



**UNIVERSITE D'ANTANANARIVO
ECOLE NORMALE SUPERIEURE**

**FORMATION DOCTORALE
Sciences de l'éducation et didactique des disciplines
D.E.A : Education et Multilinguisme**

**LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR
LES COMPETENCES A MADAGASCAR**

Présenté par : RAMANAMPIARIVOLA Mirindrasoa Bakoly

Date de Soutenance : 20 Juin 2006

Directeur : Docteur RAKOTOFIRINGA ANDRIANTSIFERANA R.C.

Année Universitaire : 2005-2006



MEMBRES DU JURY

Président : Professeur Suzie GUTH
Université Marc Bloch à Strasbourg

Juge : Professeur Hanta RAKOTOMAVO
Ecole Normale Supérieure

Rapporteur : Docteur R.C. RAKOTOFIRINGA ANDRIANTSIFERANA
Ecole Normale Supérieure

Remerciements

Nous tenons à exprimer nos remerciements à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont apporté leur concours à la conception et à la réalisation de ce mémoire.

Ils s'adressent en premier lieu et en particulier :

A Madame Suzie GUTH qui nous a fait l'honneur de présider ce mémoire malgré ses diverses missions. Veuillez trouver ici l'expression de notre profonde reconnaissance.

A Madame Hanta RAKOTOMAVO d'avoir bien voulu juger ce mémoire. Vos suggestions et vos remarques constructives nous ont aidée à améliorer notre travail de recherche. Veuillez trouver ici nos très vifs remerciements.

A Madame R.C. RAKOTOFIRINGA ANDRIANTSIFERANA d'avoir bien voulu accepter de diriger ce mémoire et de nous faire part de son expérience. Soyez assurée de notre profonde gratitude.

A Madame Velomihanta RANAIVO d'avoir accepté de lire ce mémoire et de nous prodiguer ses précieux conseils. Nous en sommes très reconnaissante.

Ils s'adressent également

A tous nos autres professeurs qui ont contribué à notre formation.

Au Ministère de l'Education Nationale et en particulier à la Direction de l'Education Fondamentale (DEF), à la Circonscription Scolaire (CISCO) d'Antananarivo Ville ainsi qu'aux directeurs des écoles dans lesquelles se sont effectuées les observations de classe.

A tous les enseignants responsables des classes observées sans oublier les élèves concernés.

Et à tous les enseignants qui ont participé aux questionnaires.

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

APC	Approche Par les Compétences
ATDP	A Toi De Parler
BEPC	Brevet d'Enseignement du Premier Cycle
CAE/EB	Certificat d'Aptitude à l'Enseignement de l'Education de Base
CAP	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CB	Compétence de Base
CEG	Collège d'Enseignement Général
CISCO	Circonscription Scolaire
CM	Cours Moyen
CP	Cours Préparatoire
CP1	Cours Préparatoire 1 ^{ère} Année
CP2	Cours Préparatoire 2 ^e Année
CREFOI	Centre Régional Francophone pour l'Océan Indien
CRESED	Crédit de Renforcement du Système Educatif
CS	Cahier de Situations
DELF	Diplôme d'études en langue française
EF	Education Fondamentale
EPP	Ecole Primaire Publique
FAF	Fiarahana miombona Antoka ho an'ny Fampanandrosoana ny sekoly (partenariat pour le développement de l'école)
FFAV	Fanentanana ny Fahaiza-mapianatra amin'ny Sekoly Ambaratonga Voalohany
FFFF	Fanentanana ny Fahaiza-mampianatra amin'ny Fanabeazana Fototra
FOFI	Foibe Fiofanana, (Centre de formation des maîtres)
FRAM	Fikambanan'ny Ray Amandrenin'ny Mpianatra (Association des Parents d'élèves)
JP	Journée Pédagogique
MADERE	Madagascar l'Ecole de la Réussite
OII	Objectif Intermédiaire d'Intégration
ONG	Organisation Non Gouvernementale
OTI	Objectif Terminal d'Intégration
PDG	Pédagogie De groupe
PNAE	Plan National d'Amélioration de l'Education
PPO	Pédagogie Par Objectifs
PRAGAP	Programme de Renforcement et d'Amélioration de la Gestion Administrative et Pédagogique
PRESEM	Programme de Renforcement du Système Educatif Malgache
ZAP	Zone Administrative et Pédagogique

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
 <u>PREMIERE PARTIE</u> : Problématique de l'introduction d'une innovation pédagogique dans le système éducatif.....	
I. Evolution des théories de l'enseignement et de l'apprentissage.....	6
I.1 Education,enseignement,apprentissage.....	7
I.2. L'éducation dite traditionnelle.....	9
I.3. L'éducation dite nouvelle.....	10
I.4. Les courants pédagogiques contemporains.....	16
II. L'approche par les compétences	20
II.1. La notion de compétence.....	20
II.2. L'approche par les compétences	22
III. La réforme dans le système éducatif.....	28
III.1. Types et degrés de réforme	28
III.2. Réforme et rupture	28
III.3. Réforme et système.....	29
III.4. Les principales phases d'une réforme d'ordre méthodologique.....	30
 <u>DEUXIEME PARTIE</u> : L'approche par les compétences à Madagascar	
I. Le contexte malgache.....	37
I.1. L'évolution du système éducatif malgache.....	37
I.2. Le système éducatif actuel	45
I.3. Les réformes précédant l'APC.....	49
II. Situation actuelle de la réforme.....	52
II.1. Les étapes franchies.....	52
II.2. Les premiers résultats.....	52
II.3. Le calendrier de la réforme.....	53
 <u>TROISIEME PARTIE</u> : L'appropriation de l'approche par les compétences par les enseignants	
I. Champ et moyens d'investigation.....	57
I.1. Justification du choix des enseignants comme objet d'étude.....	57
I.2. Le champ d'investigation.....	58
I.3. Les stratégies et moyens d'investigation.....	59
I.4. Le profil des enseignants enquêtés.....	62
II. Les pratiques observées.....	65
II.1. Le contexte.....	65
II.2. Les phases observées : les activités d'intégration.....	65
II.3. Les pratiques.....	66
III. Proposition d'explication des insuffisances dans l'appropriation de la formation.....	74
III. 1. La qualité de la formation à l'APC.....	74
III. 2. Le profil des enseignants.....	80
III. 3. Les difficultés de la mise en pratique de la formation.....	81
III. 4. Les conditions de la mise en œuvre de l'APC.....	81
III. 5. Les distorsions.....	82
IV. Suggestions et perspectives.....	83
IV. 1. Suggestions.....	83
IV. 2. Perspectives.....	87
CONCLUSION.....	90

INTRODUCTION

Depuis son indépendance, Madagascar, à travers les gouvernements qui se sont succédé, a toujours considéré l'éducation et la formation comme un des secteurs clés de la stratégie du développement socio-économique du pays. C'est ce qui explique la présence d'une multitude de programmes et de plan d'actions -réalisés ou en cours de réalisation - sans parler des contributions considérables apportées par les associations privées et les Organisations non gouvernementales œuvrant dans ce domaine.

S'agissant particulièrement de l'éducation formelle, presque tous les niveaux et toutes les composantes du système ont été touchés. Cependant, les évaluations, qu'elles soient internes ou externes révèlent toutes un bilan plutôt négatif quant à l'efficience du secteur, quant à la qualité de l'apprentissage et l'efficacité de l'enseignement, et surtout quant au rendement scolaire (résultats dans chaque discipline, taux de passage, taux d'abandon et de redoublement,...). En d'autres termes, bien que louables, les efforts déployés jusqu'ici sont loin d'être suffisants. La préoccupation de tous devrait donc consister avant tout à trouver comment faire pour réussir cette grande entreprise qu'est l'éducation.

Parallèlement à tous ces efforts, l'on a assisté en effet à toute une série d'innovations et de réformes apportées dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage en milieu scolaire. Tandis que les unes ont fait l'objet d'un consensus national, les autres, au contraire, ont suscité des controverses et de vifs débats.

Pour les caractériser, nous devons les classer selon leur origine.

D'un côté, il y a celles qui relèvent de l'initiative nationale, bien évidemment, dans le souci de répondre à des besoins localement ressentis, et de l'autre, celles qui ont été inspirées d'une tendance générale enregistrée sur le plan mondial. Pour la première catégorie, citons, à titre d'exemples : la malgachisation qui consistait en l'adoption de la langue nationale, et plus précisément le malgache officiel comme langue d'enseignement à tous les niveaux de la scolarité, les révisions des programmes scolaires et la conception locale de nouveaux manuels. Quant à la seconde, notons parmi les plus marquantes l'application des différentes théories de l'apprentissage générales ou spécifiques à chaque discipline, l'adoption d'une politique globale reposant sur la scolarisation gratuite et obligatoire et dernièrement l'engagement de l'Etat dans le grand projet «Education Pour Tous ».

Sans entrer dans les détails, soulignons seulement que ces tentatives n'ont pas pu toutes atteindre les objectifs visés. Force est de constater que certaines d'entre elles n'ont fait que détériorer la situation tandis que d'autres ont été abandonnées en cours de route faute de stratégie appropriée.

Cet ensemble de constats permet de dire qu'en matière de réforme, les bonnes intentions ne suffisent pas, encore faut-il réfléchir à la manière et aux moyens de les réaliser.

Très récemment, sans aucun doute dans le souci d'améliorer l'efficacité aussi bien interne qu'externe de son système éducatif, Madagascar, comme bien d'autres pays d'ailleurs, s'est engagé dans une nouvelle réforme. Ainsi l'année scolaire 2003-2004 marque l'introduction de l'approche par les compétences dans l'enseignement/ apprentissage malgache. Certes, depuis cette date, un certain nombre d'activités ont déjà été réalisées mais vu l'étendue du projet, les actions à entreprendre dans les prochaines années restent de taille.

A ce propos, quelques points méritent d'être soulignés préalablement :

Même si l'application de ladite approche a pu faire ses preuves dans certains pays africains (Mauritanie, Gabon, Rwanda, Djibouti, Tunisie,...), il demeure indéniable qu'une méthode n'est ni bonne ni mauvaise en soi, les résultats dépendent de l'exploitation et de l'application qui en est faite. Il est donc des méthodes qui réussissent dans un pays mais qui échouent dans un autre et inversement.

De plus, la volonté politique du ministère de l'Education peut s'avérer largement insuffisante pour provoquer les changements souhaités car les résultats dépendent de la manière dont on traduit cette volonté en termes d'actions concrètes. Mais qui dit action sous-entend la présence des acteurs et des ressources mobilisables (techniques, financières et matérielles).

Comme nous allons le voir, l'introduction de l'approche par les compétences dans les classes malgaches représente une véritable réforme. Pour la nécessité de l'analyse, il importe, d'emblée, de préciser brièvement ce qu'il faut entendre par «réforme»

Selon la définition courante du mot, réforme désigne « *un changement de caractère profond, radical apporté à quelque chose, en particulier à une institution ; et visant à améliorer son*

fonctionnement. »¹ De cette définition, il ressort que l'idée de réforme suppose d'un côté, l'existant et de l'autre, ce que l'on essaie de mettre en place. Justement à ce propos, il est dit que *la transformation du système éducatif est un phénomène complexe à l'image du système en place.*² Et puisqu'il s'agit d'un système, vu les interactions et les interdépendances entre les différents paramètres, toucher à l'un d'entre eux nécessite la prise en considération de tout l'ensemble. D'où l'incontournable adoption de l'approche systémique.

C'est la prise de conscience de cette complexité qui nous a conduite à déterminer notre objet de réflexion. Ainsi, nous nous sommes fixé comme objectif d'accompagner la mise en place de l'approche par les compétences (A.P.C) dans le système éducatif malgache en examinant de plus près la réalisation des diverses actions entreprises dans ce cadre et en essayant d'en juger la pertinence par rapport à l'objectif visé.

Ainsi, serait-il important de s'assurer dès le début que les ressources dont dispose le pays permettent de mener de façon efficace la réforme en question afin d'éviter de retomber dans les erreurs du passé et que tous les acteurs impliqués ont les capacités requises.

Deux points sont préalablement à préciser. Premièrement, malgré les différentes dimensions de la réforme, l'analyse est plutôt axée sur son aspect didactique et pédagogique. Ce qui n'empêche pas, en cas de nécessité, d'en aborder l'aspect technique et organisationnel.

Deuxièmement, l'étude que nous proposons ne constitue pas un rapport qui rend compte des résultats de la réforme en question. Il s'agit plutôt d'un travail intellectuel qui repose sur une réflexion analytique et critique et qui interprète les données du problème à la lumière des différentes sciences de référence qui le fondent.

Compte tenu de ce qui précède, la présente recherche repose sur la problématique propre à toute réforme qui est de savoir comment la mener et la gérer pour atteindre les objectifs qui lui sont assignés.

Notre hypothèse de départ est triple :

- Les différents paramètres touchés par la réforme sont-ils traités convenablement ?
- Les responsables se sont-ils donné les moyens nécessaires à l'introduction de la réforme dans le système éducatif malgache ?
- Les conditions de travail aident-elles les acteurs à jouer pleinement leur rôle dans la mise en pratique de la nouvelle approche ?

¹ *Grand Larousse en cinq volumes*, Tome 5, Librairie Larousse, 1987.

² AVANZINI, Guy (sous la direction de) : *La Pédagogie aujourd'hui*, Paris, Dunod, 1996. pp.137-138

Vu l'étendue du sujet et l'objectif que nous cherchons à atteindre, il semble aller de soi que la réalisation de notre dessein ne serait pas possible dans les limites de la présente étude. Elle devrait toutefois représenter la première étape du travail. Elle consiste en premier lieu à asseoir les bases épistémologiques, conceptuelles et méthodologiques de la réflexion que nous sommes en train de mener. Après quoi viendra la présentation des résultats de nos premières investigations.

Ainsi, le présent document comporte trois parties. La première intitulée « Problématique de l'introduction d'une innovation pédagogique dans le système éducatif » abordera successivement trois points : l'évolution des théories de l'enseignement/apprentissage où nous tenterons d'examiner l'évolution de la façon de concevoir l'éducation quant à ses finalités, à ses contenus et à ses méthodes. Cet aperçu nous aidera à comprendre les caractéristiques de l'approche par les compétences et, par conséquent, d'en dégager les nouveaux apports pédagogiques à travers l'étude des concepts de base qui lui sont propres. De par son aspect innovateur, la mise en œuvre de l'approche par les compétences dans le système éducatif constitue une réforme. Ainsi, une réflexion épistémologique sur cette notion termine la partie. Après les généralités, l'accent sera mis sur les principales phases d'une réforme méthodologique, et ce, afin de cerner davantage notre objet d'étude.

La deuxième partie sera consacrée à l'étude du cas de l'approche par les compétences dans le contexte malgache. Une remontée historique destinée à présenter l'évolution du système éducatif malgache sera d'abord proposée. Ensuite, le système actuel sera présenté avec ses atouts et ses faiblesses. Enfin, nous passerons en revue les réformes précédant l'approche par les compétences. Mais étant donné notre objectif de recherche, il y aura lieu de rendre compte de la situation actuelle de la réforme.

La présentation et l'analyse des résultats de nos premières investigations feront l'objet de la troisième partie. Celle-ci est surtout focalisée sur l'appropriation de l'approche par les compétences par les enseignants vue à travers leurs pratiques pédagogiques et leurs propres représentations. Quelques suggestions seront avancées pour améliorer les situations observées.

Puisque la réforme ne s'arrête pas au stade où elle est actuellement et que parallèlement, notre projet ne saurait être réalisé à l'issue de la présente réflexion, il serait nécessaire de terminer par les perspectives de la réforme et de notre travail de recherche lui-même en vue d'atteindre leur objectif respectif fixé au départ.

PREMIERE PARTIE :

PROBLEMATIQUE DE L'INTRODUCTION D'UNE INNOVATION PEDAGOGIQUE DANS LE SYSTEME EDUCATIF

Nous ne saurions être capable de réaliser l'objectif que nous poursuivons sans réfléchir sur la nature et sur les multiples dimensions de notre objet d'étude.

Comme nous allons le voir, la mise en œuvre de l'approche par les compétences relève d'une double problématique : d'un côté, celle qui sous-tend toute innovation pédagogique et de l'autre, celle qui est liée aux exigences de toute réforme appliquée dans le système éducatif.

I. EVOLUTION DES THEORIES DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

Dès qu'on parle de l'approche par les compétences, une image vient immédiatement à l'esprit : un maître qui s'adresse à un ou à des élèves dans une classe. Cette première remarque voudrait insister sur le fait qu'elle fait partie des méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

Les pages qui suivent se proposent de faire un tour d'horizon en vue de rendre compte des innovations les plus marquantes de l'histoire de l'éducation et plus concrètement des théories et pratiques pédagogiques qui se sont succédé jusqu'à l'avènement actuel de l'approche par les compétences, dernière tendance enregistrée dans le monde de l'éducation.

Vu l'ampleur et la complexité du sujet, cet aperçu ne prétend nullement être exhaustif. Notre but est de situer l'Approche par les compétences dans un contexte général où elle fait son apparition afin de mieux dégager ses spécificités, et cela, compte tenu des courants d'idées et courants pédagogiques qui la précèdent.

Etant donné que l'éducation n'est pas fermée sur elle-même, il serait difficile de comprendre l'évolution des théories de l'enseignement/ apprentissage sans faire référence à l'évolution de la société globale, des idées dans tous les domaines de recherche et enfin, de la conception de l'éducation. C'est justement ce que SKILBECK confirme lorsqu'il dit que «*L'enseignement n'est pas un monde à part ; il est en osmose avec la société et la culture*»³

³ SKILBECK, Malcolm : *La réforme des programmes scolaires. Où en sommes-nous ?* O.C.D.E, Paris, 1990, p.8

I.1 EDUCATION, ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE

Un concept qui mérite avant tout d'être élucidé est celui d'éducation. Ainsi, en quoi consiste l'action d'éduquer ?

Etymologiquement, éduquer vient du latin *educare* qui veut dire «nourrir», et de *educere* qui signifie «tirer hors de», «conduire vers», en un mot, «élever».

De ces premières informations, nous pouvons déduire qu'éduquer implique une action, et en tant que telle, suppose la présence d'acteurs. Resté à ce stade, on ne peut pas comprendre les significations du concept d'«éducation», c'est-à-dire le fait ou l'action d'éduquer sans se référer à quelques définitions.

Notre propos ici n'est pas de discuter les différentes acceptions du concept et encore moins d'en proposer une définition communément admise, il se limite essentiellement à évoquer une vue d'ensemble afin d'en dégager les finalités, les fondements et les caractéristiques.

En 1911, Durkheim écrit que *«L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné.»*⁴

Pour Bernard Jolibert *«Eduquer c'est agir sur quelqu'un en vue d'en infléchir le comportement dans une direction donnée en fonction de valeurs explicites»*. Et le même auteur de continuer plus loin qu' *«elle [l'éducation] prétend agir sur l'éduqué en vue d'obtenir certains comportements. Il ne s'agit pas seulement de savoir, mais d'orienter l'action de telle sorte que l'intervention soit efficace.»*⁵

M. Sachot, beaucoup plus tard après, écrit que *«Par éducation, il ne s'agit pas seulement ni avant tout des capacités, aptitudes, compétences ou autres savoir-faire qui définissent le comportement d'un individu dans son rapport à autrui et au monde, mais une structuration de la personne elle-même, de son être même. Sans éducation, l'homme est non pas un animal, mais même moins qu'un animal. En clair, il ne peut pas survivre. Nul ne naît cultivé et éduqué. Etre homme est un acquis personnel, fruit d'une éducation reçue»*⁶

De ces acceptions, il ressort que l'éducation est une action qu'exerce l'adulte, un être humain, sur l'enfant, un autre être humain. Elle est donc strictement réservée à l'espèce humaine. Ce qui suppose déjà l'importance de la prise en compte des dimensions de l'Homme dans la

⁴ DURKHEIM, Emile : *Education et sociologie*, PUF, Paris, 1980, p.51.

⁵ BERNARD, Jolibert : *L'éducation contemporaine : sources théoriques et problèmes*, Paris, Klincksieck, 1989

⁶ SACHOT, Maurice : *Citoyenneté : une nouvelle alphabétisation ?* CRDP Bourgogne Alsace 2003, p. 78.

conception des activités éducatives. C'est pour cette raison que le terme «éducation» ne signifie en aucun cas dressage –terme plutôt employé avec des inhumains- même si les deux actions visent à la production de certains comportements.

L'éducation est à la fois une activité continue et universelle : continue parce qu'elle se fait de génération en génération et universelle parce que toutes les sociétés du monde éduquent leurs enfants à leur manière en fonction de leur politique générale et en fonction de leurs propres valeurs.

Plus qu'une transmission des valeurs culturelles de chaque société, l'éducation forme la personnalité et l'être de l'éduqué. Ainsi, M. Sachot écrit que «*L'éducation d'un enfant est une affaire nécessaire et sérieuse.*»⁷ mais aussi «*une qualité et une contrainte de l'espèce humaine.*»⁸

Sans entrer dans les détails, soulignons seulement que l'éducation se présente sous différentes formes selon le statut de ceux qui éduquent l'enfant : à commencer par la famille (les parents et les aînés), la communauté religieuse, la société et les groupes de pairs sans oublier les événements malheureux, qui comme le dit M. Sachot, y représentent une part importante. Mais ce qui nous intéresse dans le cadre de cette réflexion, c'est la forme scolaire de l'éducation, c'est-à-dire l'éducation dite formelle qui se distingue des autres par son caractère institutionnel, organisé et finalisé.

Signalons avant de poursuivre la réflexion que le concept a connu des extensions de signification : l'éducation s'adresse à un public de plus en plus large et s'étend sur une durée de plus en plus longue car on parle aujourd'hui d'éducation des adultes, d'éducation permanente et d'éducation toute la vie.

Si tels sont donc les fondements, les finalités et les caractéristiques de l'éducation, comment se présente-t-elle concrètement en milieu scolaire ? Comment les pratiques ont-elles évolué au fil des ans ? Existe-t-il des points communs entre ces différentes pratiques ?

Qui dit éducation en milieu scolaire fait penser à deux termes intimement liés : l'enseignement et l'apprentissage. La réflexion qui suit ne saurait être claire sans se référer à Jean Houssaye⁹.

⁷ Ibid.

⁸ SACHOT, Maurice : La formation professionnelle à l'enseignement entre deux vecteurs intégrateurs en conflit : les disciplines et le curriculum in *Education et francophonie*, Revue scientifique virtuelle, Volume XXVIII, N° 2, automne-hiver 2000.

⁹ HOUSSAYE, Jean : Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique in HOUSSAYE, J : *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 23-24). Paris : ESF (Coll. « Pédagogies »)

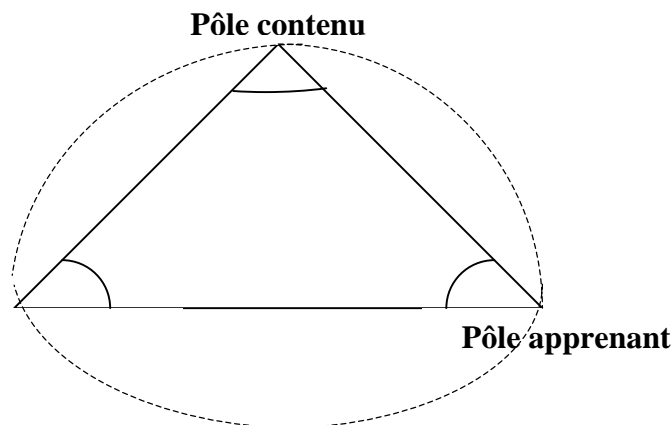


Schéma 1 : Le triangle pédagogique proposé par Jean Houssaye

L'auteur reconnaît la présence de trois composantes dans toute situation d'apprentissage, à savoir *l'enseignant*, *l'apprenant* et *le contenu*. Comme nous allons le constater, la différence de pratiques repose surtout sur la façon de concevoir les relations entre lesdites composantes, le statut des acteurs et la nature du savoir enseigné.

I.2. L'EDUCATION DITE TRADITIONNELLE

Les premières pratiques semblaient être celles qui appliquaient la pédagogie dite traditionnelle, pédagogie qui repose essentiellement sur l'autorité du maître. C'est lui qui détient le savoir et le pouvoir. Il revient donc à lui seul de décider des savoirs à enseigner, d'organiser les activités et de déterminer le rythme d'acquisition de ces savoirs. Il va sans dire que de telles pratiques privilégient le processus enseigner au détriment de celui d'apprendre et adoptent une démarche magistrale ou frontale en privilégiant la méthode expositive. Dans ce contexte, l'apprenant se trouve dans une position d'écoute et sa participation ne peut être que passive. L'acte éducatif consiste avant tout en un travail d'inculcation ; et la transmission de savoirs construits, c'est le seul objectif de l'enseignant qui ne se soucie ni du niveau de l'apprenant ni de ses intérêts et besoins.

Il s'agit donc d'un enseignement collectif et directif qui ne cherche qu'à faire reproduire par les élèves des comportements très précis. L'acquisition repose surtout sur la répétition et sur l'imitation de modèles. L'interaction maître-élève se présente sous forme de question - réponse et la communication entre les élèves est presque inexistante voire même proscrite. Les exercices les plus courants sont la dictée, le résumé et la dissertation.

Quant aux évaluations, elles obéissent avant tout à la logique disciplinaire. Notons que cette méthode dite traditionnelle était dominante dans les enseignements secondaires et supérieurs et dans les cours de latin pendant des siècles.

Il est à noter qu'historiquement, l'origine de ces pratiques remonte à la proclamation scripturaire à l'époque sémitique en ce sens qu'elles sont calquées sur le modèle théologique d'une vérité révélée où «*le prédicateur (qui,) du haut de sa chaire, proclame la vérité à ses paroissiens- auditeurs*»¹⁰

I.3. L'EDUCATION DITE NOUVELLE

Au fur et à mesure que le monde évolue, de vives critiques ont été formulées à l'encontre des pratiques pédagogiques traditionnelles. Les tenants d'une pédagogie dite nouvelle voient en elles l'origine de l'échec et de la violence scolaire par la forte présence des pressions sociales liées à l'autorité de l'adulte sur l'enfant.

Selon ce groupe de personnes, l'enseignement traditionnel ne permet pas de développer l'esprit critique chez l'enfant étant donné que le fonctionnement de l'école institution repose sur des contraintes, ensuite les savoirs qu'il a à assimiler ne correspondent ni à ses besoins ni à ses intérêts, et par voie de conséquence ne servent pas à grand-chose. Par ailleurs, de tels savoirs sont voués à l'oubli parce que l'enfant ne participe pas à leur élaboration. A ce propos, on connaît bien la philosophie de Rabelais qui préfère à la tête bien pleine la tête bien faite.

De plus, cet enseignement semble viser non l'éducation mais l'instruction de l'enfant¹¹. A cet ensemble de critiques s'ajoute la non prise en considération de la psychologie de l'enfant dans la conception des activités éducatives.

Compte tenu de ces critiques, nous pouvons résumer que la pédagogie nouvelle repose sur l'action, la découverte, l'expérience, la participation et surtout la liberté de l'enfant.

L'innovation consiste donc à centrer l'enseignement/ apprentissage sur l'enfant. Il s'agit de concevoir l'apprentissage en fonction des intérêts et des besoins de l'enfant, de respecter sa nature et de tenir compte de ses stades de développement. C'est ce que Claparède appelle «révolution copernicienne»¹². C'est dans le cadre de cette nouvelle conception que se sont développées les méthodes dites actives.

I.3.1. ORIGINE DE LA CONCEPTION

Selon les chercheurs, l'origine de cette nouvelle conception de l'éducation remonte au moins à J. J. Rousseau qui a développé ses idées rénovatrices dans *Emile ou de l'Education* paru

¹⁰ SACHOT, Maurice : « De la proclamation scripturaire au cours magistral : Histoire d'un modèle archétypal », in Cl. Raïsky et M. Caillot (dir), *Au-delà des didactiques, le didactique*, Bruxelles : De Boeck- Université, p. 105.

¹¹ L'instruction s'occupe de la formation intellectuelle de l'enfant. Elle n'est donc qu'une partie de l'éducation puisque l'éducation s'occupe de sa formation totale. [F. MACAIRE et P. RAYMOND, 1962]

¹² AVANZINI, Guy (Sous la direction de) : *La Pédagogie aujourd'hui*, Paris, Dunod, 1996. p.123

en 1792. Cet auteur est connu par sa vision mystique de l'enfance car pour lui, l'enfant est né bon mais c'est la société qui le corrompt. Pour préserver les qualités innées de l'enfant, on doit non seulement le laisser vivre et se développer dans la nature mais encore faut-il le garder dans l'enfance aussi longtemps que possible. Ainsi, « liberté », « bonheur » et « retour à la nature » sont des mots chers à la philosophie rousseauiste. Les passages suivants nous aident à mieux comprendre en quoi l'éducation qu'il envisage consiste et comment elle se gère.

Commençons par le but de cette éducation tel que J.J. Rousseau le conçoit.

Pour cet auteur, *«il ne s'agit point de lui enseigner les sciences, mais de lui donner du goût pour les aimer et des méthodes pour les apprendre, quand ce goût sera mieux développé»*¹³

Quant au contenu de cette éducation, il précise que *«c'est rarement à vous [à l'éducateur] de lui [à l'enfant] poser ce qu'il doit apprendre ; c'est à lui de le désirer, de le chercher, de le trouver ; à vous de le mettre à sa portée, de faire naître adroitement ce désir et de lui fournir les moyens de les satisfaire »*.¹⁴

Une fois déterminé, ce contenu ne doit pas être transmis à travers les enseignements verbaux de l'enseignant ou encore par les livres mais plutôt soit par l'observation s'il s'agit de phénomènes naturels, soit par le contact direct avec des objets concrets parce que l'enfant *«n'aime point les explications en discours, les jeunes gens y font peu d'attention et ne les retiennent guère. Les choses ! les choses ! »*¹⁵ et il *«hait les livres ; ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas.»*¹⁶

Ces idées ne veulent pas dire que l'enseignant doit s'effacer totalement dans ce processus. En effet, Rousseau recommande qu' *«il faudra le [Emile] guider un peu, mais très peu, sans qu'il y paraisse. S'il se trompe, laissez-le faire , ne corrigez point ses erreurs, attendez en silence qu'il soit en état de les corriger lui-même ; ou tout au plus, dans une occasion favorable, amenez quelque opération qui les lui fasse sentir. S'il ne se trompait jamais, il n'apprendrait pas si bien. »*¹⁷

Mais sur quels principes l'éducation d'Emile repose t-elle ? A ce propos, l'auteur écrit : *« Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux ; mais pour nourrir ces curiosités, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez- le les résoudre »*¹⁸

¹³ ROUSSEAU, Jean Jacques : *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier, 1961.P. 220.

