approche par les Compétences : un mouvement pédagogique contemporain.....	25
A- Historique de l'APC : un mouvement comportementaliste à la fois occidental et africain	25
1- Approche Par les Compétences : une héritière de la Pédagogie Par Objectifs	25
2- L'APC : une histoire en même temps occidentale et africaine	26
B- Mise en œuvre de l'APC dans le système éducatif malgache	27
1- Réforme curriculaire par APC : une approche systémique.....	27
2- L'Approche Par les Compétences : un appareillage conceptuel lourd	29
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE.....	33

DEUXIEME PARTIE : REALITES ET IMPACTS DES REFORMES CURRICULAIRES PAR APC DANS LA VILLE D'ANTANANARIVO ET SES PERIPHERIES	34
CHAPITRE I : VARIABLES SCOLAIRES ET EXTRASCOLAIRES : FACTEURS DETERMINANTS SUR L'APPRENTISSAGE DES ELEVES	35
I- Facteurs relatifs à l'environnement scolaire	35
A- Ecole : capacité d'accueil insuffisant et infrastructures défaillantes	35
B- Le Pôle enseignant : un facteur majeur dans le processus d'enseignement/apprentissage	37
1- Encadrement pédagogique dominé par le sexe féminin.....	37
2- Niveau académique des enseignants dominé par le diplôme Baccalauréat ...	37
3- Formation professionnelle initiale (FPI) des enseignants insuffisante	39
4- Statut de l'enseignant : le poids des enseignants FRAM	40
C- Facteurs relatifs à l'environnement extrascolaire.....	40
1- Un foyer familial à faible niveau de vie.....	40
2- Un fort soutien familial aux études de l'enfant	42
CHAPITRE II : IMPACTS DES REFORMES CURRICULAIRES EN CLASSE : LES GRANDES EXIGENCES DE L'APC AU NIVEAU DES PRATIQUES ENSEIGNANTES .	44
I- Organisation et planification pédagogique conformes au curriculum : une des exigences de l'APC.....	45
A- Planification hebdomadaire	45
B- Emploi du temps.....	45
1- Emploi du temps.....	45
2- Emploi du temps d'intégration	46
C- Fiches de base pédagogiques utilisées par les enseignants	46
II- Analyse des conduites de séances d'intégration et de remédiation par les enseignants.....	47
A- Conduite d'une séance d'intégration et de remédiation dans la classe A	48
1- Séance d'apprentissage d'intégration de la classe A	48
2- Séance d'évaluation de l'intégration	49
3- Séance de remédiation	51
B- Conduite d'une séance d'intégration et de remédiation dans la classe B	51
1- Séance d'apprentissage et d'évaluation de l'intégration.....	51
2- Séance d'évaluation de l'intégration	51
C- Analyse critique des pratiques observées	54
CHAPITRE III : EVALUATION DES REFORMES CURRICULAIRES ENTREPRISES AU NIVEAU DES ELEVES : DIMENSIONS QUANTITATIVES ET QUALITATATIVES	55
I- Des progrès réalisés dans le cadre de la scolarisation universelle dans le primaire	55
A- Evolution de l'effectif des élèves du primaire public.....	55
B- Augmentation considérable du taux de scolarisation.....	56
II- Efficacité du système éducatif : un rendement scolaire encore à améliorer	58

III- Analyse des performances des élèves à travers les résultats scolaires et les tests internationaux.....	60
A- Evolution des résultats du CEPE des établissements enquêtés: des chiffres réconfortants	60
B- Résultats des tests PASEC à Madagascar : disparités entre les disciplines scolaires	62
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE.....	65
TROISIEME PARTIE : PROBLEMES ET DEFIS MAJEURS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE MALGACHE AU REGARD DES REFORMES CURRICULAIRES	66
CHAPITRE I : PROBLEMES LIES A L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DE L'EDUCATION POUR TOUS A L'OREE 2015	66
I- Principales contraintes institutionnelles et organisationnelles de la mise en œuvre du plan EPT	66
II- Un contexte problématique pour l'atteinte des objectifs de l'EPT	67
A- Accès à l'enseignement primaire	68
1- Baisse significative des taux de scolarisation	68
2-Une frange non négligeable de jeunes scolarisables en dehors du système éducatif.....	69
B- Déterminants d'exclusion du système éducatif malgache	70
1- La non gratuité des frais scolaires	70
2- Disparité de la scolarisation et du niveau scolaire	70
3- Le flou sur l'avantage de l'éducation.....	71
C- Faible efficacité interne de l'enseignement primaire malgache.....	71
1- Disparités du taux d'achèvement et du taux de promotion.....	72
2- Un Taux de redoublement plus fort chez les garçons et les chefs de ménages illettrés.....	74
D- Les questions de la qualité au cœur des enjeux éducatifs	75
1- Enseignants : pièce maîtresse d'un enseignement de qualité	75
2- Faiblesse des programmes scolaires malgache	76
3- Les problèmes au niveau des acquis des élèves du primaire malgache	77
CHAPITRE II : PROBLEMES ET SUGGESTIONS RELEVES PAR LES ENSEIGNANTS CONCERNANT L'APC	78
I- La non motivation des enseignants vis-à-vis de l'APC et ses principales causes..	79
A- Insuffisance de supports pédagogiques : véritable handicap de l'APC	79
B- Les difficultés des enseignants avec les matières de base concernées par l'APC	81
C- Des problèmes relevés par les enseignants au niveau de la formation	82
D- Les difficultés avec l'évaluation critériée.....	83
II- Quelques suggestions pour l'amélioration de l'enseignement primaire	84
A- Les solutions proposées par les enseignants pour améliorer l'enseignement	84
B- L'avenir de l'APC selon les enseignants	86
CHAPITRE III : PERSPECTIVES DE REFORMES CURRICULAIRES AXEES SUR LA QUALITE DE L'EDUCATION	88
I- Education : au cœur des débats de la CONFEMEN	88

A- Les Assises francophones de la gestion scolaire : avril 2006 à Antananarivo.....	89
B- Journée de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique: octobre 2007 à Dakar (Sénégal).....	89
C- Réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'Education : novembre 2008 à Bujumbura (Burundi)	89
D-Réunion-débat sur la pratique de classe : mai 2009 à Dakar (Sénégal)	90
E- Assises sur les réformes curriculaires : juillet 2010 à Brazzaville (Congo)	91
II- Education pour le développement durable : principale stratégie pour le développement d'une éducation de qualité	92
A- Education pour le développement durable : une réponse aux attentes de la société actuelle	92
B- Liens entre Education pour le Développement Durable et Education Pour Tous.....	94
C- L'EDD dans le système éducatif malgache	94
1- De nouveaux engagements post OMD pour Madagascar	94
2- Education pour le développement durable au niveau des écoles primaires publiques	96
CONCLUSTION DE LA TROISIEME PARTIE.....	97
CONCLUSION GENERALE	98
BIBLIOGRAPHIE	
WEBOGRAPHIE	
ANNEXES	i

REMERCIEMENTS

Au terme de nos cinq années d'études au sein de l'Ecole Normale Supérieure, nous sommes amenés à réaliser un mémoire s'inscrivant dans le cadre de l'obtention du Certificat d'Aptitude Pédagogique de l'Ecole Normale (CAPEN). Mais ce mémoire n'aurait pas vu le jour sans la contribution de certaines personnes.

En conséquence, nous tenons à adresser nos chaleureux remerciements à tous ceux qui nous ont apporté leur aide, combien précieuse, pour l'élaboration de ce travail, et plus particulièrement à :

- Monsieur le Président du jury, M.ANDRIAMIHANTA Emmanuel, Maître de Conférences, qui, en dépit de ses nombreuses occupations, n'a pas ménagé ses efforts et son temps précieux pour présider ce mémoire.
- Monsieur le Juge, M.RATOVONDRAHONA Dominique, Assistant d'Enseignement Supérieur et de Recherche qui, malgré ses multiples responsabilités, nous a fait l'honneur de juger ce mémoire.
- Monsieur le directeur du mémoire, M. ANDRIANARISON Arsène, Maître de Conférences, pour sa disponibilité, mais également pour ses conseils, ses encouragements, ses corrections et remarques durant les étapes clés de la réalisation de ce mémoire. Il a toujours su nous témoigner de l'indulgence par une patience et une compréhension tout au long de ce travail.
- Nous voulons également exprimer notre gratitude et toute notre reconnaissance à tout le corps enseignant de l'École Normale Supérieure surtout celui du Centre d'études et de Recherche en Histoire –Géographie. Ce qui nous a permis de finir en sérénité le cursus universitaire durant 5 ans.
- Merci aussi à Madame le Chef ZAP d'Anosy Avaratra ainsi que tout le personnel qui a pris les dispositions nécessaires pour que nos travaux de recherche se soient déroulés dans les meilleures conditions possibles ;

- Merci à tous les enseignants et élèves des EPP Andravoahangy I, Anosimahavelona et Ambohitrimimanga pour leurs précieuses collaborations et leur accueil très chaleureux.

Merci aussi à toute notre famille, surtout à nos parents, qui nous ont soutenu tant moralement que matériellement.

Enfin, notre pensée va à tous nos amis surtout à notre promotion VATOSOA, et à tous ceux qui, de près ou de loin, ont collaboré pour la réalisation de ce mémoire.

.

LISTE DES TABLEAUX

	Page
Tableau 1:Quelques reformes entreprises dans le système éducatif malgache depuis 1975	14 bis
Tableau 2: Nouvelle structure de l'éducation fondamentale du niveau 1 (cycle primaire)	16
Tableau 3: Comparaison entre programme et curriculum	24
Tableau 4:Calendrier de la réforme par APC dans l'enseignement fondamental 1 ^{er} cycle	28
Tableau 5 : Champ d'investigation d'enquête auprès des trois écoles primaires publiques	35
Tableau 6: Caractéristiques logistiques et matériels des trois établissements	36
Tableau 7 : Répartition des enseignants par sexe	37
Tableau 8 : Répartition des enseignants enquêtés par diplôme académique et pédagogiques	38
Tableau 9 : Formation reçue par les enseignants	39
Tableau 10 : Répartition des enseignants par statut	40
Tableau 11 : Profession des parents par ordre de fréquence	41
Tableau 12 : Participation de la famille aux études de l'élève	42
Tableau 13 : Utilisation de livres à la maison	43
Tableau 14: Modèle fiche de présence	46
Tableau 15:Exemple d'une fiche de correction d'un élève	50
Tableau 16: Evolution de l'effectif des élèves du primaire public de 2000/01 à 2007/2008	56
Tableau 17: Taux de scolarisation du primaire par province de 2000/01 à 2004/05	57
Tableau 18: Evolution des taux de rendement de l'enseignement primaire observés entre l'année scolaire 2003/04 et 2004/05	58
Tableau 19: Evolution du taux d'abandon à l'EPP Anosimahavelona Ankazotoho depuis 2003/04 jusqu'à 2012/13	60
Tableau 20: Evolution des résultats du CEPE depuis 2004 jusqu'en 2013 dans les trois EPP	61
Tableau 21 : Scores Moyens au CP2 entre 1998 et 2005 pour les disciplines Mathématiques et Français	63
Tableau 22 : Scores Moyens au CM2 entre 1998 et 2005 pour les disciplines Mathématiques et Français	64
Tableau 23 : Evolution de la scolarisation depuis 2008-2009 à 2011-2012	68
Tableau 24: Taux d'achèvement du primaire et taux de survie au primaire, selon le milieu de résidence, le sexe, le quintile de consommation et le niveau d'instruction du chef de ménage	74
Tableau 25: Taux de redoublement au primaire 2010/2011 et 2011/2012 selon le milieu de résidence, le sexe, le quintile de consommation et le niveau d'instruction du chef de ménage	75
Tableau 26 : Utilisation des manuels	79
Tableau 27 : Difficultés des enseignants avec les matières de base de l'APC	81
Tableau 28 : Problème de la formation selon les enseignants	82
Tableau 29: Propositions d'amélioration de l'enseignement par ordre d'importance	84
Tableau 30: Avenir de l'APC selon les enseignants	87

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Nombre de CISCOs et années d'études introduisant le Nouveau Curriculum	22bis
.....
Figure 2: Calendrier de conception et d'élaboration des curricula	22ter
Figure 3: Le marché du village (situation 2).....	50
Figure 4: le cadeau d'anniversaire (situation 3)	58

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Situation vis-à-vis de la scolarisation des enfants 6-17 ans en 2005.....	69
---	----

LISTE DES CARTES

Carte 1: Localisation des trois EPP	3 bis
Carte 2: Taux Net de la scolarisation du primaire.....	annexe vii

LISTE DES PHOTOS

Photo 1: EPP ANDRAVOAHANGY I.....	35bis
Photo 2: EPP AMBOHITRINIMANGA.....	35 bis
Photo 3: EPP ANOSIMAHAVELONA ANKAZOTOHO	35 bis

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1: Questionnaire adressée aux enseignants.....	i
Annexe 2: Questionnaire adressée aux élèves.....	iii
Annexe 3: Curriculum Français en Cous Préparatoire	iv
Annexe 4: Fiche d'exploitation des situations	vi
Annexe 5: Carte Taux Net scolarisation au primaire selon la région	vii
Annexe 6: Evolution du taux de redoublement et proportion de redoublants du primaire de 2002-2003 à 2012-2013.....	viii

LISTE DES ACRONYMES

APC	Approche Par les Compétences
CE	Cours Elémentaire
CEPE	Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires
CISCO	Circonscription Scolaire
CM	Cours Moyen
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le Français en partage
CP	Cours Préparatoire
DDC	Direction de Développement des Curricula
DEDD	Décennie pour l'Education en vue du Développement Durable
EDD	Education pour le Développement Durable
EPT	Education Pour Tous
FRAM	Fikambanan'ny RayamandRenin'ny Mpianatra
IFT	Initiative Fast Track
INFP	Institut National de Formation Pédagogique
INSTAT	Institut National de la Statistique de Madagascar
MAP	Madagascar Action Plan
MEN	Ministère de l'Education Nationale
ODD	Objectifs pour le Développement Durable
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
PASEC	Programme d'Analyses des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PPO	Pédagogie par Objectifs
TCF	Test de Compétences en Français
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
ZAP	Zone Administrative et Pédagogique

INTRODUCTION GENERALE

Envisagée d'un point de vue social et civique, l'éducation est un droit pour les citoyens et un devoir pour les gouvernements. Elle représente une étape nécessaire au développement d'une société et à l'éradication de la pauvreté. Envisagée d'un point de vue économique, l'éducation est un investissement : elle représente aujourd'hui une dépense qui doit produire demain un supplément de richesse et de bien-être. Depuis l'accession de Madagascar à l'indépendance, les gouvernements successifs, conscients de l'importance de l'éducation comme base pour le développement social et économique du pays, n'ont cessé de réformer le système éducatif malgache et ce, pour pouvoir améliorer ce secteur. Ces innovations correspondent et s'orientent toujours aux principes et accords internationaux. Ainsi, Madagascar est signataire des principaux défis et conventions internationaux affirmant le droit de tous les enfants à une éducation de base. La Constitution (depuis 1992) confirme ce droit et ajoute que l'accès à l'école publique doit être gratuit.

Ainsi, à l'instar des autres pays membres des Nations Unies, Madagascar a souscrit son adhésion à la Déclaration du Millénaire adoptée en 2000 par les chefs d'Etat et de gouvernement lors du Sommet du Millénaire de New York. De cette déclaration sont issus les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) qui visent, entre autres, à réduire la pauvreté, promouvoir l'égalité des sexes et assurer l'éducation primaire pour tous d'ici 2015.

Pour concrétiser les objectifs liés à l'éducation, Madagascar, en 2003, a opté pour l'Education Pour Tous (EPT) dont le plan a été révisé en 2005 et en 2008. L'engagement du gouvernement malgache aux objectifs de l'EPT constitue une réponse face à l'abandon et à l'échec scolaire, principaux handicaps de l'enseignement malgache. En 2008, le gouvernement de Madagascar a signé un plan EPT censé guider le développement du

secteur de l'éducation jusqu'en 2011 selon les objectifs nationaux définis dans le Madagascar Action Plan (MAP). Cela s'est traduit par la volonté de rendre l'éducation primaire accessible à tous. Le plan a aussi prévu un programme ambitieux de réformes en particulier d'ordre curriculaire et pédagogique. C'est ce qui nous a amené à effectuer ce mémoire intitulé : « LES REFORMES CURRICULAIRES ENTREPRISES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LE CADRE DE L'EDUCATION POUR TOUS ». Le choix de ce sujet se justifie par notre intérêt à réaliser un état des lieux des réformes curriculaires à Madagascar et ce, sans laisser de côté le niveau primaire afin d'en identifier les impacts, mais aussi à découvrir les problèmes de ces réformes dans le système éducatif. Par ailleurs, ce mémoire s'efforce de vérifier la pertinence, l'efficacité et surtout l'adaptabilité de ces réformes dans le système éducatif malgache tout en assurant l'atteinte des objectifs de l'EPT.

Au début de ce travail, nous avons posé la problématique suivante : « *Dans quelles mesures les réformes curriculaires entreprises répondent-elles aux objectifs de l'EPT ?* »

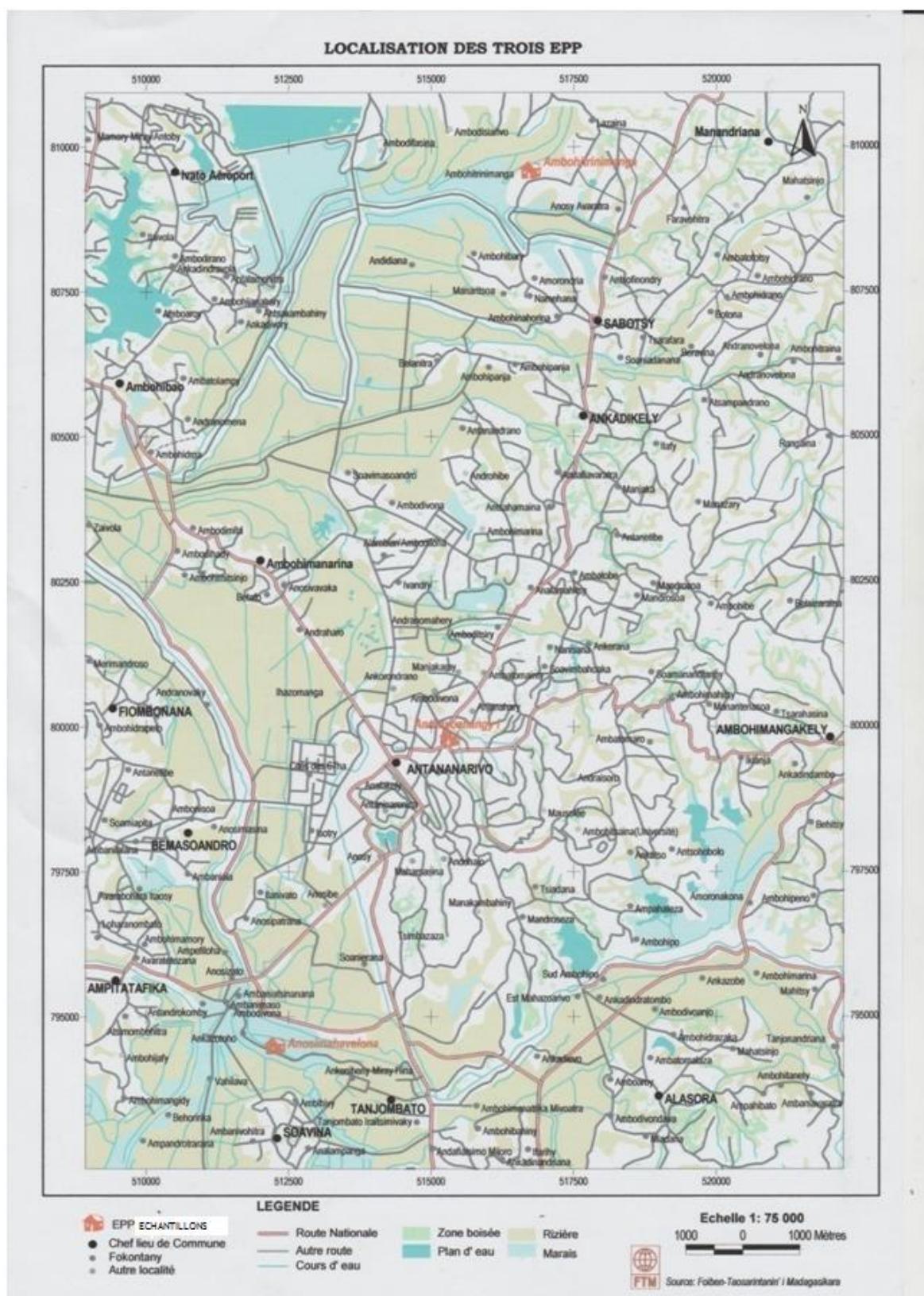
Face à cette problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- Les réformes curriculaires constitueraient une des stratégies visant à atteindre les objectifs de l'EPT et l'Approche Par les Compétences servirait les-dites réformes entreprises dans l'enseignement primaire ;
- Ces réformes auraient des résultats assez décevants dans les établissements enquêtés et elles se seraient heurtées à des problèmes majeurs au niveau des établissements primaires en général.

Pour vérifier la validité de ces hypothèses, nous avons adopté une méthodologie de travail qui comprend quelques étapes : d'abord, nous avons recueilli des informations auprès des bibliothèques de la capitale dont la bibliothèque de l'Ecole Normale Supérieure, la Bibliothèque Nationale, le CITE, la bibliothèque universitaire, l'Institut National de la

Statistique (INSTAT), la Banque Mondiale, l’Institut de Recherche pour le Développement (IRD), etc. Afin d’appréhender les impacts des réformes au niveau de l’éducation primaire, une étude sur le terrain s’est avérée indispensable. Ainsi, pour mener nos travaux, nous avons choisi trois établissements primaires publics de la ville d’Antananarivo et ses périphéries à savoir l’EPP Andravoahangy I : ZAP III de la CISCO d’Antananarivo Renivohitra , l’EPP Anosimahavelona Ankazotoho : ZAP IV de la CISCO d’Antananarivo Renivohitra , et l’EPP Ambohitrimimanga : ZAP Anosy Avaratra de la CISCO Antananarivo Avaradrano (cf. Carte de localisation n°1). Nous avons choisi ces écoles disséminés dans l’espace afin d’obtenir le maximum de données plus concrètes et plus représentatives. Pour procéder à la collecte des données, nous avons opté pour les instruments d’enquêtes suivants : les enquêtes par questionnaire, l’entretien en groupes et individuel avec les enseignants et responsables des écoles mais aussi par le biais des séances d’observation de classe. Nous avons adressé des questionnaires auprès de la totalité des enseignants des trois établissements soit au nombre de 44. Nous avons voulu éviter de perturber les classes d’examen et aussi les petites classes. Ainsi, nous avons délimité notre champ d’investigation avec le cours préparatoire 2^{ème} année CP2. En effet, le CP2 faisait l’objet d’expérimentation au début des réformes par APC, ce qui explique notre choix. Nous avons aussi adressé un questionnaire sur un échantillon d’élèves dans les classes d’intervention. Nous avons ainsi choisi 20 élèves par classe au hasard dont 10 filles et 10 garçons dans les 4 classes CP2 des deux établissements et 30 élèves pour la seule classe CP2 du troisième. Nous avons choisi cet effectif de 20 élèves par classe pour éviter le gaspillage de temps avec le remplissage des questionnaires. D’ailleurs, le remplissage de questionnaire par les élèves échantillonnes s’est déroulé pendant la récréation. Nous avons ainsi questionné 110 élèves au total pour l’ensemble des trois établissements. Notre intervention s’est déroulée pendant les séances d’intégration et de remédiation de l’année scolaire 2013-2014.

CARTE 1: LOCALISATION DES TROIS EPP



Ce choix nous a donné la possibilité de suivre avec intérêt cette étape-clé de l'APC. Nous avons complété nos observations par des entretiens individuels et en groupes afin de comprendre certains comportements des enseignants pendant les cours. Comme la compétence ne se conçoit pas de la même manière à travers deux disciplines différentes, nous avons opté pour une seule discipline : le Français. L'intérêt d'un tel choix réside dans le fait que cette discipline scolaire est au centre des préoccupations du système éducatif malgache et a fait l'objet d'une série de transformations au cours de ces dernières années. D'ailleurs, comme il s'agit de la langue d'enseignement, il importe de savoir si l'application de l'A.P.C assure l'acquisition du français, et partant, facilite l'apprentissage des autres disciplines.

Cette approche nous a permis de répartir ce mémoire en trois grandes parties. La première partie sera donc axée sur le cadre théorique des réformes curriculaires entreprises. Nous y verrons un état des lieux de l'EPT à l'échelle internationale ainsi que ses implications dans l'enseignement primaire malgache. Cette partie s'efforcera aussi de justifier le choix de l'APC comme orientation des réformes entreprises. Dans la deuxième partie seront présentées l'interprétation et l'analyse des résultats des enquêtes réalisées dans les trois établissements primaires publics. Enfin, dans la dernière partie de ce mémoire, nous allons dégager les problèmes liés aux réformes curriculaires tant au niveau de l'EPT qu'au niveau de l'APC.

PREMIERE PARTIE : REFORMES CURRICULAIRES PAR APC : STRATEGIE ADOPTEE POUR LA MISE EN ŒUVRE DE L'EPT

Dans cette partie, nous allons définir le mouvement international Education Pour Tous en relatant son historique, ses objectifs et ses stratégies. Nous verrons aussi ses implications dans le système éducatif malgache. Dans un autre chapitre, nous traiterons l'Approche par les Compétences en insistant sur les raisons qui justifient le choix de cette approche pour servir les réformes curriculaires. Nous mettrons aussi en lumière les fondements, principes et caractéristiques de cette approche.

CHAPITRE I : VERS L'ENGAGEMENT A L'EDUCATION POUR TOUS

L'Education Pour Tous est un mouvement international qui traduit la volonté de faire de l'éducation un levier pour le développement. Dans ce chapitre, nous allons mettre en exergue le contexte international de son apparition, les grands défis fixés ainsi que les stratégies préconisées pour parvenir aux objectifs établis. Nous allons aussi focaliser notre étude sur les implications de l'adoption de l'Education Pour Tous dans le contexte malgache, notamment au niveau de l'enseignement primaire.

I- L'Education Pour Tous : un mouvement international inscrit dans le cadre de l'OMD

A- Historique de l'Education Pour Tous

Le mouvement « Education Pour Tous » a été lancé en 1990, lors de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous qui s'est tenue à Jomtien (Thaïlande). Depuis cette date, des Etats, des ONGs, la société civile, des bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux et des médias ont choisi comme principale préoccupation de dispenser une éducation de base à tous, enfants, jeunes ou adultes.

1.-De Jomtien à Dakar

En 1990, des représentants de 155 pays et de 150 organisations se sont engagés à garantir l'Education Pour Tous pour l'an 2000 à l'occasion de la Conférence mondiale sur l'EPT réunie à Jomtien (Thaïlande)¹. Leur objectif était que toute personne bénéficie d'une formation conçue pour répondre à ses besoins fondamentaux. La déclaration mondiale de l'EPT définit ainsi une nouvelle orientation générale en matière d'éducation, qui annonce des systèmes éducatifs et normatifs. Désormais, l'éducation serait faite sur mesure, adaptée aux besoins, à la culture et aux moyens des apprenants. C'est à Jomtien qu'a été prise la décision de faire le bilan des progrès accomplis une décennie plus tard. La commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle a défendu une idée holistique de l'enseignement reposant sur quatre piliers : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble².

2.-Le Forum mondial sur l'éducation 2000

La décennie de l'EPT a trouvé son apogée lors du « Forum mondial sur l'éducation de Dakar » (Sénégal) du 26 au 28 avril 2000, où a été adopté le « Cadre d'action de Dakar ». Ce document engage les Etats participants à réaliser les objectifs d'un enseignement de base de qualité pour tous d'ici l'an 2015. Il insiste en particulier sur la scolarisation des filles et enferme la promesse de pays et d'organismes donateurs qu'aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'enseignement de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources.

B- L'Education pour Tous : un des axes de l'OMD

¹Commission interinstitutions (PNUD, UNESCO, UNICEF, BANQUE MONDIALE), « *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, Jomtien – Thaïlande* », 5-9 mars 1990.

² UNESCO, (1995) « Guide des Nations Unies pour l'Ecole primaire ».p.9

Les Objectifs du Millénaire pour le Développement³ (OMD) sont constitués de huit objectifs adoptés en 2000 à New York (Etats-Unis) par 193 Etats membres de l'ONU et des organisations internationales qui ont convenu de les atteindre pour 2015. Ces objectifs recouvrent de grands enjeux humanitaires notamment la réduction de l'extrême pauvreté et les droits de l'homme et, en l'occurrence l'accès à l'éducation.

Les 8 objectifs de l'OMD visent à:

- réduire l'extrême pauvreté et la faim.
- assurer l'éducation primaire pour tous.
- promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes.
- réduire le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans.
- améliorer la santé maternelle.
- combattre le VIH/SIDA, le paludisme et d'autres maladies.
- assurer un environnement durable.
- mettre en place un partenariat pour le développement mondial.

Le deuxième objectif « assurer l'éducation primaire pour tous » s'attèle à ce que tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, puissent bénéficier d'ici 2015 d'un cycle complet d'études primaires.

C- Les objectifs et stratégies de l'EPT

1- Les objectifs de l'EPT

En avril 2000, lors du Forum mondial sur l'éducation de Dakar, les gouvernements et organisations participants ont adopté un cadre d'action conçu pour mener à bien les

³PNUD (2005) « *Investir dans le développement, Plan pratique pour réaliser les objectifs du millénaire pour le développement* », Communications Development. Inc. Washington.

engagements formulés depuis 1990, en vue de réaliser l'éducation pour tous à l'échelle d'une génération, puis de la pérenniser.