¹⁴ Ibid p.231

¹⁵ Ibid. p.232

¹⁶ Ibid. p. 238

¹⁷ Ibid. p.191

¹⁸ Ibid p. 215

Procéder de cette manière présente un certain avantage vu qu' «on prend des notions bien plus claires et bien plus sûres des choses qu'on apprend ainsi de soi-même, que de celles qu'on tient des enseignements d'autrui »¹⁹ puisque Rousseau pense que «nous ne savons jamais nous mettre à la place des enfants ; nous n'entrons pas dans leurs idées. »²⁰ Donc, aux enfants d'apprendre !

Et à quels résultats cet apprentissage va-t-il aboutir ?

Rousseau termine le livre troisième de son ouvrage en ces termes : «*Emile a peu de connaissances, mais celles qu'il a sont les véritables siennes ; il ne sait rien à demi...Il a un esprit universel, non par les lumières, mais par la faculté d'en acquérir ; un esprit ouvert, intelligent, prêt à tout* »²¹

La référence à ces citations nous permet de conclure que l'éducation d'Emile telle que Rousseau l'a conçue, apparaît comme une véritable rupture avec l'enseignement traditionnel, qui comme nous l'avons vu plus haut, repose non seulement sur les pressions sociales qui pèsent sur l'enfant mais surtout sur l'imposition de modèles et de savoirs tout faits tout en ignorant la contribution des enfants dans la construction de leurs propres connaissances voire leur propre personnalité. C'est pour cette raison que la philosophie de l'éducation de Rousseau est considérée comme l'origine de la «pédagogie nouvelle» en ce sens qu'elle conduit à penser autrement l'éducation.

Ainsi, des idées nouvelles traversent les pensées éducatives et certains théoriciens et praticiens commencent à modifier les pratiques enseignants et à façonner la conduite du processus enseigner /apprendre. Le rôle attribué à chacun des acteurs se trouve redéfini : l'élève se trouve désormais au centre de l'action éducative et le maître, quant à lui, n'est plus perçu comme l'unique source du savoir mais celui qui se met à la disposition de l'élève, l'observe, le guide, et répond éventuellement à ses questions. En un mot, il joue le rôle d'une personne-ressource à qui l'élève peut recourir à tout moment de son apprentissage. Il n'est plus la personne qui détient la vérité mais il découvre cette dernière avec l'élève dont il a la charge car il s'instruit également en instruisant. Puisqu'il est maintenant question de laisser l'élève découvrir par lui-même ses propres savoirs et savoir-faire, les erreurs ne sont plus objet de sanction comme elles étaient auparavant, elles sont permises parce qu'elles font partie de l'apprentissage. Dans ce contexte, il incombe au

¹⁹ Ibid p. 227

²⁰ Ibid p. 219

²¹ Ibid p. 270

maître d'aider l'élève pour que celui-ci soit capable de rendre compte de ses propres erreurs et de s'auto-corriger par la suite.

Tels sont les principes fondamentaux de la pédagogie nouvelle. On peut conclure qu'ils gravitent tous autour d'une idée-force qu'est la centration du processus éducatif sur l'apprenant. Même si cette idée-force est commune à tous les défenseurs de cette pédagogie, il est vrai qu'ils n'arrivent pas aux mêmes pratiques pédagogiques.

I.3.2. QUELQUES FORMES DE L'EDUCATION NOUVELLE

Pour John Dewey, il est rendu célèbre par sa formule «learning by doing » puisque pour lui, les activités éducatives doivent être orientées vers des actions pratiques. C'est l'enfant qui doit construire par lui-même sa propre connaissance à partir des « situations-problèmes » et la contribution de l'éducateur doit avant tout consister à répondre au questionnement de l'enfant.

Quant à Ovide Décroly, il pense que pour rendre les situations éducatives motivantes, les activités doivent être organisées autour des « centres d'intérêt » de l'enfant. En tant que médecin neurologue, il voit le milieu naturel et la santé physique comme les conditions importantes de l'évolution intellectuelle.

Une autre appropriation de la pédagogie nouvelle est celle de Célestin Freinet. Il se trouve à l'origine d'une méthode rénovatrice fondée sur un double postulat : « l'élan vital » et « le tâtonnement expérimental. » Pour lui, l'erreur est un moyen d'accéder à la connaissance. A la différence de ceux qui militent pour les méthodes actives, il pense plutôt que l'enfant n'apprend pas par le jeu mais par le travail. Donc, on doit assigner à des activités éducatives des objectifs sérieux et concrets. En vue d'appuyer ses idées-forces, il a conçu un ensemble de techniques pédagogiques tels que l'imprimerie, les plans de travail, la bibliothèque de travail, les fichiers auto-correctifs sans oublier le jardin scolaire, l'élevage de petits animaux et les ateliers de peinture. Selon ses théories, aucune rupture ne doit être établie entre l'école et la vie et c'est pour cette raison qu'il favorise la classe- promenade au milieu de la nature.

Alexander Sutherland Neill applique une pédagogie non-directive dans son école libre de Summerhill. Les enfants y apprennent librement : ils peuvent faire tout ce qu'ils veulent et ne pas faire tout ce qu'ils ne veulent pas et ils ne sont pas obligés à respecter les bonnes manières. L'enseignant doit jouer le rôle d'une personne-ressource qui répond aux questions que ces enfants

veulent lui poser. Cette école, comme l'auteur lui-même le précisait, ne s'est pas fixé comme objectif la réussite scolaire ou professionnelle mais le bonheur et l'épanouissement de l'individu.

Si la conception de l'éducation de Neill repose sur la déscolarisation de l'enfant parce que l'enseignement y est complètement effacé au profit de l'apprentissage, Yvan Illich est allé plus loin. En effet, il développe sa thèse dans ses ouvrages intitulés *Une société sans école* et *Libérer l'avenir* parus tous les deux en 1971 et y propose un modèle éducatif qui permet, selon lui, de libérer et le savoir et l'individu, et ce, en vue d'une éducation spontanée. Pour lui qui pense que l'école en tant qu'institution aliénante²² ne permet pas l'épanouissement de l'individu, il faut détruire son autorité en la détruisant elle-même. Cette déscolarisation commence par la suppression de la classe au profit d'un centre communautaire où l'on substitue aux enseignants des spécialistes, des hommes de terrain et des professionnels auxquels toute personne désirant apprendre est libre de recourir pour répondre à ses questions définies en fonction de ses besoins et de ses centres d'intérêt.

Malgré la pluralité des réactions et des critiques que suscite cette conception originale de l'éducation, les idées d'Illich se présentent aux pays du tiers monde comme une solution au coût de la scolarisation prolongée. L'ouvrage de Pierre Erny²³, paru une année après, révèle en quelque sorte l'efficacité relative d'une société sans école au milieu de la communauté africaine où jusqu'à six ou sept ans, la vie de l'enfant se tourne autour des jeux. Après cet âge, il commence à participer aux activités des adultes mais quel que soit le travail qu'il entreprend, il le fait à son rythme et à son gré.

Que reste-t-il de tous ces modèles pédagogiques ?

Toutes ces pratiques ont laissé des traces dans les conduites de classe de nos jours même si celles-ci ne reproduisent pas intégralement les formes avec lesquelles elles ont été initialement conçues. Elles constituent donc une source d'inspiration inépuisable dans le domaine de l'enseignement, quels que soient le niveau d'étude et la discipline abordée. Nombreuses sont les Instructions officielles qui recommandent l'application des méthodes actives ; les techniques Freinet continuent à être appliquées dans bien des écoles d'aujourd'hui. De plus, il n'est pas rare de

²² Pour lui, le caractère aliénant de l'école est dû à l'enseignement obligatoire, à la rigidité du programme d'études, aux contraintes liées à la présence à plein temps et au regroupement par âges et à la conception même de l'âge scolaire.

²³ ERNY, Pierre : *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, Payot, 1972.

rencontrer des enseignants qui, dans leurs pratiques, marient pédagogie traditionnelle et pédagogie nouvelle mais la dominance de l'une ou de l'autre est fonction de l'objet d'apprentissage abordé.

I.3.3. LES FACTEURS D'EXTENSION DE L'EDUCATION NOUVELLE

Le développement et la propagation de ce courant international sont dus en grande partie non seulement à l'évolution interne des recherches et réflexions en éducation mais surtout aux apports non négligeables des travaux effectués dans le monde des sciences humaines et sociales. Parmi les faits marquants, citons le développement de la psychologie et les branches qui s'y rattachent telles que la psychologie behavioriste et la psychologie cognitive qui sont à l'origine des nouveaux concepts transposables dans le monde de l'éducation. Parmi ces concepts figurent celui de la mémoire, de la perception, des représentations et de l'intelligence (J. Piaget). Les apports des neurosciences et des sciences cognitives ne sont pas non plus minimes étant donné que comme nous l'avons vu, l'éducation est une activité de l'homme qui est avant tout un être vivant et pensant.

Mais l'extension de la pédagogie nouvelle ne peut être séparée du contexte politique et social au sein duquel elle se développe.

Les dernières décennies du XIX^e siècle et le XX^e siècle sont marqués par le développement des recherches sur la psychologie de l'enfant suite à la déclaration de l'obligation scolaire qui a poussé chercheurs, psychologues et pédagogues à axer leur travail de réflexion sur l'enfant : destinataire de tout acte éducatif et ce, en vue de le mieux connaître pour mieux l'éduquer. C'est ainsi que le XX^e siècle est considéré comme *le siècle de l'enfant* pendant lequel on a pu enregistrer un nombre sans cesse croissant de publications sur l'enfant, sur son développement, sur sa psychologie,... Outre ces publications, on assiste également à la mise en place, à l'échelon mondial, d'organismes s'intéressant à l'étude de l'enfant. C'est à cette époque que la National Association for the Study of Children et la British Child Study Association voient le jour. En 1896, on assiste à la fondation de la Société polonaise pour l'étude de l'enfant. En 1897, en Italie s'ouvre un cabinet d'anthropologie pédagogique. En 1909 sont fondés l'institut national de pédologie²⁴ et la Société russe de pédagogie expérimentale.

Il convient de remarquer que la pédagogie nouvelle a connu un essor remarquable juste après la première guerre mondiale : la société humaine dévastée par la guerre se trouve dans le besoin et la nécessité d'une réforme éducative pour restaurer la paix mondiale et éviter toute forme

²⁴ En psychologie, science qui a pour objet l'enfant et l'enfance

de violence et d'agressivité. Et c'est par cette forme de pédagogie, grâce à son approche libératrice, que l'on espère former des citoyens pacifiques et démocrates.

Mais il est assez clair que pour tous ceux qui espèrent garantir la paix avec l'éducation nouvelle, la Seconde Guerre mondiale constitue un véritable échec. La période après guerre est marquée par de multiples tentatives d'innovation et une succession de courants pédagogiques qui modifient les pratiques éducatives.

I.4. LES COURANTS PEDAGOGIQUES CONTEMPORAINS :

I.4.1. LA PEDAGOGIE DE GROUPE

Ce courant d'idées s'est développé sous l'influence de la psychologie sociale et la psychosociologie des petits groupes qui attestent que le groupe est le lieu d'apprentissage et de changement par excellence et que la personnalité d'un groupe n'est pas l'ensemble des personnalités de ses membres puisque celui-ci joue un rôle déterminant dans le comportement cognitif et socio-affectif de l'individu. Concrètement, cette pédagogie implique un nouveau fonctionnement de la classe : l'enseignant ne s'adresse plus à l'élève en tant qu'individu mais plutôt en tant que membre du groupe- classe. Désormais, les tâches sont réparties en petits groupes et l'enseignant se doit de favoriser les échanges et la communication à l'intérieur du groupe. L'enfant apprend grâce à la différence à l'intérieur du groupe et surtout grâce au conflit socio-cognitif, c'est-à-dire à la libre confrontation des solutions apportées par les membres à un problème posé.

I.4.2. LA PEDAGOGIE PAR OBJECTIFS

Il s'agit d'une pédagogie dont la spécificité repose sur sa manière de gérer le processus d'enseignement/ apprentissage. Elle s'est développée dans les années 70 sous l'influence des travaux remarquables de Bloom et de R.F. Mager 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. L'avantage de cette pratique réside dans le fait qu'elle permet une évaluation précise et fiable et dont les critères sont connus des élèves. Ici, il est plutôt question d'organiser des séquences d'apprentissage à partir d'une liste d'activités en relation avec des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être en fonction du domaine abordé : cognitif,

psychomoteur, ou affectif. Malgré les avantages que cette pédagogie présente, sa réussite dépend de la capacité de l'enseignant à identifier et à formuler les objectifs.

I.4.3. LA PEDAGOGIE DE LA MAITRISE :

C'est une pédagogie à laquelle est liée une méthode fondée sur l'égalité des chances devant l'éducation en visant la réussite de tous sinon le maximum d'élèves. Cette égalité se conçoit dans trois perspectives : l'égalité devant l'apprentissage, l'égalité pendant la scolarité et enfin, l'égalité devant les résultats. La pédagogie de la maîtrise repose sur le postulat selon lequel l'élève réussira donc l'enseignement réussira si l'enseignant accorde le temps d'apprentissage suffisant à chaque élève pour l'acquisition de contenus. En d'autres termes, la maîtrise des contenus dépend du respect du rythme d'apprentissage et d'assimilation de chaque élève étant donné que chacun a son rythme vu ses aptitudes personnelles, ses niveaux de compétence et ses caractères personnels (psychologiques, cognitifs, physiques, affectifs, socio-culturels,...).

I.4.4. LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE :

La préoccupation des promoteurs de cette pédagogie est de proposer à l'élève une pédagogie à sa mesure pour la raison selon laquelle c'est l'élève qui apprend et que nul ne peut apprendre à sa place et que chaque élève est différent d'un autre. Cette conception permet de dire que ce courant s'inscrit dans le grand mouvement de la pédagogie nouvelle parce qu'il met davantage l'accent sur l'apprenant que sur l'enseignant. Il est à souligner que la notion de pédagogie différenciée existait bien avant- pour ne citer que les pratiques inspirées de Bloom qui accorde à chaque apprenant le temps dont il a besoin pour apprendre- mais elle n'est appliquée dans son intégralité telle qu'elle se présente aujourd'hui que vers les années 80 suite aux travaux de A. de Peretti et de L. Legrand. Cette idée a été adoptée par le constat de l'hétérogénéité croissante des classes qui rend presque impossible l'uniformisation de l'enseignement/apprentissage. Pour pouvoir y faire face et pour assurer la réussite scolaire, on recommande à l'enseignant de différencier les contenus et le processus d'apprentissage compte tenu des caractéristiques et des possibilités de chaque élève.

En classe, l'enseignant met en œuvre différentes techniques pédagogiques en fonction des possibilités de chaque apprenant. Elle cherche à mettre en œuvre des stratégies adaptées à chaque apprenant pour atteindre le même objectif proposé à toute la classe et c'est en fonction de cette stratégie qu'il choisit les moyens et les supports pédagogiques.

Mais cette différenciation n'est possible que si l'enseignant connaît à fond chaque apprenant. Ainsi, il doit être capable d'accueillir le maximum d'informations susceptibles de

l'aider dans la conception, l'organisation et la gestion des activités en classe. Ces informations, rappelons-le concernent le milieu culturel dans lequel l'enfant évolue, son caractère socio-affectif, psychologique et cognitif qui détermine ses stratégies d'apprentissage et en particulier ses aptitudes, ses pré-acquis qui permet à l'enseignant aussi bien de prévoir les difficultés éventuelles qu'il risque de rencontrer en cours d'apprentissage que de respecter le rythme d'acquisition et d'assimilation des informations.

I.4.5. LA PEDAGOGIE DU CONTRAT

Toujours en vue d'assurer, au maximum d'élèves, l'acquisition et l'assimilation des contenus proposés, un groupe de pédagogues et de praticiens propose une autre manière d'organiser les situations d'apprentissage afin de rendre celles-ci plus motivantes et plus dynamiques. Leurs idées rénovatrices consistent à considérer l'élève comme partenaire de son propre apprentissage en l'encourageant à y prendre une part de responsabilité et à s'y engager. Pour ce faire, la relation pédagogique qui existe entre l'enseignant et l'élève doit être celle des partenaires dont les tâches respectives sont régies par un contrat mutuel explicite. Mais comment se fait cette contractualisation des tâches scolaires ?

Elle comporte trois étapes : la première, c'est celle qui consiste en la présentation et en la confrontation des points de vue, des connaissances et des intentions des deux partenaires. C'est une étape importante parce que les conflits socio-cognitifs qu'elle crée contribuent à la formation de l'élève. Elle débouche sur la prise de décisions sur le contrat. Ces décisions concernent l'objectif du contrat et son contenu, c'est-à-dire la ou les tâches à réaliser ; les moyens et les supports à mettre en œuvre, le temps nécessaire et même les critères d'évaluation de la réussite du contrat. Il est à souligner donc que l'adulte, c'est-à-dire l'enseignant accompagne le processus d'apprentissage et comme l'élève, sa responsabilité est aussi engagée dans la mesure où c'est lui seul qui est capable de juger de la faisabilité du contrat.

La réussite de telles pratiques pédagogiques tient non seulement au dialogue, aux échanges et aux accords des deux partenaires mais surtout à l'écoute et à l'acceptation de toutes les propositions venant de l'élève sauf en cas de dépassement de limites. Leur intérêt réside dans l'idée d'évaluer positivement l'élève : contrairement à l'évaluation traditionnelle qui met l'accent sur les points négatifs en soulignant ce qui n'est pas juste ou ce qui n'est pas fait, la pédagogie du contrat repose sur la reconnaissance positive de l'élève. Et dans cet esprit, l'évaluation est avant tout formatrice. Comme nous le verrons, cette pédagogie est étroitement liée à la pédagogie du projet.

I.4.6. LA PEDAGOGIE DU PROJET

La notion de projet a été introduite dans l'éducation par John Dewey qui entreprit de démontrer qu'on apprend tout en faisant ou «learning by doing». S'appuyant sur la méthode active, cette pédagogie consiste à orienter les activités proposées aux élèves vers un projet qu'ils fixent à l'avance avec l'enseignant et dont la réalisation concrète correspond à l'appropriation des connaissances et savoir-faire nouveaux donc à l'atteinte d'objectifs précis. Comme la pédagogie de contrat, elle implique l'engagement et la participation des élèves dans la mesure où ils participent à la formulation, la gestion et l'évaluation des projets. Dans le cadre de cet apprentissage, ils se trouvent face à des problèmes authentiques qu'ils ont à résoudre par réflexion et surtout par tâtonnement.

Quelles conclusions tirer de l'analyse faite jusqu'ici ?

Malgré les différences qui les séparent, la préoccupation commune aux initiateurs de ces pédagogies précitées est de mettre l'apprenant au centre de toute action éducative. Les objectifs, les contenus de l'apprentissage et les activités scolaires sont tous conçus par rapport à lui, c'est-à-dire par rapport à ses besoins, à ses intérêts, à ses possibilités et à ses limites. Puisque personne ne peut apprendre à sa place, le rôle de l'enseignant doit consister essentiellement à faciliter l'apprentissage. Celui-ci est donc perçu comme une interface entre l'apprenant et les savoirs.

Si tels sont donc en général les principes fondamentaux des courants et méthodes pédagogiques qui précèdent l'Approche par les compétences, il y a lieu à présent de s'interroger sur ses caractéristiques. En d'autres termes, qu'est-ce qui la différencie des autres ?

II. L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES

Afin de pouvoir cerner notre objet d'investigation, il paraît nécessaire à présent de poser une série de questions auxquelles nous essaierons d'apporter des éléments de réponse : Qu'entend-t-on par compétence et que signifie être compétent ? Comment se fait l'entrée de la notion de compétence dans l'éducation ? En quoi consiste l'Approche par les compétences, présente-t-elle une parenté avec d'autres approches. Concrètement, que modifie-t-elle dans les pratiques pédagogiques habituelles ?

Comme nous l'avons vu à travers l'évolution des théories de l'enseignement/apprentissage, les pratiques pédagogiques ne changent pas du jour au lendemain. Chaque innovation résulte d'un long cheminement et dans bien des cas, une méthode pédagogique mûrit au cours des années jusqu'à être reconnue comme telle. Comme nous le verrons, l'approche par les compétences ne fait pas exception sur ce plan.

II.1. LA NOTION DE COMPETENCE

La notion de compétence n'est pas spécifique au monde de l'éducation. D'origine juridique, elle désigne *«l'aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel acte dans des conditions déterminées»* (Robert). Aujourd'hui elle se rencontre presque dans tous les domaines et reçoit, de ce fait, des significations différentes.

II.1.1. DEFINITIONS

Comme il y a autant de définitions que de domaines, contentons-nous d'avancer quelques acceptions générales, en vue de mieux comprendre ce qu'est la compétence et ce qu'est être compétent.

Philippe Cabin²⁵ dit que *«Dans le sens commun, avoir une compétence, c'est posséder un savoir ou un savoir-faire dans un domaine défini (par exemple jouer du piano)»*. A cette définition, il ajoute les quelques caractéristiques de la compétence : *«elle est latente, et ne s'exerce que dans une situation donnée»*. Le même auteur continue qu' *«elle n'est pas un état ou une connaissance possédée mais un processus dynamique et «situé» qui résulte de l'interaction entre plusieurs types de savoirs : des connaissances et des savoir-faire mais aussi des savoir-être, des fonctionnements cognitifs»*.

²⁵ CABIN, Philippe, Compétences et organisations in collectif, *Eduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Sciences Humaines Editions, 2001. p. 241 à 245

Pour Louis Toupin²⁶, la compétence est plutôt *un «savoir agir» doublé d'un «pouvoir agir», et ce, dans un contexte spécifique»*.

Selon Charles Delorme²⁷, une compétence *est «ce qui permet à quelqu'un de faire face de façon adaptée à une situation sociale particulière : par exemple, de porter secours à un accidenté.»*

G. de Landsheere définit la compétence comme *«une simple capacité d'accomplir une tâche de façon satisfaisante.»*

Dans ces acceptions, il semble clair qu'une compétence implique toujours une action et une situation précise dans laquelle elle se manifeste. Ainsi, une compétence se définit dans et par rapport à un domaine précis et quelqu'un est qualifié de compétent s'il sait agir convenablement une fois en situation.

Elle ne pourrait se présenter sous un aspect général : toute compétence est spéciale. Selon Olivier Reboul²⁸, il n'est pas de compétence transférable dans un autre domaine, le transfert n'est possible qu'à l'intérieur d'un domaine. C'est la raison pour laquelle on ne parle pas de compétence tout court mais plutôt de la compétence d'un juge, de celle d'un musicien, etc. Dans le langage courant, le mot compétence est toujours accompagné d'un qualificatif qui apporte une précision soit sur son détenteur soit sur le domaine dans lequel elle se manifeste. Ainsi, dit-on compétence juridique, compétence politique, compétence technique, compétence esthétique, compétence artistique... Et quand on parle de compétence professionnelle, ne se réfère-t-on pas implicitement à un domaine précis ?

Compétence et connaissance sont deux notions qui ne s'excluent pas dans la mesure où le développement d'une compétence s'appuie sur des connaissances. Autrement dit, la possession de certains acquis à mobiliser est une condition *sine qua non* pour qu'il y ait compétence.

Si cette notion a été prise comme telle, il paraît nécessaire de se demander si elle conserve ces caractéristiques, une fois introduite dans le monde de l'éducation. Ainsi, quelles significations attribue-t-on à la notion de compétence dans ce domaine ?

²⁶ TOUPIN, Louis : Les facettes de la compétence in collectif, *Eduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Sciences Humaines Editions, 2001. p. 233 à 240

²⁷ Cité dans CARDINET, Jean : *Evaluation scolaire et pratique*, collection « Pédagogies en développement », Bruxelles, De Boeck, 2^e édition, 1994. p.130

²⁸ REBOUL, Olivier : *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris, PUF, 1980.

II.1.2. COMPETENCE ET EDUCATION :

La notion de compétence a été fortement développée dans le monde de l'entreprise et du travail dans les années 70 et a été transposée dans l'éducation pour désigner *«la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situation»* [Roegiers, 2000]. A propos de compétence, Perrenoud parle plutôt de savoir-faire de haut niveau, *qui exige l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes*. Et ces ressources cognitives ne sont autres choses que les connaissances.

Dans le glossaire proposé par Philippe Meirieu, la compétence est *«le savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Pour lui, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé.»*²⁹

Nous aurons l'occasion de revenir plus longuement sur ces définitions dans les chapitres qui vont suivre.

II.2. L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES

Sur quels principes fondamentaux repose t- elle ? A quel(s) modèle(s) se réfère t- elle ? A quelle(s) exigence(s) répond t- elle ? La suite de la réflexion tâchera d'y répondre.

II.2.1. LES FONDEMENTS DE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES

Même si le souci d'améliorer la qualité de l'enseignement/ apprentissage, et donc de l'efficacité de l'école semble être la préoccupation commune à tous ceux qui œuvrent dans le monde de l'éducation, les principes de base et les raisons pour lesquelles chacun d'eux fonde ses idées et ses pratiques pédagogiques novatrices ne sont pas forcément les mêmes. Afin de dégager les spécificités de l'approche, il importe de savoir sur quels principes elle se fonde, quels sont ses concepts de base et concrètement, quelles modifications elle entraîne dans les pratiques habituelles. Pour y répondre, il convient de se référer aux théories développées par les figures fondatrices de l'approche.

Comme toute méthode, en amont de la conception de l'approche doivent se trouver des principes (idéologiques, psychologiques, pédagogiques, etc.) même si ceux-ci ne sont pas toujours explicités et déclarés. D'une manière générale, la conception d'une méthode repose sur la volonté

²⁹ MEIRIEU, Philippe : *Apprendre ...oui, mais comment ?* Paris Ed. E.S.F., 1987, p.182

d'améliorer l'existant que l'on juge lacunaire, insuffisant ou inefficace. Mais est-ce le cas de l'approche par les compétences ? Est-il possible de dégager les idées qui ont présidé à son émergence ?

D'après les ouvrages et les documents disponibles sur l'approche par les compétences, celle-ci a été conçue pour résoudre les problèmes liés à l'analphabétisme fonctionnel, un phénomène qui se rencontre dans tous les pays du monde. En effet, des constats révèlent que beaucoup de personnes qui ont fréquenté l'école et qui ont acquis des connaissances se trouvent, par la suite, incapables de les utiliser dans la vie courante. Ainsi, selon les militants de l'approche, la vraie difficulté de la majorité des élèves se situe surtout au niveau de la mobilisation des acquis scolaires pour faire face aux différentes situations sociales mais non pas au moment de l'accumulation des contenus du programme scolaire. Le but de l'école n'est pas d'assurer uniquement la réussite scolaire mais surtout l'insertion de l'individu à la vie de tous les jours et à la vie professionnelle.

Ainsi, l'approche par les compétences est considérée comme une réponse aux problèmes de l'inadéquation de la formation à l'emploi en donnant plus de sens aux apprentissages scolaires. Dans cette visée, elle propose une autre façon d'aborder et de gérer le processus enseigner/apprendre. D'abord, il n'est plus question de déterminer ce que l'enseignant doit enseigner mais de penser à ce que l'élève doit pouvoir et savoir faire dans la vie courante et professionnelle avec ses acquis scolaires. Dans cette optique, l'apprentissage ne 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. Ce procédé semble limiter les contenus à l'essentiel et permet d'établir des liens entre les savoirs, savoir-faire à accumuler au lieu de présenter une masse de connaissances disparates. En un mot, l'Approche par les compétences part d'un double souci : l'efficacité interne et l'efficacité externe de l'école.

Si tels sont donc les défis que l'approche par les compétences essaie de relever, il convient de s'interroger sur les concepts sur lesquels elle repose.

II.2.2. LES CONCEPTS DE BASE

L'approche par les compétences se résume par les concepts de compétence, d'intégration et de situation.

II.2.2.1 LES COMPETENCES

Sans reprendre tout ce qui a été dit, notons seulement que les concepteurs distinguent deux sortes de compétences : les compétences de base et les compétences de perfectionnement.

▪ 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. 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.

▪ Compétences de perfectionnement ou d'extension :

Ces compétences se situent à un niveau plus élevé de l'apprentissage. Comme leur nom l'indique, elles servent à parfaire les acquis. Leur maîtrise demande plus de connaissances, de capacités et d'aptitudes de la part des élèves mais elles ne sont pas strictement nécessaires aux nouveaux apprentissages.

X. Roegiers distingue deux types de compétences de perfectionnement :

- des compétences différentes des compétences de base
- des compétences de base, mais poussées à des niveaux de maîtrise plus élevés que le niveau strictement requis pour la suite.

La maîtrise d'une compétence dépend de la manière dont les acquis de l'apprentissage sont intégrés par l'apprenant. Autrement dit, il ne peut y avoir de compétence sans intégration.

II.2.2.2. L'INTEGRATION

Connue sous l'autre nom de « pédagogie de l'intégration », l'approche par les compétences est basée sur la notion d'intégration. Ici, « intégrer » ne doit pas être entendu au sens de synthétiser, c'est-à-dire faire apparaître les liens d'interdépendance entre différents acquis ni à celui de juxtaposer non plus car le tout n'est pas la somme des parties et que la maîtrise d'une situation complexe ne découle pas nécessairement de la maîtrise de chacune de ses parties.³⁰ L'intégration

³⁰ De KETELE, Jean Marie et al. : *Guide du formateur*, collection « Pédagogie en développement », De Boeck Université, 1989. p.99

est plutôt la capacité à articuler et à mobiliser les ressources (des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être) disponibles pour réaliser une tâche complexe.