Le cadre d'action de Dakar comporte une série de 6 objectifs que doivent atteindre tous les pays d'ici à 2015 :

Le paragraphe 7 du Cadre d'action de Dakar⁴ définit les objectifs de l'EPT que les gouvernements, organisations, institutions, groupes et associations représentés au Forum mondial sur l'éducation se sont engagés à atteindre :

1. développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;
2. faire en sorte que d'ici à 2015, tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
3. répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ;
4. améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;
5. éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite que les garçons ;
6. améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables — notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

2- Les stratégies de l'EPT

⁴ UNESCO, (2008), « L'éducation pour tous en 2015, un objectif accessible ? », Rapport mondial de suivi de l'EPT, 477p.

Pour réaliser les objectifs émis lors du Cadre d'action de Dakar, une série de 12 stratégies a été adoptée et doit être suivie par tous les participants au Forum mondial sur l'éducation, qu'il s'agisse de gouvernements ou d'autres parties prenantes :

1. susciter, aux niveaux national et international, un puissant engagement politique en faveur de l'éducation pour tous, définir des plans d'action nationaux et augmenter sensiblement l'investissement dans l'éducation de base⁵ ;
2. promouvoir des politiques d'éducation pour tous dans le cadre d'une action sectorielle durable et bien intégrée, clairement articulée avec les stratégies d'élimination de la pauvreté et de développement ;
3. faire en sorte que la société civile s'investisse activement dans la formulation, la mise en œuvre et le suivi de stratégies de développement de l'éducation ;
4. mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducatives qui soient réactifs, participatifs et évaluables ;
5. répondre aux besoins des systèmes éducatifs subissant le contrecoup de conflits, de catastrophes naturelles et de situations d'instabilité, et conduire les programmes d'éducation selon des méthodes qui soient de nature à promouvoir la paix, la compréhension mutuelle et la tolérance, et à prévenir la violence et les conflits ;
6. mettre en œuvre des stratégies intégrées pour l'égalité des sexes dans l'éducation, qui prennent en compte la nécessité d'une évolution des attitudes, des valeurs et des pratiques ;
7. mettre en œuvre d'urgence des activités et des programmes d'éducation pour lutter contre la pandémie de VIH/sida ;
8. créer un environnement éducatif sain et sûr, inclusif et équitablement doté en ressources, qui favorise l'excellence de l'apprentissage et conduise à des niveaux d'acquisition clairement définis pour tous ;
9. améliorer la condition, la motivation et le professionnalisme des enseignants ;
10. mettre les nouvelles technologies de l'information et de la communication au service de la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous ;
11. assurer un suivi systématique des progrès accomplis du point de vue des objectifs et des stratégies de l'EPT aux niveaux national, régional et international ;
12. renforcer les mécanismes existants pour faire progresser plus rapidement l'éducation pour tous.

3- L'Initiative Fast Track (IFT)

⁵ UNESCO, (2008), « L'éducation pour tous en 2015, un objectif accessible ? », Rapport mondial de suivi de l'EPT, p.39.

Le Cadre d'action de Dakar réaffirme la prééminence des gouvernements nationaux dans le développement des possibilités d'éducation. Les gouvernements doivent mettre en œuvre des plans d'action nationaux pour l'EPT, intégrés dans leur stratégie générale de réduction de la pauvreté et de développement et élaborés en partenariat avec la société civile.

Cependant, pour aider les pays pauvres à atteindre les objectifs liés à l'éducation notamment l'Education Primaire Universelle, la communauté internationale a lancée depuis 2002 une initiative de mise œuvre accélérée ou Initiative Fast Track de l'EPT. Cette initiative interpelle une responsabilité partagée dans la lutte contre la pauvreté, donc une réponse concrète à l'engagement de la communauté internationale à Dakar sur l'éducation à 2000.

II- Implication de l'Education Pour Tous dans le système éducatif malgache

Avant de s'engager à l'EPT, les gouvernements successifs ont réalisé une série de réformes au niveau du système éducatif malgache. Afin de saisir les particularités de l'engagement à l'EPT, nous allons esquisser les réformes engagées dans l'enseignement primaire malgache par les gouvernements depuis l'accession à l'indépendance jusqu'à l'avènement de l'EPT.

A- Survol historique des réformes entreprises dans l'enseignement malgache depuis l'indépendance

1- Epoque de la Première République

Ce n'est qu'au lendemain de l'Indépendance, vers les années 60 que l'enseignement à Madagascar a connu ses premières réformes. La Première République est marquée par un changement timide encore balisé par l'Accord de Coopération avec la France. Néanmoins, on a pu remarquer une extension du champ de l'éducation mais non plus en

faveur d'une minorité de la classe dirigeante. En effet, l'accès aux Grandes Ecoles et Facultés de l'Université de Madagascar a été ouvert aux bacheliers malgaches, malgré un recrutement par voie de concours. Aussi, des écoles privées, surtout confessionnelles ont commencé à s'ériger dans tout le pays. Cela est aussi dû au manque de confiance accordé par les parents d'élèves aux écoles publiques. Mais toujours est-il que ces changements imitent celui de la métropole surtout en ce qui concerne le contenu à enseigner, le calendrier scolaire, l'approche éducative⁶.

2- Epoque de la Deuxième République

Ayant voulu retrouver la souveraineté nationale, le mouvement populaire de 1972 a renversé le régime et la révision de l'Accord de Coopération en 1973 a donné une nouvelle orientation de l'éducation nationale⁷. Le programme scolaire a toujours été centré sur le contenu à enseigner mais cette fois-ci la réforme repose sur trois principes majeurs⁸ de l'enseignement :

- La démocratisation qui fait bénéficier l'école au peuple ;
- La décentralisation qui voulait installer une Ecole Primaire Publique (EPP) par Fokontany, un Collège d'Enseignement Général (CEG) par Firaisansa, un Lycée par Fivondronana et une Université ou Centre Universitaire Régional (CUR) par Faritany;
- La malgachisation du contenu et de la langue d'enseignement, sous cette Deuxième République.

3- Epoque de la Troisième République

⁶ (P) RANDRIANARISOA et (A.L) RAZAFIMAHEFA - *Madagascar d'une république à l'autre (1958-1982)*, Tome I, Imprimerie Harinivo, Antananarivo, p.52

⁷ Loi N° 78-040 portant cadre général d'éducation et de Formation, n° 1200 du 31 juillet 1978.

⁸ RATSIKAKA (D), « Charte de la révolution socialiste », 1975, p.35.

Lors de la Troisième République, par la loi 92-004⁹, la Constitution de la République appliquée à partir de 1992 a rejeté l'idée du socialisme mais dans le fond, a retenu le développement de l'homme. En conséquence, de nouvelles orientations de la politique en matière d'éducation ont été annoncées, il s'agit de l'enseignement gratuit et accessible à tous.

Par la loi 94-033, nous avons introduit et appliquée la PPO ou « Pédagogie par Objectifs ». Il s'agit de découper les programmes en micro-objectifs à atteindre à la fin de chaque matière. Chaque enseignant fait de grands efforts pour finir le programme en fonction de cet objectif imposé pour chaque matière. L'essentiel repose sur ce que le savoir est transmis à temps, sans se soucier de son impact sur la vie du récepteur.

Ces approches n'ont fait que renforcer les capacités ponctuelles des élèves sans les rendre plus compétents qu'avant dans la vie courante.

Pour relever les faiblesses ressenties lors de ces changements et de ces fluctuations de méthode et d'approche pédagogique, l'enseignement malgache actuel vient de connaître les derniers textes mis en vigueur. La loi 2004-004 du 26 juillet 2004, a été adoptée pour considérer les efforts effectués en 2003 par le Bureau International d'Education et de Formation (BIEF). Ce Bureau, composé de représentants Belges et Tunisiens, guidé par DE KETELE a conçu avec le MINESEB de l'époque, l'Approche Par les Compétences (APC) pour améliorer la qualité de l'enseignement à Madagascar. Le tableau suivant permet de synthétiser les principales réformes entreprises tout en dégageant les éléments les plus importants.

B- Plan Education Pour Tous : une nouvelle génération de réformes du système éducatif malgache

⁹ Loi N° 94-033 du 13 mars 1995 portant orientation générale du système d'Education et de Formation à Madagascar.

Signataire de la Déclaration mondiale sur l'EPT, Madagascar a mis en œuvre des politiques éducatives destinées à répondre aux objectifs de ce mouvement international. D'une manière générale, il s'agit pour le pays de permettre, conformément aux OMD, à tous les enfants d'avoir accès à un enseignement primaire de qualité à l'horizon 2015. En 2005, le programme EPT malgache fut approuvé par les bailleurs de fonds, le pays a accédé aux Fonds Catalyseurs (dans le cadre de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée du programme « Éducation pour tous ». En parallèle avec la réforme du secteur éducatif énoncé dans le Plan d'action Madagascar 2007-2012 (MAP), le programme EPT fut révisé en 2007 et approuvé en février 2008¹⁰ par les bailleurs de fonds.

1- Objectifs du Plan EPT

L'objectif principal de l'EPT est l'atteinte de l'objectif d'un enseignement Primaire universel de qualité à l'Horizon 2015. Le plan EPT de Madagascar a été élaboré sur la base des défis liés à l'accès, l'efficacité, l'équité et la qualité de l'enseignement primaire malgache.

Les réformes de l'enseignement primaire dans le présent Plan EPT viseront à réaliser les objectifs suivants¹¹ :

- ❖ Accès
 - ◆ D'ici 2010, assurer que tous enfants de 6 ans et de 7ans sont inscrits en 1ère année du primaire.
 - ◆ Doubler le taux brut de scolarisation des enfants âgés de 11 à 12 ans dans les 6ème et 7ème années d'études en passant de 34% en 2006 à 69% en 2015
- ❖ Qualité

¹⁰ MENRES (2008) « Madagascar Education Pour Tous Version Finale »,264p.

¹¹ ibid, p.24-25

- Assurer que tous les élèves acquièrent les compétences et habiletés (“skills”) envisagées à la fin de chaque cycle.

❖ Efficacité

- D’ici 2015, atteindre un taux d’achèvement de 100% des 5 premières années du primaire et un taux d’achèvement de 65% des 7 années.
- Réduire les taux d’abandons et de redoublement et atteindre en 2015 un taux d’achèvement pour le grade 5 de 94% (contre 50% en 2006), et pour le grade 7 de 65% (contre 26% en 2006).
- D’ici 2015, réduire le pourcentage de redoublants à 5% pour le nouveau cycle primaire de 7 ans.

❖ Equité

- D’ici 2010, assurer que tous enfants de 6 ans et de 7ans sont inscrits en 1ère année du primaire

Assurer qu’aucun enfant ne sera exclu de l’école primaire parce que ses parents n’ont pas la possibilité financière de contribuer aux dépenses de fonctionnement de l’école. Ces objectifs cités constituent une réponse face à l’abandon et au redoublement à Madagascar.

Comme la scolarisation a déjà débuté en 2003-2004, les nouveaux défis présentés par le Plan EPT Version 2008 prévoient d’améliorer principalement la qualité de l’éducation, la meilleure manière pour endiguer les principaux handicaps de l’éducation primaire malgache. On insiste particulièrement sur les moyens d’améliorer les contenus à enseigner.

Tableau 1: Quelques réformes entreprises dans le système éducatif malgache depuis 1975

PERIODE	REFORMES
1975 à 1996	<p>Adoption d'une nouvelle loi d'orientation :</p> <ul style="list-style-type: none"> * Malgachisation de l'enseignement * L'éducation primaire qui était sur 6 ans passe à 5 ans
A partir de 1996	<p>Universalisation de l'éducation primaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> * Le Malgache (Malagasy) devient la langue d'enseignement pour les deux premières années du primaire seulement * Le français devient la langue d'enseignement à partir de la 3eme année du primaire
A partir de 2002	<ul style="list-style-type: none"> * Adoption d'un plan EPT en 2004 * Election à l'Initiative Fast Track en 2004 * Introduction de l'approche par les compétences dans l'enseignement * Restructuration des 5 années du primaire en 3 cours avec continuation d'apprentissage à l'intérieur d'un même cours : <ul style="list-style-type: none"> _ CP (1ère et 2ème année) _ CE (3ème année) _ CM (4ème et 5ème année)

Source : Informations collectées par l'Equipe nationale PASEC, Madagascar (2007)

Pour réaliser ces objectifs, les stratégies déjà initiées (telles que celle relative à la construction scolaire, à l'élaboration et distribution de manuels, à la formation des enseignants) seront améliorées et s'y ajouteront de nouvelles interventions destinées particulièrement à résoudre les contraintes qui ont été rencontrées lors de l'expérience passé.

2- Stratégies de mise en œuvre du Plan EPT

❖ Accès et équité de l'éducation : restructuration du primaire

L'allongement du primaire de 7 années va permettre à l'enfant d'avoir l'opportunité de rester à l'école jusqu'à ses premières années d'adolescence et lui permettre ainsi de renforcer ses compétences en matière de santé et de valeurs civiques, des compétences qui sont importantes pour assurer le développement en général. L'enseignement primaire de 7 ans rendra l'accès plus équitable en 6ème et 7^{ème} années du primaire qu'en classes de 6ème et 5ème du collège actuel, tout en diminuant les coûts liés aux inscriptions dans les collèges privés actuels.

Par ailleurs, les écoles primaires étant plus faciles d'accès, les filles pourront bénéficier d'une durée de scolarisation plus longue et ainsi ne plus être défavorisées du fait de la réticence des parents à envoyer leurs filles loin du foyer familial. Enfin les collèges n'auront plus que 3 années au lieu de 4 années ce qui permettra d'augmenter les capacités d'accueil des collèges et ainsi favoriser la continuité des études secondaires.

L'enseignement fondamental du niveau 1 sera structuré en 3 cours dont le premier est de 3 années, et les deux derniers de 2 années chacun :

Tableau 2: Nouvelle structure de l'éducation fondamentale du niveau 1 (cycle primaire)

	1 ^{er} cours			2 ^{ème} cours		3 ^{ème} cours	
Année d'étude	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année	7 ^{ème} année

Source : MENRES (2008), « Madagascar Education Pour Tous Version Finale », p.85.

Pour assurer l'accès ainsi que l'achèvement des 5 premières années du primaire, tous les villages, ayant un minimum de 75 habitants environ, auront droit à une école complète (avec les 5 premières années du primaire). Les petites écoles devront fonctionner de manière multigrade avec 1 ou 2 enseignants. Pour améliorer la rétention des élèves, les écoles incomplètes existantes (n'offrant pas les 5 premières années du cycle primaire) seront des cibles prioritaires pour le programme de construction de salles de classe ainsi que le programme de dotation en nouveaux enseignants, cela dans l'objectif de les compléter. Ces écoles à cycle incomplet étant généralement localisées dans les CISCOs à faible taux d'achèvement ; cette stratégie vise à améliorer le taux d'achèvement et en même temps à réduire les disparités.

❖ Efficacité et qualité : réorientation et restructuration du curriculum

Le nouveau système d'éducation primaire qui va être mis en place à Madagascar doit permettre aux enfants d'avoir les habiletés pour lire et calculer mais aussi les connaissances et les compétences qui leurs seront nécessaires pour poursuivre leurs études, devenir des élèves proactifs qui aiment apprendre avec un esprit critique, et des citoyens ouverts et équilibrés pour leur société. Ces visions à moyen et à long terme seront les fils conducteurs de la réforme du système éducatif. Cette réforme est centrée sur la réorientation et la restructuration du curriculum et des conditions d'enseignement et d'apprentissage, passant d'un curriculum qui était auparavant basé sur la mémorisation et

une méthode passive à un nouveau curriculum axé sur les besoins de la société et de l'individu.

En considération des questions d'efficacité, de qualité et d'équité, le MENRS a pris six décisions politiques clés qui guideront la mise en place de la réforme :

- Le Malagasy sera la langue d'enseignement pour les cinq premières années de l'enseignement primaire pour assurer que tous les enfants puissent développer leurs compétences dans tous les domaines. Le Français sera enseigné comme langue étrangère ces cinq premières années et progressivement comme langue d'enseignement de certaines matières les 6ème et 7ème années.
- La constitution récemment amendée fait de l'Anglais la troisième langue officielle de Madagascar à côté du Malagasy et du Français, en raison de l'importance croissante de la langue anglaise dans l'économie. Là où ce sera possible, l'Anglais sera introduit à partir de la quatrième année d'étude et sera renforcé dans les 6ème et 7ème années.
- Aucun enfant ne doit être exclu de l'école primaire parce que ses parents n'ont pas la possibilité financière de contribuer aux dépenses de fonctionnement de l'école.
- La priorité sera d'assurer que tous les enfants malgaches achèvent les 5 premières années de l'enseignement primaire à l'horizon 2015, y compris ceux des zones éloignées où les écoles sont, actuellement, souvent à cycle incomplet.

3- Modernisation du curriculum dans le cadre du Plan EPT

a- Facteurs de la modernisation du curriculum

Le curriculum comporte des aspects liés aux programmes scolaires (objectifs, contenu et méthodologies), et aux matériels d'appui à l'apprentissage et à l'enseignement. De nombreux facteurs justifient la nécessité d'une réforme et modernisation du curriculum –la

réforme du primaire passant de 5 à 7 ans, un curriculum dépassé, et les opportunités d'améliorer la gestion et utilisation de ces matériaux pour un meilleur apprentissage.

Au niveau des programmes scolaires, aucun changement fondamental n'a été apporté aux principaux éléments du curriculum depuis l'indépendance du pays. En effet, malgré les réformes successives, les mêmes disciplines ont été reprises, avec les mêmes contenus académiques. Ces dernières années, le MENRS a introduit des améliorations au curriculum en précisant les objectifs, les méthodes pédagogiques centrées sur l'apprenant et l'évaluation.

A partir de 2003, l'approche par les compétences (APC) a été adoptée pour améliorer l'intégration et la réutilisation des acquis dans des situations de la vie quotidienne des élèves. Avec l'introduction de l'APC, le programme en vigueur n'a fait l'objet que d'une réécriture des programmes des années 1990.

Or, ce programme est surchargé (11 à 13 matières), difficilement applicable au contexte et réalités régionales, et peu adapté par rapport aux niveaux des élèves, à l'évolution des recherches en didactiques, et aux priorités du développement économique dans un contexte de renouvellement rapide des connaissances dans les domaines des sciences et de la technologie et l'intégration dans l'économie régionale et mondiale.

b- Elaboration de nouveaux curricula dans le cadre du plan EPT

Le passage de la durée de l'enseignement primaire de 5 à 7 ans implique une révision du curriculum qui correspond à un profil de sortie mieux adapté aux besoins du pays. Il ne s'agit ni de répartir les contenus du curriculum de 5 ans dans celui de 7 ans, ni d'ajouter aux contenus du curriculum de 5 ans les éléments des deux premières années du Collège mais de déterminer le contenu du curriculum à partir d'un nouveau profil de sortie. Ce

dernier devrait être l'expression des compétences à atteindre tout au long du Cours d'enseignement. Le nouveau curriculum sera axé sur les domaines sociales (Malagasy), appliquées (Mathématiques) et linguistiques (Français et Anglais).

❖ Objectifs préconisés

L'objectif de toutes les actions proposées dans le cadre de la réforme et la modernisation du curriculum visent à améliorer les résultats scolaires pour les garçons et les filles surtout en zone rurale et, par conséquence, de réduire les écarts d'apprentissage entre les genres et les milieux urbain et rural.

La modernisation du curriculum a comme objectifs plus précis de :

- Développer un curriculum qui est mieux adapté aux capacités des enfants, qui s'aligne aux normes communes internationales et qui cultive la créativité, la collaboration, et l'esprit d'entrepreneuriat;
- Réduire le nombre de disciplines et cibler davantage les compétences cognitive et méthodologique de base en Malagasy, Français et mathématiques et favoriser une interdisciplinarité et une intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être;
- Enrichir le curriculum en introduisant les technologies, et l'anglais à partir de la 4ème année pour familiariser les élèves à l'oral et à l'écoute en utilisant un vocabulaire de base lié à la vie quotidienne. A partir de la 6ème année, l'enseignement de l'anglais devrait amener les élèves à lire, à parler et à écrire en anglais simple en classe et dans la vie courante.
- Laisser aux régions le choix de déterminer les compétences en expression (chants, arts plastiques, danses), ce qui permettra aussi l'initiation de chaque élève à une spécificité de sa région.

❖ Stratégies préconisées

Il est décidé d'utiliser une approche progressive dans la mise en œuvre de la réforme du primaire et la modernisation du curriculum.

Au niveau institutionnel :

Depuis la suppression de l'Unité d'Etudes et de Recherches pédagogiques en 1997, la fonction de développement de curriculum n'a plus été assurée. En 2007, le MENRS a institutionnalisée une Direction de Développement des Curricula (DDC) pour piloter la réforme du Curriculum aussi bien pour les 5 premières années que les 2 années de 6ème et 7ème (cf. Figure 2). Sont rattachés à cette Direction les services de production de manuels scolaires et d'évaluation. Conçue pour agir de manière rapide et efficace, l'ensemble du personnel de la DDC comprend un noyau constitué d'une douzaine de personnes, auquel s'ajouteront des compétences externes avec contrat bien déterminé pour réaliser les travaux qui leur sont assignés. Ce département est donc chargé d'élaborer de nouveaux curricula des sept années du primaire dont l'introduction se fera en début de l'année scolaire 2012-2013. Ce nouveau curriculum remplacera celui qui, depuis l'indépendance du pays n'a fait l'objet d'aucun changement fondamental et est resté avec les mêmes contenus académiques. En effet, malgré les réformes successives, les mêmes disciplines ont toujours été reprises avec les mêmes contenus. Avec l'introduction de l'APC au cours de l'année scolaire 2002-2003, le programme des années 1990 a juste été réécrit. Cependant, pour que la réforme curriculaire soit un succès total, la refonte des programmes scolaires est nécessaire pour accompagner l'adoption de l'approche par la compétence.

Conception de nouveaux curricula :

La mise en œuvre de la réforme s'étalera de 2008-2009 à 2015 (Figure.1), démarrant avec la 1ère et la 6ème année du primaire et 10 % des écoles primaires en 2008-2009. La conception des nouveaux curricula suit la logique d'experts avec le recrutement de

nombreux experts des institutions internationales. Une fois la validation du profil de sortie de 7 ans effectuée, l'expérimentation à travers des CISCOs cibles débute en parallèle avec l'édition du curriculum version expérimentale.

L'examen de certification de fin de cycle du primaire de 5 ans (CEPE) sera maintenu dans sa forme actuelle (en français et en malgache) au moins jusqu'en 2010-2011, avant dernière année du processus de généralisation de la mise en place de la nouvelle 7ème année d'études du primaire. Compte-tenu de la mise en œuvre progressive de la réforme du primaire à 7 ans, l'organisation du CEPE sera aussi progressivement transférée de la province à la région en accord avec le phasage de l'introduction du nouveau curriculum.

Elaboration de la nouvelle génération de manuels scolaires :

La réforme curriculaire est aussi une occasion de revoir les pratiques en matière de matériel didactique et ce, sur plusieurs plans. La dotation des élèves en manuels scolaires et en ouvrages didactiques est primordiale en vue d'améliorer les acquis des élèves. Depuis l'année scolaire 2003-2004, des manuels de lecture en malagasy (la Série Vola) et en français et des nouveaux manuels de Calcul, de Géographie et de Connaissances Usuelles ont été distribués. Par ailleurs, 3.705.000 manuels bilingues pour la CE ont été distribués en 2006-2007. Quant aux outils APC, en octobre 2005, 9 millions de cahiers de situation ont été commandés. Des Cellules de Distribution des Auxiliaires Pédagogiques (CDAP) qui se trouvent au niveau central, au niveau des 6 DIRESEB et au niveau des 111 Circonscriptions scolaires assurent la distribution des manuels. Des prestataires comme l'Unicef ont contribué à la distribution de manuels et auxiliaires didactiques.

Considérée comme priorités dans la réforme entreprise, le curriculum et les manuels scolaires jouent ainsi un rôle primordial dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire malgache. Ainsi, malgré les problèmes politiques qui ont secoué le pays depuis 2009, nous avons espéré que des actions ont été entreprises dans le sens de

la modernisation du curriculum à en juger le calendrier de l'élaboration des nouveaux curricula (Figure 2). Ainsi, pendant nos travaux, nous avons demandé un entretien avec le responsable de la DDC afin de connaître les contenus de ce nouveau curriculum. Malheureusement, un responsable du MEN nous a affirmé que la DDC a été dissoute et le projet de révision du curriculum a été suspendu. Autrement dit, la réforme n'a même pas encore commencé sa réalisation. Pourtant, la consultation des documents de la DDC auraient pu enrichir notre ouvrage.

En 2003, Madagascar s'est engagé pour atteindre les buts de l'Education pour Tous (EPT) et a élaboré son Plan Education Pour Tous en le révisant en 2005 et en 2008. Ce programme définit une nouvelle génération de réformes élaborées pour restructurer le système éducatif afin d'atteindre le but de dix années d'éducation pour tous. Afin d'atteindre les objectifs d'accès, d'équité, d'efficacité et de qualité auxquels le Plan EPT s'est attelé, de nombreuses stratégies furent adoptées. Il s'agit, en l'occurrence de l'allongement du cycle et de la modernisation du curriculum.

Figure 1: Nombre de CISCOs et années d'études introduisant le Nouveau Curriculum

Année d'études	Année scolaire						
	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
1ère année	Nbre de CISCOs	20	65	111			
	Phase	Exp	Pré Gen	Gen			
2ème année	Nbre de CISCOs		20	65	111		
	Phase		Exp	Pré Gen	Gen		
3 ème année	Nbre de CISCOs			20	65	111	
	Phase			Exp	Pré Gen	Gen	
4 ème année	Nbre de CISCOs				20	65	111
	Phase				Exp	Pré Gen	Gen
5 ème année	Nbre de CISCOs					20	65
	Phase					Exp	Pré Gen
6 ème année	Nbre de CISCOs	20	65	111			
	Phase	Exp	Pré Gen	Gen			
7 ème année	Nbre de CISCOs		20	65	111		
	Phase		Exp	Pré Gen	Gen		
8 ème année	Nbre de CISCOs			20	65	111	
	Phase			Exp	Pré Gen	Gen	
9 ème année	Nbre de CISCOs				20	65	111
	Phase				Exp	Pré Gen	Gen
10 ème année	Nbre de CISCOs					20	65
	Phase					Exp	Pré Gen

Légende : Exp : Expérimentation – Pré Gén : Pré-généralisation – Gen : Généralisation

Source : MENRES (2008), « Madagascar Education Pour Tous Version Finale », p. 91

Figure 2: Calendrier de conception et d'élaboration des curricula

N°	Activités	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
1	Mise en place de la DDC chargée de la réforme du curriculum								
2	Recrutement chef de file des départements de la DDC								
3	Recrutement des membres permanents des départements de la DDC								
4	Recrutement d'experts/ institutions internationaux								
5	Validation du profil de sortie de 7ans et conception de la matrice de programme								
6	Curriculum pour la 1 ^{ère} et 6 ^{ème} Années du Primaire Conception Edition de la Version expérimentale Impression Curriculum Version expérimentale Dispatching Curriculum								
7	Curriculum 1 ^{ère} et 6 ^{ème} Années du Primaire Implémentation Version expérimentale dans 20 CISCO ¹⁹ Révision, Régulation , Ajustement contenu								
8	Curriculum 1 ^{ère} et 6 ^{ème} Années du Primaire Implémentation Version régulée dans 20 + 45 CISCO Révision, Régulation , Ajustement contenu Dispatching Manuel								
9	Curriculum 1 ^{ère} et 6 ^{ème} Années du Primaire Implémentation Version définitive dans toutes les CISCO								
10	Curriculum pour la 2 ^{ème} , 3 ^{ème} et 7 ^{ème} Années du Primaire Conception Edition de la Version expérimentale Impression Curriculum Version expérimentale Dispatching Curriculum								
11	Curriculum 2 ^{ème} , 3 ^{ème} et 7 ^{ème} Années du Primaire Implémentation Version expérimentale dans 20 CISCO Révision, Régulation , Ajustement contenu								
12	Curriculum 2 ^{ème} , 3 ^{ème} et 7 ^{ème} Années du Primaire Implémentation Version régulée dans 20 + 45 CISCO Révision, Régulation , Ajustement contenu Dispatching Manuel								
13	Curriculum 2 ^{ème} , 3 ^{ème} et 7 ^{ème} Années du Primaire Implémentation Version définitive dans toutes les CISCO								
14	Curriculum pour la 4 ^{ème} et 5 ^{ème} Années du Primaire Conception Edition de la Version expérimentale Impression Curriculum Version expérimentale Dispatching Curriculum								
15	Curriculum pour la 4 ^{ème} et 5 ^{ème} Années Implémentation Version expérimentale dans 20 CISCO Révision, Régulation, Ajustement contenu								
16	Curriculum 4 ^{ème} et 5 ^{ème} Années du Primaire Implémentation Version régulée dans 20 + 45 CISCO Révision, Régulation , Ajustement contenu Dispatching Manuel								
17	Curriculum pour la 4 ^{ème} et 5 ^{ème} Années Implémentation Curriculum Version définitive dans toutes les CISCO								
18	Suivi et évaluation de l'utilisation des Curricula édités.								

L'implémentation des curricula des 1^{ère} et 6^{ème} années en version expérimentale correspond à la mise en place de la réforme en 2008-2009 dans les 1900 EPP.

Source : MENRES (2008), « Madagascar Education Pour Tous Version Finale », Annexe

CHAPITRE II : REFORME ET MODERNISATION DU CURRICULUM : CHOIX DE L'APC COMME ORIENTATION DES REFORMES CURRICULAIRES

Les innovations et changements proposés doivent permettre d'améliorer les curricula de l'éducation de base dans le cadre de la lutte contre la pauvreté, de l'éducation à la paix et du développement durable tant au niveau de leur conception que de leur mise en œuvre dans les écoles. (Objectif 6 du plan d'Action de Dakar pour l'Education Pour Tous et objectifs 1 et 2 des Objectifs du Millénaire pour le Développement). Nous verrons dans ce chapitre le choix de l'adoption de l'Approche par les Compétences dans le cadre de la mise en œuvre des réformes éducatives primaires. Nous allons aussi parler des caractéristiques de cette approche pédagogique.

I- Justification du choix de l'APC comme orientation des réformes curriculaires

A- Généralité sur le curriculum : distinction entre programme et curriculum

Le programme

Dans un passé récent et encore aujourd'hui à Madagascar, les programmes scolaires officiels se réduisaient à une liste des matières à enseigner aux élèves aux différents niveaux d'activités de la scolarité, à une spécification du temps à consacrer à chacune de ces matières.

Le curriculum

Au début du 20^{ème} siècle, un courant pédagogique anglo-saxon¹² (Jonnaert, Lafourture, Robert Ochs...) a apporté le terme curriculum pour marquer l'abandon de la prééminence

¹²Aglo et al. (2001). *Politiques de refondation curriculaire, processus de développement curriculaire, réalités locales et défis du XXe siècle*. Genève : Bureau International de l'Éducation (IBE/BIE)/UNESCO.

de la matière au profit de la centration sur l'élève. Pour ces partisans de l'école nouvelle, le curriculum oriente et inclut les programmes d'études.

Comparaison entre programme et curriculum

Tableau 3: Comparaison entre programme et curriculum

Programme présente	Curriculum présente
1- Les finalités et les grands objectifs à suivre. Exemple : Développer chez l'élève l'esprit critique et le sens de l'autonomie	
2- La liste des contenus à enseigner dans chaque discipline : ◆ table des matières qui énumère les contenus ; ◆ répartition temporelle des contenus	2- Les objectifs à atteindre en termes comportementaux (ce que l'élève doit maîtriser après l'apprentissage) 3- Les démarches d'enseignement à développer pour atteindre les objectifs 4- Les outils didactiques ou package curriculaire : fiche pédagogique, manuels, cartes, photos, 5- Les évaluations et les instruments d'évaluation

Source : Cours Didactique de Géographie 3^{ème} année à l'ENS

D'après ce tableau, les différences entre les deux concepts sont comparables à celles qui existent entre menu et recette. Le programme représente le menu et propose une simple liste de plats ; la recette par contre fournit, en plus de la liste, tous les éléments qui peuvent aider à l'exécution du plat.

Dans le cadre du présent mémoire, nous avons orienté tous nos travaux à partir de la définition émise par Gilbert de Landsheere selon laquelle un curriculum « *est un ensemble d'activités planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs dans l'enseignement, le contenu, les méthodes y compris l'évaluation, les matériels y compris les manuels scolaires et la disposition relative à la formation adéquate des enseignants.* »¹³

¹³ Cours Didactique de Géographie 3^{ème} année à l'ENS.

B- Les points forts de l'approche curriculaire par les compétences

- Son caractère progressif et en continuité avec l'existant : l'APC s'appuie sur les pratiques de classe existantes. Elle s'appuie par exemple sur la PPO, la première approche innovante où s'affirme l'activité de l'élève sur la transmission orale. La possibilité de mise en œuvre de l'APC se manifeste aussi à travers les manuels scolaires. En effet, les manuels scolaires existants peuvent toujours être mis au service des apprentissages ponctuels des ressources et peuvent donc être remplacés de manière progressive.
- Son caractère validé : cette approche est reconnue notamment d'une part à cause de l'introduction des modules d'intégration dans le curriculum, d'autre part en raison de l'accent mis sur des remédiations permanentes ciblées sur les difficultés effectivement rencontrées par les élèves. Elle est donc considérée comme un facteur d'amélioration de la qualité des résultats des élèves.
- Son caractère ouvert : en tant qu'approche curriculaire, elle prend en compte toutes les dimensions du curriculum : programmes scolaires, évaluation, formation des enseignants, manuels scolaires, etc. En terme de niveau, sa mise en œuvre est décidée pour provoquer un changement au niveau du système éducatif (macro), au niveau des circonscriptions scolaires et écoles (meso) et au niveau des pratiques de classes (micro), d'où le choix de sa mise en œuvre par phase (expérimentale, ..., généralisation).

II- Approche par les Compétences : un mouvement pédagogique contemporain

A- Historique de l'APC : un mouvement comportementaliste à la fois occidental et africain

1- Approche Par les Compétences : une héritière de la Pédagogie Par Objectifs

L'Approche Par les Compétences trouve ses origines dans l'ancien courant dit « pédagogie par objectifs » (PPO) dont les fondements joignent la pensée comportementaliste¹⁴. Elle s'est développée dans les années 70 sous l'influence des travaux remarquables de Bloom sur la classification et la hiérarchisation des objectifs connus sous la désignation de taxonomie. Elle s'appuie sur l'approche behavioriste : l'apprentissage n'est plus pensé en termes de contenus de programme à acquérir comme dans les pratiques traditionnelles mais plutôt en termes d'objectifs dont l'atteinte se traduit par la réalisation de comportements observables. Elle présente la finalité de l'apprentissage comme l'articulation d'une réponse à des stimuli, ici des situations. Par ailleurs, l'APC partage l'idée de centration de l'enseignement/apprentissage sur l'apprenant. Elle se distingue par la finalité qu'elle donne à l'apprentissage et à la manière de l'organiser et de l'aborder.

Dans cette optique, l'apprentissage vise non seulement à atteindre les objectifs tels qu'ils sont présentés dans les programmes officiels mais il se doit de chercher également à assurer l'intégration des acquis des élèves en les plaçant dans des situations complexes dans lesquelles ils sont appelés à résoudre des problèmes authentiques. Dans cette nouvelle conception, les contenus et les activités d'apprentissage sont choisis en fonction de leur pertinence et de leur nécessité par rapport aux compétences de base à réaliser.

2- L'APC : une histoire en même temps occidentale et africaine

C'est dans les années 70 que la notion de compétence a été développée dans le monde éducatif. Les bases de l'intégration des acquis avec la notion de l'objectif terminal d'intégration sont lancées pour la première fois en Belgique par Jean-Marie de KETELE au début des années 80. Pour commencer, c'est dans les études supérieures que les

¹⁴ J.M. Bernard *et al.* (2007) « La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme ? Exemple de l'APC », Documents de l'IREDU, p.4.

principes de l'intégration pénètrent à la fin des années 80 et au début des années 90 dans certains pays européens et particulièrement en Belgique.

Au début des années 90, avec le soutien de l'UNICEF, Xavier ROEGIERS et Jean-Marie de KETELE ont développé les principes de la pédagogie de l'intégration dans l'enseignement primaire et secondaire. D'où le développement des évaluations critériées sur la base des principes d'évaluation formative et de la remédiation. Ainsi l'expérimentation conduite dès 1994, aboutit à une généralisation de ce qui est appelé « approche par les compétences de base », dès 1999.

Grâce aux actions de l'Organisation Intergouvernementale de la francophonie (OIF) à partir de 2002, le « Pool multilatéral d'experts en sciences de l'éducation » prend de l'importance. Depuis son existence, ce pool organise quatre séminaires par an pour les responsables de systèmes éducatifs africains sur le sujet de l'APC dans les programmes scolaires. Il apporte son soutien pour introduire de manière progressive la pédagogie de l'intégration dans de nombreux pays : Guinée, Côte d'Ivoire, Sénégal, Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Togo, Burundi, Comores, République centre africaine. Très rapidement, l'approche par les compétences a été reçue en Afrique comme le moyen global le plus sûr pour parvenir aux objectifs assignés aux réformes curriculaires.

B- Mise en œuvre de l'APC dans le système éducatif malgache

1- Réforme curriculaire par APC : une approche systémique

D'après la définition donnée au curriculum selon G. De Landsheere, la réforme curriculaire exige une approche systémique¹⁵ car elle englobe tous les aspects concernés : contenus, supports d'enseignement, formation des enseignants, méthodes pédagogiques et évaluation. La réforme curriculaire avec une entrée par les compétences optée par

¹⁵CONFEMEN (2010), « Qualité de l'éducation : un enjeu pour tous : constats et perspectives », 204p.

Madagascar ne se réduit donc pas à la modification de la présentation du curriculum mais s'intéresse à toutes les composantes de l'enseignement dont les intentions, les contenus, les méthodes, les évaluations et la formation des enseignants.

L'approche par les compétences a fait son entrée dans le système éducatif malgache depuis l'année scolaire 2003-2004. Elle accompagne la loi n°2004-004¹⁶ qui place « *l'élève/apprenant au centre de l'action éducative et des activités de formation.* »

La mise en œuvre de la réforme par APC se traduit par l'application des phases d'expérimentation et de généralisation. Le tableau suivant nous montre les phases suivies de la réforme :

Tableau 4:Calendrier de la réforme par APC dans l'enseignement fondamental 1^{er} cycle

	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Expérimentation	11 ^{ème} -10ème	9 ^{ème}	8 ^{ème}	7 ^{ème}	
Généralisation		11 ^{ème} -10ème	9 ^{ème}	8 ^{ème}	7 ^{ème}

Source : Rapport de consultation de Xavier ROEGIERS sur le processus de mise en œuvre de l'approche par les compétences dans l'éducation fondamentale à Madagascar. Coopération MINESEB/UNICEF. Juillet 2003.

Parallèlement à l'introduction de l'APC en 2003, l'enseignement primaire malgache a aussi fait l'objet d'une restructuration en regroupant les 5 années du primaire en 3 cours :

- ◆ cours préparatoire de 2 ans : CP1, CP2
- ◆ cours élémentaire constitué par la 3^{ème} année d'études : CE
- ◆ cours moyen regroupant les 4^{ème} et 5^{ème} années d'études : CM1 et CM2

Cette restructuration est accompagnée par la suppression du redoublement à l'intérieur d'un même cours. Donc, l'apprentissage est continu pendant deux années successives de

¹⁶Loi N° 2004-004 du 26 juillet 2004 portant orientation générale du système d'Education, d'enseignement et de Formation à Madagascar.

cours, les compétences exigibles pour passer au cours suivant ne sont donc évaluées qu'à l'issue de deux ans., donc en 2^{ème} année, en 3^{ème} année et en 5^{ème} année. Toutefois, l'enseignant doit effectuer des évaluations formatives et des remédiations tout au long des deux ans.

2- L'Approche Par les Compétences : un appareillage conceptuel lourd

a- La compétence

Etant la pierre angulaire de l'approche pédagogique, la compétence n'est pas définie comme les dictionnaires habituels la définissent, mais elle a une définition très technique selon ses auteurs. Ici, elle a besoin d'avoir les caractéristiques suivantes : la mobilisation d'un ensemble de ressources, le caractère finalisé, le lien à une famille de situations, et l'évaluabilité. Ainsi, « la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intérieurisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes »¹⁷.

Compétences de base (C.B.)

C'est *une compétence qui doit être maîtrisée par l'élève pour pouvoir entrer sans problème dans de nouveaux apprentissages*¹⁸. Chaque compétence de base est constituée de savoirs et de savoir-faire fondamentaux pouvant être utilisés par l'élève dans des situations-problèmes concrètes et significatives pour lui.

b- Les objectifs d'intégration

Selon ses partisans (De KETELE, Xavier ROEGIERS), les objectifs d'intégration sont différents des objectifs pédagogiques. Ces derniers sont considérés comme un

¹⁷ Roegiers, Xavier. (2003). *Une pédagogie de l'intégration*. 2e édition. Paris-Bruxelles : De Boeck Université. pp. 66, 126

¹⁸ De KETELE, Jean Marie et al. : *Guide du formateur*, collection « Pédagogie en développement », De Boeck Université, 1989. p.99

saucissonnage de contenus alors que les objectifs d'intégration sont définis comme étant des compétences à développer : « *L'objectif d'intégration fera appel à des savoir-être et des savoir-devenir orientés vers le développement de l'autonomie.* »¹⁹

On distingue deux sortes d'objectifs d'intégration :

- ♦ L'Objectif Terminal d'Intégration (O.T.I.)

C'est une macro- compétence qui recouvre l'ensemble des compétences (savoirs, savoir faire et savoir-être) d'un cours dans une discipline donnée.

- ♦ L'Objectif Intermédiaire d'Intégration (O.I.I.)

C'est une macro-compétence qui recouvre l'ensemble des compétences d'une année scolaire à l'intérieur d'un cours.

Pour développer les compétences, il est nécessaire de fournir à l'apprenant les occasions de les exercer. D'où l'intérêt de ce qu'on appelle « situation ».

c- Situation et famille de situations

La « situation » ici, est comprise au sens du terme « situation-problème » que nous avons déjà vu également dans la définition avancée de la « compétence ». C'est-à-dire « un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue d'une tâche déterminée, donc un cas, un problème à résoudre, un projet une création, une occasion pour communiquer²⁰ ».

Autrement dit, ce sont des possibilités pour l'apprenant d'exercer sa compétence.

Par conséquent, la famille de situations est l'ensemble de situations analogues ou de situations de difficulté voisine traduisant une même compétence.²¹

Elle se distingue par les caractéristiques suivantes :

- ♦ Elle mobilise des ressources acquises par l'élève ;

¹⁹Ibid p.100

²⁰Kifayat. Bulletin de liaison spéciale « *Approche par compétence* ». Numéro 02- Décembre 2002

²¹Roegiers, Xavier. (2003). *Une pédagogie de l'intégration*. 2e édition. Paris-Bruxelles : De Boeck Université. p. 129

- ♦ Elle est complexe et fait donc appel à plusieurs ressources à combiner et non à juxtaposer ;
- ♦ Elle est évaluable ;
- ♦ Elle doit être puisée dans la vie quotidienne ou du moins être significative pour l'élève ;
- ♦ Elle doit appartenir à une famille de situations en relation avec la compétence.

d- Les ressources

Les « ressources » dans l'univers pédagogique regroupent tout ce qui peut permettre à un élève de résoudre une situation, et sont essentiellement de deux ordres : les ressources internes : des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence. Ces ressources relèvent de ce que l'élève apprend à l'école. Elles font l'objet d'apprentissages organisés à cet effet.

Les ressources externes : représentent tout ce qui pourra être mobilisé en dehors de la personne comme les supports iconiques ou graphiques, papiers ; logiciels ; matériels de géométrie, calculatrice... ; ressources sociales (une réunion ; un réseau de sociales), des ressources procédurales (algorithme, règlement...).

e- L'évaluation critériée

La principale particularité de l'APC se fonde sur son « évaluation critériée ». L'appréciation de la qualité du produit de l'élève est mesurée à la base de trois critères essentiels (Xavier ROEGIERS, 2004) ²²:

C1 : *pertinence* : il s'agit ici de l'adéquation de la production aux consignes et aux supports, l'élève a-t-il bien identifié les informations à recueillir ?

²² Xavier Roegiers, « Module de formation des enseignants », MENRES, 2006, p.10.

C2 : *validité* : utilisation correcte des acquis relatifs à la discipline (ressources) ;

C3 : *cohérence* : l'évaluation insiste ici sur le choix adéquat et l'utilisation logique des outils. Elle implique aussi la fiabilité des conditions dans lesquelles se déroule le recueil d'informations.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

La notion d' « Education Pour Tous » ou E.P.T. est née lors de la Conférence mondiale qui a eu lieu à Jomtien en 1990 sous le parrainage du PNUD, de l'UNESCO, de l'UNICEF et de la Banque Mondiale. Les déclarations qui y ont été faites tournent autour d'une idée-clef, à savoir l'engagement mondial pour une politique générale qui vise à faire de l'éducation un moyen efficace pour lutter contre la pauvreté. En termes plus concrets, l'éducation pour tous concerne tous les Hommes : les enfants, les jeunes et les adultes sans discrimination ni de race ni d'origine ni de sexe. Elle fixe l'objectif de donner une éducation universelle de qualité qui répond aux besoins éducatifs fondamentaux de tous les citoyens surtout les plus démunis. Ainsi, concrètement, le but de l'éducation pour tous est d'universaliser l'enseignement primaire d'ici 2015. L'engagement de Madagascar dans l'Education Pour Tous se traduit par l'élaboration d'une politique éducative globale visant à « « réduire le taux de redoublement et d'abandon par un enseignement de qualité et œuvrer pour que tous les élèves malgaches terminent le premier cycle de l'enseignement fondamental ; construire et équiper les écoles rurales pour assurer l'égalité à l'éducation »²³. Une réforme curriculaire avec une entrée par l'Approche Par les Compétences constitue une stratégie visant à atteindre les objectifs d'une éducation de qualité pour tous que le programme EPT s'est fixé. L'implication de l'APC dans le niveau primaire ou Education Fondamentale du Premier Cycle (EFPC), répond à l'Engagement 3, Défi 2 du Madagascar Action Plan (MAP) : « Transformation de l'Education »²⁴ qui veut assurer l'accès de tous les enfants malgaches aux opportunités de développement. Face à de tels défis, que peut-on dire des réalités des réformes curriculaires à travers les classes ? Les changements opérés dans les classes contribuent-ils ou non à l'atteinte des objectifs des réformes entreprises ? C'est ce que nous aurons l'occasion de découvrir dans la seconde partie de ce travail.

²³ MENRES (2008), « Madagascar Education Pour Tous Version Finale », p.12.

²⁴ MAP : Volet « Education : ETP Transformation de l'Education Fondamentale 2008-2011 », p. 34

DEUXIEME PARTIE : REALITES ET IMPACTS DES REFORMES CURRICULAIRES PAR APC DANS LA VILLE D'ANTANANARIVO ET SES PERIPHERIES

En tant que politique éducative, les réformes curriculaires par APC réalisées dans le cadre de l'Education Pour Tous visent principalement à mettre en place un système éducatif plus performant. Il est évident que le changement attendu par toute réforme ou innovation pédagogique au niveau du système éducatif est l'amélioration globale des résultats des élèves. En d'autres termes, c'est ici que l'on vérifie si la réforme a atteint ses objectifs escomptés et si les enseignants ont réellement adhéré au processus de la réforme. A partir des travaux que nous avons effectués auprès de quelques écoles primaires publiques (Cf. photos), nous sommes en mesure de présenter un aperçu significatif des impacts des réformes par APC dans les classes. Afin de comprendre et mesurer les performances scolaires, nous allons d'abord étudier les facteurs qui influent sur l'apprentissage des élèves, ensuite, nous allons analyser l'application de l'APC en classe à travers les pratiques enseignantes et enfin, nous allons examiner les impacts des réformes curriculaires par APC au niveau des élèves en insistant sur leurs résultats scolaires. Le tableau n°4 nous donne une récapitulation du champ d'investigation de nos enquêtes et de nos séances d'observation de classe dans les établissements échantillons : 110 élèves sur 248 ont été enquêtés

PHOTO 1: EPP ANDRAVOAHANGY I



Un aperçu de l'infrastructure d'accueil de l'EPP Andraovoahangy I avec sa cour goudronnée qui est aussi un terrain de basket-ball.

Source: cliché de l'auteur

PHOTO 2: EPP AMBOHITRINIMANGA



Les élèves pendant la récréation sur un fond de la salle de classe du CP2.

Source : cliché de l'auteur

PHOTO 3: EPP ANOSIMAHAVELONA ANKAZOTOHO



Il est midi, les élèves rentrent après un cours d'une demi-journée et ne reviennent que demain à la même heure.

Source : cliché de l'auteur

Tableau 5 : Champ d'investigation d'enquête auprès des trois écoles primaires publiques

CLASSES OBSERVEES		EFFECTIFS TOTAL	EFFECTIFS ENQUETES		
			Garçon	Fille	Total
EPP I	CP2 A1	44	10	10	20
	CP2 A2	47	10	10	20
EPP II	CP2 B1	53	10	10	20
	CP2 B2	48	10	10	20
EPP III	CP2 C	56	15	15	30
TOTAL		248	55	55	110

Source : Enquêtes de l'auteur

CHAPITRE I : VARIABLES SCOLAIRES ET EXTRASCOLAIRES : FACTEURS DETERMINANTS SUR L'APPRENTISSAGE DES ELEVES

Afin de comprendre les comportements et les résultats des élèves, plusieurs facteurs entrent en jeu. Ainsi, il s'avère primordiale d'étudier l'environnement scolaire et extrascolaire des élèves des écoles enquêtées. Cela nous permet aussi entre autres de mieux les connaître.

I- Facteurs relatifs à l'environnement scolaire

A- Ecole : capacité d'accueil insuffisante et infrastructures défaillantes

Le tableau n°5 suivant nous montre que des différences sont considérables entre les établissements primaires au niveau des infrastructures et surtout de leurs états. Remarquons surtout l'établissement N°3 (Ambohitrinimanga) dont les ressources logistiques sont limitées, l'absence d'une bibliothèque en est une preuve. L'absence d'électricité dans ces milieux suburbains est déplorable surtout malgré les efforts financiers et des aides de toute part engagées dans le domaine éducatif. En ce qui concerne les salles, nous comptons au total 24 salles pour accueillir plus de 1500 élèves soit une classe pour 50 élèves en moyenne pour l'ensemble des trois établissements. Nous pouvons

dire que les salles sont largement insuffisantes d'où l'enseignement à mi-temps pour l'ensemble de ces trois établissements. L'insuffisance de la capacité d'accueil entraîne inexorablement les sureffectifs et les classes pléthoriques comme le CP 2 de l'EPP Ambohitrimanga qui compte 56 élèves.

Tableau 6: Caractéristiques logistiques et matériels des trois établissements

Identification Lieux		EPP I (Andravoahangy)			EPP II (Anosimahavelona)			EPP III (Ambohitrimanga)					
		Nb	ETAT			Nb	ETAT			Nb			
			Bon	Moyenne	Mauvais		Bo n	Moye n	Mauva is		Bon	Moye n	Mauvais
Salles de classe	8		×			7		×		7		×	
Salle bibliothèque	1	×				1		×		0			
Salle de réunion	1		×			1	×			0			
Terrain de sport	1	×				1		×		1		×	
Tables -bancs	1 place	40	×			29		×		0			
	2 places	150		×		147		×		-		×	
	3 places	20		×		-				-			×
	4 places	10			×	4		×		-			×
Toilettes	4	×				2	×			2	×		
Eau (robinet, ...)	2	×				1		×		1		×	
Electricité	8					0				0			

Source : Enquêtes de l'auteur

B- Le Pôle enseignant : un facteur majeur dans le processus d'enseignement/apprentissage

Le rôle des enseignants sur la qualité des apprentissages peut être abordé sous plusieurs aspects. En raison de leur pertinence, nous allons focaliser cette analyse sur quelques dimensions essentielles dont le niveau académique, la formation professionnelle, le statut et le genre de l'enseignant.

1- Encadrement pédagogique dominé par le sexe féminin

Tableau 7 : Répartition des enseignants par sexe

Sexe	Effectifs	%
Masculin	3	6,82
Féminin	41	93,18
Total	44	100

Source : Enquêtes de l'auteur

Ce tableau, montre que l'éducation primaire du secteur public est largement dominée par le genre féminin. Les études menées par le PASEC dans les classes de bas âge²⁵ ont montré un effet positif du genre de l'enseignant, essentiellement à cause de la pédagogie employée par les femmes dans de telles classes. Toutefois, en général, il n'existe pas de différence systématique dans les résultats des élèves selon que l'enseignant soit de sexe masculin ou féminin (MAPTO-KENGNE & MINGAT, 2002).

2- Niveau académique des enseignants dominé par le diplôme Baccalauréat

²⁵CONFEMEN, (2007) « Quelques pistes de réflexions pour une éducation de qualité pour tous », Rapport PASEC à Madagascar, p.111, 226p.

Tableau 8 : Répartition des enseignants enquêtés par diplôme académique et pédagogiques

Diplôme académique	Nombre	%	Diplôme pédagogique	Nombre	%
BEPC	19	43,18	CAP	10	22,73
BACC	22	50	CAE/EB	14	31,82
Pas de réponse	3	6,82	Pas de réponse	20	45,45
TOTAL	44	100	TOTAL	44	100

Source : Enquêtes de l'auteur

Pour expliquer ce tableau, il convient de rappeler la politique de recrutement mise en place dans le secteur primaire de l'éducation avant 2009. Non seulement, cette année marque un tournant important au niveau de la conjoncture nationale mais aussi que la totalité des ces enseignants ont commencé leurs pratiques avant cette année. En effet, depuis 2004, il y avait deux niveaux de recrutement, l'option A : niveau BEPC pour enseigner en CP et l'option B : niveau terminale pour enseigner en CE et CM. A cela s'ajoute l'attestation de Certificat d'Aptitude Pédagogique surtout pour les enseignants dont l'année de service remonte avant 2004. Le CAE/EB ou Certificat D'aptitude à Enseigner/ Education de Base arrive à partir de 2006 et délivré par l'INFP après une formation initiale de trois ans. Au niveau du diplôme académique, nous notons la prédominance des bacheliers

Donc pour simplifier les choses, ceux qui sont diplômés académiquement de BEPC sont des enseignants adultes, en termes d'année de services, et ils sont certifiés par le CAP. Plus tard, le recrutement monte un peu en grade et les jeunes enseignants, en majorité FRAM sont titulaires du Baccalauréat. Compte tenu du niveau académique et de la formation pédagogique de ces enseignants enquêtés, on peut dire qu'ils ont un bagage intellectuel bien fourni pour faire face aux exigences de l'APC. Toutefois, seuls les effets

de la formation sont en mesure de vérifier si l'APC est bien améliorée chez chaque enseignant.

3- Formation professionnelle initiale (FPI) des enseignants insuffisante

Tableau 9 : Formation reçue par les enseignants

Formation	oui	%	non	%	pas de réponse	%	Total
FPI	10	22.72	15	34.09	19	43.18	44
Formation en APC	40	90.90			4	9.09	44
Formation continue	12	27.27	16	36.36	16	36.36	44

Source : Enquêtes de l'auteur

Les données figurant dans ce tableau permettent de constater qu'un certain nombre d'enseignants (34,09%) n'ont pas bénéficié d'une formation professionnelle initiale. En règle générale, la formation pédagogique initiale vise à former au métier d'enseignant en se focalisant essentiellement sur trois aspects : les pratiques pédagogiques ; la conduite des cours et l'organisation du travail de l'enseignant (préparation des cours, programmation diversifiée du temps et des activités d'apprentissage, organisation des évaluations des élèves, etc.). Toutefois, la presque totalité des enseignants estiment avoir reçu une formation en APC. Notre entretien passé avec eux nous a permis de constater que ces formations sont de très courtes durées (moins de un an). Moins de la moitié (27.27%) d'entre eux poursuivent les formations continues qui se déroulent pendant les journées pédagogiques et les grandes vacances. L'abstention des enseignants à répondre aux questions se rapportant à leur formation est compensée surtout par les problèmes qu'ils soulèvent concernant la formation et que nous allons creuser dans la dernière partie de cette étude.

4- Statut de l'enseignant : le poids des enseignants FRAM

Tableau 10 : Répartition des enseignants par statut

Statut	Effectifs	%
FRAM	32	72,73
Fonctionnaires	12	27,27
Total	44	100

Source : Enquêtes de l'auteur

Avec la politique de scolarisation de masse entamée dans tous le pays dans le cadre de l'Education Pour Tous, les dernières décennies ont vu s'accélérer le recrutement des enseignants aux profils nouveaux pour répondre à l'accroissement rapide des élèves scolarisés. D'où l'importance des enseignants FRAM qui constituent les 72% (cf.Tab.9) du corps enseignant dans le primaire public. On peut néanmoins s'interroger s'il existe une différence de performance selon le statut FRAM ou non de l'enseignant.

C- Facteurs relatifs à l'environnement extrascolaire

Nous allons analyser dans ce paragraphe l'importance de l'arrière-plan socioculturel des élèves pour comprendre leur performance en classe.

1- Un foyer familial à faible niveau de vie

Le type de profession des parents nous donne une idée du revenu de chaque foyer et donc de son niveau de vie. Ainsi, sans contester les limites de l'indicateur, les élèves ont été classés selon la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents.

Tableau 11 : Profession des parents par ordre de fréquence

Profession du père		Fréquence		Profession de la mère		Fréquence	
		Nombre	%			Nombre	%
Secteur primaire	Cultivateur	15	100	Néant			
	Total	15	14				
Secteur secondaire	Maçon	11	40	Secteur secondaire	Couturière	15	44
	Fabr.briques	10	35		Zone franche	10	30
	Menuisier	7	25		Fabr.briques	9	26
	Total	28	25		Total	34	31
Secteur tertiaire	Commerçant	40	65	Secteur tertiaire	Commerçant	36	82
	Chauffeur	12	19		Enseignante	5	11
	Gardien	10	16		Domestique	3	7
	Total	65	56		Total	44	40
Non classée		5	5	Non classée	Pas de profession	32	29
Total		110	100	Total		110	100

Source : Enquêtes de l'auteur

D'après ce tableau, il en ressort que le secteur d'activités tertiaire domine avec un pourcentage de 56% chez les pères et de 40% chez les mères des élèves enquêtés. Toutefois, si le commerce est prédominant aussi bien pour la profession du père et de la mère, cela se limite à la gérance de petites épiceries. Le secteur d'activité primaire est très faible et inexistant chez les mères. Cela traduit le fait que les écoles sont situées proche de la ville. Ces 14% de cultivateurs sont les parents des élèves de l'EPP Ambohitrimimanga qui est située dans la partie suburbaine nord de la ville. On constate aussi que ce sont surtout les pères qui assurent le revenu des ménages si nous nous référons au 29% de mères sans profession. Il est aussi évident que nos données ont dû être complétées par

d'autres informations comme la possession de biens à domicile (poste téléviseur, radio, ordinateur, etc) pour pouvoir déterminer le niveau de vie des élèves.