II.2.2.3. LES OBJECTIFS D'INTEGRATION

Cette notion que l'on rencontre également chez De Ketele (1989) va à l'encontre de ce qu'on appelle habituellement objectifs pédagogiques qui, selon cet auteur, conduisent au saucissonnage des contenus.

Pour De Ketele, un objectif d'intégration est une compétence qui, dans l'idéal, possède les caractéristiques suivantes :

- *«La compétence s'exerce sur une situation d'intégration, c'est-à-dire une situation complexe comprenant de l'information essentielle et de l'information parasite en mettant en jeu les apprentissages antérieurs.*
- *La compétence est une activité complexe nécessitant l'intégration et non la juxtaposition de savoirs et de savoir-faire antérieurs et aboutissant à un produit évaluable qui les intègre ;*
- *La situation d'intégration est la plus proche possible d'une situation naturelle que pourra rencontrer l'élève. Elle a donc une fonction sociale ;*
- *L'objectif d'intégration fera appel à des savoir-être et des savoir-devenir orientés vers le développement de l'autonomie.»*³¹

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'intérieure d'un cours. Ici, il ne peut pas s'agir d'une simple juxtaposition de compétences.

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 ».

³¹ Ibid. p.100

II.2.2.4. LES SITUATIONS

Cette notion sert à désigner un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue d'une tâche déterminée. Elle est entendue en termes de situation-problème et de situation significative.

Comme De Ketele l'a souligné, une situation se caractérise par son aspect complexe en ce sens qu'elle comprend de l'information essentielle et de l'information parasite. Pour pouvoir y faire face, l'élève est appelé à mobiliser ses acquis antérieurs.

A cette complexité s'ajoute son aspect productif, c'est-à-dire qu'elle débouche toujours sur une production finalisée de l'élève. Enfin, elle doit être pertinente par rapport à la compétence visée et elle doit être significative, c'est-à-dire qui a un sens non pas pour le maître mais pour l'élève.

Une situation-problème doit comporter les supports (ensemble d'éléments matériels présentés à l'apprenant), la tâche (anticipation du produit attendu) et la consigne (ensemble des instructions de travail). Signalons que le support lui-même présente trois composantes, à savoir le contexte qui décrit l'environnement dans lequel on se situe, les informations qui seront complètes ou lacunaires, pertinentes ou parasites et la fonction qui précise dans quel but la production doit être réalisée.

Pour mieux entraîner l'apprenant, pour développer et pour évaluer sa compétence, l'enseignant doit recourir à une « famille de situations ». Celle-ci étant définie comme *un ensemble de situations proche l'une de l'autre*. Ce sont les variantes d'une même tâche, d'un problème, d'une production, mais qui relèvent de la même compétence.

Cette série de définitions met en évidence les caractéristiques de l'approche par les compétences. En effet, ce qui est important, ce ne sont plus les connaissances et les savoir-faire en tant que tels mais le développement des compétences considérées elles-mêmes comme la fin du processus d'apprentissage.

Quant aux étapes de l'acquisition des savoirs, l'approche par les compétences prévoit après les apprentissages ponctuels des séances d'intégration et de remédiation sans lesquelles il ne pourrait y avoir de véritables compétences.

Par conséquent, son application en classe entraîne des changements notables dans le déroulement habituel des cours et exige des habilités, des capacités et des compétences particulières de la part des ceux qui l'appliquent. C'est dans ce sens que l'on doit considérer la mise en œuvre de l'approche par les compétences dans un système éducatif comme étant une véritable réforme.

III. LA REFORME DANS LE SYSTEME EDUCATIF

Comme il a été souligné dans l'introduction, l'idée de réforme sous-entend celle de changement et il s'agit d'un changement voulu, réfléchi et finalisé que l'on souhaite se produire en vue d'une amélioration. Le point d'achèvement d'une réforme est donc atteint lorsque les situations de départ se transforment sous l'influence des changements. Mais tout est fonction de la manière de cerner les problématiques liées à la notion de « réforme ». Ainsi, une réflexion sur les exigences épistémologiques et méthodologiques d'une réforme est nécessaire.

III.1. TYPES ET DEGRES DE REFORME

D'une manière générale, pour caractériser une réforme et pour en déterminer l'ampleur, il importe de réfléchir sur la nature des changements qu'elle implique, sur le niveau auquel elle se situe, sur les éléments du système sur lesquels elle porte et sur le temps nécessaire à sa réalisation. De telles premières réflexions aident les initiateurs de la réforme à adopter les stratégies appropriées et à identifier les ressources à mobiliser.

Une réforme peut être profonde ou superficielle selon qu'elle entraîne des changements radicaux ou des changements de surface. Elle peut être opérée soit au niveau des finalités, c'est-à-dire au niveau de la définition du type de sujet que l'on veut avoir, soit au niveau des contenus des programmes officiels comme l'introduction d'une nouvelle matière ou au contraire l'élimination d'une matière ou même au niveau des méthodes d'enseignement.

Elle peut être générale ou spécifique selon qu'elle concerne toutes les disciplines scolaires sans distinction ou une matière précise. Appliquée à l'intérieur d'une matière, elle peut s'opérer au niveau des horaires ou du coefficient dans les épreuves des examens officiels ou au niveau des méthodes pédagogiques.

III.2. REFORME ET RUPTURE

D'emblée, il est à rappeler que l'ampleur d'une réforme dépend de la nature du changement qu'elle implique- puisque, généralement il y a ce qui va être changé et ce qui va être gardé comme tel.

Il va sans dire que l'application de l'approche par les compétences dans le domaine de l'enseignement, et plus précisément en classe, entraîne, qu'on le veuille ou non, des déséquilibres

et des ruptures- au sens piagétien des termes- non seulement au niveau des idées mais surtout au niveau des pratiques. Bien que cette phase de déséquilibre soit un passage obligé pour qu'il y ait un véritable changement, elle doit être dépassée par une phase de rééquilibration qui indique le succès de la réforme. C'est dans ce sens que le changement est réellement une question d'apprentissage.³²

Pour pouvoir mener à terme une réforme, les responsables doivent avant tout tâcher de savoir quel genre de réforme ils sont en train de mener et en deuxième lieu, de définir quels sont les paramètres touchés et comment les traiter sans pour autant oublier le fait que l'atteinte d'un élément nécessite toujours la prise en considération de l'ensemble puisqu'on a affaire à un système. Vient en dernier lieu la question de savoir quelles sont les ressources disponibles et les moyens nécessaires, comment planifier les actions et comment les gérer.

Cette série de questions incontournables amène à conclure qu'une réforme ne va pas de soi et que sa mise en place exige qu'un certain nombre de critères soit réunis. La réussite de la réforme dépend de la qualité des réponses apportées à chacune de ces questions.

III.3. REFORME ET SYSTEME

Puisqu'il s'agit d'une réforme dans le monde de l'éducation, l'approche systémique semble la plus appropriée étant donné que l'on a affaire à un système, c'est-à-dire « *un ensemble dont les éléments interdépendants forment un tout.* »³³ La première tâche des initiateurs de la réforme consiste, de ce fait, en trois étapes : d'abord, l'identification des composants du système en question et surtout les éléments constitutifs affectés par le changement introduit, l'analyse des interactions liant ces éléments entre eux, enfin l'identification des transformations internes entraînées par la modification d'un élément et éventuellement, les différentes contraintes qui s'imposent. En un mot, la réussite ou l'échec d'une réforme éducative est fonction de la prise en compte de chacun des éléments du système ainsi que de son mode de traitement. Faute d'un traitement approprié, le projet risque fort d'être compromis.

Pour ce qui est du cas de l'approche par les compétences, bien que son application modifie partiellement les contenus d'apprentissage, nous pouvons dire qu'il s'agit plutôt d'une réforme qui porte sur les méthodes pédagogiques. Ici, comme dit Houssaye (1987), « *une méthode se*

³² Manuel pour la formation des enseignants, UNESCO, 1995

³³ CUQ, Jean-Pierre (Sous la direction de) : Dictionnaire de didactique du français, Paris, Clé International, 2003.

caractérise par la manière dont elle organise les relations entre le maître, l'élève et le savoir. » ³⁴

Comme il a été mentionné, à l'approche par les compétences est associée une autre manière d'aborder et de gérer le processus d'enseignement/ apprentissage. Elle se distingue des autres par ses modes de transmission du savoir, par les supports et matériels à utiliser, par le type de travail que l'on fait exécuter par les élèves, par le mode de travail en classe et bien entendu par le rôle respectif des acteurs.

III.4. LES PRINCIPALES PHASES D'UNE REFORME D'ORDRE METHODOLOGIQUE

Aux caractères cités précédemment s'ajoute l'idée que toute réforme est un processus et non un événement. Ce qui voudrait signifier qu'elle se déroule dans le temps, et, en tant que telle, elle se prépare, se planifie et se gère. Pour pouvoir mener à bien notre réflexion et pour que les remarques qui en découlent soient pertinentes, il faudrait que certains points soient pris en considération.

Les bonnes intentions ne suffisent pas pour provoquer des changements dans les pratiques car *«on ne change pas par décret des pratiques, des habitudes très ancrées, encore moins des mentalités »* ³⁵. S'il est évident que de telles intentions doivent être traduites en actions, la grande question à laquelle la majorité n'a pas pu répondre de manière satisfaisante est de savoir comment s'y prendre. Pour ce qui est de l'approche par les compétences, on se demande alors quelles sont les grandes étapes à franchir et les dispositions à prendre pour garantir la réussite d'une réforme méthodologique tout en sachant que changer les pratiques de classe est une entreprise de longue haleine qui pourrait durer une bonne dizaine d'années.

En principe, la réforme dont il est question suppose trois phases : la planification, la mise en œuvre proprement dite et enfin le suivi et l'évaluation. Les quelques pages qui suivent essaient de rendre compte de l'importance de chaque étape ainsi que les principales actions qui doivent être réalisées dans ce cadre.

Mais avant d'aborder ce sujet, il conviendrait de remarquer qu'une réforme se prépare d'abord, psychologiquement.

³⁴ AVANZINI, Guy (Sous la direction de) : *La Pédagogie aujourd'hui*, Paris, Dunod, 1996. p.121

³⁵ Ibid. p.138

Souvent, les réticences individuelles ou collectives à l'égard du changement constituent le premier obstacle auquel les réformateurs risquent de se heurter. Pour lever cet obstacle, des campagnes d'information et de sensibilisation doivent être organisées dans le but d'informer les acteurs impliqués de la nature du changement qui va être opéré et de les convaincre sur le bien-fondé de celui-ci en soulignant les lacunes du système existant, et partant, le besoin de le réformer. Cette approche psychologique est indispensable pour qu'il y ait adhésion et participation active de tous les acteurs concernés.

III.4.1. LA PLANIFICATION

Toute prise de décision ministérielle doit être suivie de séances de réflexion rassemblant tous les acteurs concernés à tous les niveaux du système : les initiateurs du projet, les spécialistes et les acteurs eux-mêmes, des experts pourraient être aussi présents. Leur travail consiste à analyser la nature de la réforme que l'on veut mener et à en déterminer l'ampleur. Une telle analyse réflexive revêt une importance fondamentale car elle permet d'identifier les actions à entreprendre, et partant, de définir le temps nécessaire, et ce, en tenant compte des contraintes et des obstacles qui se présentent et des ressources disponibles.

Vient après cette étape préliminaire la planification proprement dite. Elle consiste en l'élaboration du plan du projet qui se traduit, entre autres, en termes de pilotage et de coordination technique au niveau local et au niveau national. Cette phase doit se concrétiser par la sortie du calendrier à respecter, les objectifs et les activités à prévoir pour chaque moment, les stratégies, les méthodes et les techniques à mettre en œuvre sans négliger la mention des différentes ressources à mobiliser. Elle indique également les acteurs concernés ainsi que les recommandations s'il y a lieu de les émettre.

III.4.2. LA MISE EN ŒUVRE

La planification étant ainsi conçue, on doit passer tout de suite à son application. La phase de la mise en œuvre comporte trois étapes, à savoir la conception des outils, la formation des acteurs et la mise en pratique en classe.

III.4.2.1. LA CONCEPTION DES OUTILS

Sans entrer dans les détails purement techniques des travaux de conception, on peut dire que c'est une activité coûteuse et qui prend du temps. Elle requiert, outre la connaissance suffisante de la discipline scolaire en question, une qualification particulière et des compétences

professionnelles de la part des concepteurs. La qualité des produits dépend entièrement de la composition de l'équipe.

Comme il a été souligné plus haut, l'approche par les compétences, comme son nom l'indique d'ailleurs, ne recommande aucun contenu d'enseignement mais une manière d'aborder l'enseignement. Puisqu'il ne peut y avoir d'enseignement sans contenu, la première tâche qui revient à tous ceux qui veulent l'appliquer doit consister à déterminer les contenus à apprendre. Un tel choix, pour être efficace, doit être toujours dicté par le souci d'adéquation aux réalités nationales. Comme on l'a vu plus haut, les travaux des grands concepteurs de l'approche par les compétences consistent surtout à définir le cadre conceptuel de celle-ci, les principales étapes de l'apprentissage avec les buts visés, il appartient donc à chaque pays désireux de l'appliquer de concevoir les contenus, et plus précisément les compétences de base à retenir, les objectifs d'intégration et surtout les situations d'intégration pour chaque niveau et pour chaque discipline. Au niveau des savoirs à apprendre, l'opération consiste, comme on l'a dit, à réviser les curricula.

Le travail de conception ne s'arrête pas à la sélection des contenus, il comporte également la confection d'outils. Pour le cas de l'approche par les compétences, il s'agit des cahiers de situations et du guide d'intégration qui y est associé.

Cette première étape est capitale dans la mesure où l'efficacité de l'approche par les compétences dépend toujours de la manière dont chaque pays se l'approprie et les résultats de l'enseignement/ apprentissage reposent en général sur la qualité des outils mis au service des acteurs, c'est-à-dire des enseignants et des élèves.

Pour s'assurer de la qualité et de l'efficacité de ces outils, les concepteurs doivent imprimer des versions d'essai que l'on expérimente dans une situation d'apprentissage réel. Cette façon de faire permet de détecter les imperfections des outils en question, et partant, d'évaluer leur qualité et de les réviser si besoin est, en y apportant les modifications et les ajouts nécessaires tant sur la forme sous laquelle ils sont rédigés que sur les contenus à proprement parler. L'impression des versions finales ne peut se faire donc qu'après cette expérimentation.

III.4.2.2. LA FORMATION DES ACTEURS

Une réforme méthodologique, pour pertinente qu'elle soit, perd son essence si les acteurs sont incapables de jouer convenablement leur rôle respectif. Par le terme «acteurs», nous voudrions désigner toutes personnes impliquées dans le processus de réforme, à commencer par

les concepteurs des contenus, les agents du ministère de tutelle, les responsables des différents ateliers, les animateurs du suivi et de l'évaluation de la réforme tels que les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les directeurs d'école sans oublier les enseignants, les élèves et les parents d'élèves.

Le besoin en formation s'impose chaque fois qu'on demande à des acteurs de réaliser une nouvelle tâche ou d'assumer un nouveau rôle car les connaissances et les compétences qu'ils ont acquises par expérience ou à travers les formations antérieures peuvent s'avérer insuffisantes pour être opérationnelles dans la nouvelle situation professionnelle dans laquelle ils sont appelés à vivre.

Soulignons que comme les autres acteurs, les formateurs, eux aussi, ont besoin d'être formés pour pouvoir former ensuite les autres. Tout commence à ce niveau surtout quand il s'agit d'une formation en cascade. Ainsi, comment pourraient-ils former les autres s'ils n'ont pas reçu une formation appropriée ? Même si cette première condition est remplie, il y a lieu de s'interroger sur leur aptitude à former car « *former est un art, mais aussi une science* ». ³⁶ C'est ici qu'apparaît le risque de déperdition de contenus tout au long de la formation.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, il semble évident que l'idée d'application fait penser immédiatement aux enseignants. Puisqu'il s'agit d'une réforme, on ne doit pas pour autant oublier qu'on n'intervient pas dans un champ vierge. Ce qui suppose l'existence de certaines pratiques. Ainsi, il y a tout lieu de se demander comment on arrive à changer les pratiques ancrées pendant des années. Une telle entreprise est loin d'être facile !

III.4.2.3. L'APPLICATION EN CLASSE

On ne peut pas changer simultanément toutes les pratiques enseignants à tous les niveaux de scolarité. La réforme ne peut se faire que progressivement et même à l'intérieur d'un niveau, l'implantation de la réforme se fait étape par étape. Celle-ci commence toujours avec un public restreint, s'étend peu à peu et se généralise. D'où les trois phases : phase d'expérimentation, d'extension et de généralisation. Notons que chaque phase doit faire l'objet d'un suivi et d'une évaluation afin d'apporter les ajustements nécessaires à la prochaine phase.

³⁶ DONNAY, Jean et CHARLIER, Evelyne: *Comprendre les situations de formation*, Bruxelles, De Boeck, 1992. p.25

III.4.3. LE SUIVI ET L’EVALUATION :

Le rôle du suivi et de l’évaluation est capital dans le processus de formation car il ne suffit pas de former les acteurs pour que les changements recherchés soient obtenus et que le comportement professoral approprié soit adopté, encore faut-il accompagner les formés dans leurs pratiques quotidiennes pour s’assurer que les effets de la formation se sont réellement produits.

Les recherches révèlent que malgré les réformes appliquées dans le système éducatif, les pratiques pédagogiques restent presque les mêmes. La majorité des enseignants, bien qu’ils aient reçu une série de formations, continuent toujours à garder les méthodes qu’ils mettaient en œuvre depuis des années. Ces constats signifient que les effets des formations dans les pratiques et les comportements des formés sont minimes sinon inexistants. L’objectif du suivi et de l’évaluation est double : du côté des formés, de les aider à surmonter les difficultés réellement rencontrées en tirant profit des suggestions et des conseils émanant des animateurs du suivi. Dans ce cas, le suivi a une fonction formative. Du côté des animateurs eux-mêmes, il permet d’évaluer la qualité de la formation et de connaître le degré d’intégration de la théorie dans les pratiques. Si des lacunes ont été constatées, il permet d’identifier les besoins réels, et par voie de conséquence, de prendre des décisions sur les ajustements nécessaires en vue de mieux organiser les nouvelles sessions de formation.

Cette série de réflexions est destinée à expliciter les outils conceptuels qui encadrent la recherche dans laquelle nous nous sommes engagée. De tels outils nous permettront de mieux cerner la problématique énoncée dans l’introduction en identifiant les grands axes de recherche ainsi que les stratégies à mettre en œuvre.

L’approche par les compétences a été présentée comme une innovation pédagogique et comme une réforme dans le système éducatif. L’une comme l’autre relève d’une problématique différente.

La revue des différentes théories de l’enseignement/apprentissage précédant l’approche par les compétences nous a permis de comprendre la continuité et la rupture entre elles.

Il y a continuité dans la mesure où elles partagent toutes l’idée de centration de l’enseignement/apprentissage sur l’apprenant. Pour le cas de l’approche par les compétences, la rupture est due à ses nouveaux apports quant à la finalité de l’apprentissage et à la manière de l’organiser et de l’aborder. Par ailleurs, l’examen des concepts de base qui la fondent a mis en

relief ses caractéristiques. A ce propos, rappelons que ces concepts sont celui de compétence, d'intégration et de situation..

En tant que réforme, l'introduction de l'approche par les compétences dans le monde de l'éducation est à la fois une action et un processus complexe. Cette complexité vient d'abord des exigences épistémologiques et méthodologiques inhérentes à toute réforme. Mais l'éducation constitue un système. En tant que tel, l'interdépendance de ses composantes doit être prise en compte.

L'analyse faite jusqu'ici nous a permis de considérer l'approche par les compétences dans un contexte général. Mais il est certain que sa mise en œuvre dans le système éducatif malgache relève d'une autre problématique et mérite, donc, une attention particulière.

DEUXIEME PARTIE :

L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES A MADAGASCAR

Toute réforme éducative doit reposer sur la connaissance du système sur lequel elle va être opérée. Chaque système éducatif se distingue des autres par son passé historique et par ses forces et faiblesses. La prise en compte du premier aspect aide à comprendre la série de réformes que le système en question a déjà subie, et partant, à comprendre le présent pour mieux agir dans l'avenir. Le second aspect qui semble découler du premier fournit les premières données nécessaires à la conception et à la mise en œuvre de la nouvelle réforme.

Pour le cas de Madagascar, le système éducatif malgache dans sa forme actuelle est la résultante d'une succession de réformes aussi bien d'origine interne qu'externe. Ainsi donc, la mise en œuvre de l'approche par les compétences à Madagascar doit être menée et gérée en tenant compte non seulement des spécificités du pays en général mais également de celles de son système éducatif.

I. LE CONTEXTE MALGACHE

Madagascar est un pays anciennement colonisé. En fait, son histoire est marquée par la présence de l'administration française dont les impacts se constatent jusqu'à présent. Est-il utile de rappeler que le secteur éducatif est l'un des domaines les plus touchés par cette relation ? Ainsi, comment le système éducatif malgache évolue-t-il, quelles sont les principales réformes qu'il a subies et comment se présente-t-il actuellement ?

I.1. L'EVOLUTION DU SYSTEME EDUCATIF

Etant donné que la colonisation est un fait marquant dans l'histoire du pays, nous distinguons trois périodes.

I.1.1 AVANT LA PERIODE COLONIALE

L'alphabet malgache a été adopté le 23 mars 1823 sous le règne de Radama I et avec le concours des missionnaires de la L.M.S. Ledit alphabet fut le résultat de trois opérations : la transcription phonétique de la langue, la prononciation des consonnes à l'anglaise et les voyelles à la française et l'usage de l'alphabet romain. Notons qu'avant cette date, l'écriture du malgache se faisait en caractères arabes « sorabe ». Cette fixation du malgache et la mise en service de la première imprimerie par la LMS en 1827 ont accéléré en quelque sorte le développement de l'enseignement à Madagascar. Ainsi, en mars 1828, 1500 livres de lecture, 800 cantiques et 2200 abécédaires ont été recensés.

Ces données montrent qu'avant l'arrivée des Français sur le territoire malgache, il y avait déjà les Missions protestantes et catholiques qui s'occupaient de l'évangélisation et de l'instruction du peuple malgache. A cette époque, on avait assisté à une confusion entre les édifices pour le culte et ceux pour la classe, entre les élèves et les catéchumènes. Il est à noter également qu'il n'y avait aucun critère d'âge car enfants et adultes y sont confondus. Ce qui laisse à dire qu'il n'y avait pas encore d'établissement scolaire proprement dit.

C'était le Code des 305 articles promulgué en 1881 qui a provoqué des changements dans les pratiques. Quant à l'instruction, celui-ci stipule l'enseignement obligatoire pour tous les enfants entre huit et seize ans mais encore faut-il signaler qu'aucune recommandation n'y avait été

présentée quant aux contenus et aux méthodes de l'enseignement. Pour le contenu, le Code s'est contenté des indications générales : « *Le premier degré d'instruction que doivent acquérir les élèves est la lecture, l'écriture appliquée et le calcul jusqu'à la règle de trois.* »³⁷ Après avoir atteint ce niveau de connaissance, les élèves pouvaient quitter l'école avec un certificat.

Concernant les méthodes, il a été seulement précisé que les instituteurs « *étaient libres de faire ce qu'ils jugeaient bon dans l'intérêt de l'enseignement.* »³⁸ Il est à souligner que l'enseignement était sous la surveillance des « *masoivoho* » qui représentait à la fois le gouvernement et une Mission. Faute de recommandation précise, chaque mission avait ses propres programmes et ses propres manuels. Force est cependant de constater que l'enseignement était plutôt basé sur la méthode directe privilégiant l'approche communicative. Ce qui se rapproche de la méthode de Lancaster, l'équivalent de la classe multigrade.

I.1.2 PENDANT LA PERIODE COLONIALE

La loi d'annexion du 06 août 1896 déclarant officiellement « Madagascar colonie française » fut un tournant décisif qui allait déterminer l'avenir de Madagascar sur tous les plans.

I.1.2.1. LA COLONISATION ET L'EDUCATION A MADAGASCAR

Si avant, l'enseignement malgache était monopolisé par les différentes Missions, depuis l'annexion celui-ci était entre les mains de l'administration coloniale, représentée par le Général Galliéni.

Au début de la période de l'occupation française, les Missions présentes sur place (catholique, protestante, norvégienne et anglicane) continuaient leur œuvre principale, c'est-à-dire l'évangélisation et l'instruction, mais leurs pratiques devenaient de plus en plus précises et organisées sous le sévère contrôle de l'administration française.

Le Général Galliéni s'est efforcé de mieux organiser l'enseignement. Dès février 1897, il a publié un arrêté donnant naissance à l'école officielle. Celle-ci comprend trois niveaux : le premier degré, le second degré et le troisième degré. D'où les écoles primaires implantées dans les villages et accueillant des enfants de moins de 14ans ; les écoles régionales fondées dans les

³⁷ D'après l'article 282 du Code de 1881 cité dans *Omaly sy anio (Hier et aujourd'hui)*, N° 16, juillet- décembre 1982

³⁸ Gouvernement général de Madagascar et dépendances, *L'enseignement à Madagascar en 1931*, p. 2.

centres urbains et les écoles supérieures dans la capitale. Il va de soi que l'ouverture de nouvelles écoles accompagne une telle disposition.

Quelques précisions méritent d'être apportées à ce sujet.

- Il s'agit d'un enseignement laïc et bilingue orienté vers un sens pratique. Le but de l'administration coloniale étant double : d'un côté, de fournir une main-d'œuvre qualifiée et de l'autre, de meilleurs collaborateurs pour faciliter l'accomplissement de sa mission de civilisation et de colonisation dans la Grande île. Cet enseignement est régi par la présence des programmes officiels qui accordent avant tout le privilège à l'étude de la langue française et à la connaissance de la civilisation française.

- La ligne de démarcation entre l'œuvre scolaire des missions et l'enseignement dispensé par l'administration officielle a été tracée. Ainsi, la première a pris son nouveau statut, à savoir « école privée » ou « école confessionnelle » par opposition à l'enseignement laïc officiel.

Signalons que pour qu'une école ait le statut officiel, il faut qu'elle réponde à un certain nombre de critères. Sans parler des conditions d'ouverture, il est évident que l'application du programme officiel constitue le premier critère. Un autre est le statut et le diplôme des maîtres : de préférence européens, il faut que ceux-ci soient titulaires d'un brevet ou d'un certificat de capacité exigible dans l'enseignement officiel ou d'un diplôme équivalent.

L'organisation de l'enseignement ne s'arrête pas à ce stade. Les efforts ont été poursuivis jusqu'à l'explicitation des trois degrés du système scolaire et la définition des programmes pour chaque degré et le critère de passage d'un niveau à l'autre.

On reproche très souvent cette disposition par son caractère très sélectif puisque la connaissance de la langue française constitue la première condition à remplir pour accéder au niveau supérieur. Ainsi, l'entrée dans les écoles régionales et les écoles supérieures se faisait par voie de concours et encore faut-il ajouter que le nombre des élèves admis reste très limité. Ce qui est loin de satisfaire les demandes des Malgaches en matière d'éducation.

Jusqu'ici, nous n'avons parlé que de l'organisation de l'enseignement dispensé aux indigènes, mais il ne faut pas oublier l'existence des écoles de type métropolitain, destinées aux européens et aux enfants des hauts fonctionnaires ainsi qu'à ceux issus des familles aisées.

L'enseignement qui y est dispensé suit le programme des écoles de la métropole et la fin de chaque cycle d'études est sanctionnée par les mêmes diplômes qu'en France. Il semble aller de soi que les élèves bénéficient d'un système de bourses qui leur rend facile la poursuite de leurs études en France.

Parallèlement, il y a les écoles supérieures indigènes de Faravohitra et d'Ambohitovo fusionnées par la suite en une seule « école Flacourt » qui accueillent les enfants des familles aisées et surtout ceux des notables et des fonctionnaires. L'enseignement y est exclusivement en français et l'instruction qui y est dispensée est supérieure à celle qui est donnée dans les autres écoles indigènes.

C'est cette politique scolaire apparemment discriminatoire (différence entre les indigènes eux-mêmes et entre les indigènes et les européens) qui se trouve à l'origine de la réforme de 1951. Parmi les mots d'ordre qui y sont associés figurent l'uniformisation des écoles (programme, calendrier, examen et diplôme de fin d'études) et la suppression des diplômes qui ne sont pas valables en métropole tels que le Certificat d'études du second degré (C.E.S.D.). Depuis cette date, l'on assiste à une fusion donnant lieu aux différents niveaux scolaires tels qu'ils sont à l'heure actuelle.

Cet aperçu met en relief le processus de transformation et l'évolution du système éducatif malgache. Si au début, l'enseignement reste vague, vers la fin de la colonisation, il se présente comme un vrai système par la présence des infrastructures scolaires, par la détermination des niveaux d'études, des durées de la scolarité ainsi que l'âge scolaire. D'autres notions telles que les programmes scolaires, les modalités d'examen et les diplômes ont été également introduites sans oublier les précisions se rapportant aux enseignants.

Mais dans un contexte colonial, il n'est pas uniquement question de rapport d'administration et de pouvoir, c'est également un contact de deux cultures et de deux civilisations différentes. Les langues en constituent les premières composantes.

L'analyse qui suit s'attache à décrire la cohabitation du malgache et du français pendant la période coloniale en cernant leurs fonctions sociales respectives.