2- Un fort soutien familial aux études de l'enfant

La participation de la famille, notamment des parents, à l'étude des enfants à la maison a une conséquence positive sur la performance de ces derniers. Il s'agit surtout de leur soutien pour les devoirs à la maison, de la langue parlée à la maison et de la disponibilité de livres (ou manuels) à la maison.

a- Participation assez forte de la famille aux études de l'élève

Tableau 12 : Participation de la famille aux études de l'élève

	Nombres	%
Parents	60	54,55
Frère/Sœur	32	29,09
Autres	9	8,18
pas de réponse	9	8,18
Total	110	100

Source : Enquêtes de l'auteur

D'après le tableau 11, sur les 110 élèves questionnés, 54.55% affirment être aidés par leurs parents. Pour les 8% restants, la non participation de la famille est due soit à cause du travail, soit parce que les parents n'ont pas un niveau d'éducation assez élevé. Sinon, les parents sont présents pour aider leurs enfants dans leurs études. L'aide peut s'effectuer de nombreuses manières : soit en les aidant à faire leur devoir à la maison, soit en assurant le suivi des leçons des élèves, etc. Comme les parents sont occupés par leur travail ou n'ont pas un niveau d'éducation assez élevé, ce sont les aînés surtout qui assurent 29.09% de la participation familiale dans l'étude de l'élève. En effet, la plupart des élèves ont des frères ou sœurs aînées qui ont reçu de l'éducation primaire et même

plus. Les autres personnes qui aident les enfants à la maison sont souvent des membres de la famille : l'oncle, la tante ou les grands-parents.

b- Utilisation de livres à la maison : disponibilité rassurante

Tableau 13 : Utilisation de livres à la maison

	Nombre	%
Oui	85	77%
Non	18	16%
Pas de réponses	7	6%
Total	110	100%

Source : Enquêtes de l'auteur

Au vu de ces résultats, nous étions assez étonné que plus du trois quart des élèves (77%) possèdent des livres à la maison. Comme nous avons passé un peu de temps avec ces élèves, nous avons su qu'ils possèdent de nombreux manuels à la maison comme « A toi de parler » et les séries Vola. Il s'agit surtout de manuels hérités des aînés. D'autres ont su se procurer des cahiers de situation utilisés en classe. La présence des documents utiles à l'apprentissage à la maison est très encourageante surtout dans la mesure où l'élève a la possibilité d'exploiter et d'enrichir ses acquis à l'école.

En définitive, il s'agit dans ce chapitre d'explorer un certain nombre de facteurs censés avoir une influence significative sur les apprentissages scolaires. Certes, les variables que nous avons mis en lumière sont loin d'être exhaustives mais notre attention a particulièrement porté sur les éléments de l'environnement scolaire et extrascolaire des élèves. Tout cela nous permet ainsi de mettre en évidence des éléments d'explication non seulement sur les effets des réformes curriculaires au niveau des pratiques enseignantes et des résultats des élèves. Ces données offrent également une piste de réflexions pour améliorer l'enseignement primaire malgache. Enfin, facteurs extrascolaires et facteurs scolaires agissent toujours de concert sur les résultats des élèves. Ne pas prendre en

compte les effets des premiers, c'est s'empêcher de bien distinguer les effets des seconds. Si telles sont les descriptions des zones où nous sommes intervenus, focalisons notre analyse sur les impacts des réformes curriculaires par APC au niveau des enseignants. Les réformes entreprises ont-elles changé en bon ou en mauvais les pratiques des enseignants ? Comment les enseignants conduisent-ils une séance d'enseignement/apprentissage par APC ? Les formations reçues par les enseignants ont-elles eu les effets escomptés ? Telles sont les questions auxquelles nous allons essayer de répondre dans le chapitre suivant.

CHAPITRE II : IMPACTS DES REFORMES CURRICULAIRES EN CLASSE : LES GRANDES EXIGENCES DE L'APC AU NIVEAU DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

L'observation de classe est considérée comme un moyen précieux et important pour constater de visu l'appropriation du curriculum par APC par les enseignants. Elle nous permet aussi d'évaluer le comportement des élèves lors d'une séance d'enseignement/apprentissage par APC. Nous avons fixé le nombre de classe à observer à deux classes par école, soit 5 classes pour l'ensemble des trois écoles, la troisième école n'ayant pas de classe parallèle pour le CP2. Cela nous évite de revenir plusieurs fois dans la même classe et que notre présence risque d'intimider celui ou celle qui est observé(e). Le but de l'observation est d'évaluer la maîtrise des curricula par les enseignants. L'observation est aussi un moyen pour détecter éventuellement les difficultés qu'ils éprouvent, surtout celles qui sont directement liées au curriculum par APC. Ainsi, nous verrons dans ce chapitre comment l'enseignant organise-t-il son enseignement ? Comment aborde-t-il les phases clés de l'APC, autrement dit les séances d'intégration et de remédiation ?

I- Organisation et planification pédagogique conforme au curriculum : une des exigences de l'APC

Pendant nos séances d'observation, nous nous sommes intéressé à l'organisation et la planification hebdomadaire et journalière réalisées par chaque enseignant. Le but est de savoir si l'enseignant suit et maîtrise le curriculaire annuel. Le curriculum par APC exige une démarche de planification rigoureuse partant de l'année scolaire jusqu'à la fiche de préparation journalière. Sur les cinq enseignants que nous avons observés, trois d'entre eux seulement nous ont montré toutes les fiches de base pédagogiques utilisées.

A- Planification hebdomadaire

Nous avons ainsi consulté la planification hebdomadaire de chaque enseignant. Il s'agit de l'ensemble des activités de la semaine suivie de la répartition du déroulement de la classe par discipline. L'enseignante utilise ce document qu'elle élabore et reprend, par discipline, des précisions sur chaque séance : l'objet de compétence (CB), le type de savoir à enseigner, le savoir-faire à faire acquérir par les élèves et les activités suggérées. Elle se réfère au guide d'intégration et en apporte ses remarques. Nous avons aussi constaté que la planification hebdomadaire comporte aussi des matières courantes non incluses dans l'APC comme le Tsianjery, Hira ou le Dessin, ce qui dénote une bonne organisation de la part des enseignants.

B- Les Emplois du temps

1- Emploi du temps traditionnel

Il appartient à l'enseignant d'élaborer l'emploi du temps en se référant au curriculum annuel. Il part ainsi du volume horaire affecté à chaque discipline et répartit les matières en articulation étroite avec le curricula. L'apprentissage de chacune d'elles est chronométré respectivement pour éviter le favoritisme. En ce qui concerne le français, le

programme officiel recommande à l'enseignant d'assurer trois séances de 20 minutes par jour, soit six heures par semaine.

2- Emploi du temps d'intégration

Chaque enseignant élabore un emploi du temps dans lequel il répartit le déroulement de la période d'intégration à chaque fin du bimestre ou par palier. En se référant au curriculum, l'enseignant tient compte de trois situations énumérées sur chaque palier dans le curriculum annuel. La situation S1 est destinée à l'apprentissage de l'intégration, une autre pour l'évaluation de l'intégration et la troisième pour la remédiation. Nous avons constaté que les enseignantes procèdent par discipline. Par exemple, elles traitent d'abord toutes les situations de la discipline française et poursuivent ensuite avec une autre discipline. Les séances d'intégration et de remédiation durent au maximum une semaine.

C- Fiches de base pédagogiques utilisées par les enseignants

Chaque jour, l'enseignant doit produire des fiches de base pour mener son cours. Il dispose de divers documents pour élaborer ces fiches qu'il met à jour quotidiennement. Il s'agit ainsi du registre d'appel, de la fiche pédagogique ou fiche de préparation et du cahier de journal.

- ❖ **Registre d'appel :** utilisé au début de chaque cours après l'appel, le registre renseigne sur la situation de présence afin de connaître le taux de fréquentation.
- Voici un modèle de situation de présence utilisé par les enseignants observés :

Tableau 14: Modèle fiche de présence

Elèves	Garçon	Fille	Total
Présents	26	30	56
Absents	néant	néant	néant
Total	26	30	56

Source : Enquêtes de l'auteur auprès du CP2/EPP Ambohitrimanga

- ❖ Fiche pédagogique ou fiche de préparation : cette fiche expose le déroulement détaillé d'une séance par discipline. Elle mentionne la classe d'application, la durée de la séance (heure début et fin), la situation d'apprentissage ponctuel (S1-S2-S3), la compétence de base à atteindre (CB), donc, une description de la situation.
- ❖ Cahier journal : on y retrouve tous les détails de l'utilisation du temps imparti et toutes les informations sur chaque discipline : horaire, titre de la leçon, objectif à atteindre, documents sources de la préparation.
- ❖ Déroulement de la leçon : chaque leçon à expliquer présente les différentes étapes à suivre pendant une séance par situation. Exemple dans une situation 1 : rappel de la dernière leçon ; nouvelle leçon (présentation, explication, application) ; déduction ou conclusion, à savoir, la règle ou la formule.
- ❖ Le Guide d'intégration et le Cahier de situation : une fois que ces préparatifs sont disponibles, l'enseignante, pour mieux gérer les modules d'intégration par discipline et par année, s'attèle d'un document guide accompagné de cahier de situation (tous deux, conçus en articulation étroite avec les curricula). Toutes les situations énumérées dans le curriculum sont relatées dans le cahier de situations et expliquées dans le guide d'intégration.

II- Analyse des conduites de séances d'intégration et de remédiation par les enseignants

Bien que nous ayons observé cinq pratiques différentes, le déroulement des séances reste toujours le même. L'enseignante commence par énoncer aux élèves l'objectif de la séance, donc l'intégration. Elle présente ensuite la situation à réaliser et procède à une série de questions conformément aux consignes données sur la situation. Elle enchaîne ensuite avec la formation et le travail de groupes pour réaliser la tâche. Ce qui différencie chaque

pratique est la présence ou non de matériels d'illustrations et la disponibilité de certains documents notamment les cahiers de situations. Nous allons voir à travers deux exemples de conduite d'une séance d'intégration et de remédiation comment la présence ou non des documents et matériels pédagogiques peut-elle changer le déroulement du cours.

A- Conduite d'une séance d'intégration et de remédiation dans la classe A

Il y a lieu d'abord de préciser que le moment d'intégration se divise en deux séances distinctes : l'apprentissage de l'intégration et l'évaluation de l'intégration.

1- Séance d'apprentissage d'intégration de la classe A

Données sur la séance

Durée : 20 minutes

Nombre d'élèves : 56

Outils didactiques utilisés : cahiers de situations pour l'enseignante, situation présentée sur un craft au tableau pour les élèves

Objet de la séance : Intégration du 3^{ème} bimestre

Objet de l'évaluation : Cahier de situations (C.S), *Bon Appétit*

Information :

Demande à maman de te servir

Tu aimes le dîner, que dis-tu ?

Enseignante : Rangez vos affaires, regardez au tableau, qu'est-ce que vous voyez ?

Déroulement de la séance

Les élèves décrivent ce qu'ils observent sur l'image au tableau et répondent à main levée. La plupart des réponses sont en malgache. L'enseignant procède au réajustement en demandant à un autre élève la réponse en français.

Enseignante : Ecoutez bien les consignes, elle énumère les deux consignes et les explique en malgache pour que tous les élèves puissent comprendre.

Des groupes sont formés pour cogiter sur les réponses à donner. Cinq groupes de huit élèves vont discuter sur les deux consignes pendant 10 minutes. On constate que seuls deux ou trois élèves du groupe sont concentrés sur les questions, les autres bavardent ou jouent. Cinq élèves issus des cinq groupes sont ensuite désignés au tableau pour répondre aux questions. Ces élèves choisis sont les meilleurs de la classe.

L'enseignante commence par la consigne 1 : Demande à maman de te servir. Chaque élève donne une réponse, le but est de construire une phrase avec politesse.

Réponse : Je voudrais du riz et du poisson, s'il te plaît maman.

La plupart des élèves n'ont pas pu donner la phrase correcte, d'autres répondent simplement en malgache. Sur les cinq élèves questionnés, un seul a pu fournir la phrase correcte et exacte. Il en va de même avec la consigne 2. Selon l'enseignante, l'absence de matériels concrets pour illustrer la situation est un blocage dans la compréhension des élèves. Toutefois, elle estime que les moyens financiers pour se procurer ces matériels sont très limités.

Tout de suite après cette phase d'apprentissage d'intégration, l'enseignante continue avec l'évaluation de l'intégration individuellement.

2- Séance d'évaluation de l'intégration

Durée : 1 heure

Nombre d'élèves : 56

Outils didactiques utilisés : néant

Objet de la séance : Intégration du 3ème bimestre

Objet de l'évaluation : Cahier de situations (C.S), Bon Appétit

Consignes :

- Demande à maman de te servir
- Tu aimes le dîner, que dis-tu ?

Normalement, l'enseignante doit choisir une autre situation de la même famille pour l'intégration. Elle nous a expliqué que la durée de la séance d'apprentissage de l'intégration est insuffisante et que la plupart des élèves n'ont pas encore maîtrisé la situation. Donc, l'évaluation de l'intégration se porte sur la situation *Bon Appétit* et se fait individuellement. Tous les élèves sortent et chacun entre par numéro dans la salle. Il s'agit donc d'une évaluation individuelle orale qui dure environ trois minutes. La situation est imprimée au nombre des élèves et l'enseignante copie chaque réponse de l'élève et remplit la grille de correction selon le degré de maîtrise de l'élève.

Tableau 15: Exemple d'une fiche de correction d'un élève

	C1	C2	C3
Q1	0/2	1/1	
Q2	0/3	0/2	2/2
	/5	1/3	2/2
3/10			

C1 : pertinence par rapport à la situation/ C2 : cohérence de la production/C3 : correction phonétique

D'après ce tableau, on peut dire que l'élève interrogé n'a pas donné les deux réponses attendues et qui correspondent à la situation (C1). Toutefois, il a parlé et a formulé une phrase correcte mais sans rapport avec la réponse attendue. La correction phonétique 2/2 montre que l'élève a bien prononcé ses mots. Donc, même si aucune des réponses n'est

exacte, l'élève a eu 3/10 lors de cette évaluation orale. En procédant ainsi, l'enseignant a interrogé seulement 15 élèves en une heure.

Nous tenons à préciser que la plupart des enseignants que nous avons observés n'utilisent pas ce type de correction, c'est-à-dire l'évaluation critériée, en raison du temps engagé dans la correction des élèves surtout pour les classes pléthoriques.

3- Séance de remédiation

Au vu des résultats de cette évaluation, qui est assez médiocre, l'enseignante a procédé à la remédiation avec la même situation. Elle a sélectionné les élèves qui ont eu le plus de difficultés lors de l'interrogation orale. Ces élèves, au nombre de 18 ont été envoyés au tableau et interrogés individuellement. L'enseignant corrige d'abord en malgache et réexplique ensuite en français. L'enseignant a dû transposer la question en malgache. En effet, ces élèves n'ont pas compris la consigne en français. La séance de remédiation a duré environ 15 minutes, une semaine après l'intégration de ce 3^{ème} bimestre.

B- Conduite d'une séance d'intégration et de remédiation dans la classe B

1- Séance d'apprentissage et d'évaluation de l'intégration

Données sur la séance d'enseignement/apprentissage

Durée : 30 minutes

Nombre d'élèves : 48

Outils didactiques utilisés : cahiers de situations

Objet de la séance : Apprentissage de l'intégration du 4^{ème} bimestre

Objet de l'évaluation : Cahier de situations (C.S), p.9 : Le *marché du village* (cf fig. 4)

Consignes :

Demande à Madame Rasoa le prix d'un kg de riz/de haricot/de café/de saucisses.

La marchandise coûte chère. Que dis-tu ?

Déroulement de la séance

L'enseignant commence par énoncer aux élèves l'objectif de la séance. La situation présente est différente de celle présentée à l'évaluation mais appartient à la même famille de situation. L'enseignant fait ensuite observer la situation par les élèves et procède à une série de questions concernant la situation : qu'est-ce qu'on voit sur cette situation ? Quelles sont les questions pour demander le prix ? Les élèves répondent à tour de rôle en levant la main. Toutes les réponses, toutes bonnes, sont reprises par l'enseignant et par l'ensemble de la classe. Ces séries de questions sont destinées à évaluer si les élèves ont bien compris les consignes de la situation.

A partir des deux consignes de la situation, l'enseignant met en place deux groupes :

Groupe 1 : le marchand ou la marchande

Groupe 2 : les clients qui demandent le prix des produits.

Pour faire participer tous les élèves, la classe est divisée en 8 groupes de 5 et 6 élèves. On a constaté des efforts engagés par l'enseignant en ayant recours à des objets authentiques de la vie courante comme l'huile, le riz, le sucre et des fruits. Chaque groupe travaille donc à partir des deux consignes et va passer au tableau pour répondre aux questions.

FIGURE 3: Le marché du village (situation 2)

Le marché du village

Tu achètes du riz et des saucisses.



Consignes

- ♦ Demande à Madame Rasoa le prix d'un kg de riz/de haricot/de café/de saucisses.
- ♦ La marchandise coûte chère. Que dis-tu ?

Source : Cahier de situations (CS) du CP2, Français, p.9

2- Séance d'évaluation de l'intégration

Données sur la séance d'enseignement/apprentissage

Nombre d'élèves : 48

Durée : 1heure

Objet de la séance : Evaluation du 4^{ème} bimestre

Objet de l'évaluation : *Le cadeau d'anniversaire* (cf.fig n°5)

Consignes :

Tu demandes à la vendeuse le prix de la robe/de la chemise/des chaussettes, etc...

Tu ne peux pas acheter. Tu n'a pas assez d'argent. Que dis-tu ?

Outils didactiques utilisés : Cahiers de situations utilisés par les élèves

Déroulement de la séance

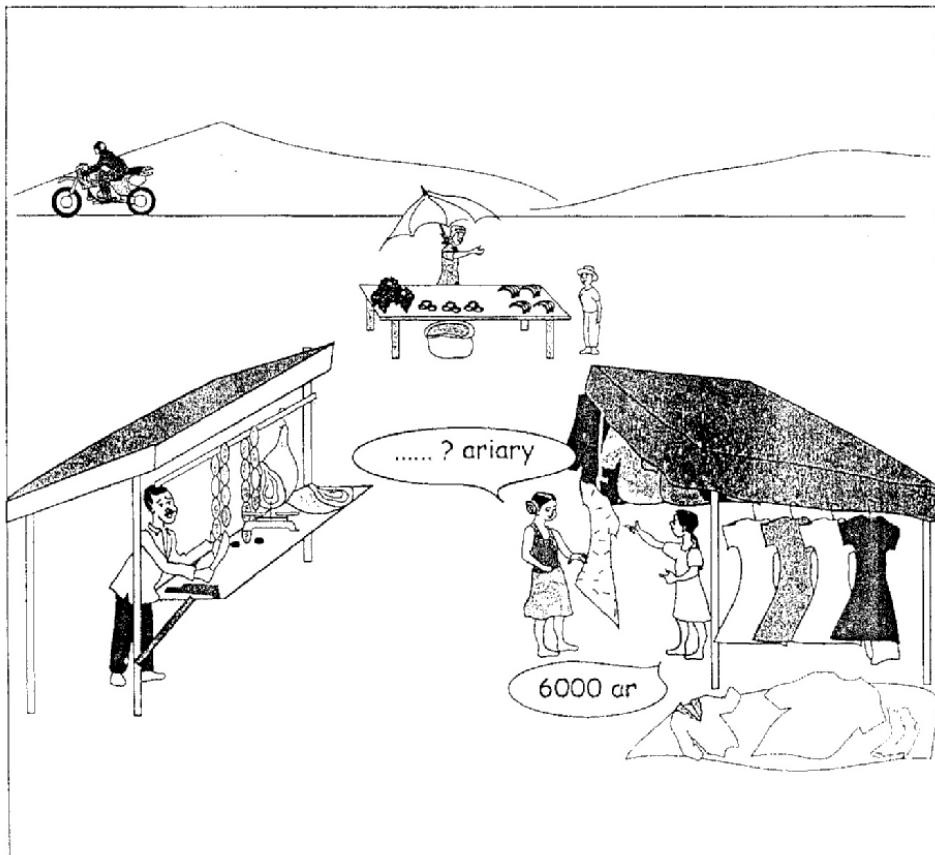
La démarche utilisée est semblable à celle de la classe A. L'enseignant pose de nombreuses questions faisant surtout référence aux consignes. Les questions sont adressées de manière individuelle, la participation est forte. L'enseignant reprend les bonnes réponses et insiste à chaque fois sur les erreurs des élèves. Les élèves ont été divisés en 8 groupes de 6 élèves. Les groupes ont réalisé la tâche très rapidement avec une participation active de chaque élève. Chaque groupe se présente ensuite au tableau pour répondre aux consignes et l'enseignant évalue chaque élève selon son degré de participation. L'enseignante n'a pas utilisé la grille de correction ainsi que les critères donnés. Elle a posé des questions et a désigné chaque élève du groupe et note la réponse dans une fiche individuelle. En même temps, l'enseignant a invité les élèves à poser des questions en cas d'incompréhension des consignes. On a remarqué que l'enseignant a fait jouer deux situations de même famille à ses élèves. Il s'agit de deux situations appartenant

FIGURE 4: le cadeau d'anniversaire (situation 3)

CP2 | CB1 | P9 | S3 | FRANÇAIS

Le cadeau d'anniversaire

Tu achètes un cadeau pour un anniversaire.



Consignes

- Tu demandes à la vendeuse le prix de la robe / de la chemise / des chaussettes ...
- Tu ne peux pas acheter. Tu n'as pas assez d'argent. Que dis-tu ?

M	M ₁	M ₂	M ₃
F ₁	/	/	
F ₂	/	/	/
/ ₀	/	/	/

à la même compétence de base à atteindre à savoir le marché du village et le cadeau d'anniversaire. Selon l'enseignant, cette alternative est un moyen de renforcement des compétences à maîtriser. On constate aussi l'utilisation des objets authentiques comme le riz, les haricots, des robes pour rendre la situation plus concrète et proche du vécu des élèves. Pour cette classe, la remédiation s'est effectuée pendant la séance d'intégration et au fil de la participation de chaque élève.

C- Analyse critique des pratiques observées

Pour l'ensemble des deux classes observées, il apparaît que le temps consacré à l'apprentissage de l'intégration est insuffisant. Or, ce moment est crucial dans l'apprentissage de l'élève dans la mesure où il lui permet de s'exercer pour maîtriser la compétence à atteindre. Les deux classes observées étaient très actives. La participation des élèves est élevée. Des différences sont pourtant constatées notamment au niveau des matériels d'illustration. La présence des objets authentiques dans la classe B favorise la compréhension de la situation par l'élève. Tous les enseignants que nous avons observés estiment que pour que l'élève adhère à la situation comme dans sa vie quotidienne, ces illustrations sont nécessaires. Toutefois, faute de budget ou de temps, il est difficile de s'en procurer pour chaque situation réalisée pendant l'intégration. Nous aurions l'occasion de revenir là-dessous dans la partie consacrée aux problèmes de l'APC. Une autre différence constatée concerne la situation réalisée pendant l'intégration. La classe A s'est limitée à une seule situation pour l'apprentissage, l'évaluation de l'intégration et la remédiation alors que la classe B a fait jouer deux situations différentes. Pour les cinq pratiques, deux enseignants ont seulement utilisé les trois situations de même famille. Par ailleurs, on peut dire que les enseignants observés maîtrisent les techniques d'animation afin d'inciter les élèves à participer d'une manière ou d'une autre. Nous soulevons aussi un autre aspect positif des séances observées : à chaque moment, les enseignants ont

relevé les erreurs détectées pendant l'évaluation. Toutefois, bien que le travail de groupe soit utile dans tout apprentissage, celui-ci ne permet pas de vérifier si chaque élève a vraiment compris ses erreurs, ni de savoir s'il est capable de les dépasser après la séance de remédiation. Etant donné la taille des groupes et la durée consacrée à cette séance, les enseignants observés estiment qu'il est difficile de suivre chaque élève. Donc, sans travail individuel des élèves, l'enseignant n'est pas en mesure d'évaluer et de corriger les erreurs individuelles.

CHAPITRE III : EVALUATION DES REFORMES CURRICULAIRES ENTREPRISES AU NIVEAU DES ELEVES : DIMENSIONS QUANTITATIVES ET QUALITATATIVES

Toutes réformes entreprises dans le secteur éducatif tendent toujours vers un seul but : améliorer la performance du système éducatif. Il existe un grand nombre d'indicateurs pour évaluer les impacts des réformes curriculaires au niveau des élèves : les indicateurs à dimensions quantitatives et les indicateurs à dimensions qualitatives. Sur le plan qualitatif, l'analyse des résultats scolaires reste le meilleur moyen pour vérifier les effets des réformes sur les élèves. Toutefois, malgré nos sollicitations et toutes nos tentatives, nous n'avons pas pu obtenir l'évolution des notes des élèves depuis la mise en œuvre de l'APC en 2004 jusqu'à nos jours. Ainsi, nous avons complété notre analyse avec d'autres informations issues des études internationales ainsi que des données collectées par l'Institut National des Statistiques (INSTAT). Nous allons ainsi traiter les impacts des réformes curriculaires au niveau des élèves en nous conformant aux objectifs préconisés par les réformes par EPT : accès, efficacité et qualité.

I- Des progrès réalisés dans le cadre de la scolarisation universelle dans le primaire

A- Evolution de l'effectif des élèves du primaire public

Tableau 16: Evolution de l'effectif des élèves du primaire public de 2000/01 à 2007/2008

	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Total	2.307.314	2.409.082	2.856.480	3.366.600	3.597.800	3.697.474	3.837.343	4.020.322
Public	1.808.428	1.892.801	2.274.443	2.715.600	2.916.100	2.983.861	3.104.521	3.263.066

Source : Annuaire de l'éducation, INSTAT

L'enseignement primaire public à Madagascar enregistre une évolution nette de l'effectif des élèves depuis l'année scolaire 2003-2004. Les politiques éducatives orientées par l'Education Pour Tous sont un des éléments de cette hausse. De ce fait, on constate une augmentation des élèves entre les années scolaires 2002/2003 et 2004/2005. L'effectif est passé de 2.274.443 à 2.916.100 élèves, donc un accroissement de 641.657 élèves. L'évolution se poursuit avec 2.983.861 pendant l'année scolaire 2006/2007. Entre 2006/2007 et 2007/2008, l'effectif des élèves du primaire public atteint un nombre de 3 millions et plus. D'après le tableau n°16, l'effectif s'est multiplié par 1.6 entre 2001 et 2006, ce qui correspond à une progression annuelle de 9.9%. L'augmentation des effectifs scolarisés tient surtout de l'extension de la capacité d'accueil dans le système public. En effet, pour accompagner la politique de la scolarisation de masse, de nombreux établissements fonctionnels ont été construits. Cette hausse s'explique aussi par l'appui aux parents d'élèves : la distribution de kits scolaires, la prise en charge des droits d'inscriptions.

Toutefois, malgré les efforts réalisés, le nombre des établissements publics fonctionnels reste toujours inférieur aux prévisions. En effet, l'accroissement de la capacité d'accueil ne suffit pas à lui seul pour garantir une scolarisation de qualité pour tous. D'autres facteurs entrent en jeu comme le nombre d'enseignants qualifiés recrutés pour le système.

B- Augmentation considérable du taux de scolarisation

Tableau 17: Taux de scolarisation du primaire par province de 2000/01 à 2004/05

Province	2000/01		2001/02		2002/03		2004/05		2005/06		2006/07	
	TBS ²⁶	TNS ²⁷	TBS	TNS	TBS	TNS	TBS	TNS	TBS	TNS	TBS	TNS
Antananarivo	127,8	80,8	132,8	85,7	125,7	90,2	141	89,7	-	-	-	-
Antsiranana	127,8	69,1	152,6	72,5	129,3	86,2	145	84,8	-	-	-	-
Fianarantsoa	114,2	84,5	131,1	74,2	121,3	84,5	141	81,9	-	-	-	-
Mahajanga	96,1	52,5	110,6	54,9	107,5	79,9	135	80,1	-	-	-	-
Toamasina	121,2	64,4	136	80,7	137,3	90	148	87,3	-	-	-	-
Tuléar	74,8	39,4	80,8	50,4	112,6	79,4	127	71,2	-	-	-	-
Madagascar	112,3	64,9	122,8	72,1	122,3	85,6	139	83,3	142	96	131	97

Sources : Tableau de Bord Social 2003, page 61 ; Journée Africaine de la Statistique 2005, page 35; EPM 2005, page 128 : ENSOMD 2012/2013.

Pour évaluer les progrès réalisés dans le cadre de la scolarisation dans le primaire, deux indices méritent d'être analysés : le taux brut de scolarisation (TBS) et le taux net de scolarisation (TNS). D'une manière générale, les taux de scolarisation sont en hausse pour la moyenne du pays depuis 2000/01 jusqu'à 2004/05 (cf. Tab.17). L'évolution des taux bruts et des taux nets de scolarisation suit une tendance croissante pour toutes les provinces. L'évolution du TNS démontre concrètement les efforts consacrés dans le cadre de l'EPT avec un pourcentage passant de 64.9% en 2001 à 85.6% en 2003 pour Madagascar. Cette forte croissance est due à la suppression des droits de scolarité, ce qui a permis aux parents d'envoyer à nouveau leurs enfants à l'école. Autres faits à constater, la disparité régionale est à observer à travers les taux. Les plus faibles sont enregistrés dans la province de Tuléar et les plus élevés dans la province d'Antananarivo. Cette différence

²⁶ TBS: total des enfants fréquentant un niveau spécifique d'éducation à une période d'année scolaire donnée, sans distinction d'âge, exprimé en pourcentage de la population officiellement scolarisable au même niveau pour cette année scolaire. TBS (primaire)= effectif du primaire/population de 6 à 12 ans.

²⁷ TNS : total des enfants ayant l'âge officiel de fréquenter un niveau spécifique d'éducation et fréquentant ce niveau à une période donnée, exprimé en pourcentage par rapport à la population correspondante. TNS (primaire)= effectif de primaire entre 6 et 10 ans/ population de 6 à 10 ans.

traduit que la gratuité de la scolarité, le déploiement des enseignants FRAM et leur prise en charge par le budget de l'Etat ne se font pas au même rythme pour toutes les régions du pays. Le TBS qui présente des chiffres supérieurs à 100% observés sur le tableau s'expliquent par le maintien à l'école des enfants ayant dépassé l'âge officiel considéré pour le cycle.