I.1.2.2. LA COEXISTENCE DU FRANÇAIS ET DU MALGACHE

- La politique coloniale

La politique d'assimilation a été amorcée par le Général Galliéni dans sa circulaire du 05 octobre 1896 et était renforcée par celle du 11 novembre 1896. Une telle politique recommandait l'utilisation de la langue française dans l'enseignement malgache à tous les niveaux et stipulait que la moitié du temps devrait être consacrée à l'enseignement de cette nouvelle langue. Désormais, la langue coloniale était le seul moyen de communication officiellement reconnue. Notons qu'auparavant, cette langue a été enseignée en tant que simple langue étrangère au même titre que l'anglais. Le malgache était la langue d'enseignement pendant une longue période après une tentative d'utilisation de l'anglais au moment de l'ouverture des premières écoles par des missionnaires britanniques.

Parallèlement, la langue des indigènes ne jouissait plus que du statut d'une simple matière scolaire, sans parler des modifications que cette politique pouvait entraîner aussi bien sur les méthodes que sur les contenus de l'enseignement.

Un an plus tard, une rectification fut appliquée par le même initiateur.³⁹ Selon lui, le pouvoir colonial se montrera inévitablement inefficace s'il ne reconnaît pas la place de la langue malgache. Ainsi, les Européens ont été vivement encouragés à apprendre la langue autochtone pour pouvoir se passer du service des interprètes et pour mieux connaître les mœurs, les besoins et les aspirations des indigènes. Soulignons que ces études avaient été sanctionnées par un diplôme de langue malgache.

L'arrêté du 23 janvier 1902 annonça la création de l'Académie malgache sous la protection du Général Galliéni. Cette institution comprenait à l'époque des scientifiques français qui s'étaient chargés de l'étude de Madagascar sous tous les aspects.

Malgré ce changement, la langue malgache n'a pu encore trouver la place qu'il lui revient jusqu'à son adoption comme langue d'enseignement dans les premiers degrés du primaire en 1951 suite aux instructions venant de France.

Si les motifs de l'étude de la langue locale pour les étrangers sont tels qu'ils sont évoqués plus haut, les attitudes des Malgaches vis-à-vis de la langue française relèvent d'un tout autre point de vue.

- L'attitude des Malgaches

³⁹ Arrêté du 20/10/1897 et Lettre- circulaire du 21/09/1899

Les Malgaches sont tiraillés entre deux désirs presque inconciliables : celui de maîtriser la langue française vu les avantages que cela représente et celui de protéger leur identité culturelle. Certes, la politique d'assimilation était immédiatement interprétée comme une sorte de menace pour la langue et la culture malgache. D'où, les vives réactions de certains patriotes pour la défense du pays. Mais la prise de conscience des intérêts liés à la maîtrise de la langue française a suscité la motivation et la volonté des Malgaches à l'apprendre.

S'approprier le français se présentait d'abord comme un impératif dans la mesure où cette langue a été officiellement introduite au moment où la puissance coloniale vint s'installer à Madagascar.

Par ailleurs, conformément aux objectifs de l'administration coloniale, la connaissance du français était un moyen de promotion et d'ascension sociale. A ce sujet, la politique de Gallieni était claire : « *Les jeunes Malgaches seront prévenus que dorénavant, nul ne saura pourvu d'un emploi public s'il ne parle ou écrit le français et que dans toutes les circonstances celui qui connaît notre langue aura la préférence sur les autres indigènes.* »⁴⁰

Dans le domaine de l'enseignement, pour obtenir son Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Ecoles Primaires de Madagascar, un élève- maître devait faire face aux épreuves orales et écrites de et en français puis aux épreuves pratiques. Du côté des élèves, tel que nous l'avons souligné, le passage d'un degré à l'autre se faisait par voie de concours qui allait éliminer sans nul doute les faibles en français. Il faut mentionner aussi la présence d'une gratification supplémentaire pour les instituteurs en service qui ont obtenu des résultats satisfaisants dans l'enseignement du français. Enfin, dès 1897, la connaissance du français est devenue obligatoire à tout nouveau fonctionnaire.⁴¹ Donc, une raison de plus pour s'y livrer. Ajoutons que la maîtrise du français avait fourni aux intellectuels malgaches la possibilité de se mettre au même rang que les Européens avec une forte opportunité d'accéder à la citoyenneté française.

En bref, pendant la période coloniale, les questions d'ordre linguistique figurent parmi les faits marquant l'éducation à Madagascar.

I.1.3. APRES LA PERIODE COLONIALE

⁴⁰ Cité par R. BEMANANJARA Zefaniasy dans A. VALDMAN (Sous la direction de) : *Le français hors de France*, Paris, 1979, p. 527.

⁴¹ Arrêté du 18 janvier 1897

Alors que sur le plan politique, la période au lendemain de l'indépendance est marquée par un enthousiasme animé par la liberté retrouvée et par la volonté d'affirmer la souveraineté nationale, l'enseignement avait traversé une longue période de tâtonnements et de réformes.

Les efforts de la Première République consistaient surtout à améliorer et à renforcer l'enseignement primaire et secondaire déjà existant et à mettre en place l'enseignement supérieur tout en gardant un rapport étroit avec l'ancienne métropole. Il s'agit donc d'un système hérité de l'ancien colonisateur où la langue française occupe une place importante, où les manuels utilisés sont les mêmes que dans les écoles en France et où il y a la forte présence de l'assistance technique quant à la formation et l'encadrement des enseignants.

Ce système a été vite jugé élitiste et sélectif ne profitant pas à la majorité et ne répondant pas à ses besoins. D'où, les événements de mai 1972 qui réclament, entre autres, la démocratisation et la malgachisation de l'enseignement au vu de la défaillance et de l'inadaptation du système hérité du régime colonial.

Sous la deuxième République, on assiste à une réforme radicale de l'enseignement. Ainsi, conformément à son idéologie socialiste, la politique éducative mise en œuvre est fondée sur trois idées-clés : la démocratisation, la décentralisation et la malgachisation.

En application de cette politique, le gouvernement de cette époque s'est efforcé de doter chaque « fokontany » d'une EPP, chaque « firaisana » d'un CEG, chaque « fivondronana » d'un lycée et chaque « faritany » d'une université. Le but étant de rendre l'école plus accessible à tous les Malgaches. Le contenu des programmes scolaires a été révisé à fond. Le malgache devient langue d'enseignement et le français devient une simple matière dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire. Mais après le B.E.P.C, il est resté langue d'enseignement.

Ce choix linguistique laisse déjà imaginer les difficultés que cela pouvait engendrer au niveau des élèves au cours de leur cursus scolaire et universitaire. L'échec du système a été très vite constaté, échec qui a été attribué à l'impréparation de la réforme, à la formation insuffisante du corps enseignant, à l'inexistence des manuels scolaires en malgache et enfin à la pauvreté relative de la langue malgache dans le domaine technique et scientifique.

A cette série s'ajoute le taux élevé de scolarisation au niveau du primaire qui n'a pas été maîtrisé faute de ressources. La constatation des résultats quelque peu décevants oblige à prendre d'autres dispositions. Citons, entre autres, les aménagements tant sur le plan purement matériel que sur le plan pédagogique pour améliorer le niveau des élèves. Au sein des universités, des

sessions de mise à niveau ont été organisées pour permettre aux étudiants de poursuivre sans trop de difficultés leurs études. A ce propos, il y a lieu de signaler que la tendance depuis 1992 est le retour au français.

Actuellement, comme tous les pays du monde, Madagascar affirme son engagement pour l'Education pour tous.

Vu l'importance de ce projet, nous jugeons nécessaire d'en rappeler l'origine et de développer brièvement en quoi il consiste.

La notion d' « éducation 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 de 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 (formelle ou non formelle) qui répond aux besoins éducatifs fondamentaux de tous les citoyens surtout les plus démunis. Conformément à cet objectif, l'accent est mis sur l'éducation de base et l'éducation des jeunes filles et des femmes. Ainsi, concrètement, le but de l'éducation pour tous est d'universaliser l'enseignement primaire d'ici 2015.

Mais comment les gouvernements malgaches traduisent-ils cette politique en termes opérationnels ?

Pour réaliser l'éducation pour tous, Madagascar met en œuvre un projet politique global qui vise 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 ; et construire et équiper les écoles rurales pour assurer l'égalité à l'éducation* »⁴². C'est dans le cadre de cette perspective qu'apparaît l'approche par les compétences.

⁴² Repoblikan'iMadagasikara : *Résumé du plan « Education pour tous »*, p.2

I.2. LE SYSTEME EDUCATIF ACTUEL

Pour situer la réforme, la connaissance des points forts et des points faibles du système éducatif malgache s'impose.

II.2.1. CONTEXTE GENERAL

Le secteur éducatif malgache n'a cessé de bénéficier d'apports aussi bien matériels, techniques que pédagogiques. Actuellement, la priorité est accordée aux deux sous-secteurs qui sont l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire constituant «l'éducation fondamentale ».

Même si toutes les actions consistent en l'amélioration et en le renforcement du système, chaque projet (ou programme) réalisés ou en cours de réalisation possède ses spécificités selon son domaine d'intervention et selon les composantes du système qu'il touche.

Au niveau national, il y a eu le PNAE ou Plan National d'Amélioration de l'Education qui comportent deux phases : la première (PNAE 1) a été mise en œuvre entre 1993-1998 et la seconde (PNAE2) entre 1998-2003. Celui-ci a fixé l'objectif d'améliorer le système éducatif malgache en en assurant l'efficience. La priorité a été pourtant accordée à l'enseignement primaire.

Pour parvenir à ces fins, le CRESED I ou Crédit de Renforcement du Système Educatif (1993-1996) et le CRESED II (1998-2003) ont été initiées par le gouvernement malgache avec le financement de la Banque Mondiale. Soulignons que le CRESED I a été renforcé en 1994 par le PRAGAP (Programme de Renforcement et d'Amélioration de la Gestion Administrative et Pédagogique)

Citons également le PRESEM (Programme de Renforcement du Système Educatif Malgache) qui a été financé par la coopération française et a été remplacé par le PEM (Partenariat pour les Ecoles à Madagascar) depuis 1992.

Grâce à la collaboration de l'UNICEF, le système a pu bénéficier des apports du Projet Education Primaire dont la première phase s'est déroulée en 1998-1999 et la seconde phase en 1999-2000.

A cet ensemble il faut ajouter le CREFOI installé à Madagascar depuis 1993 (Centre Régional Francophone pour l'Océan Indien) qui a pour missions spécifiques de « *développer un*

programme de formation en faveur des enseignants de français du primaire et du secondaire, de contribuer à rehausser le niveau du français dans les pays francophones de la région et promouvoir le français dans les pays non francophones environnants, de redonner une nouvelle image au français dans l'enseignement et la vie courante, enfin de participer à l'émergence d'une expertise endogène pour démultiplier les actions formatives .»⁴³.

Dernièrement, c'est-à-dire depuis 2003, le projet MADERE (Madagascar : Ecole de la Réussite) d'une durée de trois ans a été mis en œuvre. Ce projet a été initié par le ministère de l'Education avec la Coopération française et fixe comme objectif d'améliorer le rendement de l'enseignement/apprentissage dans l'Education fondamentale.

Pour terminer, signalons la présence du projet biennal « Appui au bilinguisme » dont l'objectif est d'instaurer un bilinguisme effectif toujours dans l'Education fondamentale et dont les stratégies consistent en l'amélioration de l'enseignement/ apprentissage du/en malagasy et l'amélioration de l'enseignement/ apprentissage du/en français. Mais il faut pourtant noter que les activités portent surtout sur la formation des enseignants.

Cette liste nous laisse entendre que le système éducatif malgache a fait et fait l'objet d'une attention particulière. Mais malgré tous ces efforts non négligeables, les différents rapports sur l'éducation malgache constatent qu'il y a encore beaucoup à faire.⁴⁴

Ce constat général nous amène à évoquer brièvement les atouts et les faiblesses du secteur éducatif malgache à l'heure actuelle. Pour les nécessités de notre analyse, l'attention sera spécialement focalisée sur l'enseignement primaire, étant la base du système. Vu la complexité du sujet, nous nous sommes contentée de mentionner les grandes lignes sans entrer dans les détails.

I.2.2. LES ATOUTS DU SYSTEME :

Les remarques qui suivent se réfèrent au rapport établi par la Banque Mondiale en 2001 étant donné son aspect très actuel.

- Parmi les atouts dont dispose Madagascar en matière d'éducation figure le fait que ce pays a été classé parmi « les premiers à reconnaître l'enseignement de base ». En effet, il a été constaté que, comparé au taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire dans l'ensemble

⁴³ CREFOI : *Séminaire régional de perfectionnement du 19 avril au 12 mai 1995*, Antananarivo Madagascar.

⁴⁴ Parmi les derniers rapports qui ont été publiés, citons : Christian MORRISSON (Sous la direction de) : *Dépenses d'éducation et réduction de la pauvreté en Afrique de l'Est : Madagascar et Tanzanie*, OCDE, 2002 ; et *L'éducation à Madagascar : Orientations de politique éducatives pour la prochaine décennie*, Banque Mondiale, 2001 qui souligne les points forts du système scolaire et les défis à relever.

des pays à faibles revenus (pays d’Afrique subsaharienne ou pays appartenant à d’autres régions du monde), celui de Madagascar est plus élevé. Les points évoqués sur la politique éducative malgache pendant la période post-coloniale expliquent ce constat.

- Par ailleurs, il faut noter la volonté du gouvernement d’accroître le budget alloué au secteur éducatif malgré la situation économique du pays. Le tableau ci-après présente l’estimation des coûts de mise en œuvre du programme correspondant à l’éducation dans le cadre du document de stratégie pour la réduction de la pauvreté.

Tableau I : Coûts de la stratégie et besoin de financement (en milliards de FMG)⁴⁵

2003	2004	2005	2006
188	314	361	425

- Toujours dans le souci de rendre l’enseignement plus efficace, la politique du livre à Madagascar est en train de se mettre en place. Si dans le passé, on assistait à une pénurie en matière d’outils didactiques, faute de quoi on a eu recours à des manuels « importés » qui ne sont pas initialement faits pour les Malgaches, à l’heure actuelle, le MINESEB/ MENRES est parvenu à doter les élèves des livres conçus sur place par une équipe d’auteurs malgaches.

- Enfin, un indicateur positif sur lequel on peut compter est les bonnes performances des élèves malgaches (en langue, en mathématiques et en compétences de la vie courante)⁴⁶ par référence aux autres pays à faible revenu.

II.2.3. LES FAIBLESSES DU SYSTEME

- Le taux brut de scolarisation est très élevé à Madagascar mais le taux de déperdition scolaire est aussi élevé au niveau de l’enseignement primaire car seul environ un tiers des entrants atteint la deuxième année du cycle et seul un enfant sur quatre achève une scolarité complète. Signalons toutefois l’efficacité pédagogique relative des écoles privées.

- Outre l’abandon scolaire qui explique le taux de survie très faible à l’école primaire, le taux de redoublement très élevé en constitue le point faible surtout dans les écoles primaires publiques. Mais encore, il est à souligner que le taux d’accès à l’école et le taux de survie varient

⁴⁵ REPOBLIKAN’I MADAGASIKARA : *Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté (D.S.R.P)*, Mai 2003, p.124.

⁴⁶ *L’éducation à Madagascar : Orientations de politique éducatifs pour la prochaine décennie*, Banque Mondiale, 2001, introduction, ix.

d'une province à l'autre. Pour les provinces de Fianarantsoa et de Tuléar, par exemple, à peine un cinquième des entrants achève la scolarité primaire.

Tableau II: Taux de redoublement par classe et par secteur, Madagascar, 1992 et 1998

Cycle	Classe		1992			1998		
			Ensemble	Public	Privé	Ensemble	Public	Privé
Primaire	1	11 ^e	0,41	0,47	0,20	0,38	0,42	0,20
	2	10 ^e	0,31	0,33	0,20	0,30	0,33	0,18
	3	9 ^e	0,31	0,34	0,19	0,31	0,35	0,20
	4	8 ^e	0,25	0,27	0,19	0,26	0,28	0,18
	5	7 ^e	0,32	0,35	0,20	0,30	0,34	0,20
	Moyenne du cycle		0,32	0,35	0,20	0,31	0,34	0,19

Source : Education à Madagascar : Banque Mondiale, 2001

Tableau III : Flux des élèves dans le primaire, Madagascar, 1998

Classe		Survivants sur une cohorte de 1.000 élèves	Taux de redoublement
1	11 ^e	1000	0,38
2	10 ^e	696	0,30
3	9 ^e	576	0,31
4	8 ^e	425	0,26
5	7 ^e	333	0,30

Source : ibidem

■ Quant au fonctionnement des écoles, l'on note l'existence des classes multigrades et des écoles à maître unique surtout dans les zones rurales. Ce phénomène est dû au nombre d'enseignants insuffisant et à leur concentration dans les écoles urbaines. En guise d'illustration, notons que selon les données statistiques fournies dans le cadre du PNAE2, en 1995, « 97% des EPP sont situées dans les zones rurales. 34% d'entre elles ne sont pas à cycle complet. Par ailleurs, en zone rurale, environ 56% des écoles à cycle complet ont au plus deux salles de classes. »

▪ La présence des enseignants peu qualifiés (cas des enseignants payés par les FRAM) risque d'affecter les résultats scolaires. Il est vrai qu'ils sont relativement minoritaires par rapport à l'ensemble, mais la réalité montre qu'ils deviennent de plus en plus nombreux au fur et à mesure que l'on s'éloigne de la ville. Ainsi, dans les zones rurales, il n'est pas rare de voir une école avec deux enseignants seulement, l'un fonctionnaire et l'autre payé par la FRAM. Vu cette insuffisance en nombre, chacun d'eux doit prendre en charge au moins deux classes, et ce, malgré l'insuffisance de leurs compétences et leurs expériences. Les classes multigrades semblent être la solution la plus appropriée apportée à ce problème. Mais il reste à savoir si les enseignants concernés sont en mesure de les gérer.

Cette vue d'ensemble permet d'envisager tant les facteurs facilitateurs de la mise en œuvre de l'approche par les compétences dans le système éducatif que les facteurs de blocage auxquels les responsables de la réforme devraient faire face. Il est vrai que depuis la publication de ces données de référence, la situation n'a cessé d'évoluer mais nous pouvons dire que les changements ne sont pas trop importants.

Le contexte national dans lequel l'approche par les compétences va être appliquée vient d'être décrit. Finalement, nous pouvons dire que le système éducatif malgache est en pleine évolution malgré sa faiblesse. C'est ce que confirment d'ailleurs les différentes réformes appliquées dans ce domaine.

I.3. LES REFORMES PRECEDANT L'APC

Comme nous allons le constater, l'approche par les compétences succède à une série de réformes.

I.3.1. DE L'APPROCHE THEMATIQUE A L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES

A première vue, la lecture des programmes scolaires dans le primaire montre un changement au niveau de la présentation. Mais une analyse plus approfondie conduit à dire qu'il s'agit de véritables réformes.

Pour être concrète, nous proposons un examen de trois programmes scolaires : celui appliqué à partir de 1985-1986, celui appliqué à partir de l'année 1996-1996 et le programme en vigueur, celui relatif à l'APC et qui est appliqué depuis 2004 .

Pour la verticalité de la lecture, nous n'avons considéré qu'une seule discipline : le français.

I.3.1.1 LE PROGRAMME APPLIQUE A PARTIR DE 1985- 1986

Celui-ci a été rédigé dans la langue malgache à l'exception de la rubrique relative au français. Les contenus du programme sont groupés autour de thèmes. A chaque thème sont associés un lexique, c'est-à-dire une liste de mots à étudier, groupés par nature et des structures en rapport avec le thème étudié ainsi que des éléments phonétiques. La notion d'« objectif » y est déjà mentionnée mais il s'agit d'objectifs généraux relatifs aux différentes étapes de l'apprentissage et présentés soit dans l'introduction soit dans les directives pédagogiques.⁴⁷

I.3.1.2. LE PROGRAMME APPLIQUE A PARTIR DE 1996-1997

Celui-ci se caractérise par le découpage des contenus en termes d'objectifs (généraux, spécifiques, opérationnels). Ici, les contenus ont été élaborés en fonction de ce que l'on veut atteindre à la fin de chaque séquence d'apprentissage désigné par le terme courant « leçon ». Le programme en question se présente sous forme de curriculum.

Par rapport au premier programme, nous pouvons constater que la notion de thème n'est pas abandonnée. Au contraire, des précisions ont été apportées à chaque thème quant aux objectifs spécifiques de l'acquisition, quant aux contenus, aux activités et moyens d'y parvenir et quant à l'évaluation de l'apprentissage.

I.3.1.3. LE PROGRAMME ACTUEL (Annexe I)

La présentation en curriculum est gardée mais c'est la compétence de base à développer qui est mise à la place des objectifs. La notion de « contenu » est presque abandonnée au profit de celle de « ressource ». Ainsi, les tableaux de ressources comportent deux étapes : la présentation des « savoirs » et des « savoir-faire » à faire acquérir ainsi que des activités pendant les apprentissages. La seconde étape qui se rapporte à l'« intégration » consiste en la présentation des savoirs et des savoir-faire mobilisables ainsi que des situations d'intégration.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que cette analyse ne fait que confirmer que l'approche par les compétences, comme son nom l'indique, est avant tout une manière d'aborder l'enseignement/apprentissage. En tant que telle, seule la formation des acteurs qui vont l'appliquer assure sa mise en œuvre dans le système éducatif malgache.

⁴⁷ Pour le programme relatif au français, voir Minisiteran'ny fampianarana ambaratonga faharoa sy ny fanabeazana fototra : Fandaharam-pianarana manomboka taom-pianarana :1985-1986, pp. 171-208.

Outre celles évoquées précédemment, quelles sont les autres réformes appliquées dans le système éducatif malgache ces dernières années? En d'autres termes, y a-t-il eu appropriation des différentes théories de l'enseignement/ apprentissage précédant l'approche par les compétences ?

I.3.2. LES PEDAGOGIES DE REFERENCE

La pratique de la pédagogie active à Madagascar remonte à l'ère coloniale où on dispensait un enseignement actif et vivant reposant sur l'observation et sur le contact permanent avec la nature. Y a-t-il lieu de rappeler, entre autres, que presque chaque école était pourvue d'un jardin scolaire.

A l'heure actuelle, bien que les programmes scolaires laissent plus d'initiatives et de liberté à chaque enseignant quant au choix de la méthode à appliquer, on note pourtant une forte recommandation de la méthode active. Ainsi, la loi n°2004-004 place « *l'élève/apprenant au centre de l'action éducative et des activités de formation.* »

C'est donc dans le cadre de la pédagogie active que les autres pratiques sont développées. Même si presque toutes les pédagogies existantes ont été introduites dans les classes malgaches d'une manière ou d'une autre, il y a lieu de noter que la pédagogie différenciée, la pédagogie de la maîtrise et surtout la pédagogie des grands groupes⁴⁸ ont fait l'objet d'une série de formations et d'ateliers. Même si la durée des formations relatives à l'application de ces différentes pédagogies n'est pas comparable à celle de l'approche par les compétences, nous pouvons supposer que leurs impacts se font sentir dans les pratiques de celle ou celui qui a pu en bénéficier. Soulignons qu'en 2003 et 2004, la pédagogie de groupe a été appliquée dans quelques classes des provinces d'Antananarivo et d'Antsiranana, à titre expérimental.

⁴⁸ Pour comprendre la notion de « La pédagogie des grands groupes », voir *Rapport du séminaire sur l'enseignement du français au secondaire*, CREFOI, 19 avril au 12 mai 1995.

II. SITUATION ACTUELLE DE LA REFORME

Pour mieux déterminer le stade de réalisation de l'introduction de l'approche par les compétences dans le système éducatif malgache, nous ne devons pas perdre de vue les différentes étapes à franchir développées dans la première partie. Cela nous permettra par la suite d'identifier ce qui est fait et ce qui reste à faire.

II.1. LES ETAPES FRANCHIES

L'approche par les compétences a fait son entrée dans le système éducatif malgache depuis l'année scolaire 2003-2004. Cette année a été marquée par son application à titre d'expérimentation dans les Cours Préparatoires (CP). Cette première phase a concerné 12 CISCO soit 2 par province. 5 écoles ont été choisies dans chacune des CISCO soit 2 écoles urbaines (4 classes) et 3 écoles rurales (3 classes), soit 84 classes pour chaque niveau.

En 2004-2005, l'approche a été généralisée dans 50% des écoles des 12 CISCO et dans 10 écoles des 99 autres CISCO.

Actuellement, l'approche est en phase de généralisation dans les Cours Préparatoires des écoles des 111 CISCO existantes. Elle est en phase d'extension dans les Cours Élémentaires. A ce sujet, le calendrier proposé par la Direction de l'Education Fondamentale (Annexe II) apporte plus de détails.

Pour compléter ces informations, nous reproduisons ci-après la liste des CISCO dans lesquelles les recherches-actions se sont déroulées.

Antananarivo : Andramasina, Tsiroanomandidy

Antsiranana : Antsiranana I, Antalaha

Mahajanga : Mahajanga I, Port Berger

Tamatave : Brickaville, Ambatondrazaka

Tuléar : Amboasary, Ambovombe

II.2. LES PREMIERS RESULTATS

Il apparaît que le simple constat du franchissement de certaines étapes de la réforme est insuffisant. Le plus important est de savoir quels en sont les premiers résultats.

Vu les principaux défis à relever par l'approche par les compétences, l'évaluation que les responsables ont menée repose nécessairement sur les résultats obtenus par les élèves dans les classes où l'approche par les compétences a été appliquée. Afin de rendre compte de ces résultats, nous allons les présenter, de façon très sommaire.⁴⁹

L'évaluation a reposé sur la comparaison des résultats obtenus par un groupe témoin (NON APC) et un groupe expérimental (APC).

26 écoles APC et 26 « témoin » dans les CISCO expérimentales ont été sélectionnées. Comme le précisent les évaluateurs, chaque école expérimentale est appariée à une école témoin proche pour avoir un environnement socio-culturel comparable. A noter que l'évaluation a été conduite avec 20 élèves réparties en 3 niveaux « fort » (5 élèves), « moyen » (5 élèves) et « faible » (10 élèves). La sélection est basée sur les résultats 2003-2004.

Qu'en est-il des résultats à proprement parler ?

La comparaison des résultats du pré-test et du post-test⁵⁰ dans les trois disciplines concernées en CP2 (le malgache, le français et les mathématiques) montre que l'APC ne produit aucun effet au niveau des acquis des élèves qu'ils soient dans les classes APC ou NON APC. Cela a été expliqué par le fait qu'on est en phase expérimentale. L'essentiel est « de mettre en place le dispositif et de développer les outils ».

Par contre, en CP1, la comparaison des résultats obtenus dans les classes APC et NON APC montre un gain positif quant au niveau des élèves de la première catégorie.

II.3. LE CALENDRIER DE LA REFORME

Dans un premier temps, la réforme ne peut toucher qu'un nombre très limité de disciplines mais au fur et à mesure qu'elle avance, les disciplines concernées deviennent de plus en plus nombreuses.

Les deux tableaux suivants permettent de situer la réforme :

Tableau IV : Calendrier pour l'enseignement fondamental 1^{er} cycle

⁴⁹ Ces résultats sont désormais disponibles à tout public dans le site <http://www.bief.be>

⁵⁰ Les épreuves ont porté sur les ressources (évaluation classique) et sur les compétences et se sont déroulées au début et à la fin de l'année scolaire. Elles font références aux objectifs et aux compétences à maîtriser en CP2.

	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Expérimentation	11 ^e –10 ^e	9 ^e	8 ^e	7 ^e	
Généralisation		11 ^e –10 ^e	9 ^e	8 ^e	7 ^e

Tableau V : Calendrier pour l’enseignement fondamental 2^e cycle

	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Expérimentation	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	
Généralisation		6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e

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.

L’inconvénient de ces tableaux provient de ce qu’ils ne tiennent pas compte de la phase d’extension qui doit normalement avoir lieu avant la généralisation proprement dite. Ce qui suppose un décalage d’une année scolaire.

Tableau VI : Liste des disciplines touchées par l’APC pour chaque niveau.

NIVEAU	DISCIPLINES
11 ^e	Malagasy, mathématiques
10 ^e	Malagasy, mathématiques, français (oral uniquement)
9 ^e	Malagasy, mathématiques, français, connaissances usuelles, histoire, géographie
8 ^e	Malagasy, mathématiques, français, connaissances usuelles, histoire, géographie
7 ^e	Malagasy, mathématiques, français, connaissances usuelles, histoire, géographie
6 ^e	Malagasy, mathématiques, français, anglais, sciences physiques, sciences naturelles, Histoire, géographie
5 ^e	Malagasy, mathématiques, français, anglais, sciences physiques, sciences naturelles, Histoire, géographie
4 ^e	Malagasy, mathématiques, français, anglais, sciences physiques, sciences de la vie et de la terre, histoire, géographie
3 ^e	Malagasy, mathématiques, français, anglais, sciences physiques, sciences de la vie et de la terre, histoire, géographie

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.

Ce tableau montre que la poursuite de la réforme implique la mobilisation des ressources sans cesse croissantes. Ce qui signifie que si la réalisation des actions jusqu'ici est loin d'être aisée, les tâches à exécuter sont encore beaucoup plus complexes. C'est une raison de plus qui justifie l'importance d'une réflexion permanente puisque la réalisation de ce projet suppose des moyens techniques et financiers supplémentaires, des ressources humaines et des compétences. Quoi qu'il en soit, même si chaque discipline a ses spécificités et mérite, de ce fait, un traitement approprié, on ne saurait nier la nécessité de la mise en œuvre d'une stratégie commune susceptible de profiter à toutes les disciplines.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les différentes réformes qu'a subies le système éducatif malgache marquent son évolution. En effet, il a été constaté que celui-ci évolue en fonction de la politique globale du pays et sous l'influence des tendances générales qui se développent sur le plan mondial.

Du point de vue pédagogique, l'existence des réformes précédant l'approche par les compétences, de par les formations des acteurs qui s'y rattachent, prépare en quelque sorte son avènement et, de ce fait, est susceptible de faciliter son application.