Par rapport à l'année scolaire 2004/2005, les taux de scolarisation augmentent : de 139% à 142% pour le taux brut de scolarisation et de 83,3% à 96% pour le taux net de scolarisation. Pour l'année scolaire 2006/2007, les taux brut de scolarisation ne suivent pas le même rythme : le taux brut de scolarisation diminuerait par rapport à l'année scolaire 2005/2006, tandis que le taux net de scolarisation augmenterait de 1 point par rapport à l'année scolaire 2005/2006.

D'une manière générale, les taux net de scolarisation du primaire sont en hausse pour l'année scolaire 2005/06²⁸ et l'année scolaire 2006/2007 : de 96% à 97%, tandis que pour les taux brut, on constaterait une baisse : de 142% à 131%.

II- Efficacité du système éducatif : un rendement scolaire encore à améliorer

Tableau 18: Evolution des taux de rendement de l'enseignement primaire observés entre l'année scolaire 2003/04 et 2004/05

	CP1	CP2	CE	CM1	CM2
Taux de promotion	60,60	64,60	60,40	73,20	*
Taux de redoublement	12,30	27,80	29,70	9,40	26,10
Taux d'abandon	27,10	7,60	9,90	17,40	
Taux de survie	100	69	59,80	48%	38

* L'obtention du CEPE n'entraîne pas automatiquement le passage en classe de 6^{ème}

Source : Journée Africaine de la Statistique 2005, page 65

²⁸ INSTAT/ENSO MD 2012-2013

Le rendement scolaire permet d'apprécier l'efficacité du système éducatif, en l'occurrence l'efficacité des réformes entreprises dans le cadre de l'EPT. Le rendement scolaire fait donc référence au taux d'achèvement, taux d'abandon et au taux de redoublement.

D'après ce tableau, le rendement du primaire malgache est caractérisé par un fort taux de redoublement et un niveau élevé d'abandon scolaire. Le taux de promotion varie d'une année d'étude à l'autre. Il est élevé en CP2 et CM1 et faible dans le CE. Le taux de survie diminue au fur et à mesure que le niveau d'étude augmente. Il est passé de 100% au début de l'année à 48% en fin d'étude primaire. Pour l'année scolaire 2012-2013, ce taux de survie tombe jusqu'à 33%²⁹. Le taux de survie est le pourcentage de ceux qui atteignent la T5/CM2 sur ceux qui entrent en T1/CP1. Il est obtenu en faisant le produit de probabilité ou les produits des taux de passage en classe supérieure : (promu en CP2/Effectif CP1-promu en CE/Effectif CP2-promu en CM1/Effectif du CE-promu en CM2/Effectif CM1). On constate aussi que le taux d'abandon est élevé en CP1 et en CM1 et faible en CP2 et CE. Des efforts doivent donc à être déployés en ce qui concerne la politique de rétention des élèves.

L'analyse du pourcentage de redoublants et du taux de rétention sur le cycle (taux de survie) laisse apparaître que l'indice global d'efficacité interne de l'enseignement primaire est passé de 36.2% en 1997 à 51.4% en 2007³⁰, soit donc 15 points d'augmentation en dix ans. Malgré le progrès, ce chiffre de 51.4% reste encore relativement faible et indique qu'environ 50% des ressources mobilisées pour ce niveau d'enseignement sont encore gaspillés du fait surtout du maintien des abandons précoce et des redoublements. De nombreuses études menées³¹ ont montré que l'incidence des redoublements et des abandons est très importante dans les régions de forte insécurité alimentaire du pays

²⁹INSTAT/ENSOMD 2012-2013

³⁰UNESCO, « Données mondiales de l'éducation : Madagascar » 2010/11. 7è édition.

³¹ INSTAT/ENSOMD 2012-2013 ; MEN, 2008.

(Anosy, Androy, Atsimo-Atsinanana, Vatovavy Fitovinany) et dans les zones difficilement accessibles et à faible réseau routier (Melaky, Ihorombe, Betsiboka, Atsimo Andrefana).

Concernant les établissements enquêtés, seul l'EPP Anosimahavelona Ankazotoho nous a fourni des chiffres sur le taux d'abandon des élèves en général présentés dans le tableau suivant :

Tableau 19: Evolution du taux d'abandon à l'EPP Anosimahavelona Ankazotoho depuis 2003/04 jusqu'à 2012/13

Année scolaire	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13
Début de l'année scolaire	797	825	806	830		750	748	737	692	745
Fin de l'année scolaire	752	763	767	785		726	706	710	658	706
Abandon	47%	62%	39%	45%		24%	42%	27%	34%	39%

Source : EPP Anosimahavelona Ankazotoho

D'après ce tableau, les effectifs des élèves depuis 2003/2004 jusqu'en 0212/2013 fluctuent de 700 à 800. On constate une augmentation entre 2004 et 2006 dans le cadre de la scolarisation de masse. Toutefois, certains élèves n'arrivent même pas à achever leur année scolaire surtout en 2004/2005 où l'abandon est le plus élevé avec 62 élèves alors que c'est le début de la scolarisation de masse.

III- Analyse des performances des élèves à travers les résultats scolaires et les tests internationaux

A- Evolution des résultats du CEPE des établissements enquêtés: des chiffres réconfortants

Tableau 20: Evolution des résultats du CEPE depuis 2004 jusqu'en 2013 dans les trois EPP

Année	CEPE			Passage en 6 ^{ème}		
	EPP 1	EPP 2	EPP 3	EPP 1	EPP 2	EPP 3
2004	87%	95%	92%	20%	53%	37%
2005	100%	94%	97%	32%	34%	33%
2006	94%	84%	90%	31%	28%	30%
2007	90%	93%	91%	35%	32%	33%
2008	65%	51%	58%	16%	19%	18%
2009	92%	90%	91%	43%	48%	45%
2010	100%	97%	98.5%	41%	42%	41.5%
2011	100%	97%	98.5%	65%	45%	55%
2012	100%	96.7%	98.3%	58%	64%	61%
2013	100%	95%	97.5%	71%	64%	67.3%

Sources: EPP Andraovoahangy I/ EPP Anosimahavelona/EPP Ambohitrinimanga

De manière générale, les résultats du CEPE depuis 2004 sont fort satisfaisants. Encore récemment, certains établissements (EPP 1) parviennent à un résultat de 100%. D'après les enseignants, cela est dû au système de correction lors de l'examen officiel qui se conforme à l'évaluation critériée par APC. A côté, nous observons le résultat du passage au 6^{ème}. Très peu d'élèves réussissent à entrer dans le collège avec en moyenne 30% des élèves qui ont eu le CEPE. Autrement dit, la plupart de ces élèves n'ont pas l'opportunité de poursuivre leurs études sauf si les moyens financiers des parents sont disponibles pour une poursuite dans un collège privé. Les enseignants estiment que l'Approche par les Compétences anéantit la poursuite des études secondaires par les élèves. Ces derniers sont donc condamnés à arrêter leurs études en primaire avec les compétences de base qui leur sont utiles dans la vie quotidienne. Donc, pour éviter un tel avenir, les enseignants ont décidé d'abandonner le système d'évaluation critériée pour les classes d'examen (CM2) afin de renforcer leur capacité. Cet abandon de l'évaluation critériée a commencé en 2009 et à la vue de ce tableau, nous pouvons dire que les résultats du passage en 6ème se sont beaucoup améliorés en passant de 18% en 2008 à 67.3% en 2013.

Toutefois, l'analyse des résultats du CEPE reste insuffisante pour évaluer les impacts des réformes curriculaires au niveau des élèves. Ainsi, pour compléter nos informations, nous avons décidé de présenter les résultats des tests internationaux réalisés dans le pays.

B- Résultats des tests PASEC à Madagascar : disparités entre les disciplines scolaires

L'évaluation PASEC³² effectuée à Madagascar, en 1998 et en 2004, s'intéresse à deux populations cibles : les enfants inscrits au cours préparatoire II (2ème année du primaire) et ceux inscrits au cours moyen II (5^{ème} année du primaire) au cours de l'année scolaire. Comme le système éducatif malgache est caractérisé par la malgachisation, un test de Malagasy a été ajouté aux tests de français et de mathématiques. De plus, des tests de compétence en français (TCF) ont été soumis aux enseignants afin d'évaluer leur degré de maîtrise de la langue française. Les tests ont été élaborés à partir des curricula du CP2 et du CM2. L'évaluation des acquis des élèves se déroule à deux moments : d'abord au début de l'année scolaire pour mesurer les habiletés initiales (pré-test), et ensuite, à la fin de l'année scolaire pour les habiletés acquises pendant l'année scolaire (post-test).

Les résultats des tests varient selon la discipline concernée.

Les performances des élèves aux tests de mathématiques et de malagasy sont assez satisfaisantes au niveau national et le demeurent à la lumière des enseignements de la comparaison internationale. Toutefois, le niveau moyen observé aux tests de français suggère quelques difficultés que des évaluations mieux adaptées portant sur les compétences et acquisitions scolaires pourront davantage expliciter.

³² CONFEMEN (2007), « Quelques pistes de réflexions pour une éducation de qualité pour tous. », Rapport PASEC.

Tableau 21 : Scores Moyens au CP2 entre 1998 et 2005 pour les disciplines Mathématiques et Français

Tests		Année scolaire 97-98	Année scolaire 04-05	Tests	
		Score moyen	Score moyen		
Pré-test	Français	39.86	34.12	Français	Pré-test
	Maths	67.33	61.96	Maths	
Post-test	Français	57.94	20.09	Français	Post-test
	Maths	66.21	53.59	Maths	

Source : Enquêtes Diagnostique PASEC-Madagascar 1997/1998 et 2004/2005

Pour les élèves de deuxième année du cycle primaire, les résultats aboutissent à un triple constat :

- D'abord, un niveau moyen en général satisfaisant quel que soit la matière considérée en rapport avec les compétences de base censées être acquises. Toutefois des difficultés en conjugaison, en compréhension de texte écrit en français et à faire des divisions ou des calculs avec retenue en mathématiques demeurent à la fin du CP2.
- Ensuite, dans une perspective de comparaison internationale, le niveau moyen des élèves malgaches en français se situe dans la moyenne des pays africains. En mathématiques, les élèves malgaches ont les niveaux moyens les plus élevés avec leurs pairs du Cameroun.

Quant aux élèves de cinquième année du cycle primaire, les analyses aboutissent aux mêmes constats que ceux faits en deuxième année.

- Difficultés d'expression dans cette langue.
- Le niveau moyen des élèves en mathématiques et en malagasy est satisfaisant. En français, les difficultés rencontrées ont porté sur les structures d'ordres grammaticaux et conjugaison.
- Sur le plan international, le niveau moyen en mathématiques fait partie des meilleurs observés. Par contre la performance moyenne des élèves au test de français situe Madagascar parmi les pays à niveau très bas.

- La comparaison dans le temps montre une baisse du niveau moyen entre les évaluations de 1997 et de 2004. Cette baisse est plus inquiétante en français et attire l'attention sur les difficultés d'expression dans cette langue.

Tableau 22 : Scores Moyens au CM2 entre 1998 et 2005 pour les disciplines Mathématiques et Français

Tests		Année scolaire 97-98	Année scolaire 04-05	Tests	
Pré-test	Français	42,57	34,16	Français	Pré-test
	Maths	65,31	60,55	Maths	
Post-test	Français	42,64	31,39	Français	Post-test
	Maths	59,10	51,27	Maths	

Source : Enquêtes Diagnostique PASEC-Madagascar 1997/1998 et 2004/2005

Comme avec les scores du CP2, les performances des élèves malgaches au CM2 en Mathématiques sont élevées par rapport au Français. Une fois encore, le score moyen pour les deux disciplines a diminué entre 1997/98 et 2004/05. Au-delà du constat global de la baisse du niveau moyen atteint au niveau national dans le temps, il faut rester prudent dans l'analyse. Cette baisse n'est pas forcément l'aveu d'une baisse de la qualité. Des analyses complémentaires sont nécessaires pour expliquer cette baisse de résultat.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

Pour conclure, les travaux sur le terrain nous ont permis de collecter de nombreuses informations concernant surtout les réformes curriculaires entreprises dans l'enseignement primaire. L'approche par les compétences a été adoptée comme une stratégie pour l'atteinte d'une éducation de qualité pour tous à Madagascar. En tant qu'innovation pédagogique, elle entraîne certains changements au niveau des pratiques enseignantes. En tant que réforme curriculaire, elle implique l'application de nouveaux matériels pédagogiques, à l'instar du curriculum, qui soient conformes à ses principes et fondements. Les enquêtes par questionnaire et les observations de classes menées auprès des trois établissements nous ont permis de constater qu'après plus d'une décennie de mise en œuvre, l'Approche par les Compétences rencontre de nombreuses difficultés dans son application. Jugée trop exigeante notamment au niveau de son évaluation, la pertinence de cette approche censée guidée vers un enseignement de qualité est largement discutée. Ainsi, après une décennie d'application, la majorité des enseignants rencontrent toujours des difficultés concernant l'APC. Toutefois, nos observations de classe nous ont permis de dire que les réformes curriculaires par APC ont favorisé le développement de la méthode active dans les classes. On peut dire que la majorité des enseignants de l'école primaire publique maîtrisent les techniques d'animation afin d'inciter les élèves à participer d'une manière ou d'une autre. Le travail de groupes est par exemple un moyen utile pour favoriser les conflits sociocognitifs en classe. Les impacts des réformes curriculaires au niveau des élèves restent très modestes. Malgré la hausse des résultats des examens officiels, la mesure des performances des acquis des élèves reste très limitée. Une bonne note traduit-elle vraiment la maîtrise des notions de base par l'élève ? Ce chapitre nous a mis en lumière les problèmes fondamentaux de l'enseignement primaire à l'heure actuelle. Dans la dernière partie de cette étude, nous allons passer en revue tous les problèmes auxquels les réformes curriculaires se sont heurtées depuis leur mise en place.

TROISIEME PARTIE : PROBLEMES ET DEFIS MAJEURS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE MALGACHE AU REGARD DES REFORMES CURRICULAIRES

Une décennie s'est écoulée depuis l'engagement de Madagascar aux principaux défis de l'Education Pour Tous. Après avoir esquissé les impacts de ces réformes curriculaires orientées par l'Approche par les Compétences, nous allons étayer dans cette dernière partie les grands problèmes auxquels le système éducatif, et plus particulièrement l'enseignement primaire malgache, fait face. Il s'agit des obstacles rencontrés dans la réalisation des objectifs de l'EPT et des problèmes liés à l'application de l'APC dans les écoles primaires. Par ailleurs, nous aurons aussi l'occasion de dresser les nouvelles perspectives et défis visant à une éducation de qualité.

CHAPITRE I : PROBLEMES LIES A L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DE L'EDUCATION POUR TOUS A L'OREE 2015

Bien que de nombreux efforts ont été consentis à travers la politique Education Pour Tous à Madagascar, les réformes opérées ont rencontré de nombreux obstacles qui mettent en doute l'atteinte des objectifs de l'EPT voire des OMD. Ces problèmes sont d'abord d'ordres institutionnels et organisationnels. Nous allons aussi mettre en lumière la situation problématique de l'éducation primaire malgache sur le plan accès, efficacité, et qualité.

I- Principales contraintes institutionnelles et organisationnelles de la mise en œuvre du plan EPT

Les revues conjointes du MEN et de ses partenaires menées deux fois par an ont permis de faire le point sur la réalisation des objectifs préconisés, d'évaluer les obstacles liées à leur mise en œuvre et d'adopter des stratégies visant à les dépasser pour de meilleurs résultats.

Essayons de mettre en lumière les principales difficultés rencontrées dans la réalisation des objectifs assignés dans le Plan EPT.

De nombreuses activités ont connu d'importants problèmes de mise en œuvre³³. C'est le cas :

- ♦ de la construction de salles de classe ;
- ♦ la fourniture des mobiliers scolaires et la distribution des kits scolaires pour les élèves ;
- ♦ la mise en place d'un dispositif de formation continue des enseignants destinée à répondre aux besoins de renforcement de compétences linguistiques des enseignants.
- ♦ Le retard d'exécution de ces importantes activités est dû essentiellement à :
 - ♦ l'absence de stratégie et ou de la planification du MEN
 - ♦ l'absence de la définition claire des responsabilités dès le départ : méconnaissance des DREN et CISCO de leurs responsabilités d'où la déficience d'initiative
 - ♦ l'absence ou défaillance de coordination entre les différentes directions, entre les Directions centrales et les DREN/CISCO
 - ♦ les retards de transferts de budget en provenance du Ministère des Finances

II- Un contexte problématique pour l'atteinte des objectifs de l'EPT

A la veille de l'année 2015, échéance de l'immense défi qu'est l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) mais aussi date butoir de l'exécution de la scolarisation universelle décidé lors de la Conférence de Jomtien (Thailande), nul n'ignore que la situation de l'éducation primaire à Madagascar est problématique. Le système éducatif malgache est encore loin de l'éducation universelle et de qualité pour tous, et les

³³ MENRES (2008) « Madagascar Education Pour Tous Version Finale »,pp.185-186.

crises politiques qu'a connues le pays ont encore envenimé la situation. A l'orée de 2015, les objectifs d'accès, d'équité, d'efficacité et de qualité sont encore loin des résultats escomptés. Essayons alors de dégager chacun de ces points afin de comprendre la situation actuelle.

A- Accès à l'enseignement primaire

1- Baisse significative des taux de scolarisation

L'accès au primaire s'est fortement démocratisé et généralisé sous l'impulsion des politiques de scolarisation de masse lancées dès 2002. Toutefois, il n'est pas encore universel, ces dernières années enregistrent une baisse significative des taux de scolarisation comme le démontre le tableau n°23 suivant.

Tableau 23 : Evolution de la scolarisation depuis 2008-2009 à 2011-2012

Indicateurs	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
TBS	138.7%	126.7%	122.7%	108%
TNS	86%	81%	73.4%	69.4%

Source : *Ministère de l'Education Nationale, INSTAT/ENSOMD 2012-2013*

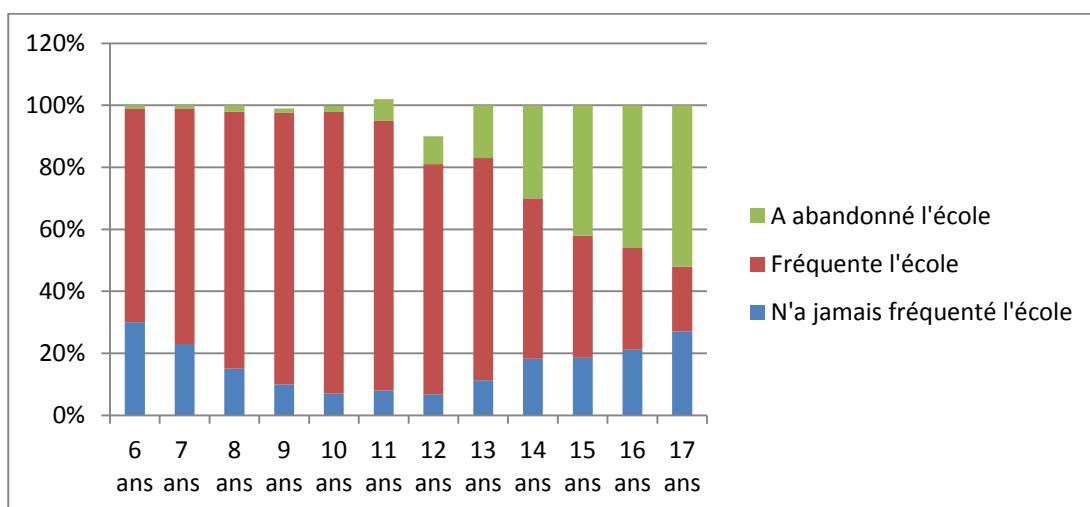
Malgré les efforts réalisés dans le cadre de la scolarisation de masse, le taux de scolarisation au primaire accuse une baisse significative depuis 2008/2009. En 2012, le TBS est de 108% contre 138.7%. Le taux net a aussi diminué entre 2008/2009 et 2011/2012 : il passe de 86% (2008) à 69.4% en 2012. Ainsi, en 2012, trois enfants sur dix, parmi les 6 à 10 ans, ne fréquentent pas l'école primaire. Il est à noter que les deux indicateurs, taux net et taux brut, sont plus élevés en milieu urbain qu'en milieu rural et chez les chefs de ménage, de niveau d'instruction secondaire ou plus, que chez les autres. Niveau de vie et scolarisation sont intimement liés, les problèmes financiers des parents, la nécessité de travailler constituent toujours des obstacles à la scolarisation des enfants surtout dans les milieux ruraux et les zones reculées. Mais la scolarisation des enfants peut

aussi être entravée par une insuffisance de l'offre de services. L'inexistence d'école primaire (EPP), la détérioration de l'état de l'école, ainsi que l'insuffisance d'enseignants, figurent parmi les déterminants de la qualité de l'offre scolaire. Cette évolution signifie que l'atteinte de la cible d'« une éducation primaire pour tous » d'ici l'an 2015 semble compromise.

2-Une frange non négligeable de jeunes scolarisables en dehors du système éducatif

Malgré les efforts de scolarisation entrepris, le système éducatif malgache laisse encore une marge d'enfants scolarisables sur la touche. Le graphique n°1 montre qu'en 2005, près de 18% des enfants âgés entre 6 à 10 ans n'ont jamais mis les pieds à l'école. Cette proportion semble néanmoins avoir connu une baisse au cours des dernières années : de 27% chez les 17ans la proportion d'enfants jamais scolarisés passe près de 9% chez les 11 ans. On constate aussi que l'abandon scolaire commence dès 11 ans et concerne déjà 50% des enfants de 16 et 17 ans. A cet âge, la plupart d'entre eux quittent l'école pour le travail, d'où cette forte proportion. Donc, plus l'âge des enfants augmente plus le nombre qui fréquente l'école diminue.

Graphique 1 : Situation vis-à-vis de la scolarisation des enfants 6-17 ans en 2005.



Sources: EPM 2005, INSTAT

B- Déterminants d'exclusion du système éducatif malgache

Plusieurs déterminants dans le système éducatif malgache notamment le primaire entravent le respect de l'égalité de chances et l'équité à l'éducation que ce soit dans l'accès que dans la fréquentation des établissements scolaires. Nous en citerons trois :

1- La non gratuité des frais scolaires

La non gratuité des frais scolaires constitue l'un des facteurs importants de la non atteinte de la scolarisation universelle à Madagascar. Malgré la politique de gratuité de l'éducation primaire prônée par l'Etat, les familles devront toujours faire face à des frais informels. C'est en ce sens que l'initiative Fikambanan'ny ray aman-drenin'ny mpianatra (FRAM) a été mise en place, afin de collecter des fonds venant des contributions parentales pour assurer la rémunération complémentaire des enseignants non fonctionnels par exemple. Cela constitue un déterminant exclusif surtout pour les couches sociales les plus vulnérables et incapables d'investir dans l'éducation de leurs enfants.

2- Disparité de la scolarisation et du niveau scolaire

On note également une grande différence de niveau entre les établissements d'enseignement. A l'échelle nationale, il existe des disparités de niveau scolaire qui favorisent les populations de milieux urbains et surtout celles de la capitale malgache. Ce fossé d'inégalités géographiques persiste encore davantage avec l'ouverture aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. En effet, les grandes agglomérations sont plus servies par ces outils de documentation, ce qui n'est pas le cas dans les zones rurales.

La même situation est aussi visible en matière de scolarisation, des disparités régionales³⁴ sont constatées. C'est dans trois régions (Analamanga, Analanjirofo et Itasy) que le Taux Net de Scolarisation du primaire est le plus élevé. Tandis que les régions Androy, Anosy, Melaky et Menabe enregistrent les plus faibles taux de scolarisation (taux brut et taux net) au primaire.

3- Le flou sur l'avantage de l'éducation

Certains parents ne sont pas convaincus de l'intérêt d'envoyer leurs enfants à l'école. En effet, ils n'arrivent pas à saisir l'objectif primordial de l'éducation et ses avantages. On constate une difficulté de perception de lien entre éducation et développement par les parents. Or, rappelons que l'importance capitale de l'initiative « Education Pour Tous » initiée par les conférences mondiales et réaffirmées par les Objectifs du Millénaire pour le Développement repose sur le fait que l'éducation est directement liée à la notion de « lutte contre la pauvreté ». Elle apporte ainsi une vision du développement basée sur la réduction des inégalités et l'accès de tous aux droits humains fondamentaux. L'éducation ne constitue donc pas une fin en soi mais plutôt un élément parmi d'autres pour mesurer l'accès des populations les plus pauvres à leur droit au développement.

C- Faible efficacité interne de l'enseignement primaire malgache

Si l'accès à l'école est satisfaisant dans la plupart des régions, du moins au niveau de l'enseignement primaire, la qualité de la scolarisation dépend également de plusieurs facteurs comme la disponibilité des enseignants, la possession de matériels pédagogiques comme les livres, les cahiers ou d'autres fournitures, à la charge de la collectivité ou des parents. Les rendements scolaires constituent un moyen pour évaluer la qualité de l'éducation . il s'agit entre autres du taux d'achèvement, du taux de promotion et du taux

³⁴ Annexe : Carte Taux Net de Scolarisation au primaire, selon la région

de redoublement. Le manque de sensibilisation des communautés par rapport à la nécessité de l'école et de l'éducation en général influence la déperdition scolaire, surtout en zone rurale.

1- Disparités du taux d'achèvement et du taux de promotion

D'après le tableau n°24 (page 73 bis), le taux de survie au primaire est de l'ordre de 33%. Ce qui signifie qu'en moyenne, sur 100 enfants inscrits en 1ère année du primaire, 33 atteignent la 5ème année. Les proportions sont plus importantes dans le milieu urbain que dans le milieu rural. Le taux est supérieur chez les filles que chez les garçons (35% contre 31%). La survie scolaire est influencée par le niveau du quintile de consommation. En effet, le taux de survie chez les enfants des ménages les plus riches se situe à 52% contre 26% chez les enfants des ménages les plus pauvres. En outre, le taux varie positivement aussi selon le niveau d'instruction du chef de ménage. Il passe de 24% pour les enfants des ménages dont les chefs sont non instruits, à 52% pour les enfants des ménages dont les chefs sont plus instruits.

Quant aux taux de promotion, il varie selon les années d'études. Dans l'ensemble, 68,1% des enfants de la 1ère année du primaire passent en 2ème année alors que l'apprentissage devrait être continue dans ce cycle d'étude. Le taux passe de 79,6%, de la 2ème année (CP2) à la 3ème année (CE), à 79,6%, de la 3ème année à la 4ème année (CM1), et à 76,5% de la 4ème année (CM1) à la 5ème année (CM2). Cette différence de taux de promotion pourra être expliquée par plusieurs facteurs, entre autres, la pauvreté des parents d'élèves, la démotivation des enseignants et le manque de formation, de recyclage et de matériel pédagogique, l'insuffisance d'enseignants et d'infrastructures, le problème d'insécurité, etc. On note également des disparités entre le milieu de résidence, le niveau de consommation, le niveau d'instruction du chef de ménage, et entre les régions. Le

niveau du taux de promotion, généralement faible (moins de 80% par exemple) en 4ème année d'étude, entraîne un taux de survie assez bas.

Dans l'ensemble, le taux d'achèvement du primaire est de l'ordre de 69%. Ce qui signifie que sur 100 enfants de 10 ans, environ 69 parviennent en dernière classe du primaire. Cependant, des disparités sont notées entre les milieux, le quintile de consommation, le niveau d'instruction du chef de ménage et les régions.

Selon la Banque mondiale , on estime qu'au moins quatre années d'enseignement primaire de qualité sont indispensables pour acquérir de façon durable les compétences de base notamment concernant les notions de lecture, écriture et de calcul, qui permettront aux individus, une fois adultes, d'augmenter leur productivité économique et leurs chances d'échapper à la pauvreté.

Pour les trois EPP que nous avons enquêté, bien qu'ils n'ont pas pu (ou voulu) nous donner des chiffres exactes, les responsables nous ont affirmé que le taux de promotion est très faible dans les classes CP2 au CE et CE au CM1. Cela est dû, selon eux au fait qu'il s'agit de cours de fin de cycle et donc l'examen est plus difficile d'autant qu'il y a beaucoup de compétences à maîtriser et à évaluer . D'ailleurs, selon eux, plus on monte de classe, moins il y a d'élèves. En conséquent, on ne s'étonne pas de voir une seule classe de CM2 dans l'EPP Ambohitrimanga car peu d'élèves achèvent le cours élémentaire et parviennent au cours moyen. Par ailleurs, nous estimons que le redoublement constitue un facteur qui réduit le taux d'achèvement du cycle. Déjà, dans la majorité des cas, les élèves sont plus enclins de quitter l'école étant redoublant. Toutefois, seules des données chiffrées pourront nous renseigner si effectivement le taux d'achèvement est faible et que le taux de promotion varie selon les années d'études dans ces écoles enquêtées.

Tableau 24: Taux d'achèvement du primaire et taux de survie au primaire, selon le milieu de résidence, le sexe, le quintile de consommation et le niveau d'instruction du chef de ménage

	Pourcentage de ceux ayant fait la T1/CP1 l'an dernier et qui sont en T2/CP2 (Taux de promotion en CP2)	Pourcentage de ceux ayant fait la T2/CP2 l'an dernier et qui sont en T3/CE (Taux de promotion en CE)	Pourcentage de ceux ayant fait la T3/CE l'an dernier et qui sont en T4/CM1 (Taux de promotion en CM1)	Pourcentage de ceux ayant fait la T4/CM1 l'an dernier et qui sont en T5/CM2 (Taux de promotion en CM2)	Pourcentage de ceux qui atteignent la T5/CM2 sur ceux qui entrent en T1/CP1 (Taux de survie au primaire)	Taux d'achèvement du primaire
Milieu de résidence						
Urbain	88.1	89.8	88.1	84.6	54.9	111.0
Rurale	66.0	77.9	77.9	74.4	29.8	61.8
Sexe						
Masculin	66.8	77.2	78.4	76.7	31.0	63.7
Feminin	69.5	82.2	80.8	76.3	35.3	74.8
Quintile de consommation						
Plus pauvres	62.3	77.8	76.5	68.8	25.5	34.9
Quintile 2	66.4	76.7	79.6	66.4	26.9	52.9
Quintile 3	67.5	76.5	78.6	79.3	32.2	83.1
Quintile 4	72.9	81.6	79.0	76.4	35.9	83.7
Plus riches	77.7	88.5	85.3	89.3	52.4	117.4
Niv.d'instruction du chef de ménage						
Sans instruction	59.7	75.5	75.1	72.1	24.4	47.7
Primaire	68.9	78.1	78.9	69.3	29.4	60.7
Secondaire et +	78.8	86.8	85.0	89.3	51.9	109.8
Ensemble	68.1	79.6	79.6	76.5	33.0	68.8

Sources : INSTAT/ENSOMD 2012-2013

2- Un Taux de redoublement plus fort chez les garçons et les chefs de ménages illettrés

La mesure de la performance scolaire est indiquée par le taux de redoublement³⁵. Il ressort de l'analyse que 17,3% des élèves ont redoublé leur classe au niveau primaire entre les deux années scolaires 2010-2011 et 2011-2012 contre 14,9% entre 2008-2009 et 2009-2010³⁶. Ce phénomène de redoublement touche plus les garçons (18,1%) que les filles (16,5%). Le pourcentage passe de 10,8%, dans le milieu urbain, à presque le double : 18,6% dans le milieu rural, et s'amplifie avec le niveau de pauvreté (21,7% chez les plus pauvres contre 10,7% chez les plus riches), ainsi qu'avec le niveau d'instruction du chef de ménage (22,3% chez les « sans instruction » contre 11,2% chez les chefs de ménage de niveau d'instruction secondaire ou plus).

D'après le tableau n°25, le pourcentage des redoublants durant l'année scolaire 2011-2012 diffère de très peu du taux de redoublement en 2010-2011, bien qu'un léger écart soit constaté. Cela est dû au fait que l'augmentation des effectifs scolarisés a été minime entre les deux années scolaires. Ce tableau montre que le taux de redoublement avancé par l'ENSOMD n'est pas très éloigné de ceux trouvés par les autres enquêtes. En effet, les données des annuaires statistiques du MEN, de 2002-2003 à 2011-2012, affichent une proportion des redoublants variant de 19,4% à 22,6%, et que le taux de redoublement varie entre 19,2% et 25,1%. L'EPM 2010 donne un taux de redoublement de 14,9 et l'ENSOMD affiche un taux de redoublement de 17,3%. De tels taux de redoublements impliquent un gaspillage car les redoublants mettent plus de temps pour terminer leurs études et celles-ci vont encore coûter plus chers qu'un cursus normal. Par ailleurs, on constate que le

³⁵ Annexe : Evolution du Taux de redoublement et proportion de redoublants du primaire de 2002-2003 à 2012-2013

³⁶ EPM INSTAT/ MEN

redoublement améliore rarement les performances des élèves et tendent souvent à augmenter les abandons.

Tableau 25: Taux de redoublement au primaire 2010/2011 et 2011/2012 selon le milieu de résidence, le sexe, le quintile de consommation et le niveau d'instruction du chef de ménage

	Taux de redoublement au primaire en 2010-2011	Taux de redoublement au primaire en 2011-2012
Milieu de résidence		
Urbain	10.8	10.6
Rurale	18.6	17.8
Sexe		
Masculin	18.1	17.7
Feminin	16.5	15.6
Quintile de consommation		
Plus pauvres	21.7	19.5
Quintile 2	19.4	18.5
Quintile 3	17.6	17.2
Quintile 4	15.7	15.5
Plus riches	10.7	10.7
Niv.d'instruction du chef de ménage		
Sans instruction	22.3	21.0
Primaire	17.9	17.1
Secondaire et +	11.2	11.2
Ensemble	17.3	16.6

Sources : INSTAT/ENSO MD 2012-2013

D- Les questions de la qualité au cœur des enjeux éducatifs

La qualité de l'éducation est appréhendée par divers éléments dont les acquis scolaires des enfants, la pertinence des programmes scolaires mais aussi la qualification des enseignants. Analysons les problèmes de chacun de ces composants au niveau de l'enseignement primaire malgache.

1- Enseignants : pièce maîtresse d'un enseignement de qualité

Les problèmes relatifs au corps enseignant des établissements primaires publics relèvent de plusieurs points : problèmes liés à la qualification des enseignants et aux conditions d'encadrement, au sous effectif, à la dévalorisation du métier d'enseignant, au manque de matériels pédagogiques, etc. On assiste aussi à un manque de compétence, de formation et d'encadrement des enseignants en service. D'ailleurs, la formation pédagogique intra muros pour les nouveaux recrutés est presque inexistante, ils effectuent directement leur stage pratique sans passer par cette étape. Il arrive des cas où il ne leur est même pas donné les bases primordiales de la formation pédagogique au début de leur service. L'absence de culture technologique permettant d'initier des recherches n'arrange pas les choses du fait de la barrière technologique qui est encore une réalité indéniable dans plusieurs régions de Madagascar. Une véritable dévalorisation du métier d'enseignant est constatée dans la mesure où les membres de ce corps sont sous-payés et travaillent dans des conditions très primaires. Il en résulte l'absentéisme, l'abandon définitif, la décadence de l'enseignement octroyé aux élèves.

2- Faiblesse des programmes scolaires malgache

Quand on constate le niveau d'éducation des Malgaches à tous les niveaux, l'interrogation se pose sur le contenu et l'homogénéité des programmes dispensés au niveau des différents établissements d'enseignement privés et publics, depuis l'éducation de base jusqu'à l'universitaire. Un écart important de niveau est remarqué actuellement. Différents points sont relevés notamment les failles des programmes scolaires malgaches. Depuis le niveau primaire, le contenu des programmes scolaires malgaches est fortement imprégné de l'image occidental. Sans remettre en cause l'importance de ces savoirs, nous voulons surtout insister sur l'adéquation de ce contenu par rapport aux réalités sociétales et culturelles locales. Que ce soit en relation ou non avec l'introduction d'une approche pédagogique (à l'exemple de l'APC), les programmes scolaires nécessitent un

remaniement. La réforme des curricula censée démarrer en 2008 aurait dû prendre en compte cette nécessité. Ainsi, l'élaboration de nouveaux programmes scolaires devrait partir de l'identification des besoins locaux et définis à partir des profils de sortie de l'élève.

3- Les problèmes au niveau des acquis des élèves du primaire malgache

Les enquêtes PASEC réalisées en 1997-1998 et 2004-2005 donnent un schéma complet des problèmes des acquis des élèves primaires à partir des informations obtenues chez les élèves en 2^e et 5^e année dans le domaine des mathématiques, du français et du malgache. Entre 1997-1998 et 2004-2005, une baisse des scores est constatée. Cette tendance s'applique autant aux élèves de 2^e année qu'à ceux de 5^e année, en mathématiques comme en français ou en malagasy. Cette baisse des acquis en 2004-2005 pourrait s'expliquer en partie par l'afflux d'un nombre croissant d'enfants issus de milieux pauvres, de niveau scolaire généralement faible. Comme le souligne le PASEC, ce constat, sans pour autant remettre en cause la qualité des enseignements dispensés, nous rappelle la question de l'adéquation entre offre scolaire et profil des nouveaux scolarisés : « La baisse des résultats des élèves dans le contexte d'un système éducatif plus égalitaire, en terme de droit à l'éducation, pose la question de l'efficacité du dispositif mis en place pour remplir sa nouvelle mission pour les populations vulnérables. » (PASEC, 2007)³⁷.

Par ailleurs, Madagascar, à l'encontre de ses pairs africains, affiche des résultats particulièrement élevés en Mathématiques. Ce qui n'est pas le cas avec le français où les résultats aux tests sont parmi les plus faibles du continent. Le français tient une place complexe dans l'enseignement à Madagascar. Il est vraisemblable que les changements de

³⁷ PASEC, « Résultats des tests à Madagascar : quelques pistes de réflexions pour une éducation primaire de qualité pour tous. », p.86.

politiques linguistiques opérés au cours des trente-cinq dernières années, associés à des manques importants de préparation lors de leur introduction, ont conduit aux faibles résultats dans les niveaux d'apprentissage des élèves au primaire. Un autre obstacle majeur provient du fait que les élèves, en particulier dans les zones rurales, sont rarement exposés à des situations requérant l'usage du français. Or, le français reste pour beaucoup de parents un outil de promotion sociale, qui permettrait à leurs enfants d'accéder aux meilleurs emplois formels. L'évaluation des compétences en malgache montre également des problèmes d'acquisition des élèves dans ce domaine. Cela est d'autant plus inquiétant lorsque l'on sait l'importance de la maîtrise de la langue maternelle dans l'acquisition des apprentissages de base et des autres langues.

La mise en relief de tous ces indicateurs en éducation nous permet de constater que l'atteinte des objectifs de l'Education Pour Tous est réellement compromis. Malgré une scolarisation élevée, la qualité de l'éducation est assez déplorable à en juger les chiffres des rendements scolaires. Paradoxalement, l'introduction de l'Approche par les Compétences s'est opérée en vue de dispenser une éducation de qualité à tous les élèves primaires malgaches. Quels sont donc les problèmes liés à cette approche censée guider les réformes curriculaires ?

CHAPITRE II : PROBLEMES ET SUGGESTIONS RELEVES PAR LES ENSEIGNANTS CONCERNANT L'APC

Depuis son entrée dans le système éducatif primaire malgache, l'Approche par les Compétences a entraîné des bouleversements notamment auprès des enseignants. Ce chapitre est ainsi consacré aux problèmes soulevés par les enseignants enquêtés quant à l'application de l'APC. Ils vont aussi nous fournir leurs suggestions pour améliorer le système éducatif et leur point de vue de l'avenir de l'APC à Madagascar.

I- La non motivation des enseignants vis-à-vis de l'APC et ses principales causes

Nos enquêtes auprès des enseignants nous ont montré que les enseignants ne sont pas motivés par l'APC. Déjà, la plupart d'entre eux n'utilisent plus les démarches d'intégration et de remédiation, jugées comme gaspillage de temps. L'évaluation critériée est abandonnée surtout chez les élèves des cours moyens. Les cahiers de situations ne sont plus utilisés et sont remplacés par les manuels habituels. Comment expliquer toutes ces constatations ?

A- Insuffisance de supports pédagogiques : véritable handicap de l'APC

Tableau 26 : Utilisation des manuels

Utilisation	Oui : 38	Non : 2	Pas de réponse : 4
Discipline	Matières bases : 26	Toutes matières : 8	Pas de réponse : 10
Ratio par élève	Suffisant : 2	Insuffisant : 40	Pas de réponse : 2

Source : Enquêtes de l'auteur

Nous sommes déjà passés de la phase de la généralisation de l'APC et par conséquent, l'APC touche maintenant toutes les disciplines enseignées dans l'enseignement primaire. Autrement dit, les manuels pour toutes les disciplines existent donc. Mais comment expliquer ainsi les réponses négatives sur l'utilisation de manuel par certains enseignants. Est-ce par incompréhension de la question ou existe-t-il d'autres explications ? Ce tableau n°25 nous permet de dégager deux principaux points :

D'abord la majorité des enseignants n'ont recours au manuel que pour les matières de base à savoir le Français, les Mathématiques et le Malagasy. On se demande alors avec quel support pédagogique vont-ils enseigner les autres disciplines dans le cadre de l'APC ?

Ensuite, concernant le ratio, il est clair que le nombre de manuels disponibles est insuffisant par rapport aux nombres d'élèves. On est loin d'un manuel par élève. Les deux

enseignants qui en affirment la suffisance ont une classe peu nombreuse, environ 40 élèves par classe maximum.

On a pu dégager certains problèmes notamment la déficience du nombre d'outils disponibles. Certaines séances nécessitent des outils difficiles à trouver selon les enseignants comme le globe terrestre pour la géographie. D'ailleurs, certaines écoles ne peuvent s'en procurer faute de budget. Donc, pour simplifier les choses, disons que les enseignants exploitent les ressources disponibles pour illustrer les leçons. Malgré l'insuffisance des éléments de réponses reçues, nos entretiens avec les enseignants nous ont permis d'évaluer leur maîtrise de l'utilisation du curriculum par APC. Nous avons pu constater que les enseignants maîtrisent tous les éléments du curriculum par APC. Donc, nous pouvons dire aussi que nous avons dû exploiter au maximum les questions relatives au curriculum, qui est la base de notre étude sur terrain.

Ces constats sont de véritables reflets de la situation des écoles primaires à Madagascar. Il s'agit encore des écoles de la ville. Mais l'insuffisance d'outils est encore plus manifeste dans les zones reculées et les campagnes. Or, par son fondement et ses principes, l'APC nécessite l'utilisation optimale de nombreux outils pédagogiques. La couverture scolaire doit donc obligatoirement être renforcée.

Il se peut aussi que la généralisation assez rapide de l'APC à Madagascar ne constitue aussi un frein de blocage pour son efficacité. Les réformes auraient dû être étalées sur de plus longues périodes et laissées les enseignants s'imprégnier peu à peu de cette nouvelle méthode. D'ailleurs, bien que l'APC soit en continuité avec la PPO, de nouveaux manuels adaptés aux principes de l'APC ont dû être élaborés depuis son introduction et faire leurs entrées peu à peu.

B- Les difficultés des enseignants avec les matières de base concernées par l'APC

Tableau 27 : Difficultés des enseignants avec les matières de base de l'APC

Disciplines concernées	Nombre	%
Français	28	64%
Malagasy	6	14%
Mathématiques	10	22%
Total	44	100%

Source : Enquêtes de l'auteur

D'après ce tableau n°26, plus de la moitié des enseignants (64%) ont des difficultés avec l'enseignement de la discipline Français. Cette matière demeure un des grands défis à relever dans le système éducatif malgache. Elle est non maîtrisée par le corps enseignant malgré les efforts de formation consentis. On pourrait avancer comme premier élément d'explication le niveau académique des enseignants, en majorité titulaire seulement de BEPC. Pour rehausser le niveau des enseignants primaires, on a revu le système de recrutement en privilégiant les bacheliers. Si nous nous référons à nos enquêtes, 50% des enseignants enquêtés ont leur diplôme de baccalauréat (cf. tab n°8), ce qui limite cette première explication. Toutefois, la persistance du problème de français reflète une situation généralisée au niveau nationale que ce soit dans le milieu urbain et dans les zones rurales. Les politiques linguistiques adoptées ont aussi influencé la maîtrise de cette discipline. Les mathématiques qui englobent le calcul et les problèmes viennent en seconde place et concernent 40% des enseignants et vient ensuite le Malagasy. Le paragraphe qui suit nous énumère les principales raisons de ces difficultés par matière selon les enseignants :

- ♦ Pour le Français : cette langue n'est pas utilisée dans la vie quotidienne des élèves et des enseignants. La classe est le seul endroit où l'on parle le français ; difficulté de construction de phrase en français oralement et par écrit par les élèves, incompréhension de la leçon délivrée par des explications en français

- ▲ Pour les Mathématiques : les difficultés concernent surtout les problèmes ; les consignes et les questions sont souvent trop difficiles à comprendre par les élèves ; le contenu de la leçon et les cahiers de situation ne se correspondent pas; insuffisance des matériels d'illustration pour expliquer le cours
- ▲ Pour le Malagasy : comme c'est leur langue maternelle, les élèves sont moins concentrées pendant le cours de Malagasy.

D'après cette liste, les raisons qui entraînent les difficultés dans l'enseignement des matières de base peuvent être regroupées selon des raisons propres à l'enseignant, des raisons propres à l'élève, des problèmes de matériels comme par exemple l'insuffisance et l'incohérence des matériels conformes à l'APC.

C- Des problèmes relevés par les enseignants au niveau de la formation

Tableau 28 : Problème de la formation selon les enseignants

Problème et insuffisance de la formation	32	73%
Pas de problème avec la formation	6	14%
Pas de réponse	6	14%
Total	44	100%

Source : Enquêtes de l'auteur

D'après ce tableau n°27, presque les trois-quarts (73%) des enquêtés affirment que la formation par APC rencontre certains problèmes. En regroupant toutes les explications données par ces enseignants, il s'agit surtout de manque et d'insuffisance. D'après eux, les matériels et instruments utilisés lors des séances de formation sont insuffisantes et désuètes. D'autres affirment que la durée de la formation est insuffisante pour parvenir à un changement total des pratiques pédagogiques. Il en va de même pour l'objet de la formation qui est largement critiqué. Certains viennent à dire que l'APC est une méthode appliquée « clé en main » à Madagascar. Autrement dit, la formation est incomplète et la

formation continue est insuffisante pour pallier à ce manque. Les enseignants eux-mêmes reconnaissent qu'ils ne maîtrisent pas encore les différentes techniques et méthodes pédagogiques liées à l'approche par les compétences. Ce qui explique, d'après eux, les difficultés dans la gestion des activités de remédiation et d'intégration.

Ceux qui sont satisfaits de la formation en APC ont avancé des éléments d'explications qui ne correspondent pas tellement à la qualité de la formation. Au lieu d'expliquer le pourquoi de leur satisfaction, ils avancent des idées sur la pertinence de l'APC pour les élèves comme quoi l'APC permet d'exploiter les vécus des élèves, ce qui n'est pas tellement la réponse attendue dans cette section de questions.

D- Les difficultés avec l'évaluation critériée

Tous les enseignants enquêtés ont affirmé que depuis l'application de l'APC, ils ont constaté une amélioration des notes des élèves qui ne reflète pas la réalité en classe. D'après eux, les élèves ont obtenu des notes élevées qui ne correspondent pas à leur niveau. Cela est dû à un problème d'évaluation. Fortement critiqué par les enseignants, le mode d'évaluation favorise le tâtonnement lors des examens écrits. La grille de notation et le barème de notation ne correspondent pas avec les réponses attendues des questions. Comme les enseignants sont les véritables acteurs de la réforme sur le terrain, ils sont en mesure d'évaluer l'impact réel de tout changement pédagogique au niveau de leurs élèves. De nombreux enseignants sont démotivés par cette approche à cause des grands efforts sollicités et de la distribution de bonnes notes aux élèves qu'ils soient bons ou mauvais. Les enseignants nous ont fait part du problème de notation qu'ils rencontrent en appliquant la grille de correction. Nos entretiens avec eux ainsi que les questionnaires mettent en lumière deux opinions divergentes. La grille de correction garantit pour certains le maximum d'objectivité dans la correction grâce à l'existence des critères. En effet, un correcteur est souvent influencé par une erreur en rapport avec un seul critère, ce

qui risque de contaminer tout le reste de la correction de la production. Pour d'autres enseignants, ce système de notation favorise les mauvais élèves. En effet, même si l'élève ne donne pas la réponse attendue, il obtient toujours une note. Avec l'application de la grille de notation et l'évaluation critériée, les élèves obtiennent facilement la moyenne sans pour autant qu'on puisse vérifier si la compétence est acquise ou non. Tout cela semble être à l'origine des difficultés éprouvées par les enseignants quant à l'application du barème de notation. De ce fait, une question se pose : les résultats traduisent-ils réellement le fait que l'élève a bel et bien acquis la compétence à maîtriser ?

Ainsi, la majorité des enseignants des écoles primaires publiques où nous avons enquêté ont décidé de reprendre le système d'évaluation pour les examens de passage car l'évaluation critériée permet aux élèves de passer en classe supérieure sans atteindre le niveau estimé. Pour éviter donc le rattrapage des carences et du retard des élèves dans les classes supérieures, l'évaluation traditionnelle a été reprise.

II- Quelques suggestions pour l'amélioration de l'enseignement primaire

A- Les solutions proposées par les enseignants pour améliorer l'enseignement

Tableau 29: Propositions d'amélioration de l'enseignement par ordre d'importance

PROPOSITIONS PAR ORDRE D'IMPORTANCE	Nombre	%
Echanges entre les acteurs concernés	14	32%
Argent (financement)	14	32%
Formation	10	23%
Matériels	6	14%
Total	44	100%

Source : Enquêtes de l'auteur

Ayant décelé eux-mêmes les lacunes de l'APC et du système éducatif malgache, les enseignants sont en mesure de proposer des solutions pour améliorer le secteur éducatif

primaire. Pour orienter leurs opinions, nous avons regroupé les suggestions d'amélioration au niveau du financement, de la formation, des matériels et des échanges entre les acteurs concernés. Nous avons invité les enseignants à émettre d'autres propositions. Les résultats des enquêtes sont représentés à travers le tableau n°28.

Les enseignants veulent participer de manière directe à l'amélioration de l'enseignement en favorisant les échanges entre les acteurs concernés : 32% des enquêtés privilégient la communication et la logique de projet pour parvenir à des résultats probants des réformes entreprises. Xavier ROEGIERS distingue deux types de démarches dans toute réforme curriculaire : la logique d'expertise et la logique de projet. La réforme entreprise dans le pays a adopté la première démarche dans la mesure où elle a été confiée à un groupe restreint d'experts au sein du ministère tutelle. Certains enseignants parlent de l'APC comme une nouvelle approche adoptée clé en main sans considération des réalités locales du système éducatif. Mais dans la logique de projet, on assiste à la participation effective de tous les acteurs concernés par l'éducation : enseignants, experts, inspecteurs, directeurs d'écoles, etc. Cette démarche garantit la concrétisation des principes d'adhésion et d'efficacité surtout dans les pratiques et les comportements pédagogiques.

Le financement tient aussi une grande place dans l'ordre d'importance des suggestions d'amélioration du système éducatif (32% également). En effet, pour mener à bon terme toutes les étapes d'une réforme curriculaire, une politique financière doit être mise en place. Autrement dit, le secteur éducatif doit disposer d'une part importante dans le budget annuel de l'Etat.

La formation est l'une des composantes de la réforme curriculaire. Pour implanter tous les changements opérés dans le secteur éducatif notamment le primaire, la formation est importante. Les enseignants estiment qu'il faut surtout améliorer les modalités de formation des enseignants en termes d'outils, de durée, de contenus, etc.

A part les propositions qu'on leur a demandées de classer selon leur ordre d'importance, les enseignants, eux-mêmes, ont aussi leurs propres idées pour améliorer l'enseignement. C'est une chose tout à fait normale, puisque ce sont eux qui sont sur le terrain et qui voient et vivent les réalités. Il s'agit de la prise en charge des enseignants subventionnés par les parents d'élèves : les enseignants FRAM. Ils constituent la majorité des enseignants de l'EPP. Ces derniers supposent ainsi qu'il faut améliorer leur situation et leurs conditions de travail en augmentant leur salaire et ce, afin de les motiver.

Sur le plan pédagogique, en cours préparatoire, il faut :

- ◆ Elargir le pouvoir des savoirs trop limités, par exemple, pour la discipline MATEMATIKA, on n'apprend aux élèves qu'à compter jusqu'à 20 en CP1 et jusqu'à 500 en CP2 alors que dans l'ancien système, les élèves ont maîtrisé le chiffre 100 en CP1 et sont capables de compter jusqu'à 10 000 en CP2. Bref, la révision du contenu des programmes scolaires s'impose
- ◆ Prendre des mesures sur la reproduction des Cahiers de situations (Kahie sehatra olana) pour toutes les disciplines : bien déterminer le responsable de la reproduction des Cahiers de situation : l'Administration ou l'enseignant ;
- ◆ Simplifier le contenu des documents pédagogiques réguliers à fournir par les enseignants présentant des redondances d'informations ;
- ◆ Réviser le processus de « zéro redoublement » qui favorise les élèves moins compétents ;
- ◆ Renforcer et perfectionner le mode d'acquisition de ressources des élèves (projection de film ou jeu électronique, bibliothèque ...).

B- L'avenir de l'APC selon les enseignants

Tableau 30: Avenir de l'APC selon les enseignants

Positif	2	5%
Incertain	10	23%
Négatif	28	64%
Pas de réponse	4	9%
Total	44	100%

Source : Enquêtes de l'auteur

Le tableau n°30 révèle une tendance majoritaire de 64% des enseignants qui ne croient pas à un avenir meilleur de l'APC à Madagascar. De nombreuses raisons ont été soulevées pour défendre leur opinion. Il y a d'abord la baisse du niveau des élèves de l'EPP qui est la principale raison de l'échec de cette approche. Selon eux, il est impossible que les élèves puissent poursuivre leurs études avec des notes qui ne correspondent pas du tout à leur niveau.

La politique institutionnelle est aussi considérée comme un frein au succès de cette approche. Cette approche pédagogique est appliquée seulement dans les écoles publiques et non dans les écoles privées. L'écart entre le niveau des élèves des écoles publiques et privés devient donc plus marqué avec l'APC. Comme l'approche est généralisée uniquement dans le primaire, il peut avoir un risque de distorsion entre le primaire et le secondaire.

Après une décennie de pratique de l'APC, les enseignants constatent que de grands efforts doivent encore être consentis pour que la réforme entreprise réussisse. Deux tendances apparaissent donc quant à l'avenir de l'APC à Madagascar. D'une part, la tendance modérée (ou incertaine : 23%) reconnaît la pertinence de cette approche pédagogique mais la juge trop contraignante, trop lourd d'appareillage conceptuel. Le système d'évaluation est trop exigeant en termes de temps mais peu efficace en termes de la qualité des acquis. D'autre part, la tendance radicaliste (64%) met en doute l'utilité et l'adaptabilité de l'APC

au contexte éducatif malgache. Toutefois, tous reconnaissent que l'APC peut s'épanouir pourvu que toutes les conditions de réussite soient satisfaites.

CHAPITRE III : PERSPECTIVES DE REFORMES CURRICULAIRES AXEES SUR LA QUALITE DE L'EDUCATION

A l'aube de l'épilogue de l'Education Pour Tous, de nombreux efforts restent encore à fournir pour atteindre les objectifs fixés au début de ce troisième millénaire. Dans ce sens, le CONFEMEN³⁸ propose des analyses susceptibles d'orienter les politiques éducatives et de donner lieu à des plans d'action stratégiques. Par, les acteurs et responsables éducatifs doivent faire face à de nouvelles attentes et défis de la société, en l'occurrence, l'Education pour le Développement Durable. Dans ce chapitre, nous allons proposer des pistes de perspectives orientées par ces deux points afin de réaliser des réformes curriculaires axées sur la qualité, la pertinence et la l'efficacité du système éducatif malgache.

I- Education : au cœur des débats de la CONFEMEN

Lors de sa 54^{ème} session ministérielle, tenue en 2010 à Dakar, la CONFEMEN a fait le point sur les défis à relever pour répondre aux exigences de l'Education Pour Tous. Un cadre d'action³⁹ sur la qualité de l'éducation indiquant les actions prioritaires à entreprendre dans les prochaines années pour améliorer les systèmes éducatifs a été adopté. Des espaces de concertation et d'échanges ont déjà été mis en place pour impliquer tous les acteurs déjà des années d'avance pour préparer ce nouveau cadre d'action.

³⁸ Conférences des Ministres de l'Education ayant le français en partage

³⁹ CONFEMEN,(2010), « Qualité de l'éducation, un enjeu pour tous : constats et perspectives », 204p.

A- Les Assises francophones de la gestion scolaire : avril 2006 à Antananarivo⁴⁰

Cette rencontre a eu pour but de réfléchir sur le plan adopté pour une plus grande efficacité dans l'administration de l'éducation. Les thèmes sur la bonne gouvernance, la centralisation/décentralisation/déconcentration, la mobilisation de ressources, la gestion de manuels scolaires et la professionnalisation de la gestion scolaire ont été abordées lors de ces assises.

En ce sens, l'initiative pour l'amélioration de la gestion et l'administration par l'AGEMAD a permis l'amélioration de la gestion du système éducatif. Elle entraîne des progrès sur l'efficacité interne. Par exemple, une bonne organisation du temps d'apprentissage peut favoriser le bon déroulement du cours.

B- Journée de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique: octobre 2007 à Dakar (Sénégal)⁴¹

Ces journées ont comme contenu la décentralisation efficiente des systèmes éducatifs, le développement de la culture de consultation, de concertation et de dialogue politique s'inscrivant dans une dynamique partenariale ; une occasion aussi pour discuter des impacts de cette dynamique partenariale sur les performances des systèmes éducatifs.

Autrement dit, on cherche à favoriser l'inclusion et le travail de concert de tous les responsables éducatifs pour améliorer le secteur, ce qui faisait défaut dans la préparation et la réalisation des réformes entreprises au niveau de l'éducation primaire malgache.

C- Réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'Education : novembre 2008 à Bujumbura (Burundi)⁴²

⁴⁰ CONFEMEN (2006) – *Études de cas. Actes des Assises francophones de la gestion scolaire.* Antananarivo, Madagascar du 4 au 8 avril 2006, Dakar : CONFEMEN

⁴¹ CONFEMEN (2007) – *La dynamique partenariale : une solution pour une meilleure éducation. Actes des Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique.* Dakar, Sénégal du 16 au 18 octobre 2007, Dakar : CONFEMEN.

Cette réunion de réflexion et de débats a retenu les principaux facteurs essentiels de la qualité de l'éducation. La CONFEMEN a voulu faire le point de la situation de la qualité de l'éducation au sein de l'espace francophone, particulièrement sur quatre de ces facteurs pris en compte dans la mise en œuvre des politiques éducatives et leur impact sur les apprentissages. Il s'agit de la réforme des curricula, la mise à disposition des manuels scolaires, la valorisation du métier d'enseignant et la réduction du redoublement.

En effet, la pratique du redoublement constitue un des problèmes majeurs du système éducatif malgache. Avec l'application de l'Education Pour Tous, on se demande si le redoublement constitue réellement un instrument au service de la lutte contre l'échec scolaire et si elle a une réelle efficacité pédagogique ou si elle représente une entrave à une scolarisation primaire universelle de qualité. Pour le cas malgache, ce point mérite qu'on s'y penche un peu plus surtout que le redoublement est encore très pesant dans le primaire.