L'analyse qui vient d'être réalisée nous permet de savoir dans le cadre de quelle évolution s'inscrit l'approche par les compétences et, partant, de déterminer les moyens et stratégies les plus appropriées à mettre en œuvre pour faire réussir la réforme dont elle fait l'objet.

Le système éducatif malgache a ses forces et ses faiblesses. Si les unes constituent les acquis du système sur lesquels la réforme en cours peut prendre appui, les autres, par contre, représentent ses handicaps qui risquent fort de faire obstacle à la réalisation de celle-ci. Ainsi, les efforts doivent consister à lever cet obstacle. Quoi qu'il en soit, la pluralité des projets réalisés ou en cours traduit la volonté nationale d'assurer l'efficacité et l'efficience du système éducatif.

A propos de la mise en œuvre de l'approche par les compétences, il a été constaté que celle-ci n'a franchi que la première étape. Son extension se fera à double échelle : l'introduction de l'approche dans les autres niveaux scolaires et l'accroissement du nombre des disciplines concernées au fur et à mesure. Ce qui nécessite des ressources et surtout des acteurs compétents.

Dans l'état actuel des choses, l'évaluation des responsables souligne l'insuffisance des résultats obtenus auprès des élèves expérimentateurs. Mais coïncide-t-elle avec la nôtre ?

TROISIEME PARTIE :

L'APPROPRIATION DE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES PAR LES ENSEIGNANTS

Après avoir situé l'approche par les compétences dans son contexte global d'application, notre attention sera focalisée sur un aspect précis de la réforme en cours.

Une telle analyse permettra d'en apprécier les premiers résultats et de constater les problèmes réellement rencontrés par les acteurs sur le terrain.

I. CHAMP ET MOYENS D'INVESTIGATION

Compte tenu du temps dont nous disposons et vu la pluralité des paramètres mis en jeu par la réforme dont il est question ici, il nous a fallu opérer un premier choix, celui de fixer sur quel objet nous allons orienter notre réflexion. C'est en fonction de ce choix que les techniques et les instruments de recherche à mettre en œuvre vont être déterminés.

I.1. JUSTIFICATION DU CHOIX DES ENSEIGNANTS COMME OBJET D'ETUDE

Primo, il n'est pas sans intérêt de rappeler que le rôle de la formation est capital dans toute réforme et, *à fortiori*, quand celle-ci introduit des changements dans les pratiques. Secundo, les enseignants jouent un rôle déterminant dans la réforme en question étant donné que ce sont eux qui vont appliquer l'approche par les compétences en classe. Cette remarque ne veut pas pour autant négliger le rôle des autres acteurs.

Mais quand on parle de la formation des enseignants, on doit tenir compte de ses deux aspects, à savoir la formation initiale et la formation continue. Rappelons que, par définition, la première vise l'acquisition de connaissances et de compétences de base, de culture générale en vue de l'exercice d'un métier tandis que la seconde, appelée encore «formation permanente» est conduite après celle-ci et accompagne l'individu tout au long de sa vie professionnelle. Compte tenu de leurs objectifs respectifs, il est certain qu'on ne forme pas les futurs maîtres et les enseignants chevronnés de la même manière. A chacun d'eux doivent correspondre un contenu et une méthode spécifiques. Vu l'état actuel de la réforme, il nous semble plus intéressant de porter notre attention sur la formation des enseignants déjà en service.

Enfin, l'introduction de l'approche par les compétences dans le curriculum de formation initiale a été faite en 2004. Ce qui implique que les futurs maîtres bénéficiaires de cette formation sont encore très minoritaires sur le terrain par rapport à la totalité des enseignants qui

l'appliquent. Cela ne veut pas pourtant dire qu'il n'est pas utile de suivre de plus près ce qui se passe dans les instituts de formation pédagogique et de s'intéresser aux pratiques des nouveaux maîtres. Cet aspect fera l'objet d'une recherche ultérieure.

La formation continue des enseignants présente donc un intérêt particulier dans la mesure où le public concerné est majoritaire et qu'il s'agit de personnes qui ont déjà leurs pratiques pédagogiques et leurs expériences professionnelles. Si, dans la formation initiale, la tâche des formateurs consiste à montrer aux futurs maîtres comment mener et gérer l'enseignement/apprentissage dans une classe APC, dans le cadre de la formation continue, il s'agit plutôt d'aider les enseignants à se défaire de certaines habitudes qui ne sont pas conformes aux nouvelles tâches qu'ils ont à assurer. Mais la question qui se pose est celle de savoir comment parvenir à cette fin tout en sachant que les stratégies d'informations et les campagnes de sensibilisation, bien qu'indispensables, ne suffisent pas pour changer les pratiques de ces enseignants. Encore faut-il leur fournir les outils conceptuels, méthodologiques et matériels nécessaires pour faire face aux nouvelles situations. Notre objectif est donc de constater les effets de la formation des enseignants en service à travers leurs pratiques de classe.

I.2. LE CHAMP D'INVESTIGATION

L'objet de réflexion étant ainsi déterminé, l'étape suivante consiste à délimiter le champ d'investigation dans lequel notre corpus a été constitué.

I. 2.1. LE NIVEAU SCOLAIRE

Le choix du niveau scolaire semble aller de soi. Conformément aux objectifs que nous nous sommes fixés d'atteindre, la réflexion doit nécessairement porter sur le niveau où s'opèrent les recherches - actions relatives à l'approche par les compétences au moment où nous intervenons. Il s'agit donc du premier cycle de l'éducation fondamentale (E.F1) et plus précisément des deux années du Cours Préparatoire (CP).

I.2.2. LA DISCIPLINE : LE FRANÇAIS

Etre compétent ne se conçoit pas de la même façon à l'intérieur de deux disciplines différentes. C'est la raison pour laquelle nous devons, pour être concrète, opter pour une seule discipline. Dans le cadre de ce travail, nous avons porté essentiellement notre réflexion sur l'enseignement du français étant donné la formation que nous avons reçue et notre domaine de spécialité. Du point de vue didactique, l'intérêt d'un tel choix réside dans le fait que

l'enseignement de cette discipline scolaire à Madagascar a subi une série de transformations, pour ne citer que le changement du statut de la langue en question au cours de ces dernières années, l'application des théories de l'enseignement/apprentissage telles que les méthodes actives et les méthodes audio-visuelles sans pour autant négliger le changement opéré en matière d'outils didactiques tels que les manuels scolaires dont l'impact sur les résultats de l'enseignement n'est plus à démontrer.

En tant que 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.

I.2.3. LES LIEUX D'INVESTIGATION

Ici, notre choix a été dicté par notre objectif qui est de constituer un corpus fiable et exploitable sur lequel va s'appuyer notre travail d'analyse et de réflexion. La Circonscription Scolaire de Tananarive ville a été retenue dans cette perspective. La réalisation d'un tel objectif ne s'est pas fait sans problème.

Notre arrivée dans les écoles de la CISCO susmentionnée coïncide avec la première année d'application de l'approche par les compétences. Ce qui fait que les enseignants responsables des classes APC ne se sentent pas apparemment à l'aise dans leur classe vu les différents changements qu'ils doivent opérer dans leurs pratiques habituelles et être observés dans ces conditions semble représenter leur dernier souhait. C'est probablement la raison pour laquelle certains chefs d'établissements et certains enseignants ont regretté de ne pas pouvoir accepter de collaborer avec nous.

Malgré tous ces obstacles, nous avons pu travailler avec trois établissements scolaires différents, à savoir les Ecoles Primaires Publiques (E.P.P.) d'Amboniloha, d'Antanimena I et d'Ambohitsoa Mahazoarivo, à raison de deux classes pour chaque école. Le nombre ainsi fixé nous évite de revenir plusieurs fois dans la même classe puisque qu'on le veuille ou non, la présence d'un observateur risque toujours d'intimider celui ou celle qui est observé(e). Notons en passant que l'étude comparative, bien qu'elle soit possible, ne constitue pas pour l'heure notre préoccupation.

I.3. LES STRATEGIES ET MOYEN D'INVESTIGATION

Eu égard à notre objectif qui est de constater les effets de la formation à l'approche par les compétences sur les pratiques pédagogiques des enseignants déjà en service, le recours à l'observation de classe et au questionnaire est le plus approprié.

I.3.1 L'OBSERVATION DE CLASSE

Cette technique a été adoptée dans le but de recueillir des éléments d'informations objectives sur les pratiques réelles en classe. Notre but ne cherche pas à porter des jugements de valeur sur l'objet de la réforme. Nous nous efforçons plutôt de savoir comment les enseignants incorporent les éléments de la formation dans leurs pratiques quotidiennes de classe et à détecter éventuellement les difficultés qu'ils éprouvent, surtout celles qui sont directement liées à l'application de l'approche par les compétences.

Une telle analyse semble difficile voire même impossible sans notre expérience antérieure qui nous a permis de savoir comment se déroulent les cours dispensés dans les classes non APC, et partant, de repérer avec plus de facilité les changements qui sont apportés aux pratiques habituelles. Notre attention portera surtout sur de tels changements.

Les observations se sont déroulées pendant le dernier bimestre de l'année scolaire 2004-2005 et ont duré cinq semaines. Elles se sont passées dans 6 classes différentes. Ce qui nous a permis de voir six pratiques différentes. Elles ont coïncidé avec les séances d'intégration qui nous ont donné la possibilité de suivre avec intérêt cette étape-clé de l'approche par les compétences. Des entretiens individuels et en groupe nous ont beaucoup aidé à comprendre certains comportements des enseignants pendant les cours.

I.3.2 LE QUESTIONNAIRE :

Afin de compléter les données recueillies pendant les observations de classes, un questionnaire dont le contenu est reproduit en annexe III a été adressé à tous les enseignants bénéficiaires de la formation pour la pré-généralisation de l'approche dans les cours préparatoires. Cet instrument de recherche présente un avantage certain dans la mesure où il permet de recueillir des informations et remarques provenant d'un public large. Ainsi, le public est constitué de tous les enseignants du CP1 et du CP2, que leur classe soit observée ou non. Au total, ils sont 41.

L'objectif était triple : dans un premier temps de connaître leurs points de vue sur l'organisation, le déroulement, le contenu des sessions de formation auxquelles ils ont assisté, dans un deuxième temps d'amener ces enseignants à s'auto-évaluer ; et enfin de faire procéder à l'évaluation de la qualité et de la pertinence du suivi et de l'évaluation de la formation.

Pour permettre aux enseignants de s'exprimer librement, le questionnaire a été rempli dans l'anonymat. Pourtant, pour le besoin de l'interprétation des données, des questions se rapportant aux caractéristiques de chaque enseignant consulté ont été posées dans le premier volet du questionnaire. Le deuxième volet est axé particulièrement sur l'application de la formation en classe pendant l'enseignement/ apprentissage de la discipline choisie, c'est-à-dire le français. Le dernier aspect porte sur le suivi et l'évaluation de la formation. Le questionnaire se termine par un volet consacré aux perspectives qui donne l'occasion à chaque enseignant de faire des suggestions compte tenu de ses expériences personnelles.

Afin de s'assurer de l'accessibilité et du degré de compréhension des questions posées, le questionnaire a été soumis à un prétest. Ce n'est qu'après les ajustements nécessaires qu'il a été administré dans les écoles primaires concernées, avec la collaboration des chefs d'établissements qui nous a permis de nous adresser directement aux enseignants- cibles. Le remplissage du questionnaire s'est fait de deux manières différentes. Dans l'immédiat : chaque enseignant le fait dans sa salle de classe ou tous les enseignants d'une école se sont groupés dans un seul endroit. Certains enseignants ont demandé une journée sous prétexte d'avoir besoin de consulter leurs notes personnelles. Dans cette condition, nous ne pouvons pas savoir s'il y a eu consultation entre eux.

I.3.3. LES LACUNES DE L'INVESTIGATION

- Pour des raisons techniques, il n'a pas été possible de suivre les premières pratiques de l'approche par les compétences dans les CISCO expérimentales. Cela tient au fait que le début de notre investigation ne correspond pas avec le début de la mise en place de la réforme. Celui-ci se situe au moment de la phase de l'extension de l'approche par les compétences dans les Cours Préparatoires. Ce qui veut dire que certaines étapes sont déjà franchies.

- Nous aurions dû assister aux journées de formation des enseignants afin d'avoir des idées plus précises sur le déroulement, le contenu et les modalités de formation. Cela n'a pas été possible parce que celles-ci se sont déroulées avant l'engagement de nos travaux.

- Les observations se limitent essentiellement aux écoles primaires publiques bien que la formation ait accueilli aussi bien des enseignants du public que ceux du privé.

- Nous aurions dû également recourir à des enregistrements audio-visuels pour permettre une analyse plus détaillée des séquences d'enseignement observées et pour fournir l'occasion à chaque enseignant de prendre conscience de ses propres pratiques.

I.4. LE PROFIL DES ENSEIGNANTS ENQUETES

Il convient d'abord de donner un aperçu des caractéristiques des enseignants concernés par les observations de classe et le questionnaire.

I.4.1. L'EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT

Tableau VII : Répartition des enseignants par âge (Nb = Nombre d'enseignants)

Age	21	31	34	40	43	44	45	46	47	48	50	51	52	53	54	55	56	57	59	Total
Nb	1	1	1	1	3	2	3	3	4	4	4	1	2	1	2	2	1	3	2	41

Le public auquel les questionnaires ont été adressés est âgé entre 21 et 59 ans mais la majorité se trouve entre 45 et 50 ans, soit 45%.

Les quatre plus jeunes sont des enseignants payés par les FRAM (Association des parents d'élèves) tandis que le reste, c'est-à-dire les 37 sont tous des enseignants fonctionnaires.

Tableau VIII : Répartition des enseignants par années de service (A.S)

AS	2	3	5	16	17	22	23	24	25	26	28	29	32	33	35	37	40
Nb	1	1	2	1	1	2	1	6	11	3	2	3	2	2	1	1	1

A l'exception des 4 enseignants payés par les FRAM, le tableau montre que ce sont tous des enseignants suffisamment expérimentés dans le domaine de l'enseignement. Le nombre minimal de leurs années d'exercice est de 16 ans.

Sur le plan psychologique et pédagogique, ce profil général peut constituer à la fois un avantage et un inconvénient pour la réforme. Avantage dans la mesure où l'expérience

d'enseignement facilite l'accomplissement de la nouvelle tâche aux enseignants car quelle que soit la nature de la réforme, il reste un certain nombre d'invariants pédagogiques. Mais inconvénient dans la mesure où il ne leur sera pas aisé de changer leurs pratiques et leur comportement antérieurs qui ne sont pas en articulation avec les nouvelles pratiques pédagogiques qu'ils ont à adopter.

I.4.2. LA REPARTITION PAR GENRE

Genre	Nombre
Masculin	2
Féminin	39

Ce tableau permet de constater que le public concerné est très majoritairement féminin.

A première vue, ce fait paraît courant dans les écoles primaires. Toutefois, il importe de se demander quels en sont les impacts éventuels sur la disponibilité de ces acteurs si l'on suppose que l'application de la réforme nécessite l'accomplissement des tâches supplémentaires.

I.4.3. LA FORMATION INITIALE ET LES DIPLOMES

Les 4 plus jeunes sont des bacheliers nouvellement recrutés. Deux d'entre eux n'ont pratiquement aucune formation pédagogique initiale.

Pour ce qui est du reste (37 enseignants), ils ont tous leur CFEPCEs (l'équivalent actuel du BEPC), ont poursuivi dans les collèges normaux et ont reçu une formation pédagogique dans les FOFI. La majorité d'entre eux ont leur CAE/ EB ou Certificat d'Aptitude à l'Enseignement de l'Education de Base, soit 85%. Le reste, c'est-à-dire 10% ont en plus le CAP ou Certificat d'Aptitude Pédagogique.

I.4.4. LA FORMATION CONTINUE

Les enseignants enquêtés ont été tous destinataires d'une série de formations communes, de courte durée, soit de trois à cinq jours, organisées au sein de chaque Zone Administrative et Pédagogique (ZAP) et assurées généralement par les chefs ZAP, les assistants et les conseillers pédagogiques et quelquefois avec les directeurs d'école.

Ces formations sont celles intitulées FFAV (Fanentanana ny Fahaiza-mapianatra amin'ny Sekoly Ambaratonga I), les FFFF ou F4 (Fanentanana ny Fahaiza-mampianatra amin'ny Fanabeazana Fototra) qui ont été remplacées par les Journées Pédagogiques (J.P)

En dehors de tous ces diplômes qui se rapportent directement à leur profession, deux d'entre eux seulement ont déclaré avoir suivi une formation diplômante, à savoir le DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) dispensée par les Alliances Françaises.

Parce qu'il est question du niveau primaire, il s'avère nécessaire de souligner que l'enseignement repose sur la polyvalence des maîtres. En général, comme ces enseignants l'ont précisé, leurs formations sont plutôt axées sur l'acquisition des techniques d'animation de classes et concernent, dans ce cas, toutes les disciplines sans distinction. Ce qui n'empêche pas de traiter une matière précise si une innovation ou une modification importante est introduite.

Ainsi donc, outre les techniques d'animation, les formations ont porté sur l'application de nouvelles pédagogies telles que la PPO (pédagogie par objectifs) et la PDG (pédagogie de groupe) sans oublier les formations accompagnant l'utilisation des nouveaux manuels tels la série VOLA pour le malgache, les Kajy Mampisaina pour les mathématiques, les ATDP pour le français et en 2004 les manuels de français, de calcul et de connaissances usuelles qui sont en usage à l'heure actuelle.

Ces premiers constats soulignent l'importance des formations organisées par l'institution dans la formation professionnelle des enseignants. Seule une partie très infime a la volonté et la possibilité de suivre d'autres formations à leur initiative personnelle.

Puisque notre réflexion est axée davantage sur les deux années du cours préparatoire, il a été jugé nécessaire de savoir comment se répartissent les années de service de chaque enseignant. L'essentiel est de savoir si les enseignants expérimentateurs ont déjà enseigné dans les CP avant l'application de l'approche par les compétences dans ce niveau. Les réponses ont montré qu'ils ont tous cette expérience.

Cette information nous conduit à émettre les hypothèses suivantes : Premièrement, ces enseignants n'ont plus aucune difficulté quant à la planification et à la gestion des cours qu'ils dispensent à ce niveau. Deuxièmement, les contenus du programme leur sont déjà plus ou moins familiers parce que l'application de l'approche par les compétences n'entraîne aucune modification

de fond sur les contenus du curriculum. Enfin, leur connaissance suffisante du niveau des élèves dont ils ont la charge leur permet de mener efficacement les activités d'apprentissage.

II. LES PRATIQUES OBSERVEES

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il semble opportun de décrire brièvement le cadre général dans lequel se sont déroulées les observations.

II.1. LE CONTEXTE

Les trois E.P.P choisies figurent parmi les dix écoles expérimentatrices de l'application de l'approche par les compétences au sein de la CISCO d'Antananarivo ville.

Les classes observées ont entre 45 et 75 élèves. Par rapport à la norme idéale, c'est-à-dire 40 élèves par enseignant, et même à la norme tolérable, 50 élèves par enseignant⁵¹, ces ratios semblent encore élevés. Il faut ajouter que selon l'effectif de la classe, les élèves sont obligés de se mettre à trois ou même à quatre par table-banc. Cette dernière est faite normalement pour deux élèves. Une telle condition pourrait gêner les élèves surtout pendant les activités rattachées à l'écriture. Selon l'étendue de la salle, les tables sont disposées soit en U soit en rangées.

Un autre point mérite d'être souligné. Dans toutes les E.P.P, les cours s'effectuent seulement soit la matinée soit l'après-midi. Cette disposition a été prise pour résoudre les problèmes liés au nombre insuffisant des salles de classe. Ce qui donne un volume horaire inférieur à celui des écoles privées. Signalons qu'au moment de notre passage, le taux d'absence des élèves était de 5 à 10%.

En ce qui concerne le français, le programme officiel recommande à l'enseignant d'assurer 3 séances de 20mn par jour. Ce qui donne 6 heures par semaine.

II.2. LES PHASES OBSERVEES : LES ACTIVITES D'INTEGRATION

⁵¹ A propos de ces deux normes, voir Programme National pour l'Amélioration de l'Enseignement ou PNAE 2, MINESEB, novembre 1997, pp. 37-38

Comme nous l'avons signalé, les observations ont été faites pendant le 5^e et dernier bimestre. Rappelons que chaque bimestre comporte deux grandes phases : les apprentissages ponctuels et l'intégration. Compte tenu de l'objectif que nous poursuivons, l'analyse qui suit s'intéresse particulièrement aux séances qui se rapportent directement à l'application de l'approche par les compétences.

Selon le calendrier scolaire en vigueur, la dernière semaine du bimestre est réservée à l'intégration. Celle-ci doit comprendre trois moments, à savoir l'apprentissage de l'intégration, l'évaluation de l'intégration et la remédiation de l'intégration. Effectivement, le dernier bimestre s'arrête à l'évaluation mais malgré ce fait, nous avons pu observer quelques séances de remédiation de l'évaluation au début du bimestre.

Il est à noter que ce bimestre se trouve écourté par les jours d'examen et de correction organisés au sein de chaque CISCO et vers la fin, par l'examen du CEPE pour certaines écoles choisies comme centres d'examen. La cessation de cours entraîne le bouleversement du déroulement normal de l'emploi du temps et réduit le temps imparti à l'apprentissage.

II.3. LES PRATIQUES

L'analyse des pratiques pédagogiques pendant les activités d'intégration permet de comprendre comment les enseignants observés s'approprient la formation à l'approche par les compétences et comment ils l'intègrent dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes.

L'analyse des données s'appuie nécessairement sur les documents de référence mis à la disposition des enseignants. Chaque pratique pédagogique observée sera donc appréciée par rapport aux principales étapes et aux résultats attendus.

Par souci de précision, la fiche d'exploitation des situations (Guide d'intégration, p.8) et les situations faisant objet de notre analyse sont présentées en annexe.

II.3.1. CONDUITE DES SEANCES DE REMEDIATION

Afin de rendre compte de ce qui s'est passé pendant la remédiation de l'évaluation, nous reproduisons ci-après, de façon synthétique, le déroulement de quelques séances. Celles-ci seront par la suite soumises à une analyse critique.

La remédiation dont il est question ici est différente de celle qui termine habituellement chaque exercice en classe.

II.3.1.1. CLASSE A

▪ **Les données de la situation d'enseignement/apprentissage**

Séance 1 :

Durée: 27mn

Nombre d'élèves : 73

Outils didactiques utilisés : Les cahiers de situations

Objet de la séance : Remédiation de l'évaluation du 4^e bimestre

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

Consignes :

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

▪ **Déroulement de la séance**

Après avoir énoncé aux élèves l'objectif de la séance, l'enseignant a fait observer la situation à la page 12 (voir Annexe IV), différente de celle présentée à l'évaluation mais qui appartient à la même famille. Puis, elle a posé une série des questions.

Maîtresse (M) : Qu'est-ce qu'on voit sur cette situation ?

Elève (E) 1 : On voit la marchande, le parapluie, les clients.

E2 : On voit des personnes, le chat, des bananes.

E3 : On voit les enfants.

M : Quelles sont les questions pour demander le prix ?

E4 : Combien coûte un kilo de riz ?

E1 : Quel est le prix d'un kilo de riz ?

M : Tu n'as pas assez d'argent. Que dis-tu ?

E5 : C'est cher.

N.B.: Chaque réponse fait l'objet d'une répétition individuelle, par groupe et enfin collective.

M : Nous allons jouer cette situation pour remédier à vos erreurs. Nous allons travailler par groupe.

Consigne 1 : - Groupe 1 : Vous êtes le marchand ou la marchande.

- Groupe 2 : Vous êtes les clients. Demandez le prix de ...

Consigne 2 : Vous n'avez pas assez d'argent. Qu'est-ce que vous dites ?

N.B. : - L'enseignant a eu recours à des objets authentiques de la vie courante (de l'huile, du sucre, des fruits, du riz.)

- La classe a été divisée en 8 groupes dont chacun est composé de 8 à 9 élèves.

D'après les explications de l'enseignant, la composition des groupes change tous les bimestres.

- Le travail de chaque groupe a fait l'objet d'une évaluation.

Séance 2 :

Durée : 22 mn

Situation présentée: C.S, p.14 : *Le cadeau d'anniversaire* (Annexe IV)

- **Déroulement de la séance** : Pareil à celui de la première séance.

Consigne 1 : Demandez à la marchande le prix de la robe, les chaussettes, la chemise,... !

Consigne 2 : Vous n'avez pas assez d'argent, que dites-vous ?

II. 3.1.2. CLASSE B

- **Les données de la situation d'enseignement/apprentissage**

Nombre d'élèves : 69

Durée : 32mn

Objet de la séance : Remédiation de l'évaluation du 4^e bimestre

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

Situation exploitée : C.S, p. 14 : *Le cadeau d'anniversaire* (Annexe IV)

Outils didactiques utilisés : Les cahiers de situations pour les élèves

- **Déroulement de la séance** :

L'enseignant a utilisé presque les mêmes procédés. Mais ce qui distingue sa pratique c'est qu'elle a fait jouer par les élèves trois situations différentes (chez l'épicier, au marché et au magasin) qu'elle a créés à partir des objets authentiques.

II.3.1.3. EVALUATION DES PRATIQUES DE REMEDIATION

De cette présentation, il ressort que les activités de remédiation telles qu'elles ont été conduites consistent à présenter et à faire jouer par les élèves d'autres situations appartenant à la même famille que celle qui a été présentée à l'évaluation. Les activités ont été menées soit avec toute la classe soit en petits groupes.

Apparemment les deux classes observées étaient très actives parce que tous les élèves ont participé, d'une manière ou d'une autre. Ce qui reflète les apports positifs des formations antérieures et des expériences personnelles des enseignants pour ne citer que la formation à la pédagogie par objectifs, la formation à la pédagogie de groupe sans oublier les différentes techniques d'animation acquises pendant les journées pédagogiques.

Mais il reste à savoir si l'objectif de la séance a été atteint.

Bien que le travail de groupe soit utile dans tout apprentissage, celui-ci ne permet pas aux deux enseignants observés de vérifier si chaque élève a compris et est capable de dépasser ses propres erreurs à la fin de la remédiation étant donné la taille des groupes. Pourtant, c'était l'objectif poursuivi.

Il apparaît que les exercices de renforcement étaient insuffisants voire inexistants. A aucun moment de la séance, les deux enseignants n'ont fait référence aux erreurs relevées pendant l'évaluation. Par ailleurs, les erreurs individuelles ne sont pas traitées convenablement puisque le travail individuel avec l'enseignant n'a pas pu avoir lieu. Le classement des élèves selon leur niveau n'a pas été fait non plus. Somme toute, rien ne pourrait assurer que l'objectif est atteint.

Selon les explications données par les deux enseignants observées, la remédiation des erreurs individuelles a été pratiquement impossible vu l'effectif des classes et le temps dont elles disposent. Mais n'y a-t-il pas d'autres raisons invoquées ?

II.3.2. CONDUITE DES SEANCES D'APPRENTISSAGE ET D'EVALUATION DE L'INTEGRATION

L'analyse qui suit concerne deux autres classes où nous avons pu assister aux premières séances d'intégration.

II.3.2.1 CLASSE E

▪ **Les données de la situation d'enseignement/apprentissage**

Durée de la séance : 46 mn

Nombre d'élèves : 47

Outils didactiques utilisés : Le guide d'intégration pour l'enseignant et les cahiers de situations pour les élèves

Objet de la séance : Apprentissage et évaluation de l'intégration (dernier bimestre)

Objet de l'intégration : *Un touriste au village* : Le soir, un touriste cherche une épicerie et un hôtel. C.S, p. 20 (Annexe IV)

Consignes : Le touriste demande où se trouvent l'épicerie et l'hôtel à Rado et à Hery.

- Que dit le touriste/ Rado/ Hery ?
- Que réponds-tu au touriste / Rado/ Hery ?

▪ Déroulement de la séance

Etape I :

L'enseignant a commencé la séance par un rappel sur la localisation dans l'espace avec des applications concrètes en classe. Ce rappel a été conduit sous forme de questions/ réponses et a duré 12 mn.

Q : - Où se trouve le tableau noir (le bureau de la maîtresse, la porte, la fenêtre) ?

- Où se trouve X (un élève dans la classe) ?

R : A côté de, devant, au milieu, derrière, entre, à gauche, à droite, ...

N.B. : Chaque réponse juste a été reprise par 2 ou 3 élèves désignés par l'enseignant.

Etape II : Evaluation de l'intégration

La scène a été jouée en tandem et les consignes étaient simples.

- X, toi, tu es le touriste, pose une question à Y.

- Maintenant, Y pose une question à X.

N.B. : 16 élèves ont été évalués pendant cette première séance.

II.3.2.2 CLASSE F

▪ Les données de la situation d'enseignement/apprentissage

Durée de la séance : 32 mn

Nombre d'élèves : 43

Outils didactiques utilisés : Le guide d'intégration pour l'enseignant et les cahiers de situations pour les élèves

Objet de l'intégration : *Le rendez-vous* : C'est samedi, les enfants pique-niquent.

C.S. p. 18 (Annexe IV)

Consignes : Les enfants se rencontrent.

- Imagine.
- Que réponds-tu à Jean/ Pela / Nono ?

▪ Déroulement de la séance

Etape I : Présentation de la situation.

La maîtresse a fait énumérer en malgache les personnages que les élèves voyaient sur l'image et leur a demandé de localiser les objets qui y sont présentés par rapport à ces personnages. Après, elle a procédé à la traduction des mots et expressions évoqués en français.

Etape II : Evaluation de l'intégration.

Chaque élève est appelé à répondre au questionnement de la maîtresse.

Types de questions posées : Qui est-ce ? Qu'est-ce que c'est ? Où se trouve ... ? Que porte Pela ?

II.3.2.3. EVALUATION DES PRATIQUES D'INTEGRATION

Le déroulement des séances observées fait apparaître l'insuffisance du temps consacré à l'apprentissage de l'intégration. C'est probablement la raison qui explique les difficultés éprouvées par certains élèves lors de leur interrogation parce que la situation présentée n'est pas comprise et les élèves n'ont pas été suffisamment entraînés. Cette première remarque nous conduit à affirmer qu'il n'y pas eu d' « intégration ».

Mais qu'en est-il de l'évaluation de l'intégration ?

Pour juger si les méthodes adoptées et les questions posées sont pertinentes par rapport à l'objectif de la phase, nous reportons ci-après la compétences de base fixée pour le CP2. Après, nous allons confronter les deux pratiques avec la fiche de passation et la grille de correction correspondant aux deux situations présentées.

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.*

Fiche de passation :

LE RENDEZ-VOUS L'élève imagine ce que se disent les enfants. L'élève raconte la suite de la rencontre.	LE TOURISTE L'élève formule ce que se disent les enfants et le touriste. L'élève raconte la suite de l'histoire.
--	--

Fiche de correction :

	C1 : Pertinence par rapport à la situation	C2 : Cohérence de la production	C3 : Correction phonétique
--	---	--	-----------------------------------

Question 1	2 Pts : l'élève imagine ce que disent les enfants pendant la rencontre	1 Pt : l'élève formule des phrases correctes même si elles ne sont pas en rapport avec la situation	2Pt : l'élève prononce correctement les mots utilisés
Question 2	3 Pts : l'élève raconte la suite de la rencontre	2 Pt : l'élève formule des phrases correctes même si elles ne sont pas en rapport avec la situation	
	/5	/3	/2
/10			

Par rapport à la compétence de base à maîtriser pour le niveau considéré et par rapport à ces deux fiches, les questions posées lors de l'évaluation ne semblent pas pertinentes pour diverses raisons.

On attend de l'élève des phrases simples et courtes mais cohérentes et en rapport avec la situation évoquée. Par conséquent, il ne doit pas être évalué par sa capacité à répondre à des questions isolées qui ne présentent aucun rapport entre elles. Par ailleurs, il serait plus motivant pour les élèves de vivre la situation entre eux-mêmes au lieu de répondre à l'interrogation de l'enseignant.

Ce manque d'articulation entre objectif et activité proposée semble être à l'origine des difficultés éprouvées par les enseignants observés quant à l'application du barème de notation.

L'analyse qui vient d'être faite montre l'écart entre ce qui aurait dû être fait et ce qui a été réellement fait. En effet, les problèmes rencontrés par les enseignants observés sont surtout d'ordre technique et méthodologique. Ainsi, le manque de temps⁵² ne justifie pas les pratiques.

Faute de pouvoir assister à la formation de ces enseignants, nous ne pouvons pas savoir si cet écart vient des lacunes de leur formation, des difficultés liées au passage de la théorie à la pratique ou si celui-ci relève de leurs compétences personnelles. Les données fournies par le questionnaire nous aideront à y apporter des éléments de réponse.

II.3.3. LES LANGUES EN USAGE

⁵² Parce qu'en CP2, l'APC touche également les mathématiques et le malgache et qu'il faut évaluer les compétences des élèves dans ces deux autres disciplines.

Puisqu'il est question d'enseigner le français qui n'est pas la langue maternelle des apprenants, il convient de parler du choix de la langue d'enseignement et de communication pendant le cours de français.

Sur les six enseignants observés, deux (A et B) ont utilisé le français. Deux autres (C et E) ont utilisé à la fois le français et le malgache. Le reste (D et F) a opté pour le malgache comme principale langue d'enseignement et de communication.

Selon ces enseignants, leur choix est dicté par le niveau faible des élèves en français. Pourtant, les observations montrent qu'avec un vocabulaire courant, des phrases simples et courtes (sujet+ verbe+ complément), un débit relativement lent, l'enseignant se fait facilement comprendre. Les enseignants A et B obtiennent toujours des réponses à chaque question qu'ils posent.

Si, à la limite, la deuxième catégorie de pratique peut se justifier par le niveau des élèves, le dernier choix ne nous semble en aucun cas adéquat.

Outre le niveau des élèves, y a-t-il d'autres raisons qui expliquent ces choix ?

A ce sujet, nous avons constaté que les enseignants eux-mêmes éprouvent des difficultés en français. Ce dont témoignent les fautes linguistiques relevées pendant les cours et dans les réponses au questionnaire.

Vu que la maîtrise du français, véhicule des connaissances à transmettre, est l'une des compétences enseignantes requises, ce problème persistant mérite d'être repris en considération.

En résumé, l'analyse des pratiques pédagogiques pendant l'intégration révèle les insuffisances de l'appropriation de la formation à l'approche par les compétences par les enseignants. On se demande donc comment expliquer ces insuffisances. Sont-elles dues à la qualité de la formation elle-même ou à la capacité d'intégration des enseignants ? Dans tous les cas, comme il vient d'être constaté, à la non-maîtrise des phases-clés de l'approche par les compétences s'ajoute des difficultés d'ordre linguistique.

III. PROPOSITION D'EXPLICATION DES INSUFFISANCES DANS L'APPROPRIATION DE LA FORMATION

Seront examinés les facteurs susceptibles d'expliquer le décalage constaté entre les effets de formation souhaitables et les effets réellement produits.

III.1. LA QUALITE DE LA FORMATION A L'APC

En premier lieu, il serait intéressant de constater comment les enseignants eux-mêmes voient leur formation.

Puisqu'il s'agit plutôt d'accueillir les points de vue de chaque enseignant sur des points précis, les questions posées reposent nécessairement sur des échelles d'appréciation et de satisfaction et aucune justification n'est demandée.

III.1.1 EVALUATION GLOBALE

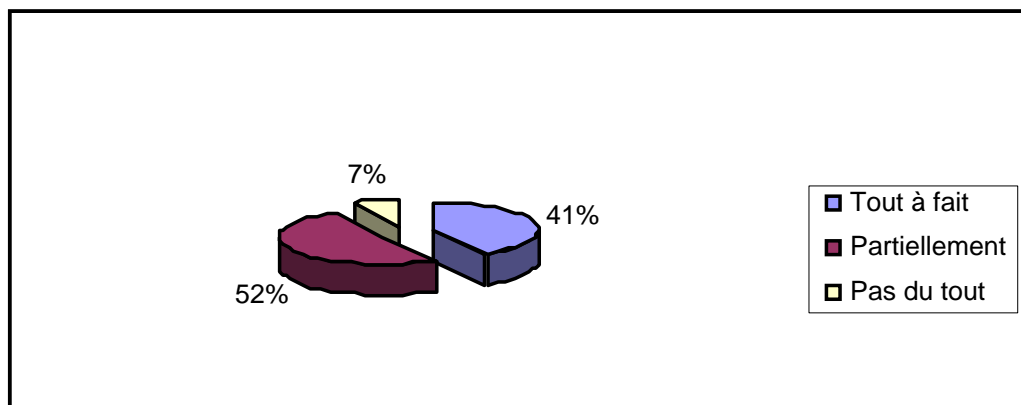


Schéma 2 : Correspondance entre formation et attente

D'une façon globale, la formation n'a pas pu donner une entière satisfaction à tous les enseignants : seuls 41 % de l'ensemble estiment que la formation correspond tout à fait à leurs attentes, 52 % constatent un écart entre les deux. Le reste, soit 7%, ne voit aucune correspondance entre les deux.

III.1.2. LES CONDITIONS DE LA FORMATION

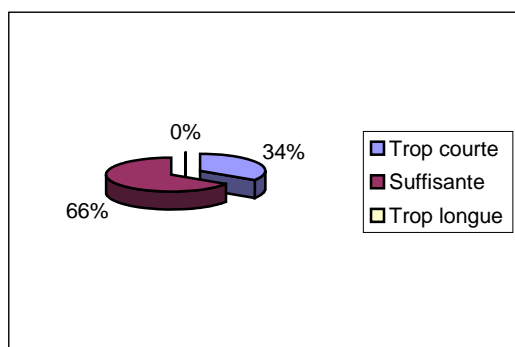


Schéma 3 : Durée de la formation

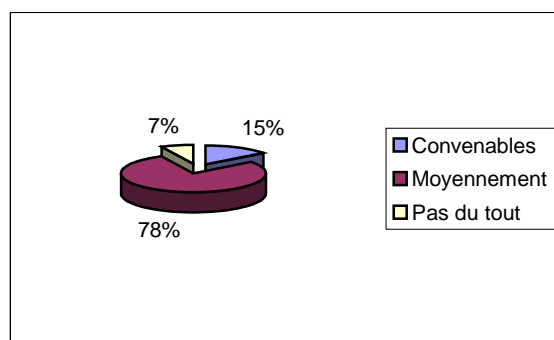
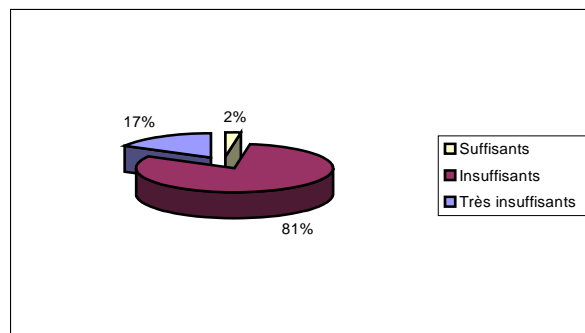
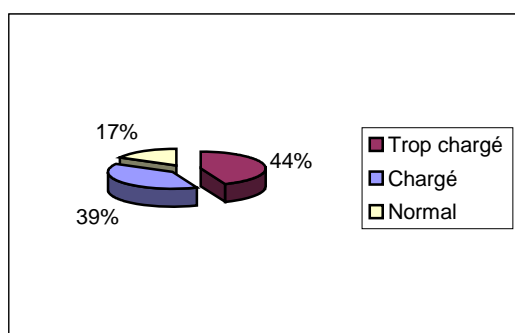


Schéma 4 : Lieux de formation



Pour ce qui est de la durée de la formation, la majorité en est satisfaite : 66% des enseignants trouvent celle-ci suffisante. Pour le reste, c'est-à-dire 34%, elle est trop courte.

Les lieux de formation paraissent convenables pour 15%. Pour 78 %, ceux-ci leur semblent moyennement convenables tandis que pour le reste (7%), ils ne le sont pas du tout.

D'après les informations recueillies auprès des responsables de la CISCO Tana ville, les sessions de formation se sont déroulées dans les écoles de chaque Zone Administrative et Pédagogique.

Quant à l'emploi du temps suivi pendant la formation, seuls 17 % le voient normal, il a semblé pour le reste soit trop chargé (44%) soit chargé (39 %). Ce qui donne une évaluation plutôt négative.

La dernière rubrique, mais qui n'est pas la moindre, porte sur les indemnités de formation. Les chiffres parlent d'eux-mêmes. La majorité, soit 98% s'accordent à dire que celles-ci leur ont paru insuffisantes ou même très insuffisantes. De plus, il a été précisé spontanément que des problèmes de paiement ont eu lieu.

Que pouvons-nous en déduire ?

Certaines conditions de la formation (durée, emploi du temps et moyens financiers) sont de qualité insuffisante. Elles sont donc à améliorer.

III.1.3. LE CONTENU DE LA FORMATION

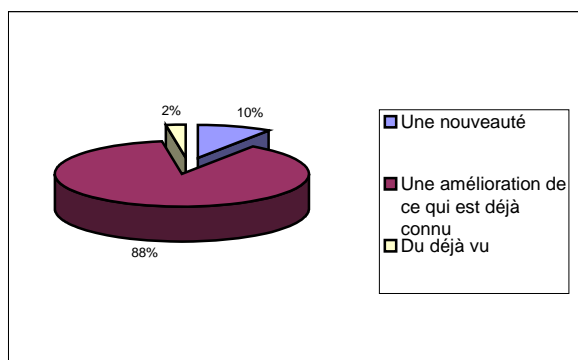


Schéma 7 : L'APC vue par les enseignants

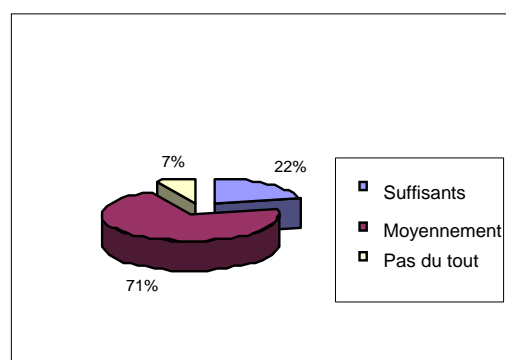


Schéma 8 : Aspects caractéristiques de l'APC abordés

Le premier schéma montre ce que représente l'approche par les compétences les enseignants bénéficiaires de la formation.

Pour 88%, celle-ci a paru comme une amélioration de ce qui est déjà connu en ce sens qu'elle s'appuie sur les apprentissages habituels. Le reste affirme soit qu'elle est une nouveauté (10%) soit du déjà vu (2%).

Quantitativement, les aspects caractéristiques de l'approche qui ont été abordés ont paru suffisants pour 22% des enseignants enquêtés. La majorité en demande plus car 71% les trouvent moyennement suffisants et pour le reste (7%), ceux-ci ne le sont pas du tout. A peu près, cette dernière proportion correspond au pourcentage des enseignants pour qui l'approche par les compétences est perçue comme étant une nouveauté.

Ces données révèlent un paradoxe : si pour la majorité des enseignants enquêtés, l'approche par les compétences est une simple amélioration des pratiques pédagogiques habituelles, on enregistre pourtant une demande plus forte en matière de contenu présenté.

Même si déjà, du point de vue quantitatif, le contenu de la formation ne correspond pas à la demande de la majorité des enseignants, il est toujours nécessaire de s'assurer que l'ensemble comprend ce qui a été présenté.

III.1.4. LES DEMARCHES ADOPTEES

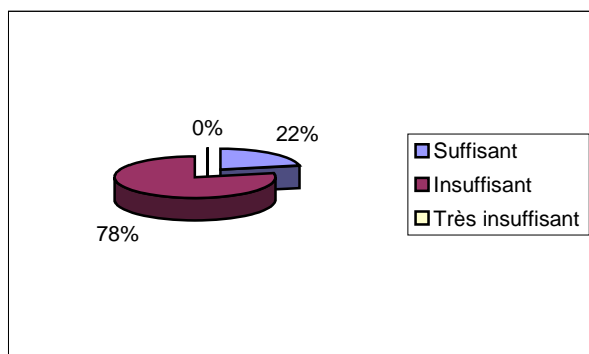


Schéma 9 : Temps imparti à l'application immédiate des acquis théoriques

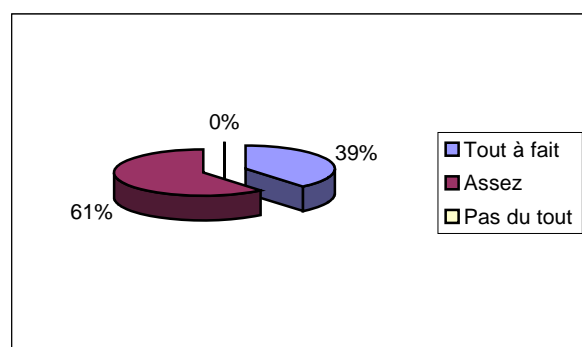


Schéma 10 : Clarté des interventions des formateurs

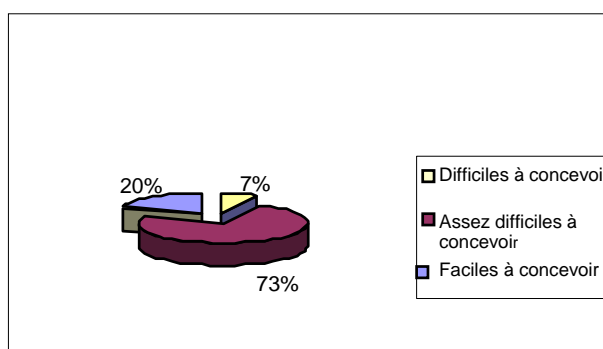


Schéma 11 : Séances consacrées à l'application de l'APC

Pour ce qui est des interventions des formateurs, 39% affirment la clarté totale de celles-ci tandis que pour beaucoup plus de la moitié (61%), elles étaient assez claires.

Cette forte proportion pourrait être interprétée de deux manières : soit les formateurs n'ont pas adopté les techniques de présentation appropriées soit ce sont les points abordés qui semblent complexes aux yeux des enseignants en formation.

Outre les exposés théoriques, les formateurs doivent prévoir des séances de mise en application de ce que l'on vient d'acquérir. Ainsi, comment les enseignants interrogés ont-ils trouvé ces séances ?

D'abord, pour ce qui est de la durée de ces séances, plus des trois quarts du public-cible (78%) pensent que celle-ci était insuffisante. Le reste, soit 22%, affirme le contraire. Ici encore, la majorité n'est pas satisfaite.

Ajoutons que, 7% de l'ensemble déclarent avoir éprouvé des difficultés quant à la conception de ces séances d'application. Pour la grande majorité (73%), celles-ci leur ont paru assez difficiles à concevoir. Par contre, 20% d'entre eux, selon leur réponse, n'ont eu aucun problème.

Ces données ne font que confirmer les insuffisances de la formation. Elles pourraient donc expliquer l'évaluation des pratiques pédagogiques observées car dès leur formation, la majorité des enseignants éprouvent déjà des difficultés.

III.1.5. SUPPORTS ET DOCUMENTATION

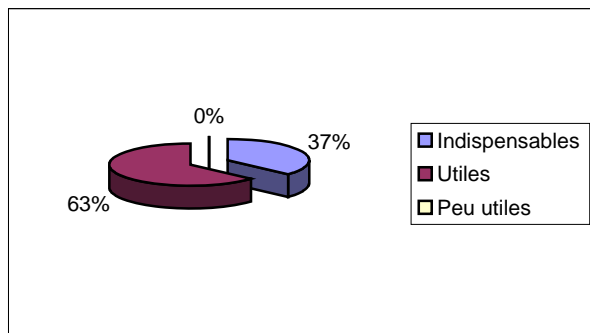


Schéma 12 : Documents pour les enseignants en formation

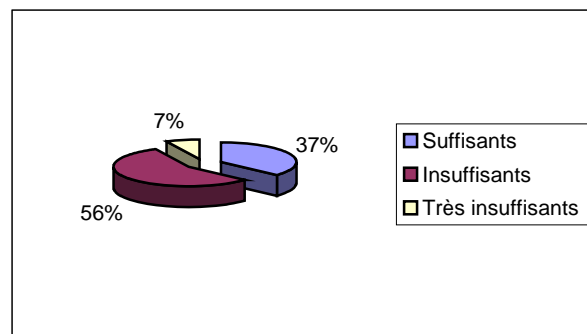


Schéma 13 : Supports et matériels utilisés par les formateurs

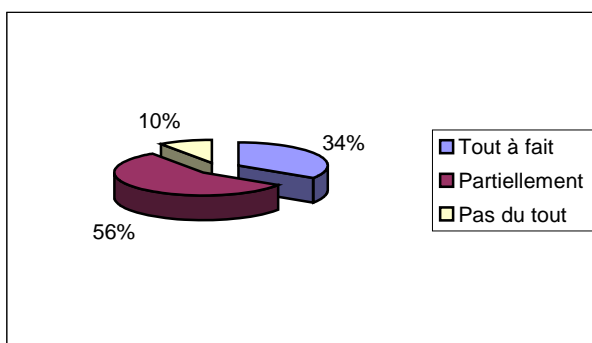


Schéma 14 : Pertinence des supports et matériels de formation

Les matériels de présentation et les supports utilisés par les formateurs ont paru insuffisants pour la majorité des enseignants (63%). Seuls 37% les trouvent suffisants.

Par rapport aux objectifs de la formation, seuls 34% des enseignants disent que ces matériels sont tout à fait pertinents. Pour 56%, ils ne le sont que partiellement et pour le reste, soit 10%, ceux-ci ne le sont pas du tout.

Selon les informations que nous avons eues à ce sujet, les krafts sont les seuls matériels privilégiés pour la présentation.

Ce manque de satisfaction veut peut-être dire que la préparation de la session de formation est insuffisante. Autrement dit, les responsables n'ont pas prévu les matériels nécessaires pour faire réussir la formation.

Ajoutons, pour terminer que tous les enseignants sont convaincus quant à l'utilité des documents qui leur sont remis durant la formation. 37 % les ont trouvés même indispensables.

III.1.6. ECHANGES ET COMMUNICATION :

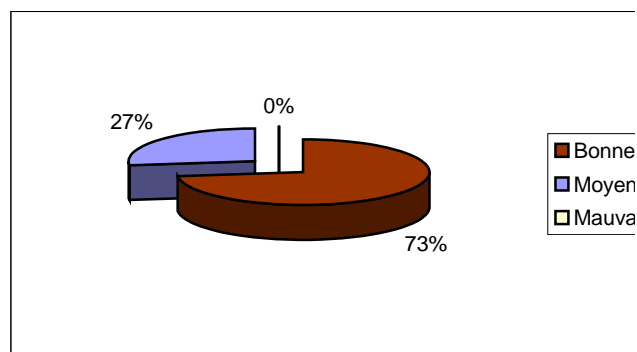


Schéma 15 : Ambiance générale du groupe

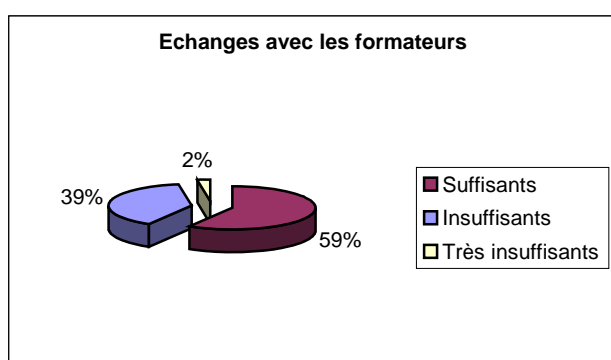


Schéma 16 : Echange avec les formateurs

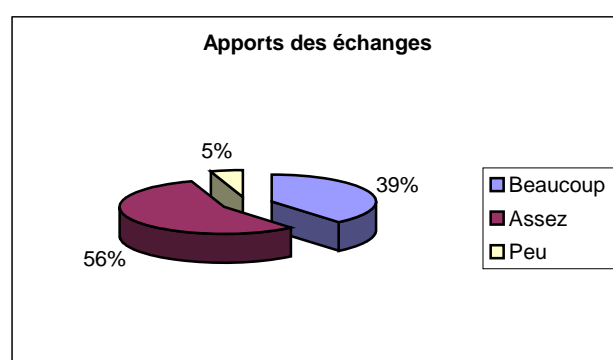


Schéma 17 : Apports des échanges

En général, l'ambiance du groupe était bonne. C'est ici seulement que la formation a été évaluée de façon positive. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants concernés se connaissent suffisamment pendant les journées pédagogiques.

Les échanges entre les enseignants en formation et les formateurs étaient suffisants aux yeux de plus de la moitié (59%) du public concerné. Par contre, 39% trouvent ces échanges insuffisants. Le reste, soit 2%, déclarent même que ceux-ci sont très insuffisants. Mais qu'en est-il de leurs apports ?

A ce sujet, il est frappant de savoir que seuls 39% des enseignants affirment que ces échanges leur apportent beaucoup d'éclaircissements sur l'objet de la formation.

III.1.7. SUIVI ET EVALUATION DE LA FORMATION

Le suivi et l'évaluation des pratiques des enseignants sur le terrain font partie intégrante de la formation. Ainsi, comment les enseignants trouvent-ils les interventions des formateurs dans ce cadre ?

Plus de la moitié, soit 56%, trouvent les remarques des formateurs fondées tandis que pour le reste, c'est-à-dire 44%, elles sont moyennement fondées.

L'évaluation de la clarté de ces remarques rejoint ce qui a été dit à propos des exposés des formateurs car seuls 31% déclarent en être satisfaits. Il conviendrait donc d'améliorer cet aspect.

Nous en concluons que la formation à l'approche par les compétences n'a pu satisfaire la majorité des enseignants qui en sont les destinataires. Si les conditions de la formation ont été moyennement appréciées, les réponses au questionnaire montrent les insuffisances du contenu présenté, des supports utilisés et des échanges avec les formateurs.

III.2. LE PROFIL DES ENSEIGNANTS

Dans l'ensemble, le niveau académique des enseignants est faible. Ce qui risque d'affecter les résultats de l'enseignement/apprentissage. Comme les données des questionnaires le montrent, la formation initiale qu'ils ont reçue est, en général, insuffisante voire même inexistante.

Leur formation continue est presque homogène puisque celle-ci se limite aux sessions organisées au sein des ZAP. Seuls deux d'entre eux ont suivi d'autres formations en dehors de ce cadre.

En rapport avec cette idée, notons que depuis 2004, le ministère de l'Education procède chaque année au recrutement et à la formation de 1700 élèves-instituteurs. Cette politique vise à remédier à l'insuffisance en nombre des enseignants. Ces futurs maîtres sont recrutés à partir du niveau BEPC, reçoivent une formation intra-muros de six mois et font un stage pratique pendant une année. Il reste à savoir s'ils sont fonctionnels sur le terrain et à quels résultats leurs pratiques aboutissent.

Outre le profil général des enseignants et la qualité insuffisante de leur formation, y a-t-il d'autres facteurs qui expliquent les lacunes dans les pratiques pédagogiques observées ? Comment voient-ils leurs propres pratiques ? Quelles sont les difficultés qu'ils identifient par eux-mêmes ?

III.3 LES DIFFICULTES DE MISE EN PRATIQUE DE LA FORMATION

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. Certaines

réponses évoquent le problème d'inadaptation dû à l'aspect nouveau de l'approche tandis que d'autres soulignent les difficultés qu'ils ont rencontrées en matière de préparation parce qu'il leur semble que les manuels existants ne sont pas appropriés.

A ces difficultés venant de l'approche par les compétences vient s'ajouter le problème linguistique.

La non-maîtrise du français a été identifiée par la majorité des enseignants enquêtés comme étant un des facteurs de blocage aussi bien pour les élèves que pour eux-mêmes. A ce propos les difficultés que certains enseignants ont rencontrées pour la rédaction libre des réponses au questionnaire ne font que confirmer leur problème en cette matière.

III.4. LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES

A ce sujet, la plupart des enseignants enquêtés trouvent que le programme est trop chargé en CP et que le contenu du guide et des matériels d'accompagnement est insuffisant. De plus, le retard de distribution des cahiers de situations a été évoqué. Ce problème ne leur a pas permis de travailler dans de bonnes conditions pendant le premier bimestre.

La surcharge de l'effectif de certaines classes et le niveau très faible de certains élèves en CP2 qui est jugé comme l'impact négatif de la politique de redoublement zéro- risquent de nuire aux résultats scolaires.

Par ailleurs, certains enseignants affirment que les informations sur la suite de l'application de l'approche par les compétences sont insuffisantes.

III. 5. LES DISTORSIONS

Ici, il s'agit de l'incompatibilité et de la différence entre les intentions et les réalités et entre les outils de travail mise au service des enseignants.

En matière de français, il a été souligné que l'application immédiate du vocabulaire acquis dans la vie quotidienne des élèves est impossible car le malgache reste la seule langue utilisée en dehors de l'école.

Quant aux outils de travail, les enseignants ont constaté le manque d'articulation entre les contenus du cahier de situations et le vocabulaire présenté dans le curriculum et le manque de correspondance entre le programme et le niveau des élèves auxquels il est destiné.

Pour terminer, il importe de signaler que les enseignants eux-mêmes ont relevé quelques points de faiblesse du système éducatif actuel. Ils ont cité en particulier la condition socio-économique du pays qui présente de mauvaises répercussions sur la performance des élèves surtout ceux qui fréquentent les écoles primaires publiques. Notons à ce sujet que la petite enquête que nous avons menée auprès des élèves des classes observées montre que plus de 80% de ces élèves sont issus de familles dont les revenus sont très faibles.

L'autre faiblesse évoquée mais qui relève d'un autre point de vue est le manque de coopération entre l'école et les parents d'élèves.

Tels sont les différents facteurs qui expliquent la faible performance des enseignants dans le cadre de l'application de l'approche par les compétences. Ces facteurs ont été identifiés par les enseignants eux-mêmes compte tenu de leurs propres pratiques et de leur vécu quotidien. C'est dans ce sens qu'ils sont dignes d'intérêt.

Ils sont de divers ordres : ceux qui sont directement liés à la qualité de leur formation et ceux qui relèvent des compétences des enseignants et de leurs conditions de travail.

Ils touchent tous les niveaux du système : de l'institution aux parents d'élèves. Quelle que soit leur nature, ce sont des problèmes qui font réellement obstacle à la réussite de la réforme en cours. En tant que tels, il importe donc de les résoudre.

IV. SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES

Pour assurer la réussite de la réforme, objet de nos réflexions, il convient d'apporter des solutions aux problèmes évoqués dans les pages précédentes. Etant donné que certains problèmes ont déjà fait l'objet d'un traitement particulier, il ne saurait être question de méconnaître les efforts déployés par les différents responsables. Après les quelques suggestions que nous avancerons

seront abordées successivement les perspectives de la réforme et celles de la recherche que nous sommes en train de conduire.

IV.1. SUGGESTIONS

Il ne saurait être question d'apporter des solutions à tous les problèmes sus-mentionnés. Ce volet se limite essentiellement à des suggestions se rapportant directement à l'objet d'étude fixé pour cette première étape de réflexion.

IV.1.1. L'AMELIORATION DE LA QUALITE DE LA FORMATION

La formation des enseignants est déterminante dans l'application de l'approche par les compétences. Ainsi, il serait préférable de l'améliorer.

Il a été constaté que, malgré le fait que l'objet de la formation n'est pas entièrement nouveau pour la majorité des enseignants, les aspects abordés par les formateurs ont été loin d'être suffisants. Il importe donc d'améliorer quantitativement le contenu de la formation compte tenu des demandes et besoins des enseignants.