D-Réunion-débat sur la pratique de classe : mai 2009 à Dakar (Sénégal)⁴³

Ce débat constitue un cadre d'échanges et de partage de pratiques efficientes sur ce qui a trait au rôle de l'enseignant, la transformation ainsi que la diversification des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Les objectifs généraux de cette rencontre ont été de faire l'état de la situation de la pratique de classe et de l'environnement scolaire et extrascolaire depuis les réformes, d'identifier les conditions favorables ainsi que les dispositions institutionnelles à prendre.

⁴²CONFEMEN (2008) – *Relever la qualité de l'éducation, un défi pour les systèmes éducatifs. Actes de la réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation.* Bujumbura, Burundi, du 3 au 6 novembre 2008, Dakar : CONFEMEN.

⁴³ CONFEMEN (2010) – *Quelles pratiques de classe pour un enseignement de qualité?* Actes de la réunion-débat sur la pratique de classe et l'environnement scolaire et extrascolaire. Dakar, Sénégal, du 4 au 7 mai 2009, Dakar : CONFEMEN.

Cette réunion-débat constitue ainsi une occasion pour cerner les principales raisons qui expliquent la réticence des enseignants face aux changements de pratique de classe. Elle offre aussi une opportunité pour ces enseignants d'évoquer les difficultés qu'ils rencontrent en classe afin de prendre des dispositions adéquates. D'ailleurs, comme les variables scolaires et extrascolaires déterminent elles aussi la qualité de l'enseignement/apprentissage, le moment est opportun pour sensibiliser tous les responsables concernés à améliorer les infrastructures scolaires. Enfin, il faut aussi considérer la pratique de classe par rapport à l'évolution de la société notamment de la culture technologique. Cet espace de concertation doit aborder la manière d'intégrer les TICes dans la classe.

E- Assises sur les réformes curriculaires : juillet 2010 à Brazzaville (Congo)

Les réformes curriculaires ont été au centre des ces assises. Des représentants et responsables éducatifs, à savoir les ministères, les chercheurs, les encadreurs pédagogiques et les enseignants, ont procédé à des échanges d'avis sur l'état d'avancement des réformes curriculaires, leur élaboration, leur implantation et le suivi-évaluation nécessaire pour une régulation efficace. Au-delà des recommandations issues des travaux d'ateliers, un Cadre d'action a été adopté par les participants. Les actions portées dans le cadre d'action sur les réformes curriculaires ont consisté à :

- garantir la pertinence et le continuum ;
- définir le cadre institutionnel et méthodologique de la réforme ;
- assurer le renforcement des capacités des personnels éducatifs ;
- assurer le suivi-évaluation des réformes curriculaires ;
- assurer une gouvernance et un pilotage efficaces à tous les niveaux ;
- assurer une communication efficace

Ces différents débats, réunions et conférences présentés constituent une piste de réflexions qui peuvent orienter les responsables éducatifs malgaches devront prendre en compte avant de poursuivre les réformes. Autrement dit, pour qu'une réforme puisse parvenir à ses fins, c'est-à-dire en classe, les enseignants, qui sont les acteurs directs, doivent être consultés et ce, peu importe leur niveau de formation. D'ailleurs, ils devront être au courant des nouveaux enjeux qui dominent le système éducatif en général.

II- Education pour le développement durable : principale stratégie pour le développement d'une éducation de qualité

Dans une vision globale d'un monde viable et vivable, l'éducation joue un rôle primordial pour assurer la transformation de la société. C'est en ce sens que la Décennie de l'Education pour le Développement Durable (DEDD) a été amorcée par les Nations Unies entre 2005 et 2014. Pour y parvenir, elle propose une réorientation des programmes scolaires vers un curriculum axé sur les trois composantes du développement durable : l'écologie, la société et l'économie. Qu'est-ce que l'Education pour le Développement durable ? Quels sont ses liens avec les OMD et l'EPT ?

A- Education pour le développement durable : une réponse aux attentes de la société actuelle⁴⁴

L'explosion des connaissances et le développement accéléré des technologies ainsi que la complexification de la vie en société constituent de nouvelles donnes du XXIe siècle auxquelles les sociétés doivent faire face. De plus, les pays ont besoin de ressources humaines ayant un niveau de scolarisation suffisamment avancé afin d'entrer dans une économie mondiale et de lutter contre la pauvreté. Les systèmes éducatifs doivent tenir

⁴⁴Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'Éducation pour le développement durable, tenue à Bonn (Allemagne) en 2009

compte de la pression exercée par un marché du travail de plus en plus compétitif et avec des besoins davantage variés. Des compétences, dont le travail d'équipe, la résolution de problèmes, la recherche d'information et l'utilisation des TIC, s'avèrent primordiales. Il importe donc pour les systèmes éducatifs de chercher à répondre à ces attentes, notamment, par la diversification de son offre éducative, et de s'assurer de la qualité et de la pertinence des enseignements/apprentissages. Constatant l'ampleur des problématiques qui touchent tous les continents, telles que les changements climatiques, l'érosion et la prolifération des gaz à effets de serre, ainsi que les conséquences qu'elles provoquent, notamment l'accroissement des inégalités et de la pauvreté, l'éducation au développement durable s'impose inévitablement et urgemment.

L'éducation pour le développement durable (EDD), également appelée « éducation à la durabilité » dans certaines parties du monde, est un concept clé de l'éducation du nouveau millénaire. Il s'agit d'un concept élargi qui imprime une orientation spécifique à de nombreux aspects généraux clés de l'éducation, tels que les questions d'accès, de pertinence, d'équité et d'inclusion. Afin de relever les innombrables défis et problèmes comme la lutte contre la pauvreté, la protection de l'environnement, la justice sociale et l'éducation pour tous, les Nations Unies ont décidé de proclamer une Décennie pour l'éducation en vue du développement durable (DEDD) entre 2005 et 2014⁴⁵. Afin de parvenir à un monde viable, l'EDD poursuit quatre principaux objectifs:

- 1) Promouvoir et améliorer l'éducation de base ;
- 2) Réorienter les programmes d'éducation existants dans l'optique du développement durable
- 3) Informer et sensibiliser le public à la notion de durabilité

⁴⁵UNESCO. 2005. Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014) : Plan international de mise en œuvre. Paris : UNESCO.<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654f.pdf>

4) Former l'ensemble de la population active

L'EDD s'intéresse de près au curriculum utilisé dans les écoles (objectif 2). Autrement dit, Pour réorienter l'éducation, il est essentiel de réaménager l'enseignement, de la maternelle à l'université. Il faut pour cela repenser le contenu, les méthodes et les modes d'évaluation de l'enseignement, en considérant la durabilité comme thème central. Les élèves d'aujourd'hui doivent être capables de résoudre les problèmes de demain, et donc de cultiver leur créativité et leur capacité d'analyse et de résolution des problèmes.

B- Liens entre Education pour le Développement Durable et Education Pour Tous

L'Education au développement durable se trouve se trouve au cœur de la stratégie du développement d'une éducation de qualité. Cette vision est d'autant plus pertinente qu'elle est en phase avec les objectifs poursuivis par l'EPT pour le millénaire. De plus, l'impact de l'éducation sur le développement durable est tributaire de l'accès à une éducation de qualité pour tous. Pour parvenir au développement des compétences indispensables à la vie courante, tel que mentionné dans les objectifs de l'EPT, en lien direct avec les attentes de la société actuelle, les systèmes éducatifs se doivent d'être à la hauteur. Ainsi, l'EDD complète les actions engagées au titre de l'EPT car elle vise à améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation.

C- L'EDD dans le système éducatif malgache

1- De nouveaux engagements post OMD pour Madagascar

Afin de relever les défis majeurs du système éducatif malgache, le pays focalise à nouveau ses efforts pour atteindre les Objectifs pour le Développement Durable d'ici l'année 2030. Cet engagement s'est traduit par la participation de Madagascar à la Conférence mondiale sur l'Education pour le Développement Durable (EDD) qui s'est tenue à Aichi-Nagoya au

Japon du 10 au 12 novembre 2014. Pendant son intervention, le secrétaire général de la commission nationale de l'UNESCO à Madagascar, Hanta RABOANARY, a réaffirmé la ferme volonté du Gouvernement malgache d'améliorer le système éducatif et de relever les défis liés à l'Education par l'adoption d'une orientation politique claire, commune et adaptée au contexte national, régional, mais aussi international⁴⁶.

Il a été évoqué que la tenue de ce sommet 2014 de l'Unesco sur l'EDD constitue une opportunité pour capitaliser, étoffer et revoir si besoin est les acquis, du fait que beaucoup de pays en développement à l'instar de Madagascar n'ont pas pu honorer les déclarations sur l'Education Pour Tous pour lequel le taux de réalisation est resté à un niveau très faible. De nombreuses mesures ont été décidées concernant surtout l'amélioration des offres éducatives comme les salles de classe, la mise en place des cantines scolaires, etc. Quant aux réformes curriculaires en marge vers le développement durable, aucune démarche n'a encore été réalisée mais une mise en place d'un programme accepté par les écoles primaires publiques et privées est en cours de préparation avec la formation de plusieurs enseignants selon le ministère⁴⁷.

Notons que l'EDD est tributaire des ODD ou Objectifs pour Développement Durable. Il s'agit de nouveaux défis en continuité avec les OMD post-2015 jusqu'en 2030. Les Objectifs de développement durable sont bien plus ambitieux que les objectifs du Millénaire pour le développement, qui les ont précédés. Outre les défis liés aux OMD tels que l'éradication de la pauvreté, ce nouveau cadre stratégique englobe des problématiques telles que le changement climatique, la paix et la sécurité⁴⁸.

⁴⁶UNESCO, » SOMMET DE L'UNESCO AU JAPON – Madagascar réaffirme son engagement sur l'Education pour le Développement Durable » Publié le décembre 6, 2014 | Par [Hassy SETH](#)

⁴⁷ « Education pour Tous : des efforts à fournir » in La Gazette de la Grande Ile Publié le lundi 10 août 2015/ Catégorie : société.

⁴⁸ PNUD, « Lancement du processus des Objectifs de Développement Durable à Madagascar » 10 juil. 2015

2- Education pour le développement durable au niveau des écoles primaires publiques

Comme nous l'avons annoncé dans le paragraphe précédent, l'EDD est un moyen efficace pour parvenir à une éducation de qualité. Elle promeut le développement chez l'élève de la capacité d'identifier les différents problèmes liés à la communauté, de cultiver l'esprit critique et la prise de décision, et de mieux vivre-ensemble. Pour y parvenir, l'éducation de qualité doit donc aller à la rencontre des élèves, améliorer les contenus à enseigner et diversifier les techniques pédagogiques. Mais sa réalisation ne se limite pas seulement au curriculum. En effet, de nombreux établissements scolaires cultivent cet esprit de durabilité à travers des activités extrascolaires. Nous citerons par exemple le projet Jardin Scolaire organisé par l'EPP Andravoahangy I depuis quelques années afin de sensibiliser les élèves au respect de la propriété et de l'environnement. Malgré cela, nous regrettons de ne pas avoir focalisé une certaine attention à ce thème lors de nos travaux d'enquêtes. Par ailleurs, nous pouvons citer d'autres exemples d'activités réalisables au sein de la classe dans le cadre de l'EDD. Il s'agit des simulations, des débats en classe, des analyses de problèmes ou même des contes, etc. Nous sommes pourtant convaincus que ces activités sont présentes dans les établissements primaires même si elles se limitent à certaines disciplines comme les sciences naturelles, et les leçons liées à l'environnement. Une étude ultérieure sur ce sujet pourrait nous révéler de nombreuses informations.

En ce qui concerne les perspectives de réformes curriculaires dans le cadre du développement durable, aucune initiative n'a été encore prise par le gouvernement. On se limite principalement à l'amélioration des infrastructures scolaires. Pourtant, l'engagement pour le développement durable ne doit pas se limiter à une sensibilisation de la propreté à l'école mais devrait amener à un changement des programmes scolaires par rapport aux réalités sociales, culturelles mais surtout par rapport à cette notion de durabilité.

CONCLUSTION DE LA TROISIEME PARTIE

Nous sommes maintenant à l'aube de la date butoir pour l'atteinte des objectifs de l'EPT et des OMD. Depuis l'engagement du pays dans la réalisation de ces objectifs, de nombreux efforts ont été déployés. En l'occurrence, l'introduction de l'Approche par les Compétences dans les réformes curriculaires constitue une stratégie pour donner à tous les enfants malgaches une éducation de qualité et pour endiguer le fléau de l'abandon et de l'échec scolaire. Toutefois, malgré ses progrès accomplis, les réformes curriculaires ont connu de nombreux problèmes. La pertinence du choix de l'APC comme orientation des réformes est largement discutée. Cette décision, prise au niveau central, a été orientée par une expertise internationale souvent en lien avec les modalités d'aide financière des bailleurs de fonds, parfois sans tenir compte du contexte ni des besoins réels et sans référence de réussite reconnue. L'APC comporte aussi de fortes exigences qui ont limité la mise en œuvre de la réforme. Les divers processus de la réforme ont connu certaines difficultés dont la généralisation trop hâtive ou encore trop étalée dans le temps, le déficit de communication entraînant une méconnaissance de l'approche retenue et une résistance aux changements de divers acteurs, la pénurie d'enseignants et d'encadreurs qualifiés, la faiblesse quant à la formation des personnels scolaires et de leurs formateurs sur l'approche retenue, à une attention limitée au suivi-évaluation de la mise en œuvre de la réforme ainsi que l'insuffisance de ressources matérielles, pédagogiques et financières. D'ailleurs, la baisse globale de la qualité des apprentissages, constatée surtout par les études internationales, s'expliquerait en grande partie par les efforts fournis par le gouvernement pour la scolarisation primaire universelle. Malgré l'échec de l'atteinte des objectifs fixés par l'EPT et les OMD, le pays a l'occasion de repenser à son système éducatif, notamment au niveau du primaire, grâce aux nouveaux défis proposés par l'EDD et ODD pour les années à venir.

CONCLUSION GENERALE

Que dire pour clore cette étude ? Depuis la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT) de Jomtien (1990), de nombreuses actions en faveur de l'amélioration des systèmes éducatifs, tant sur le plan national que sur le plan international ont été réalisées. Le Forum mondial sur l'éducation, qui a eu lieu à Dakar (Sénégal) en 2000, a permis à la communauté éducative (gouvernement et institutions) non seulement de réaffirmer son engagement, mais aussi de réitérer l'urgence de réaliser l'EPT d'ici l'an 2015. Dans ce cadre, les gouvernements à travers les programmes sectoriels de l'éducation, les organisations internationales (les parrains de l'EPT, l'ADEA, la BID, la BAD, etc.) et les institutions de recherche se sont investies ou ont appuyé la conception et la mise en œuvre de stratégies pour améliorer la qualité de l'éducation. Les principaux domaines sur lesquels travaille cette communauté éducative sont la réforme des curricula, la formation des enseignants et les intrants pédagogiques, tels que les manuels scolaires. L'État malgache s'est engagé, en 2003, à réaliser la scolarisation primaire universelle, en instaurant la gratuité de l'enseignement primaire, puis, en 2005, à atteindre les objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT) à l'orée 2015. Dans une vision de qualité, d'efficacité et de pertinence de l'éducation, Madagascar a choisi d'entreprendre des réformes curriculaires. Dans ce sens, notre première hypothèse est donc vérifiée. En effet, les réformes curriculaires constituent bel et bien l'une des stratégies pour d'atteindre les objectifs de l'Education Pour Tous. Pour servir ces réformes et dans une logique d'expertise internationale, l'Approche par les Compétences a été adoptée pour améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage offert aux élèves de l'éducation primaire. L'APC se veut être une approche basée sur la construction des connaissances et le développement de compétences en situations d'apprentissage signifiantes. Cette approche représente un potentiel intéressant pour l'amélioration de la pertinence et de la qualité de l'enseignement

et de la formation. Ainsi, il est clair que l'Approche par les Compétences a servi les réformes curriculaires entreprises.

Le programme de réformes établi est ambitieux et promet de grands résultats. Malgré tout, la réussite ou non de cette réforme est seulement mesurable à travers les impacts sentis au niveau local, c'est-à-dire au niveau des établissements primaires. L'étude que nous avons menée auprès de quelques écoles primaires publiques de la ville et ses périphéries nous a permis de constater les effets, positifs et négatifs de cette réforme par APC dans les classes. Notre attention s'est portée spécialement sur les pratiques enseignantes et les performances des élèves. Ainsi, nous avons constaté que l'APC comporte de fortes exigences dont la bonne compréhension de sa philosophie et l'appropriation adéquate de ses principes caractéristiques. Elle exige aussi une bonne articulation de toutes les composantes de l'enseignement dont les programmes, les manuels, le matériel didactique, la formation des enseignants, etc. Au niveau de la classe, l'APC s'opère avec une transformation des pratiques d'enseignement. Malheureusement, loin d'améliorer la pratique enseignante, l'APC a suscité la lassitude des enseignants. Les principales limites de l'APC au niveau de la pratique d'enseignement se traduisent par la difficulté pour les enseignants à contextualiser leur enseignement, à adopter des pratiques d'évaluation formative et de remédiation se traduisant souvent par la poursuite marquée des pratiques de classe centrées davantage sur les cours magistraux et les savoirs. D'ailleurs, les conditions d'enseignement sont peu favorables à une évolution des pratiques, à savoir les classes pléthoriques, l'inadaptation et l'insuffisance, voire l'inexistence du matériel didactique et/ou son utilisation peu optimale. L'évaluation elle-même, qui constitue la principale force de l'APC est vivement critiquée par les enseignants au point d'abandonner le système de notation critériée au profit de la notation traditionnelle. Bien que dynamique, signifiante et favorisant l'apprentissage tout au long de la vie, l'approche par les compétences demeure complexe, particulièrement en raison de ses exigences

méthodologiques et pédagogiques. Au niveau des élèves, les impacts de la réforme entreprise sont à la fois positifs et négatifs. Dans le cadre de la scolarisation, des progrès ont été accomplis, L'effectif scolarisé dans le primaire a dès lors beaucoup progressé passant de 3,4 millions en 2003-2004, à 4,3 millions en 2009-2010. Mais la crise qui prévaut à Madagascar depuis 2009 a fortement dégradé la situation de l'école. En effet, l'effectif scolarisé est relativement stagnant, la progression du nombre de nouveaux entrants a fortement ralenti, le nombre d'abandons a considérablement augmenté, la qualité des apprentissages a régressé et les acquis des élèves à la fin du primaire sont très faibles. Cette situation est imputable aux facteurs suivants : un déficit en termes de capacité d'accueil (des salles provisoires, des infrastructures, des équipements, des matériels et des mobiliers scolaires en nombre insuffisant), un temps d'apprentissage insuffisant, mais surtout d'une insuffisance d'enseignants qualifiés, accentuée par un manque d'encadrement de proximité (nombre très restreint de conseillers pédagogiques et manque de moyens de déplacement) et une stratégie pédagogique confuse, à court de moyens⁴⁹. Concernant la performance des élèves, en l'absence d'indicateurs de qualité permettant d'apprécier les résultats de la réforme de façon objective, il est actuellement impossible d'évaluer les impacts de l'APC sur les acquis scolaires. Les études internationales nous offrent toutefois quelques lumières sur la performance des acquis des élèves. A en juger par les résultats du test PASEC, non seulement les faibles performances des élèves des écoles primaires publiques dans la maîtrise des éléments du programme sont déplorables, mais encore la grande difficulté de ces derniers à appliquer les connaissances dans un contexte différent de celui du scolaire remet davantage en question tout l'aspect curriculaire et les méthodes d'enseignement. Encore une fois, notre hypothèse est encore vérifiée car, effectivement, les réformes ont eu des résultats assez décevants dans les établissements enquêtés et elles se sont également heurtées à des

⁴⁹ « Plan Intérimaire pour l'Education », MEN, 2012

problèmes majeurs au niveau des établissements primaires en général. Malgré les efforts déployés, des difficultés persistent et ont empêché l'atteinte des objectifs de l'EPT pour 2015, particulièrement dans un contexte de crise financière qui met l'éducation en péril. Nous sommes encore loin de l'atteinte des objectifs de l'EPT ainsi que des OMD. De nombreux efforts doivent être poursuivis pour répondre aux exigences de l'éducation de qualité pour tous et atteindre les objectifs du Millénaire, en définissant des orientations en matière d'éducation et de dynamique partenariale et en révisant les stratégies adoptées jusqu'à ce jour. Le système éducatif doit aussi faire face aux nouveaux enjeux de la société notamment l'éducation pour le développement durable. Ainsi se termine cet essai d'investigation dans le domaine des réformes entreprises au niveau de l'enseignement primaire malgache. Naturellement, tout n'a pas pu être vu. Beaucoup d'aspects méritent qu'on s'y penche un peu plus. Ils feront l'objet de recherches ultérieures.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES GENERAUX

- CLIGNET (R) et Bernard (E), (1995) *L'école à Madagascar : Evaluation de la qualité de l'enseignement primaire public*, Paris : Karthala, 245p.
- CONFEMEN (1999) – *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan Indien*, Rapport de synthèse, Dakar : PASEC-CONFEMEN, 17p.
- CONFEMEN (2004) – *Stratégies de renforcement du financement et de la gestion en vue de l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation/formation*. Document de réflexion et d'orientation. Dakar : CONFEMEN, 202p.
- CONFEMEN, (2007) *Quelques pistes de réflexions pour une éducation de qualité pour tous*, Rapport PASEC à Madagascar, 226p.
- CONFEMEN, (2010), *Qualité de l'éducation : un enjeu pour tous : constats et perspectives*, 204p.
- DEMBELE (M), (2003), *Améliorer l'efficacité des écoles : l'expérience de l'Afrique* In « Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne », Ed by Verspoor Adrian, pp 149-176, ADEA, L'Harmattan.
- POLE DE DAKAR, (2008), *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignants*, UNESCO BREDA, 35p.
- RANDRIANARISOA (P) et RAZAFIMAHEFA (AL) - *Madagascar d'une république à l'autre (1958 – 1982)*, Tome I, Imprimerie Harinivo, Antananarivo.

OUVRAGES SPECIALISES

- BERNARD (J.M) *Et al*, (2007), *Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : mythes et réalités*, International Review Of Education, 21p.

-
- COURY (D) & RAKOTOTAHIANA (N), (2010), *Madagascar en marche vers l'éducation primaire universelle pour tous* in « Madagascar face au défi des Objectifs du Millénaire pour le Développement », pp.121- 155, IRD.
 - DE KETELE (JM) et al, (1989), *Guide du Formateur* in « Pédagogie en développement », De Boeck Université, 127p.
 - DE KETELE (JM) et al, (2010), *Etudes sur les réformes curriculaires par l'Approche par Compétences en Afrique*, Rapport Finale, 222p.
 - PNUD, (2005), *Investir dans le développement : plan pratique pour réaliser les objectifs du millénaire pour le développement*, Communications Development. INC. Washington, 189p.
 - ROEGIERS, (X) avec la collaboration de J.M. DE KETELE , (2001), : *La pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck Université, 2e édition, 117p.
 - UNESCO (1970, *La réforme des programmes de l'enseignement général en Afrique Noire francophone et à Madagascar*, Réunion des Experts sur le contenu de l'enseignement général, 16-23 Janvier 1968, 10p.
 - UNESCO (2000), *Education Pour Tous Situations et Tendances 2000 : L'évaluation des acquis scolaires*, 73p.
 - UNESCO (2008), *L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?*, Rapport mondial de suivi de l'EPT, 477 p.
 - UNESCO (2008), *L'Approche par les Compétences en Afrique francophone : quelques tendances*, BIE, 31p.
 - UNESCO (2011), *Données mondiales de l'éducation : Madagascar*, 7è édition, 24p.

-
- UNESCO (2010), *Le prisme de l'EDD : un outil d'analyse des politiques et des pratiques* in « L'Education Pour le Développement Durable en action », Outils pédagogiques n°02, 110p.
 - UNESCO (2012), *L'éducation pour le développement durable*, Outils pédagogiques n°04, 53p.

THESES ET MEMOIRES

- ANDRIANJATOVO (A), (2010), *L'EPT face au développement économique malgache.* », Mémoire de Maîtrise Economie, UNIVERSITE D'ANTANANARIVO, 83p.
- ANJARANIRINA (L), (2011), *Contribution à l'opérationnalisation du changement de programmes scolaires*, Mémoire Maîtrise, ENS, Université de Fianarantsoa, 80p.
- Banque Mondiale, (2013), *Madagascar : l'éducation primaire en temps de crise*, 24p.
- NOUSRA (A), (2010), *Evaluation du système éducatif malgache*, Mémoire de Maîtrise en Sociologie, UNIVERSITE D'ANTANANARIVO, 56p.
- RABESOA ARITAHIANA (J), (2013) *L'Education Pour Tous à Madagascar : approche historique*, Mémoire CAPEN, Université d'Antananarivo, 126p.
- RALAIISABOTSY (J.A), (2010), *Education clé du développement : Cas de Madagascar*, Mémoire de Maîtrise en Economie, UNIVERSITE D'ANTANANARIVO, 81p.
- RAMANAMPIARIVOLA (M), (2006), *La mise en œuvre de l'APC à Madagascar*, DEA : Education et Multilinguisme, Université d'Antananarivo, 128p.
- RAMINOARIVELO (B), (2007), *L'APC dans le système éducatif à mi-temps : cas de l'EPP Andrefan 'Ambohijanahary* , DEA : Education et Formation, Université d'Antananarivo, 68p.

REVUES ET JOURNAUX

- Banque Mondiale, (2013), *Madagascar : l'éducation primaire en temps de crise* », 24p.
- Centre National de l'Innovation Pédagogique et de Recherche en éducation, (2003), Kifayat, Bulletin de liaison spécial : *Approche par les compétences*, n°3, Unicef, 6p.

-
- JONNAERT (PH) *Et al*, (2010) *Approche par les situations : matrice du traitement compétent de situations*, Les Cahiers de la CDUC N°5, CUDC-UQAM, 75p.
 - La Gazette de la Grande Ile, « Education pour Tous : des efforts à fournir », Publié le Lundi 10 août 2015/ Catégorie : société.

DOCUMENTS MINISTERIELS

- MEN, (1990) - *Rapport de mission afférente à la conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous*, Antananarivo
- MENRES (2003), *Les curricula en termes de compétences dans l'enseignement malgache* , 19p.
- MENRS, (2005), *Torolalana ho amin'ny fampiharana Guide d'Intégration* , Français, Anonyme, Anonyme, 17p
- MENRS, (2005), *Vers une éducation de qualité pour tous à Madagascar*, Anonyme, Anonyme, 9p
- MENRES, (2006) *Amélioration de la Gestion de l'Education à Madagascar* , Atelier AGEPA, Dakar, 57p.
- MENRS (2007), *Mise en œuvre du plan éducation pour tous*, Bilan annuel, version provisoire.
- MENRES, (2008), *Madagascar Education Pour Tous Version Finale*, 264p.
- Ministère chargé de l'Economie et de l'Industrie, *Rapport Economique et Financier 2010-2011*, Antananarivo, Madagascar Juillet 2011, 132p.
- Ministère chargé de l'Economie et de l'Industrie, *Rapport Economique et Financier 2011-2012*, Antananarivo, Madagascar, Novembre 2012, 133p.

AUTRES DOCUMENTS

- INSTAT, (2014) *Objectif 2 : Assurer l'éducation primaire pour tous 2012-2013*, ENSOMD, 114p.
- INSTAT, 2008- *Journée Africaine de la Statistique 2008, les points saillants*, MEI-PNUD-UNFPA
- INSTAT, 2011 – *Journée mondiale de la statistique 2010 : Les points saillants*, Antananarivo
- INSTAT, 2011 – *Rapport national sur le développement humain 2010*, INSTAT, Antananarivo
- INSTAT, 2011- *Enquête périodique auprès des ménages 2010 : Rapport principal*, PNUD-UNICEF-UNFPA, 378p.

WEBOGRAPHIE

1. - <http://www.ceped.org> consulté le 15 Mars 2013
2. - <http://www.poledakar.org> consulté le 15 Mars 2013
3. - <http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/Afrique/madagas.htm> consulté le 15 Mars 2013
4. - http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/index.shtml consulté le 15 Mars 2013
5. - <http://www.worldbank.org> consulté le 15 Mars 2013
6. UNESCO, “Evaluation EPT an 2000” : Rapport Pays - Madagascar, UNESCO : en ligne, adresse consultée le 30-10-2014, disponible sur le web :
http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/madagascar/rapport_2_1_0.html
7. UNESCO, “Evaluation EPT an 2000” : Rapport Pays - Madagascar, UNESCO : en ligne, adresse consultée le 30-10-2014, disponible sur le web
http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/madagascar/rapport_2_1_0.html

-
8. UNESCO (1990) – Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. De la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous, tenue à Jomtien, Thaïlande, du 5 au 9 mars 1990. Disponible sur Internet : http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/background/world_conference_jomtien.shtml. consulté le 20 Avril 2014.
 9. ASSEMBLEE GENERALE DES NATIONS UNIES. 2010. Projet de résolution, Tenir les promesses : unis pour atteindre les objectifs du Millénaire pour le développement.
http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=A/65/L.1 consulté le 13 août 2015.
 10. NATIONS UNIES. 1992. Déclaration de Rio.
<http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=78&ArticleID=1163&l=fr> consulté le 13 août 2015.
 11. UNESCO. 2005. Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014) : Plan international de mise en œuvre. Paris : UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654f.pdf> consulté le 13 août 2015.
 12. UNESCO. 2009. Écoles associées de l'UNESCO. Second recueil de bonnes pratiques : l'éducation pour le développement durable.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001812/181270F.pdf> consulté le 13 août 2015.
 13. UNESCO, « SOMMET DE L'UNESCO AU JAPON » – Madagascar réaffirme son engagement sur l'Education pour le Développement Durable » Publié le décembre 6, 2014 | Par [HassySETH](#)

ANNEXES

Annexe 1: Questionnaire adressée aux enseignants

Identité :

Age :

Sexe : Masculin Féminin

Statut : Fonctionnaires FRAM

Nombre d'années de services : _____

Expériences professionnelles :

Depuis quand avez-vous enseigné ? _____

Dans quelles classes avez-vous déjà enseigné ?