Pour ce qui est des étapes et techniques de présentation, il faut non seulement consacrer plus de temps à l'application des acquis théoriques mais également rendre les séances s'y rapportant accessibles à tout le public. Par ailleurs, les interventions des formateurs doivent être claires qu'elles soient pendant la présentation ou pendant l'application. Dans ce souci de clarté, les supports et matériels de présentation doivent être pertinents par rapport aux objectifs de formation.

S'il est possible, il serait profitable de recourir à des supports audio-visuels justement pour que les enseignants en formation aient une idée plus précise du déroulement des activités dans une classe où l'on applique l'approche par les compétences. L'intérêt de tels supports réside dans leur aspect concret et authentique.

Etant donné l'importance des échanges entre formateurs et preneurs de formation, ceux-ci doivent être multipliés et réorientés de façon à apporter plus de précisions et d'éclaircissements sur l'objet de formation.

Beaucoup plus de la moitié du public concerné trouve le rythme adopté pendant la formation un peu accéléré. Afin de s'assurer que tous les preneurs de formation peuvent suivre la

formation sans grande difficulté, deux solutions se présentent : soit on prolonge la durée d'une session, soit on augmente le nombre de sessions.

En résumé, la formation des enseignants doit être améliorée aussi bien en qualité qu'en quantité. Sa conception et sa mise en œuvre doivent tenir compte des besoins et du niveau d'ensemble du public auquel elle est destinée.

IV.1.2. L'AMELIORATION DES OUTILS DE REFERENCE

Vu la capacité conceptuelle du corps enseignant dans les écoles primaires, le guide d'intégration mis à leur disposition doit être développé davantage. Des précisions supplémentaires sur les étapes-clés de l'approche par les compétences doivent y être apportées.

En outre, les fiches d'exploitation des situations ne doivent pas se contenter de présenter ce qu'il faut faire pendant chacune des trois phases de l'intégration (apprentissage, évaluation et remédiation). Bien que nécessaire, cette présentation générale reste vague. Ce qui serait plus intéressant, c'est de fournir aux enseignants une fiche d'exploitation détaillée pour chaque situation surtout pour chaque objectif terminal d'intégration.

IV.1.3. RENFORCEMENT DES COMPETENCES DES ENSEIGNANTS

Sans vouloir méconnaître les effets positifs de la série de formations organisée au sein des Zones administratives et Pédagogiques, il faut dire que les compétences des enseignants ne sont pas suffisantes pour faire face à la nouvelle tâche qu'ils ont à accomplir. Afin d'obtenir de bons résultats, il serait indispensable d'organiser d'autres formations en dehors de celles réservées à l'approche par les compétences dans le but de rehausser leur niveau académique et de renforcer leurs pratiques pédagogiques.

Pour ce qui nous intéresse, en l'occurrence l'enseignement du français, nous pouvons affirmer que toute recherche d'efficacité doit être commencée par l'amélioration du niveau des enseignants dans cette langue. Si l'idée de perfectionnement linguistique n'est pas tout à fait nouvelle si l'on se réfère au plan d'actions pour l'amélioration du système éducatif, les impacts d'une telle politique n'ont pas été concrètement constatés en classe étant donné que les problèmes relatifs à la non maîtrise de la langue d'enseignement persistent.

Outre les formations, la lecture personnelle en dehors des guides pédagogiques, des programmes scolaires et des manuels permet à la fois une ouverture culturelle et un apprentissage

linguistique nécessaires à chaque enseignant. D'où, la nécessité d'une bibliothèque scolaire si possible au sein de chaque école.

Sachant que l'environnement des enseignants ne se limite pas au cadre strict de leur classe où chacun d'eux se trouve souvent seul face à un groupe d'élèves et où il doit assurer des cours de 20 ou de 30 minutes conformément aux instructions officielles et aux curricula, il serait préférable d'organiser à leur profit des rencontres avec des enseignants venant des autres établissements afin qu'ils puissent partager avec eux leurs expériences et éventuellement leurs difficultés, et ce, dans le but d'améliorer leurs pratiques personnelles. De ce point de vue, la publication des journaux pédagogiques comme « La Plume » est une initiative digne d'intérêt et d'encouragement.

Pour résoudre les problèmes relatifs à l'application de l'APC à proprement parler, il convient de poursuivre le suivi et l'évaluation de ces enseignants expérimentateurs. Procéder ainsi présente un double avantage : aux animateurs du suivi, il leur permet de constater l'évolution des pratiques en classe, de prendre des décisions sur la planification des formations ultérieures ; aux enseignants, il leur permet de bénéficier des guides et des conseils ainsi que des suggestions émanant de ces premiers.

IV.1.4. AMELIORATION DES CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

Pour ce qui est des outils de travail tels que les guides d'intégration et les cahiers de situations, la commission qui se charge de leur distribution doit être renforcée afin que de tels outils arrivent dans les écoles en temps voulu.

Pour la phase de généralisation, des mesures de précaution doivent être prises pour qu'aucune région de la grande Ile ne se sente désavantagée et que toutes les écoles puissent commencer en même temps et dans les mêmes conditions.

S'agissant des problèmes dus au niveau faible des élèves, il importe de mentionner que conformément à la politique de la petite enfance développée dans le cadre de l'Education Pour Tous, certaines écoles primaires publiques dites écoles-pilote ont pu bénéficier de l'implantation de classes préscolaires.⁵³ Une telle initiative doit toucher toutes les écoles afin de mieux préparer les apprentissages ultérieurs.

⁵³ Le rapport de la Banque mondiale en 2001 révèle que « l'éducation préscolaire malgache est encore peu développé car en 1998, seulement un élève sur dix qui entre dans le primaire a été préalablement scolarisé dans le préscolaire. »

Toujours à propos du niveau des élèves, le redoublement zéro ou le passage automatique a été identifié comme l'une des sources de difficulté pour la plupart des enseignants. Pour notre part, une telle stratégie n'est ni bonne ni mauvaise en soi, tout dépend de la manière de la gérer. Il pourrait être profitable dans une classe à effectif limité où l'enseignant a la possibilité de classer et de traiter les élèves en fonction de leur niveau et de leurs compétences, tel qu'il est recommandé par l'approche par les compétences. Pour assurer l'efficacité de l'enseignement/apprentissage avec ce nouveau système, des classes de perfectionnement doivent être créées pour les élèves en difficulté. Une telle stratégie, bien qu'efficace, demande des salles de classe et des enseignants supplémentaires.

Les parents d'élèves figurent parmi les partenaires de l'acte éducatif. S'ils refusent de collaborer avec l'école dans l'éducation de leurs enfants, c'est qu'ils ne comprennent pas leur rôle. Il importe donc d'organiser des journées de sensibilisation et d'information à leur intention pour qu'ils puissent assurer leur rôle.

Quant aux enseignants, les plans stratégiques de ces dernières années parlent beaucoup de la démarche ascendante pour compléter la démarche descendante habituelle. Pourtant, les enseignants se plaignent toujours du fait que leur demande et leurs besoins n'ont pas été pris en compte. Par ailleurs, le manque de motivation des enseignants dû à l'insuffisance de leur rémunération risque d'affecter les résultats scolaires, malgré les efforts du gouvernement à attribuer des primes de rendement et des indemnités. Il est donc nécessaire de revaloriser le métier d'enseignant.

IV.2. PERSPECTIVES

Conformément à notre hypothèse de départ et à notre objectif de recherche, ce dernier volet se propose d'envisager les actions relatives à la réforme en cours, et corollairement, les actions qui nous reviennent.

IV.2.1. PERSPECTIVES DE LA REFORME

Le calendrier relatif à la mise en place de l'APC dans le premier cycle de l'Education Fondamentale (cf. Annexe II) montre que le projet est actuellement à mi-chemin. Ce qui voudrait dire que les actions à entreprendre sont loin d'être négligeables compte tenu des exigences aussi bien épistémologiques que méthodologiques intrinsèques à toute réforme éducative. Sans revenir à ce qui a été dit, soulignons que plus la réforme avance, plus elle nécessite des ressources croissantes, pour ne citer que le renforcement des personnels permanents en nombre et surtout en compétences.

La tâche qui attend les responsables est double : d'un côté, renforcer le système de suivi et d'encadrement des enseignants dans les niveaux scolaires où la réforme a été déjà introduite, et de l'autre, continuer la mise en place de l'approche par les compétences. Les deux doivent être accomplies simultanément.

Pour terminer, notons en passant que, parallèlement à ces activités, les responsables doivent commencer à réfléchir à la manière de gérer la prolongation de la scolarité primaire à sept ans et mettre en place les dispositifs nécessaires à la conduite simultanée de ces deux réformes compte tenu des limites et des possibilités du gouvernement actuel.

IV.2.2. PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

De même, la poursuite de nos travaux nécessite l'extension de notre champ d'investigation, l'adoption de nouvelles stratégies de recherche et surtout la mise en œuvre des ressources - techniques et matérielles, financières et surtout humaines- de plus en plus importantes.

Il est vrai que face à l'ampleur de la réforme, cette première réflexion ne présente qu'une portée très modeste. Elle ne traite qu'un paramètre du système et encore un des aspects de celui-ci. En effet, l'enseignant, comme nous l'avons vu, est un élément du grand ensemble « acteurs » et quand on parle d'enseignants, l'on doit prendre en compte au moins trois points : leur formation (initiale et continue) et leur encadrement sur le terrain, leur recrutement et le système de leur répartition ; et enfin leurs conditions de travail.

Alors, s'il n'est pas inintéressant de retourner dans les établissements où se sont déroulées les observations de classe pour voir comment les pratiques des enseignants observés évoluent au cours du temps, il s'avère aussi indispensable de procéder pareillement dans les autres niveaux scolaires.

L'étude ne doit pas non plus s'arrêter au niveau des acteurs mais nous devons également nous assurer de l'adaptabilité et de la pertinence des outils mis à leur disposition par rapport à l'objectif visé. Vu que l'approche par les compétences ne peut exister sans les outils qui l'accompagnent (curriculum, guide d'intégration et cahier de situations), il serait donc nécessaire de procéder à l'analyse plus détaillée des contenus de chaque outil. Puisque ces outils doivent former un ensemble cohérent, l'on doit également s'assurer de l'articulation entre eux.

A ce stade de nos investigations et vu la situation actuelle de la réforme à Madagascar, nous ne pouvons émettre aucune conclusion sur la réussite ou l'échec de la réforme dans le système éducatif malgache. Pour pouvoir le faire, il faut attendre qu'une cohorte d'élèves soit arrivée en fin du cycle primaire, c'est-à-dire en classe de CM2. Ce qui veut dire qu'ils ont appris les disciplines avec la nouvelle approche et dans cette condition, il serait intéressant de mener des études destinées à l'évaluation de leurs acquis pendant toute la scolarité primaire, et partant, de savoir si leur profil de sortie correspond à celui défini dans les programmes officiels.

Cependant, l'analyse qui est faite dans le cadre de cette réflexion confirme notre hypothèse de départ car si les différents paramètres touchés par la mise en œuvre de l'approche par les compétences dans le système éducatif malgache sont apparemment identifiés, les problèmes résident dans la manière de les traiter. D'où, la persistance d'un certain nombre de facteurs bloquant la réalisation du projet.

Une recherche ne se fait pas à partir d'un vide, c'est la raison pour laquelle un chercheur se trouve toujours dans le besoin de recueillir des données fiables et objectives auprès des personnes et des institutions concernées. D'où, le rôle primordial des ressources humaines dans la conduite d'une recherche. En effet, bien que la documentation soit très utile, celle-ci se révèle insuffisante et doit être complétée par des informations venant des acteurs concernés par le sujet. Très souvent, le contact avec ces personnes reste le premier obstacle à la conduite d'une recherche car plus la responsabilité d'une personne est grande, plus sa consultation est difficile voire même impossible. Outre le problème de disponibilité de ces personnes, les chercheurs risquent toujours d'affronter des réactions défavorables et dans le cas extrême le rejet, que ce soit implicite ou explicite. Nous souhaitons donc que l'on accorde davantage de l'intérêt aux chercheurs et que leurs travaux aient la place qu'ils méritent. Dans ce cas, nous comptons sur la collaboration de tout un chacun.

Pour mener à bonne fin la recherche, des supports aussi bien matériels que financiers sont souhaitables de la part du ministère responsable ou de la part des ONG œuvrant dans ce secteur.

La réflexion à laquelle nous nous sommes livrée ne perd pas son intérêt même si les responsables de la réforme en question ont procédé à des séances d'évaluation systématiques des activités entreprises à tous les niveaux du système auquel s'applique la réforme. Les apports qu'elle présente ne doivent en aucun cas être négligés dans la mesure où elle permet d'en faire une évaluation externe qui doit compléter les données de l'évaluation interne. Vu l'objectif qui lui est assigné, elle aborde le problème de manière analytique et critique et adopte des stratégies différentes à celles des réformateurs eux-mêmes ou de tout intervenant oeuvrant dans le système tels que les bailleurs de fonds ou toute autre organisation. Ainsi, l'intérêt de l'analyse qui vient d'être faite vient de sa dimension scientifique étant issu d'un regard extérieur au système.

CONCLUSION

L'approche par les compétences propose de penser autrement l'éducation, ses finalités et les moyens et stratégies d'y parvenir. C'est dans ce sens qu'elle représente une innovation pédagogique. Sans aller à l'encontre de la philosophie de l'éducation dite nouvelle qui met l'apprenant au centre de l'apprentissage, elle repose essentiellement sur le

principe selon lequel la compétence constitue la véritable fin de ce dernier. Ainsi, l'école devient ce lieu où l'éducateur prépare l'apprenant à faire face à la vie active.

De par cet aspect innovateur, il va de soi que la mise en œuvre de l'approche par les compétences entraîne des changements dans le fonctionnement du système et concrètement dans les pratiques de classe habituelles.

C'est la gestion de ce processus de changement qui fait de l'introduction de l'approche par les compétences une véritable réforme. En tant que telle, elle doit tenir compte d'un certain nombre d'exigences et nécessite la mobilisation des ressources techniques, financières et matérielles mais surtout humaines. D'où le besoin de la formation des acteurs à tous les niveaux et surtout des enseignants qui sont les premiers responsables de l'application en classe.

A ce sujet, il a été souligné que du point de vue épistémologique, toute réforme entraîne une rupture mais qui dit rupture sous-entend un état de déséquilibre. En bref, toutes les stratégies de réforme doivent consister en la recherche d'un état final d'équilibre après avoir opéré les changements voulus.

Par ailleurs, la gestion d'une réforme dans le système éducatif exige la prise en compte des interactions et de l'interdépendance des composantes de celui-ci.

Il a été constaté que le système éducatif malgache est en pleine évolution vu la série de réformes qu'il a subies. En tout cas, il s'agit d'un système en train de s'améliorer. C'est dans cette dynamique générale que l'approche par les compétences va être introduite.

Nos investigations nous ont permis de constater et d'analyser les pratiques des enseignants pendant l'application de l'approche par les compétences dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage du français. Soulignons cependant que l'accent a été mis sur les enseignants en exercice et leur formation.

Les observations directes des pratiques de classe et les données des questionnaires révèlent les difficultés réellement rencontrées par les enseignants. Les pratiques pédagogiques pendant les phases-clés de l'approche par les compétences sont loin d'être celles attendues. Cet écart est dû aux insuffisances dans l'appropriation de l'objet de l'innovation par ces enseignants qui s'expliquent par la qualité même de leur formation, par l'insuffisance de leurs propres

compétences aussi bien pédagogiques que linguistiques. Il est à ajouter que leurs conditions de travail sont peu favorables et que les outils mis à leur service sont de qualité insuffisante.

Pour pallier les problèmes identifiés, des suggestions ont été proposées. Celles-ci consistent d'un côté à améliorer la qualité de la formation, à renforcer les compétences des acteurs et à perfectionner les outils de référence mis à leur disposition.

De l'autre, il a été jugé nécessaire d'améliorer les conditions de travail des enseignants. Les efforts doivent consister en l'amélioration du niveau général des élèves et en la responsabilisation des parents d'élèves sans oublier la revalorisation du métier d'enseignement lui-même. Notons qu'étant donné les projets déjà en cours et vu notre statut, nous n'avons pas abordé certains aspects du problème.

De nos études menées jusqu'ici, il ressort que la mise en œuvre de l'approche par les compétences dans le système éducatif malgache, pour être efficace, nécessite le renforcement des compétences des acteurs et en particulier celles des enseignants. Cependant, il ne faut pas pourtant oublier que ce sont les élèves qui doivent être les bénéficiaires de la réforme et que ce sont les résultats réels de l'apprentissage qui justifient celle-ci.

BIBLIOGRAPHIE

▪ **Education, enseignement et apprentissage**

- AVANZINI, Guy (sous la direction de) : *La Pédagogie aujourd'hui*, Paris, Dunod, 1996.
- Berbaum, JEAN : *Développer la capacité d'apprendre*, PARIS, ESF EDITEUR, 1991
- Cardinet, JEAN : *Evaluation scolaire et pratique*, COLLECTION «PEDAGOGIES EN DEVELOPPEMENT », BRUXELLES, DE BOECK, 2^E EDITION, 1994.
- CHARTY-KOMAREK, Marie : *Des manuels scolaires sur mesure*, Paris, Harmattan, 1994.
- CUQ, Jean-Pierre (sous la direction de) : *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, Clé International, 2003.
- DANG, René : *Guide des métiers de l'enseignement*, Paris, Hachette, 1991.
- DE LANDSHEERE, Viviane et Gilbert : *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, Dessain, 1989.
- Hameline, DANIEL : *Les objectifs pédagogiques*, PARIS, Ed. E.S.F., 1979.
- Husen, TORSTEN: *L'école en question*, LIEGE, PIERRE MARDAGE EDITEUR, 1979.
- Illich, YVAN : *Une société sans école*, PARIS, SEUIL, 1971.
- JOLIBERT, Bernard : *L'éducation contemporaine, sources théoriques et problèmes*, Paris, Klincksieck, 1989.
- Legrand, LOUIS : *Les politiques de l'éducation*, PARIS, PUF, 1988.
- Macaire, F et Raymond, P : *Notre beau métier*, SEINE, EDITIONS SAINT-PAUL, 1962.
- MAGER, Robert F. : *Comment définir les objectifs pédagogiques ?*, Paris, Bordas, 1990.
- MAGER, Robert F. : *Comment mesurer les résultats de l'enseignement ?* Paris, Bordas, 1986.
- MAGER, Robert F. : *Pour éveiller le désir d'apprendre*, Paris, Bordas, 1990.
- Meirieu, PHILIPPE : *Apprendre... oui, mais comment ?* PARIS, Ed. E.S.F., 1987.
- NAZE, Yves et LUGINBUHL, Odile : *Guide du système éducatif*, Paris, Hachette, 1993.
- Neill, ALEXANDER S. : *Libres enfants de Summerhill*, MASPERO, 1970.
- Postic, MARCEL ET De Ketele, JEAN –MARIE : *Observer les situations éducatives*, PARIS, PUF, 1988.
- Reboul, OLIVIER : *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PARIS, PUF, 1980.
- Reimers, FERNANDO ET Tiburcio, LUIS : *Education, ajustement et reconstruction : options pour un changement*, PARIS, EDITIONS UNESCO, 1993.
- Robert, ANDRE D. ET Bouillaguet, ANNICK : *L'analyse de contenu*, PARIS, PUF, 1997.
- Rousseau, JEAN JACQUES : *Emile ou de l'éducation*, PARIS, GARNIER, 1961.
- SACHOT, Maurice : *Eléments de didactique générale*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines, Centre de Télé-enseignement, 2^e édition, 1994.

▪ **Langues et enseignement des langues**

- CALVET, Jean Louis : *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 1996.
- CHAUDENSON, Robert : *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*, Paris, Didier- Erudition, 1991.
- CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE : *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, 2000
- CUQ, Jean Pierre : *Le français langue seconde : Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette, 1991.
- Roulet, EDDY : *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*, HATIER- CREDIF, 1980.

▪ **Formation des enseignants**

- DE KETELE, Jean Marie et al. : *Guide du formateur*, collection « Pédagogie en développement », Bruxelles, De Boeck Université, 1989.
- DE PERETTI, André : *Organiser des formations*, Paris, Hachette, 1991.
- DONNAY, Jean et CHARLIER, Evelyne : *Comprendre les situations de formation*, Bruxelles, De Boeck, 1992.
- SACHOT, Maurice et LENOIR, Yves : *Les enseignants du primaire : entre disciplines et interdisciplinarité : Quelle formation didactique ?* Sherbrooke (Québec), Edition du CRP, 2003.
- SACHOT, Maurice : *Disciplines du maître - disciplines de l'élève : contre une disciplinarisation du primaire*, Cahier du CIRID n°4, 1997 (Paru in M. SACHOT, et Y. LENOIR, *Les enseignants du primaire : entre disciplines et interdisciplinarité : Quelle formation didactique ?*
- UNESCO : *Manuel pour la formation des enseignants*, UNESCO, 1995.
- Collectif : *Eduquer et former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Sciences Humaines Editions, 2001.

▪ **Approche par les compétences**

- ROEGIER, Xavier et ADEN, Hamid Mohamed : *A quels élèves profite l'approche par les compétences de base*, Inédit accessible sur <http://www.bief.be>
- ROEGIER, Xavier avec la collaboration de J.M. DE KETELE : *La pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck Université, 2^e édition. 2001.

▪ **Madagascar**

- CLIGNET, Rémi et ERNST, Bernard : *L'école à Madagascar : Evaluation de la qualité de l'enseignement primaire public*, Paris : Karthala, 1995.
- DUBOIS, le R.P. Henri Marie : *Difficultés ordinaires des Malgaches dans l'étude du français ou Carnet d'un vieux professeur*, 3^e édition, Fianarantsoa, 1930.
- DUMONT, Dominique : *La place de la langue maternelle dans l'enseignement à travers le monde : l'exemple des mathématiques et de Madagascar*, Strasbourg, 1993.
- ESOAVELOMANDROSO - RAJAONAH, Faranirina : « Politique des races et enseignement colonial », *Omaly sy anio*, n° 5-6, 1977.
- ESOAVELOMANDROSO - RAJAONAH, Faranirina : « Langue, culture et colonisation à Madagascar : malgache et français dans l'enseignement officiel (1916-1940) », *Omaly sy anio*, n° 3-4, 1976.
- Lupo, PIETRO : « Galliéri et la laïcisation de l'école à Madagascar (1896-1904) », *Omaly sy anio*, N° 16, 1982
- MORRISSON, Christian (Sous la direction de) : *Dépenses d'éducation, de santé et réduction de la pauvreté en Afrique de l'Est : Madagascar et Tanzanie*, OCDE, 2002.
- Rakotofiringa Andriantsiferana, R. : *L'enseignement du français et en français à Madagascar, de 1955 A 1985*, Thèse de doctorat, Université des Sciences humaines, Strasbourg, 1993
- RAMANAMPIARIVOLA, Mirindrasoa : *Analyse du contenu linguistique du manuel « ATDP »*, Mémoire de CAPEN, Ecole Normale Supérieure d'Antananarivo, 2003.
- VALDMAN, Albert (sous la direction de) : *Le français hors de France*, Paris, Editions Honoré Champion, 1979.

▪ **Autres documents :**

- MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET DE L'EDUCATION DE BASE : Programme National pour l'Amélioration de l'Enseignement ou PNAE 2, novembre 1997.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE : Vision sur le secteur Education.
- BANQUE MONDIALE : L'Education à Madagascar, orientations de politique éducative pour la prochaine décennie, janvier 2001.
- REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA, Gouvernement :
- Résumé du plan «Education pour tous »
- Mise en œuvre de l'Education Pour Tous sur la période du D.S.R.P : Synthèse et stratégie de réalisation
- Plan stratégique de réforme et de développement du secteur éducatif.
- Plan d'actions pour l'amélioration du secteur de l'éducation et de la formation de 2003 à 2006.
- Ordonnance n° 60-049 du 22 juin 1960, Ordonnance n° 62-056 du 20 septembre 1962, loi n° 78-040 du 17 juillet 1978, loi n° 94-033 du 13 mars 1995 et loi n° 2004-004 du 26 juillet 2004.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (MENRS) : Guide d'intégration pour le Cours Préparatoire, Français, Année scolaire 2004-2005 ; Cahier de situations pour le Cours Préparatoire, deuxième année du cycle, Français, Année scolaire 2004-2005, Curriculum pour le français en CP.
- MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET DE L'EDUCATION DE BASE (MINESEB) : Programmes scolaires à partir de l'année scolaire 1985-1986
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Unité d'étude et de recherche pédagogiques, Programmes scolaires à partir de l'année scolaire 1996-1997.
- 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.
- *Premiers résultats de l'APC : invitation à continuer...*, MINESEB, 2005.
- REPUBLIQUE TUNISIENNE. MINISTERE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION. Centre National d'Innovation Pédagogique et de Recherches en Education (C.N.I.P.R.E) : *Kifayat* : Bulletin de liaison spécial « Approche par compétences ». Numéro 1, 2, 3.

ANNEXE I :
Le curriculum pour le
français en CP

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 SUGGEREES
<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], [ε] <p><u>Mots outils et structures</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Se trouver } être } 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 se passer } avoir lieu } Hier, aujourd'hui, demain, avant, maintenant, après, d'abord, ensuite,/puis, enfin 	<ul style="list-style-type: none"> Ecouter } Répéter } Mémoriser } - Les mots outils - Les sons [Y], [e], [ε],[z] et [] - Les structures ciblées - Des expressions, des phrases, des chansons, des poèmes, des comptines... contenant les phonèmes, les mots outils, les structures étudiées Rechercher des mots contenant les sons étudiés Discriminer les sons [z] et [], [Y], [e], [ε] 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 } Des mots, des structures, des phrases contenant les sons/ mots outils étudiés Recherche de mots contenant les sons étudiés Discrimination des sons[z] et [], [Y], [e], [ε] – 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], [ε] Les mots outils : Cf. ci-dessus 	<ul style="list-style-type: none"> Discriminer les sons [z] et []: [Y], [e], [ε] (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 	<p>P6 : -S1 : La toilette P6 : -S2 : Devant la maison P6 : -S3 : Le cache-cache</p>

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 SUGGEREES
<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 ⊗), [e] (= graphème es, é, ai , et), [ε] (= 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], [ε], [e] <ul style="list-style-type: none"> • Ecouter • Répéter • Mémoriser <ul style="list-style-type: none"> - Les mots- outils - Les sons [Y], [ε], [e] - Les structures ciblées - Des expressions, des phrases, des chansons, des poèmes, des comptines... contenant les phonèmes, les mots outils, les structures étudiées • 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], [ε], [e] • Recherche de mots contenant [Y], [ε], [e] <ul style="list-style-type: none"> • Ecoute • Répétition • Mémorisation <ul style="list-style-type: none"> Des termes, expressions, phrases simples contenant les sons étudiées et relatifs à la famille. • 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], [ε], [e] • 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], [ε], [e] • Produire des énoncés oraux en utilisant les mots-outils, dans des situations de communication sur la famille et les portraits 	<p>P7 : -S1 : Le papa de Bema P7 : -S2 : Les finalistes du karaté P7 : -S3 : Le directeur de l'école</p>

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 SUGGEREES
<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> Les entrées, le plat de résistance, le dessert, la (les) boisson(s)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ecouter Répéter Mémoriser <p><i>Des mots, des structures, des expressions, des phrases contenant les phonèmes [T] + les mots outils.</i></p> <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 <p><i>Les nourritures, les repas, les ustensiles...sur l'image</i></p> <ul style="list-style-type: none"> 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 : des nourritures, 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 <ul style="list-style-type: none"> Récitation des poèmes 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/... 	<p>P8 : -S1 : Hôtel-Restaurant P8 : -S2 : En excursion P8 : -S3 : A table</p>

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 SUGGEREES
<ul style="list-style-type: none"> • Eléments lexicaux du marché : cf. Mots outils : - Expression / Structures spécifiques au marché: cf. mots outils - Conjugaison : cf. mots outils - Les phonèmes [T] (=graphèmes im, in, ain, ein), [ā] (=graphèmes am, an, en, em) <p><u>Mots outils et structures</u></p> <p><u>Les personnages</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"> - Les sons [T],[ā] - Les mots outils - Les structures ciblées - Des expressions, des phrases, des chansons, des poèmes, des comptines... contenant les phonèmes, les mots outils, les structures <ul style="list-style-type: none"> • Ecouter • Répéter • Mémoriser <ul style="list-style-type: none"> • Discriminer les sons [T],[ā] • 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. <ul style="list-style-type: none"> • Chanter des chansons • Dire des comptines • Réciter des poèmes • Jouer/ simuler des situations sur le marché • Ecouter des contes <p style="text-align: center;"><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 <p style="text-align: center;"><i>- des sons, des mots-outils, des structures étudiées</i> <i>- d'expressions, de phrases, de dialogues, de comptines, de chansons, de poèmes contenant les sons/ mots outils, les structures étudiés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Discrimination des sons [T], [ā] • 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. <ul style="list-style-type: none"> • Utilisation des mots-outils. • Production orale des messages dans des situations de communication sur le marché. • Description de scènes de marché. <ul style="list-style-type: none"> • Chants • Récitations • Contes • Activités ludiques : devinettes, charades, mots valises, mots intrus, jeux de rôles, simulations se rapportant aux phonèmes, aux mots-outils, aux structures étudiés.