Classe

Nombre
d'années

Diplômes et certificat pédagogique

Quel diplôme avez-vous obtenu ?

CEPE BEPC BACC

Quel certificat pédagogique possédez-vous ?

CESD CAE/EB CAP

Formation par APC reçue

Avez-vous reçu une formation concernant l'APC ? OUI NON

Quels sont les problèmes que vous avez constatés concernant votre formation ?

Participez-vous à des formations pédagogiques par APC actuellement ? OUI

NON

L'APC en classe

Quelle était votre réaction lors de votre premier contact avec l'APC en classe ?

Quelles sont les disciplines concernées par l'APC dans votre classe ?

Quelles disciplines concernées par l'APC rencontrez-vous des difficultés en classe ?

Expliquez votre réponse

Documents et supports pédagogiques conformes à l'APC

Quelles sont vos impressions sur chacun de ces documents utilisés pour l'APC :

- ♦ Curriculum

- ♦ Cahier de situations

- ♦ Guide d'intégration

♦ Grille de correction

Quels sont les autres supports pédagogiques conformes à l'APC d'après-vous ?

Utilisez-vous des manuels ? OUI NON
 Les manuels sont-ils suffisants pour chaque élève ? OUI NON

Problèmes avec l'APC

D'après-vous, pourquoi les enseignants ne sont-ils pas motivés par l'APC ?

Quel élément de l'APC éprouvez-vous de difficultés ?

- Intégration
- Remédiation
- Evaluation critériée
- Autres

Expliquez votre réponse

Voici quelques suggestions pour améliorer l'enseignement primaire, rangez-les par ordre d'importance selon vous :

- Moyen financier (argent)
- Formation des enseignants
- Moyen matériels
- Echanges entre tous les acteurs du système éducatif (enseignants et responsables comme le ministère)

Quelles autres suggestions proposez-vous pour améliorer l'éducation primaire à Madagascar ?

Avenir de l'APC à Madagascar

D'après vous, quel est l'avenir de l'APC à Madagascar ? Expliquez votre réponse

Merci de votre collaboration

Annexe 2: Questionnaire adressée aux élèves**Kilasy :**

- Lahy Vavy

Taona :**Asan'ny ray :****Asan'ny reny :**Tia mianatra ve ianao ? ENY TSIA

Inona ny taranja tena hainao ? _____

Inona ny taranja tena sarotra ao am-pianarana ? _____

Mampiasa boky ve ianareo ao am-pianarana? ENY TSIATia mampiasa boky SEHATRA OLANA ve ianao ao ampianarana? ENY TSIAManana boky fianarana ve ianao any an-trano ? ENY TSIAManana rahalahy sy rahavavy ve ianao ? ENY TSIA

Firy? _____

Mbola mianatra ve izy ireo? ENY TSIAMisy manampy mianatra ve ianao ao an-trano? ENY TSIA

Iza no manampy anao mianatra ao an-trano?

 Dada sy neny Zoky Olon-kafa

Inona ny ataonao rehefa ao an-trano?

 Mianatra Milalao Manao raharaha

Annexe 3: Curriculum Français en Couz Préparatoire

Curriculum • CP FRANÇAIS

TABLEAUX DES RESSOURCES

CB : Produire à l'oral un message court d'au moins deux phrases de trois mots de son répertoire lexical dans des situations de communication adaptées à son niveau et à son environnement

APPRENTISSAGES		
SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	ACTIVITES SUGGÉRÉES
<ul style="list-style-type: none"> Quelques éléments lexicaux de : <ul style="list-style-type: none"> localisation d'un objet ou d'un personnage dans l'espace : cf. mots outils situation d'une action ou d'un fait dans le temps : cf. mots outils les phonèmes [z] et [] suivis d'une voyelle douce : [Y], [e], [ɛ] <p><u>Mots outils et structures</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Se trouver être se passer avoir lieu <p>Devant, derrière, au milieu (de), à côté (de), au dessus/au dessous (de), sur, à gauche, à droite... le (au) Nord, le (au) Sud, à l'Ouest, à l'Est</p> <p>Hier, aujourd'hui, demain, avant, maintenant, après, d'abord, ensuite./puis, enfin</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ecouter Répéter Mémoriser <ul style="list-style-type: none"> - Les mots outils - Les sons [Y], [e], [ɛ], [z] et [] - Les structures ciblées - Des expressions, des phrases, des chansons, des poèmes, des comptines... contenant les phonèmes, les mots outils, les structures étudiées <ul style="list-style-type: none"> Rechercher des mots contenant les sons étudiés Discriminer les sons [z] et [], [Y], [e], [ɛ] Observer un lieu, une image, une photo, pour situer oralement dans l'espace une personne, un objet, un endroit par rapport à un autre. Situer à l'oral / un fait, une action dans le temps Utiliser oralement les mots-outils dans des phrases. Rechercher des mots servant à situer quelqu'un /quelque chose dans l'espace/ le temps Chanter des chansons Réciter des poèmes Dire des comptines Ecouter des contes, Jouer avec les mots/ structures ciblées 	<ul style="list-style-type: none"> Ecoute Répétition Mémorisation <ul style="list-style-type: none"> Des mots, des structures, des phrases contenant les sons/ mots outils étudiés <ul style="list-style-type: none"> Recherche de mots contenant les sons étudiés Discrimination des sons [z] et [], [Y], [e], [ɛ] – jeux sur les sons Observation d'un lieu, d'une image, photo d'un lieu. Localisation à l'oral de quelqu'un/ quelque chose dans l'espace Localisation à l'oral d'un fait/ d'une action dans le temps Utilisation à l'oral des mots-outils dans des phrases Production de mots servant à situer quelqu'un/ quelque chose dans l'espace/ le temps Chants Récitations Contes Activités ludiques
PALIER 6 MODULE D'INTEGRATION-D'EVALUATION- ET DE REMEDIATION		
SAVOIRS MOBILISABLES	SAVOIR-FAIRE MOBILISABLES	SITUATIONS
<ul style="list-style-type: none"> Phonèmes [z] et [] : [Y], [e], [ɛ] Les mots outils : Cf. ci-dessus 	<ul style="list-style-type: none"> Discriminer les sons [z] et [] : [Y], [e], [ɛ] (Se)situer à l'oral, à l'aide d'énoncés très simples, dans l'espace et dans le temps un objet, un personnage, une action en utilisant les mots-outils 	P6 : -S1 : La toilette P6 : -S2 : Devant la maison P6 : -S3 : Le cache-cache

TABLEAUX DES RESSOURCES

CB : Produire à l'oral un message court d'au moins deux phrases de trois mots de son répertoire lexical dans des situations de communication adaptées à son niveau et à son environnement

APPRENTISSAGES		
SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	ACTIVITES SUGGÉRÉES
<ul style="list-style-type: none"> Eléments lexicaux de la famille: <ul style="list-style-type: none"> Les liens de parenté: cf. mots outils Les membres de la famille : cf. mots outils Les portraits : cf. mots outils Les adjectifs possessifs La comparaison : supériorité et infériorité <ul style="list-style-type: none"> les phonèmes [Y] (= graphème Ø), [ɛ] (= graphème es, é, ai, et), [e] (= graphème è, ê, ais, est) <p><u>Mots outils et structures</u></p> <ul style="list-style-type: none"> être : petit, grand , de taille moyenne, gros, mince avoir : les cheveux, courts, longs, lisses, frisés, crépus, ... plus ... que, moins... que mon, ma, mes, mon, ton, tes, son, sa, ses, notre, votre, leur(s) 	<ul style="list-style-type: none"> Discriminer les sons [Y], [e], [ɛ] Ecouter Répéter Mémoriser <ul style="list-style-type: none"> - Les mots- outils - Les sons [Y], [e], [ɛ] - Les structures ciblées - Des expressions, des phrases, des chansons, des poèmes, des comptines... contenant les phonèmes, les mots outils, les structures étudiées <ul style="list-style-type: none"> Observer une photo de famille, un arbre généalogique En utilisant les mots-outils, produire à l'oral des énoncés liés à des situations de communication <ul style="list-style-type: none"> - Sur la famille - Sur les portraits Chanter des chansons Réciter des poèmes Dire des comptines Ecouter des contes, Simuler/ jouer des scènes de familles Jouer avec les mots/ structures, ... 	<ul style="list-style-type: none"> Discrimination des phonèmes [Y], [e], [ɛ] Recherche de mots contenant [Y], [e], [ɛ] Ecoute Répétition Mémorisation <p><i>Des termes, expressions, phrases simples contenant les sons étudiées et relatifs à la famille.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Observation d'une photo de famille, d'un arbre généalogique Production à l'oral d'énoncés liés à des situations de communication sur la famille, sur les portraits Chants Récitations Comptines Contes Jeux de rôle Activités ludiques
PALIER 7 MODULE D'INTEGRATION-D'EVALUATION- ET DE REMEDIATION		
SAVOIRS MOBILISABLES	SAVOIR-FAIRE MOBILISABLES	SITUATIONS
<ul style="list-style-type: none"> Les phonèmes [Y], [e], [ɛ] Tous les mots outils : Cf. ci-dessus Les structures : être : petite, grande, de taille moyenne, petit/grand, mince/gros, gras,... avoir : les cheveux, courts, longs, lisses, frisés, crépus, ... plus ... que, moins... que 	<ul style="list-style-type: none"> Prononcer correctement les phonèmes et les mots-outils étudiés Discriminer les phonèmes [Y], [e], [ɛ] Produire des énoncés oraux en utilisant les mots-outils, dans des situations de communication sur la famille et les portraits 	P7 : -S1 : Le papa de Bema P7 : -S2 : Les finalistes du karaté P7 : -S3 : Le directeur de l'école

TABLEAUX DES RESSOURCES

CB : Produire à l'oral un message court d'au moins deux phrases de trois mots de son répertoire lexical dans des situations de communication adaptées à son niveau et à son environnement

APPRENTISSAGES

SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	ACTIVITES SUGGÉRÉES
<ul style="list-style-type: none"> • Eléments lexicaux des repas : <ul style="list-style-type: none"> - Les noms des repas : cf. mots outils - Le menu • Phonétique : les phonèmes [T] (graphèmes in/aim/ ein) [K] (graphèmes qu/k/c/ ...) [g] (graphèmes g +voyelles dures = a,o,u) • Structures : conjugaison et utilisation en situation des verbes et/ou des expressions liées au repas. <p><u>Mots outils et structures</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre : les repas, le petit déjeuner, le déjeuner, le dîner, le goûter <p><u>Les nourritures :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Manger, vouloir, prendre : (du), (des), (de), le pain, le riz, les légumes, les fruits, les viandes, les poissons, le maïs, le manioc, le fromage, le beurre, le sel, le sucre, l'huile. <p><u>Le couvert :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La cuillère, la fourchette, le couteau, le verre, le plat, l'assiette • Mettre le couvert • Se mettre, être : à table <p><u>Le menu :</u></p> <p>Les entrées, le plat de résistance, le dessert, la (les) boisson(s)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter } Des mots, des structures, des expressions, des phrases contenant les phonèmes [T] + les mots outils. • Répéter } • Mémoriser } <ul style="list-style-type: none"> • Exemples de nourritures pouvant constituer les repas. • Discriminer les sons [T], [K], [g] • Observer une image (de), une scène de repas pour : <ul style="list-style-type: none"> - Identifier } - Nommer } <i>Les nourritures, les repas, les ustensiles...sur l'image</i> • Utiliser oralement les mots-outils dans des phrases. • Décrire à l'oral quelques ustensiles de cuisine, une scène de repas • Raconter des histoires sur le repas. • Stimuler, jouer : des scènes de repas. • Réciter des poèmes, • Chanter des chansons • Dire des comptines • Jouer } <p><i>Mettant en œuvre les sons, les mots, les expressions, les structures étudiés</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ecoute } • Répétition } • Mémorisation } <ul style="list-style-type: none"> • Discrimination des sons [T], [K], [g] de mots, expressions, phrases, poèmes, chansons contenant les sons étudiés, et/ou relatifs aux repas • Observation d'une image ou de(s) image(s), une scène de repas pour : <ul style="list-style-type: none"> - identification, nomination : desnourritures, des repas, des ustensiles. • Utilisation à l'oral des mots-outils dans des phrases. • Description à l'oral de quelques ustensiles de cuisines, une scène de repas. • Simulation, jeux (de rôle) : des scènes de repas <p><i>Récitation des poèmes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Chants, • Comptines, contes, • Activités ludiques : devinettes, charades <p><i>Se rapportant aux repas, aux sons, aux mots-outils étudiés</i></p>

PALIER 8

MODULE D'INTEGRATION-D'EVALUATION- ET DE REMEDIATION

SAVOIRS MOBILISABLES	SAVOIR-FAIRE MOBILISABLES	SITUATIONS
<ul style="list-style-type: none"> • Les phonèmes [T], [K], [g] • Les mots outils : Cf. (1), (2), (3), (4), et les expressions ci-dessus 	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminer / prononcer correctement les sons et les mots outils étudiés. • Utiliser les sons et les mots outils dans des phrases/ dialogues/... 	P8 : -S1 : Hôtel-Restaurant P8 : -S2 : En excursion P8 : -S3 : A table

TABLEAUX DES RESSOURCES

CB : Produire à l'oral un message court d'au moins deux phrases de trois mots de son répertoire lexical dans des situations de communication adaptées à son niveau et à son environnement

APPRENTISSAGES

SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	ACTIVITES SUGGÉRÉES
<ul style="list-style-type: none"> • Eléments lexicaux du marché : cf. Mots outils : <ul style="list-style-type: none"> - Expression / Structures spécifiques au marché: cf. mots outils - Conjugaison : cf. mots outils - Les phonèmes [T] (=graphèmes im, in, ain, ein), [a] (=graphèmes am, an, en, em) <p><u>Mots outils et structures</u></p> <p><u>Les personnage</u> : le marchand, le commerçant, le vendeur, le client...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combien coûte ? Quel est le prix ? le kg de..., les volailles (la poule, le dindon), le litre de..., le mètre de..., le savon • Combien ça coûte ? • Acheter, payer, vendre, rendre/ faire de la monnaie • C'est cher/ C'est bon marché 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter } - Les sons [T],[a] - Les mots outils - Les structures ciblées • Répéter } • Mémoriser } • Discriminer les sons [T],[a] • Rechercher des mots contenant les sons étudiés • Observer une image sur une scène de marché. • Identifier/ nommer les objets observés. • Rechercher les mots ou expressions se rapportant au marché. • Choisir parmi une série de dessins/ images/photos ceux qui correspondent aux personnages et aux objets se rapportant au marché. • Utiliser des mots outils dans des phrases. • Produire à l'oral des messages liés à des situations de communication sur le marché • Décrire des scènes de marché • Raconter des histoires sur le marché. • Chanter des chansons • Dire des comptines • Réciter des poèmes • Jouer/ simuler des situations sur le marché • Écouter des contes } <p><i>Contenant les sons, les structures, les mots-outils étudiés se rapportant au marché</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ecoute } • Répétition } • Mémorisation } • Discrimination des sons [T], [a] • Recherche de mots contenant ces sons. • Observation d'une image sur une scène de marché. • Identification et désignation par leur nom des objets observés. • Recherche de mots, d'expressions se rapportant au marché. • Utilisation des mots-outils. • Production orale des messages dans des situations de communication sur le marché. • Description de scènes de marché. • Chants • Récitations • Contes • Activités ludiques : devinettes, charades, mots valises, mots intrus, jeux de rôles, simulations se rapportant aux phonèmes, aux mots-outils, aux structures étudiées.

PALIER 9

MODULE D'INTEGRATION-D'EVALUATION- ET DE REMEDIATION

SAVOIRS MOBILISABLES	SAVOIR-FAIRE MOBILISABLES	SITUATIONS
<ul style="list-style-type: none"> • Les mots outils ci-dessus • Les phonèmes [e], [T] 	<ul style="list-style-type: none"> • Prononcer correctement les phonèmes, les mots-outils étudiés, <ul style="list-style-type: none"> • Discriminer les sons [e], [T] • Utiliser dans des énoncés oraux les mots-outils et structures ciblées. 	P 9 : -S1 : Le marché aux fruits P 9 : -S2 : Le marché du village P 9 : -S3 : Le cadeau d'anniversaire

TABLEAUX DES RESSOURCES

CB : Produire à l'oral un message court d'au moins deux phrases de trois mots de son répertoire lexical dans des situations de communication adaptées à son niveau et à son environnement

APPRENTISSAGES

SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	ACTIVITES SUGGERÉES
<ul style="list-style-type: none"> Eléments lexicaux de la ferme : les personnages, les nourritures, les produits, les outils, les animaux, les lieux, les travaux (1) <u>Phonétiques :</u> Les phonèmes : [œ] (graphème= œ, eu,...) [u] (graphème=u) [Y] (graphème=u) <u>Les mots-outils et structures</u> Les personnes : le(la) fermier(ère) Les matériaux : le tracteur, la charrette, la brouette, la bêche, la pelle, le râteau, le bac. L'<u>habitat des animaux</u> : l'étable, la porcherie, le poulailler Donner à manger/nourrir et soigner, vacciner, piquer,... aux/les, au/le/à/la/les : animaux, bœuf, volailles, veau, cochon, truite... Laver : le cochon, la porcherie, l'étable,... <u>Les produits :</u> <ul style="list-style-type: none"> le lait, le fromage, les œufs, la viande, le poulet de chair, les légumes, le cuir... 	<ul style="list-style-type: none"> Ecouter Répéter Mémoriser <p><i>Les sons, les mots outils, les structures</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Discriminer les sons [œ], [u], [Y] Observer une image, une scène dans une ferme pour : <ul style="list-style-type: none"> Identifier/ nommer : les personnages, les outils, les animaux, les endroits de la ferme Situer/ localisation : le poulailler, la porcherie, l'étable, les animaux. Utiliser à l'oral les mots-outils dans des phrases. Produire des messages courts dans des situations de communication liées à la vie d'une ferme. Décrire ce que font les personnages de la ferme. Réciter des poèmes Chanter des chansons Simuler / jouer des scènes <p><i>se rapportant à la ferme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Récitation de poèmes Comptines Chants Jeux de rôles 	<ul style="list-style-type: none"> Ecoute - des sons, des mots-outils, des structures étudiées Répétition Mémorisation <ul style="list-style-type: none"> Exercices de discrimination des phonèmes[œ], [u], [Y],... Observation d'images sur des scènes de la vie à la ferme pour : <ul style="list-style-type: none"> identification/ nomination des personnages, d'outils, d'animaux... Localisation du poulailler, de la porcherie, de l'étable. Production à l'oral de phrases/messages courts dans des situations de communication sur la vie à la ferme. <p><i>Sur la ferme, mettant en œuvre les sons, les mots-outils, les structures étudiés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Activités ludiques : devinettes, charades

PALIER 10

MODULE D'INTEGRATION-D'EVALUATION- ET DE REMEDIATION

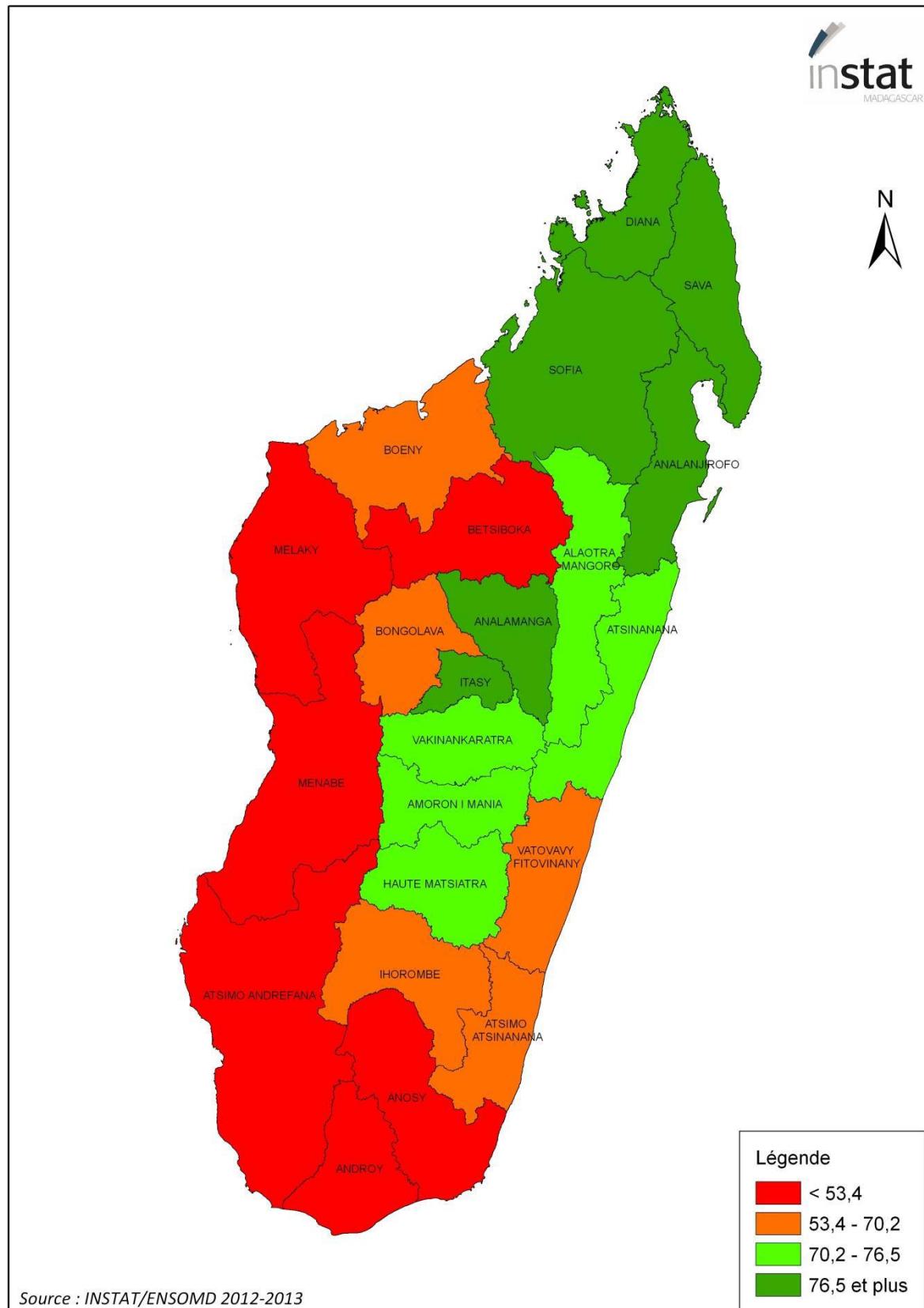
SAVOIRS MOBILISABLES	SAVOIR-FAIRE MOBILISABLES	SITUATIONS
<ul style="list-style-type: none"> Phonèmes [œ], [u], [Y] Les structures, les mots outils ci-dessus 	<ul style="list-style-type: none"> Discriminer/ prononcer correctement les phonèmes[œ], [u], [Y] Employer les structures/ mots-outils dans des phrases/ messages/ dialogues courts. 	<ul style="list-style-type: none"> P 10 : -S1 : Le gros porc est malade P 10 : -S2 : La vie de la ferme P 10 : -S3 : Les animaux de la ferme

Annexe 4:Fiche d'exploitation des situations

FICHE D'EXPLOITATION DES SITUATIONS

SITUATION D'APPRENTISSAGE DE L'INTEGRATION		SITUATION D'EVALUATION DE L'INTEGRATION		SITUATION DE REMEDIATION DE L'EVALUATION		
PRÉSENTATION DE LA SITUATION		PRÉSENTATION DE LA SITUATION		PRÉSENTATION DE LA SITUATION		
1 ^{re} étape	MAÎTRE <ul style="list-style-type: none"> Fait observer la situation, Questionner sur la situation et Fait dire ce qu'on voit sur la situation, Lit et explique le titre, le contexte, la consigne, Vérifie la compréhension de la consigne. 	ELEVES <ul style="list-style-type: none"> Observent la situation. Disent/énumèrent ce qu'on voit sur la situation. Écoutent attentivement et S'efforcent de comprendre le titre, le contexte, la consigne, Répètent la consigne. 	MAÎTRE <ul style="list-style-type: none"> Fait observer la situation. Questionner sur la situation et Fait dire ce qu'on voit sur la situation, Lit et explique le titre, la contexte, la consigne, Vérifie la compréhension de la consigne. 	ELEVES <ul style="list-style-type: none"> Observent la situation, Disent/énumèrent ce qu'on voit sur la situation, Écoutent attentivement et S'efforcent de comprendre le titre, le contexte, la consigne, Répètent la consigne 	MAÎTRE <ul style="list-style-type: none"> Fait observer la situation. Questionner sur la situation et Fait dire ce qu'on voit sur la situation, Lit et explique le titre, le contexte, la consigne, Vérifie la compréhension de la consigne. 	
2 ^e étape	REALISATION DE LA TACHE <ul style="list-style-type: none"> Distribue les rôles Fait jouer la situation, laisse les élèves produire librement, Fait corriger par les autres, <ul style="list-style-type: none"> Note et classe par type les erreurs. 		REALISATION DE LA TACHE <ul style="list-style-type: none"> Jouent la scène et Produisent librement, corrigeant les erreurs. 		REALISATION DE LA TACHE <ul style="list-style-type: none"> Constitue les groupes, Distribue les rôles, Laisse les élèves jouer librement la scène, Utilise la grille de correction. Relève et classe les erreurs par type. <p>Remarque : le maître doit prévoir un travail pour occuper les autres élèves</p>	
3 ^e étape	REMEDIATION <ul style="list-style-type: none"> Analyse les erreurs avec le groupe, Diagnostique les erreurs avec les élèves Propose des exercices de renforcement et/ou, Fait jouer la situation 		REMEDIATION <ul style="list-style-type: none"> Analysent les erreurs avec leur maître Diagnostiquent les erreurs avec le maître, Font des exercices de renforcement et/ou, Rejouent la situation 		REMEDIATION <ul style="list-style-type: none"> Font les exercices de renforcement Rejouent la situation,... 	
					<ul style="list-style-type: none"> Analysent les erreurs « fossiles », Diagnostique ces erreurs, Propose des exercices et/ou des ateliers divergents. ... 	
					<ul style="list-style-type: none"> Travaillent individuellement avec le maître Font des exercices et/ou Travaillent en ateliers spécifiques. 	

Annexe 5: Carte Taux Net de la scolarisation au primaire selon la région



Annexe 6: Evolution du taux de redoublement et proportion de redoublants du primaire de 2002-2003 à 2012-2013

Tableau A.2.1.7 :Evolution du Taux de redoublement et proportion de redoublants du primaire de 2002-2003 à 2012-2013

	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12
Effectif										
public	2 274 443	2 715 526	2 916 089	2 983 383	3 104 521	3 263 066	3 546 113	3 552 238	3 539 331	3 605 268
privée	582 037	650 936	681 642	715 523	732 822	757 256	777 868	777 339	765 738	797 454
Redoublants										
public	738 227	904 227	570 871	652 747	654 643	706 761	799 990	802 592	766 176	825 422
privée	99 214	104 495	86 613	76 982	79 848	83 543	84 101	72 160	70 312	77 888
Total										
EFFECTIF	3 012 670	3 619 753	3 486 960	3 636 130	3 759 164	3 969 827	4 346 103	4 354 830	4 305 507	4 430 690
REDOUBLANT	681 251	755 431	768 255	792 505	812 670	840 799	861 969	849 499	836 050	875 342
% RED	22,6	20,9	22,0	21,8	21,6	21,2	19,8	19,5	19,4	19,8
Taux redoublement	25,1	21,2	22,7	22,3	22,4	21,7	19,5	19,2	20,3	

SOURCE : ANNUAIRES STATISTIQUES DU MEN 2002-2003 A 2012-2013

Titre : Les réformes curriculaires entreprises dans l'enseignement primaire malgache dans le cadre de l'Education Pour Tous

Auteur: ANDRIAMPANOHARANA Rebeka Iharimbolantsoa

Nombre de pages : 101 pages

Nombre de tableaux : 30

Nombre de figures : 4

Nombre d'annexes : 6

Nombre de photos : 3

Résumé :

L'Education Pour Tous est un mouvement international intégré dans les objectifs du Millénaire pour le développement. Elle constitue une étape nécessaire vers le développement et l'éradication de la pauvreté. Afin de réaliser les objectifs prescrits par l'Education Pour Tous, Madagascar a lancé des réformes curriculaires dans l'enseignement primaire. Il s'agit de revoir toutes les composantes du curriculum à savoir les contenus, supports d'enseignements, formations des enseignants, méthodes pédagogiques et évaluations. Orientées par l'expertise internationale et les modalités d'aides financières des bailleurs de fonds, ces réformes se sont traduites par l'introduction de l'Approche par les Compétences. Censée guider vers une éducation de qualité pour tous dans l'enseignement primaire, cette approche curriculaire rencontre de nombreux problèmes notamment la réticence des enseignants face à ses exigences souvent insurmontables. A l'orée de l'année butoir de l'EPT, de nombreux efforts restent à fournir car les indices sont loin des résultats escomptés. La non réussite des réformes curriculaires est en partie due à la non-prise en compte du contexte, et des besoins réels du pays. L'Approche par les compétences, aussi dynamique soit-elle, a été adoptée dans le système éducatif clé en main.

Mots clés: Education Pour Tous, curriculum, Approche par les Compétences, enseignement primaire, Objectifs du Millénaire pour le Développement.

Rapporteur: M. ANDRIANARISON Arsène, Maître de Conférences à l'Ecole Normale Supérieure d'Antananarivo.

Adresse de l'auteur: Lot 03-1047 D Tsarafara Sabotsy Namehana

Contact: 0328465984