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

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 SUGGEREES
<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) <p><u>Phonétiques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les phonèmes : [œ] (graphèmes= œ, eu,...) <li style="padding-left: 20px;">[u] (graphème=ou) <li style="padding-left: 20px;">[Y] (graphème= u) <p><u>Les mots-outils et structures</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les personnages : le(la) fermier(ère) • Les matériels : le tracteur, la charrette, la brouette, le bêche, la pelle, le râteau, le bac. <p><u>L'habitat des animaux :</u> l'étable, la porcherie, le poulailler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donner à manger/nourrir et soigner, vacciner, piquer,... aux/les, au/le/à la/les : animaux, bœuf, volailles, veau, cochon, truie... <p><u>Les produits :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • le lait, le fromage, les œufs, la viande, le poulet de chair, les légumes, le cuir... 	<div style="display: flex; align-items: center;"> <ul style="list-style-type: none"> • Ecouter • Répéter • Mémoriser <div style="margin-left: 10px;"> <i>Les sons, les mots outils, les structures</i> </div> </div> <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. <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> • Réciter des poèmes • Chanter des chansons • Simuler / jouer des scènes <div style="margin-left: 10px;"> <i>se rapportant à la ferme</i> </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Raconter des histoires sur les animaux, les travaux, la vie à la ferme. 	<div style="display: flex; align-items: center;"> <ul style="list-style-type: none"> • Ecoute • Répétition • Mémorisation <div style="margin-left: 10px;"> <i>- des sons, des mots-outils, des structures étudiées</i> </div> </div> <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. <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> • Récitation de poèmes • Comptines • Chants • Jeux de rôles <div style="margin-left: 10px;"> <i>Sur la ferme, mettant en œuvre les sons, les mots-outils, les structures étudiés</i> </div> </div> <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. 	<p>P 10 : -S1 : Le gros porc est malade</p> <p>P 10 : -S2 : La vie de la ferme</p> <p>P 10: -S3 : Les animaux de la ferme</p>

ANNEXE II :
Le calendrier de la
réforme

PERSPECTIVES 2004-2010 POUR LA MISE EN PLACE DE L'APC DANS EF1

Cours/Année	04-05	05-06	06-07	07-08	08-09	09-10
CP	Extension dans 50% des EPP des 12 ciscos expérimentales et dans les 99 autres ciscos à raison de 10 écoles par cisco	Extension dans 50% des EPP des 12 ciscos expérimentales(dernière tranche) et dans 50% des EPP restantes des 99 autres ciscos (1ère tranche)	Extension dans 50% des EPP restantes des 99 autres ciscos (Généralisation)			
CE	Expérimentation dans 6 écoles des 12 ciscos expérimentales	Extension dans 50% des EPP des 12 ciscos expérimentales et dans les 99 autres ciscos à raison de 10 écoles par cisco	Extension dans 50% des EPP des 12 ciscos expérimentales(dernière tranche) et dans 50% des EPP restantes des 99 autres ciscos (1ère tranche)	Extension dans 50% des EPP restantes des 99 autres ciscos (Généralisation)		
CM		Expérimentation dans 6 écoles des 12 ciscos expérimentales	Extension dans 50% des EPP des 12 ciscos expérimentales et dans les 99 autres ciscos à raison de 10 écoles par cisco	Extension dans 50% des EPP des 12 ciscos expérimentales(dernière tranche) et dans 50% des EPP restantes des 99 autres ciscos (1ère tranche)	Extension dans 50% des EPP restantes des 99 autres ciscos (Généralisation)	Toutes les écoles publiques appliquent l'APC dans les cours

Source : Direction de l'Education Fondamentale, Complexe scolaire Ampefiloha, Antananarivo.

ANNEXE III :
Le questionnaire adressé
aux enseignants des CP

QUESTIONNAIRE AUPRES DES ENSEIGNANTS RESPONSABLES DES CP
CONCERNES PAR L'A.P.C

I- CARACTERISTIQUES DE L'ENSEIGNANT:

(Cocher la case correspondante)

A) IDENTITE DE L'ENSEIGNANT :

Age :

Sexe : ☐ M ☐ F

Nombre d'années d'exercice :

B) PROFIL PROFESSIONNEL :

1) **Formations et diplômes :**

a) Formation initiale :

La ou les formations que vous avez reçue(s) avant d'exercer la profession d'enseignant :

- Etablissement(s) :

- Certificat(s) ou diplôme(s) obtenus :

- Année(s) d'obtention :

b) Formation continue :

- Pendant l'exercice de la profession d'enseignant , vous avez obtenu d'autres certificats ou diplômes. Lesquels ?

- Vous avez déjà participé à des formations pédagogiques :

Intitulé de la formation	Durée	Institution organisatrice	Formateurs
1-			
2-			
3-			
4-			

2) Expériences professionnelles :

- a) Depuis quand êtes-vous enseignant ?.....
b) Dans quelles classes avez-vous déjà enseigné ?

Classe					
Nombre d'années					

II- FORMATION A LA MISE EN ŒUVRE DE L'A.P.C EN C.P.2 :

A) EVALUATION GLOBALE :

La formation correspondait à vos attentes :

- ☐ tout à fait
☐ partiellement
☐ pas du tout

B) ORGANISATION DE LA FORMATION :

1) La durée de la formation vous a paru :

- ☐ trop courte
☐ suffisante
☐ trop longue

2) Les lieux de formation vous ont paru :

- ☐ convenables
☐ moyennement
☐ pas du tout

3) Les moyens financiers attribués aux preneurs de formation vous ont paru :

- ☐ suffisants
☐ insuffisants
☐ très insuffisants

4) L'emploi du temps suivi pendant la formation vous a semblé :

- ☐ trop chargé
☐ chargé
☐ normal

C) SUPPORTS ET DOCUMENTATION :

1) Supports et matériels utilisés par les formateurs

a) Les supports et matériels utilisés par les formateurs vous ont paru :

- ☐ suffisants
☐ insuffisants
☐ très insuffisants

b) Ces supports et matériels vous ont facilité l'assimilation des contenus de la formation :

- ☐ tout à fait
- ☐ partiellement
- ☐ pas du tout

2) Les documents qui vous ont été remis vous ont paru :

- ☐ indispensables
- ☐ utiles
- ☐ peu utiles

D) ECHANGES ET COMMUNICATIONS :

1) L'ambiance générale du groupe était :

- ☐ bonne
- ☐ moyenne
- ☐ mauvaise

2) Les échanges avec les formateurs vous ont paru:

- ☐ suffisants
- ☐ insuffisants
- ☐ très insuffisants

3) Ces échanges vous ont apporté des éclaircissements sur l'A.P.C :

- ☐ beaucoup
- ☐ assez
- ☐ peu

E) CONTENUS DE LA FORMATION :

1) L'approche par les compétences vous a paru comme:

- ☐ une nouveauté
- ☐ une amélioration de ce qui est déjà connu
- ☐ du déjà vu

2) Les aspects caractéristiques de l'A.P.C. abordés par les formateurs vous ont paru :

- ☐ suffisants
- ☐ moyennement
- ☐ pas du tout

3) Pendant la présentation de ces aspects, les interventions des formateurs étaient claires :

- ☐ tout à fait
- ☐ assez
- ☐ peu

4) Le temps imparti à la mise en application immédiate des acquis théoriques vous a paru :

- ☐ suffisant
- ☐ insuffisant
- ☐ très insuffisant

5) Les séances consacrées à l'application de l'approche vous ont paru:

- ☐ difficiles à concevoir
- ☐ assez difficiles à concevoir
- ☐ faciles à concevoir

F) SUIVIS DE LA FORMATION :

Par rapport à votre pratique, vous avez trouvé les remarques des formateurs :

- ☐ fondées
- ☐ moyennement fondées
- ☐ pas du tout fondées
 - ☐ très claires
 - ☐ claires
 - ☐ pas du tout claires

III- APPLICATION DE LA FORMATION PENDANT L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

La formation vous a t- elle préparé à enseigner le français avec l' A.P.C ?

- ☐ tout à fait
- ☐ partiellement
- ☐ pas du tout

N.B : Raisons à préciser en une ou deux phrases

Une fois en classe, avez-vous rencontré des difficultés ?

- ☐ Oui ☐ Non

Selon vous, ces difficultés viennent :

1- Des élèves :

Et elles sont d'ordre

- ☐ linguistique
- ☐ psychologique
- ☐ matériel
- ☐ autres (à préciser)

2- De vous-même :

Et elles sont d'ordre

- ☐ linguistique
- ☐ psychologique
- ☐ méthodologique
- ☐ autres (à préciser)

3- De l'approche à mettre en œuvre. Sur quels points ? :

4- Des moyens matériels à votre disposition

5- Autres causes de difficultés (à préciser)

IV- PERSPECTIVES :

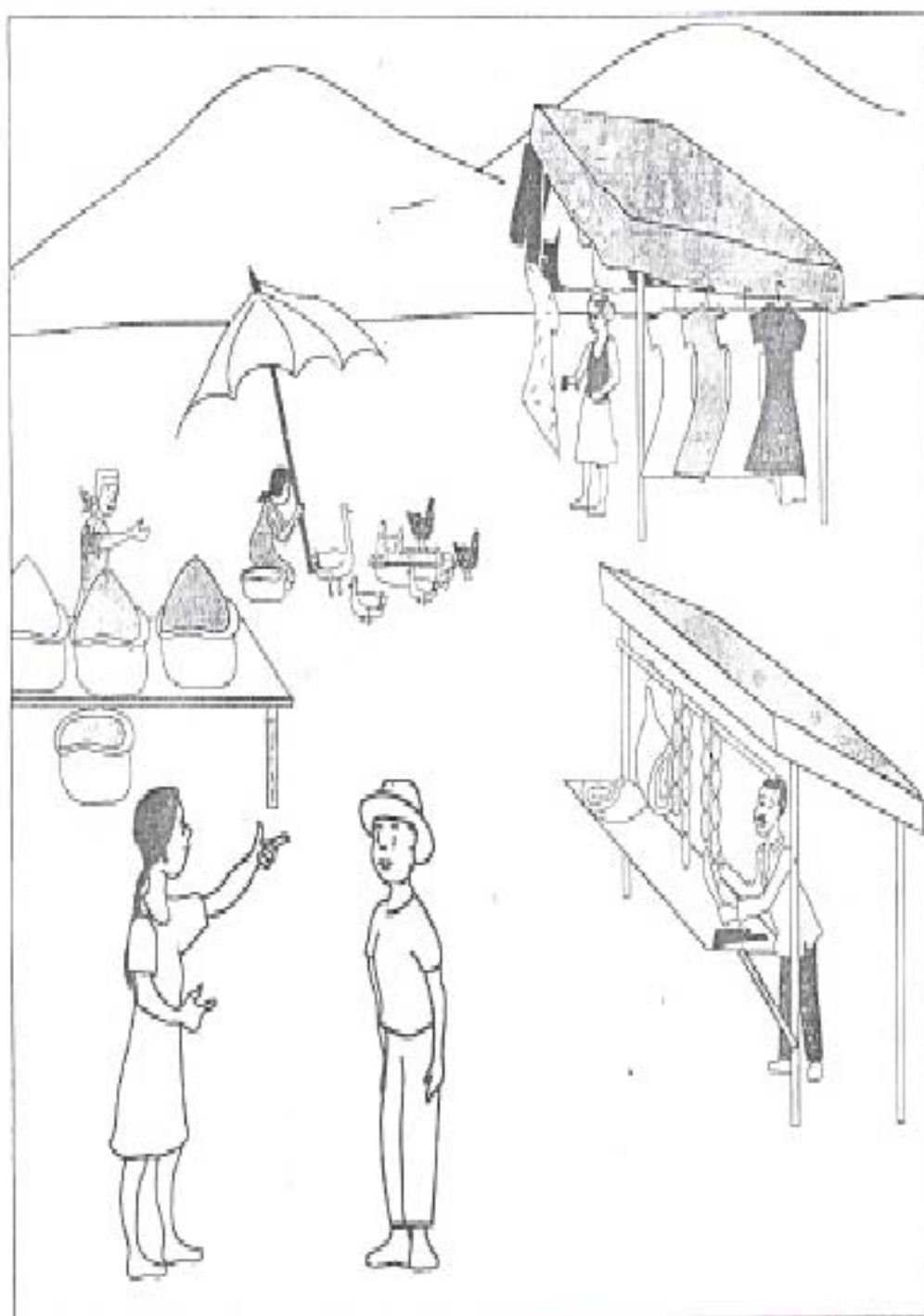
Compte tenu de vos expériences personnelles, quelle(s) suggestion(s) pouvez- vous faire pour améliorer la formation des enseignants à la mise en œuvre de l' A.P.C à Madagascar ? (A formuler en deux ou trois phrases.)

MERCI DE VOTRE COOLABORATION.

ANNEXE IV :
Les situations exploitées
pendant les phases de
remédiation et

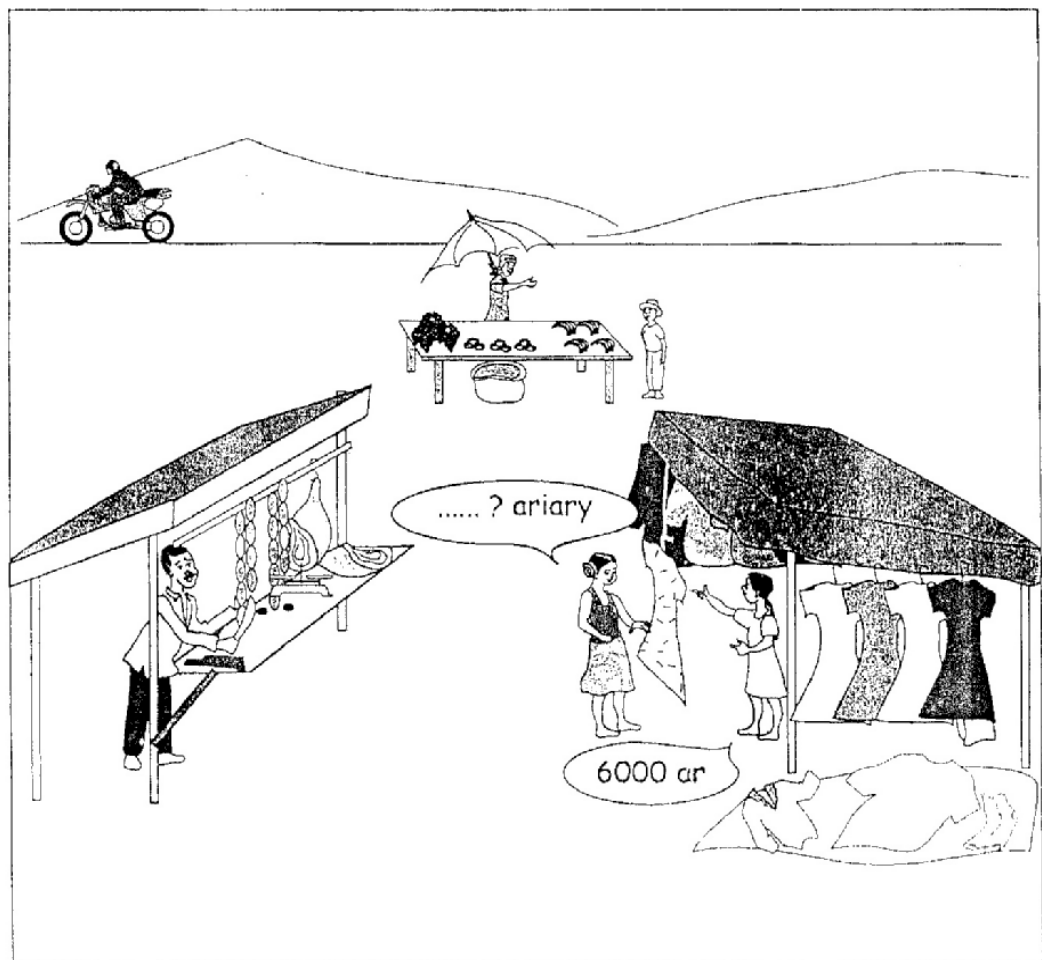
Le marché du village

Tu achètes du riz et des saucisses.



Le cadeau d'anniversaire

Tu achètes un cadeau pour un anniversaire.



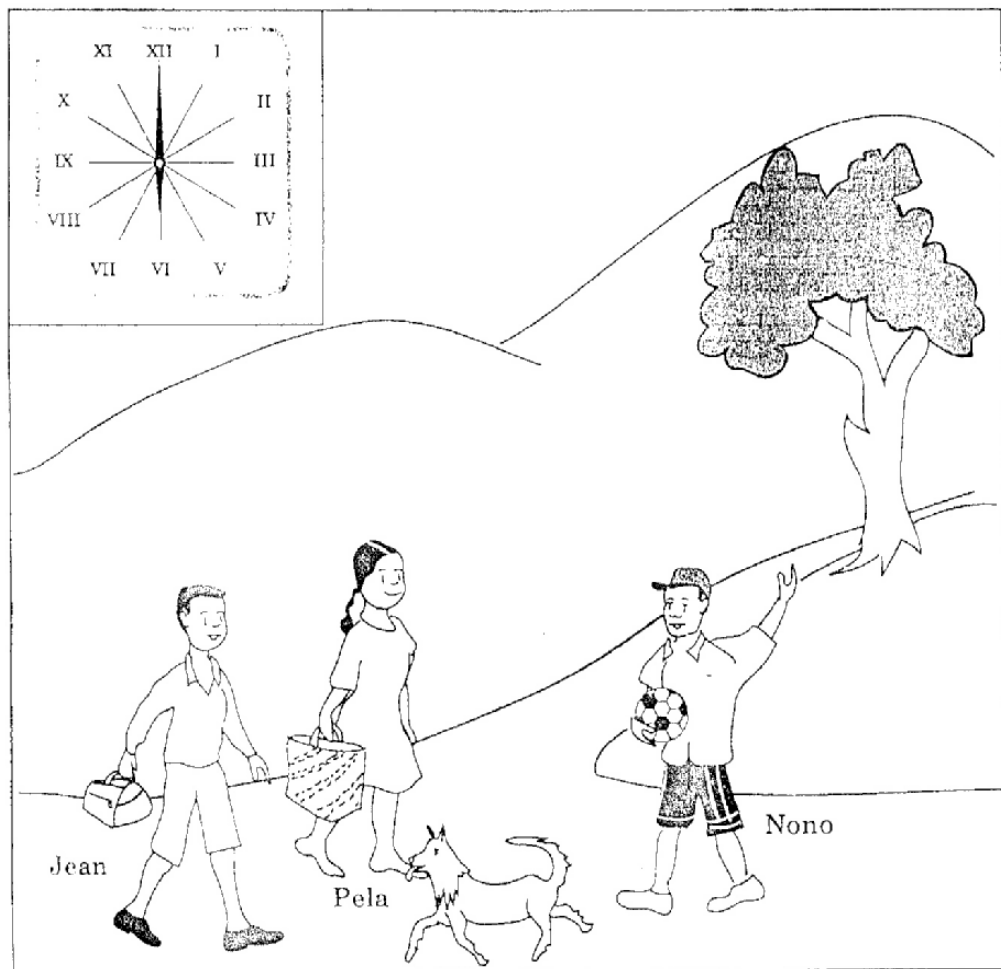
Consignes

- 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 ?

F \ M	M ₁	M ₂	M ₃
F ₁	/	/	
F ₂	/	/	/
10	/	/	/

Le rendez-vous

C'est samedi. Les amis pique-niquent.



Consignes

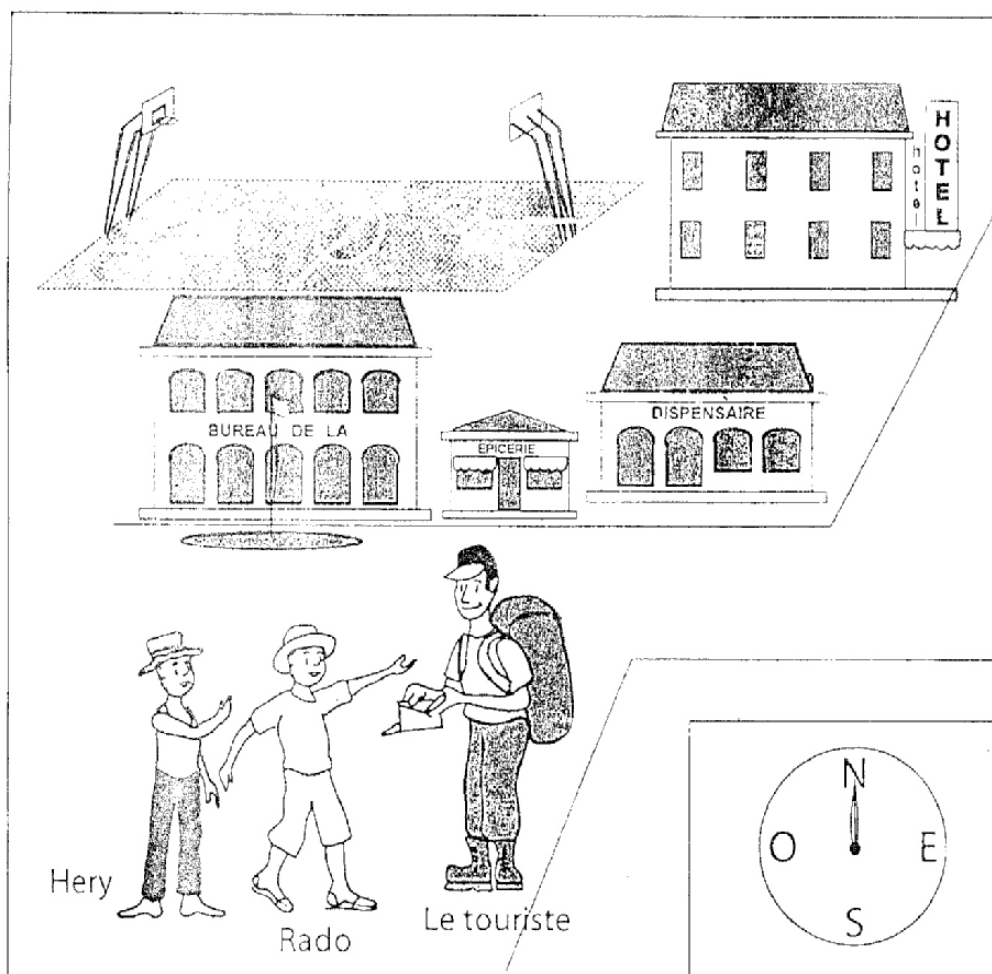
Les enfants se rencontrent.

- Imagine
- Que réponds-tu à Jean / Pela / Nono ?

F \ M	M ₁	M ₂	M ₃
F ₁	/	/	
F ₂	/	/	/
/10	/	/	/

Un touriste au village

Le soir, un touriste cherche une épicerie et un hôtel.



Consignes

Le touriste demande où se trouvent l'épicerie et l'hôtel à Rado et à Hery.

- Que dit le touriste / Rado / Hery ?
- Que réponds-tu au touriste / Rado / Hery ?

M	M ₁	M ₂	M ₃
F ₁	/	/	/
F ₂	/	/	/
10	/	/	/

ANNEXE V :
La 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	
PRESENTATION DE LA SITUATION			PRESENTATION DE LA SITUATION		PRESENTATION DE LA SITUATION	
1 ^{ère} étape	MAÎTRE	ELEVES	MAÎTRE	ELEVES	MAÎTRE	ELEVES
	<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. 	<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. 	<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. 	<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 	<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. 	<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
REALISATION DE LA TACHE			REALISATION DE LA TACHE		REALISATION DE LA TACHE	
2 ^{ème} étape						
	<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. 	<ul style="list-style-type: none"> Jouent la scène et Produisent librement, corrigent les erreurs. 	<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><u>Remarque</u> : le maître doit prévoir un travail pour occuper les autres élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> Jouent librement la situation <p><u>Remarque</u> : les groupes qui ne jouent pas encore attendent leur tour dans une autre salle en faisant un autre travail (dessin, etc...) donné par le maître.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Constitue les groupes, Distribue les rôles, Laisse les élèves produire librement, Utilise la grille de correction, Relève et classe par type les erreurs récurrentes et/ou persistantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Jouent librement la scène (en tenant compte de la remédiation)
REMEDIATION			REMEDIATION		REMEDIATION	
3 ^{ème} étape						
	<ul style="list-style-type: none"> Analyse les erreurs avec le groupe, Diagnostic des erreurs avec les élèves Propose des exercices de renforcement et/ou, Fait jouer la situation 	<ul style="list-style-type: none"> Analysent les erreurs avec leur maître Diagnostic des erreurs avec le maître, Font des exercices de renforcement et/ou, Rejouent la situation 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse les erreurs de chaque élève, Diagnostic des erreurs, Propose des exercices de renforcement en fonction des erreurs récurrentes et majoritaires, Fait jouer la situation 	<ul style="list-style-type: none"> Font les exercices de renforcement Rejouent la situation,... 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse les erreurs « fossiles », Diagnostic des 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.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
<u>PREMIERE PARTIE</u> : Problématique de l'introduction d'une innovation pédagogique dans le système éducatif.....	5
I. Evolution des théories de l'enseignement et de l'apprentissage.....	6
I.1 Education,enseignement,apprentissage.....	7
I.2. L'éducation dite traditionnelle.....	9
I.3. L'éducation dite nouvelle.....	10
I.3.1. Origine de la conception	10
I.3.2. Quelques formes de l'éducation nouvelle.....	13
I.3.3. Les facteurs d'extension de l'éducation nouvelle.....	15
I.4. Les courants pédagogiques contemporains.....	16
I.4.1. La pédagogie de groupe.....	16
I.4.2. La pédagogie par objectifs.....	16
I.4.3. La pédagogie de la maîtrise.....	17
I.4.4. La pédagogie différenciée.....	17
I.4.5. La pédagogie du contrat.....	18
I.4.6. La pédagogie du projet.....	19
II. L'approche par les compétences	20
II.1. La notion de compétence.....	20
II.1.1. Définitions.....	20
II.1.2. Compétence et éducation.....	22
II.2. L'approche par les compétences	22
II.2.1. Les fondements de l'approche par les compétences.....	22
II.2.2. Les concepts de base	24
II.2.2.1. Les compétences.....	24
II.2.2.2. L'intégration.....	24
II.2.2.3. Les objectifs d'intégration.....	25
II.2.2.4. Les situations.....	26

III. La réforme dans le système éducatif.....	28
III.1. Types et degrés de réforme	28
III.2. Réforme et rupture	28
III.3. Réforme et système.....	29
III.4. Les principales phases d'une réforme d'ordre méthodologique.....	30
III.4.1. La planification	31
III.4.2. La mise en oeuvre.....	31
III.4.2.1. La conception des outils.....	31
III.4.2.2. La formation des acteurs.....	32
III.4.2.3. L'application en classe.....	33
III.4.3. Le suivi et l'évaluation.....	34

DEUXIEME PARTIE : L'approche par les compétences à Madagascar

I. Le contexte malgache.....	37
I.1. L'évolution du système éducatif malgache.....	37
I.1.1. Avant la période coloniale.....	37
I.1.2. Pendant la période coloniale	38
I.1.2.1. La colonisation et l'éducation à Madagascar.....	38
I.1.2.2. La coexistence du français et du malgache.....	40
I.1.3. Après la période coloniale	42
I.2. Le système éducatif actuel	45
II.2.1. Contexte général.....	45
II.2.2. Les atouts du système.....	46
II.2.3. Les faiblesses du système.....	47
I.3. Les réformes précédant l'APC.....	49
I.3.1. De l'approche thématique à l'approche par les compétences.....	49
I.3.1.1. Le programme appliqué à partir de 1985-1986.....	49
I.3.1.2. Le programme appliqué à partir de 1996-1997.....	50
I.3.1.3. Le programme actuel.....	50
I.3.2. Les pédagogies de référence.....	51

II. Situation actuelle de la réforme.....	52
II.1. Les étapes franchies.....	52
II.2. Les premiers résultats.....	52
II.3. Le calendrier de la réforme.....	53

TROISIEME PARTIE : L'appropriation de l'approche par les compétences par les enseignants

I. Champ et moyens d'investigation.....	57
I.1. Justification du choix des enseignants comme objet d'étude.....	57
I.2. Le champ d'investigation.....	58
I.2.1. Le niveau scolaire	58
I.2.2. La discipline : le français	58
I.2.3. Les lieux d'investigation.....	59
I.3. Les stratégies et moyens d'investigation.....	59
I.3.1. L'observation de classe.....	59
I.3.2. Le questionnaire.....	60
I.3.3. Les lacunes de l'investigation.....	61
I.4. Le profil des enseignants enquêtés.....	62
I.4.1. L'expérience d'enseignement.....	62
I.4.2. La répartition par genre.....	63
I.4.3. La formation initiale et les diplômes.....	63
I.4.3. La formation continue.....	63
II. Les pratiques observées.....	65
II.1. Le contexte.....	65
II.2. Les phases observées : les activités d'intégration.....	65
II.3. Les pratiques.....	66
II.3.1. Conduite des séances de remédiation.....	66
II.3.1.1. Classe A.....	66
II.3.1.2. Classe B.....	68
II.3.1.3. Evaluation des pratiques de remédiation.....	68
II.3.2. Conduite des séances d'apprentissage et d'évaluation de l'intégration.....	69
II.3.2.1. Classe E.....	69

II.3.2.2. Classe F	70
II.3.2.3. Evaluation des pratiques d'intégration.....	71
II.3.3. Les langues en usage.....	72
III. Proposition d'explication des insuffisances dans l'appropriation de la formation.....	74
III. 1. La qualité de la formation à l'APC.....	74
III.1.1. Evaluation globale.....	74
III.1.2. Les conditions de la formation.....	75
III.1.3. Le contenu de la formation.....	76
III.1.4. Les démarches adoptées.....	77
III.1.5. Les supports et documentation.....	78
III.1.6 Echanges et communication.....	79
III.1.7 Suivi et évaluation de la formation.....	80
III. 2. Le profil des enseignants.....	80
III. 3. Les difficultés de la mise en pratique de la formation.....	81
III. 4. Les conditions de la mise en œuvre de l'APC.....	81
III. 5. Les distorsions.....	82
IV. Suggestions et perspectives.....	83
IV. 1. Suggestions.....	83
IV.1.1. L'amélioration de la qualité de la formation.....	83
IV.1.2. L'amélioration des outils de référence.....	84
IV.1.3. Renforcement des compétences des enseignants.....	84
IV.1.4. Amélioration des conditions de travail des enseignants.....	85
IV. 2. Perspectives.....	87
IV.2.1. Perspectives de la réforme.....	87
IV.2.2. Perspectives de la recherche.....	87
CONCLUSION.....	90
BIBLIOGRAPHIE	
ANNEXES	
TABLE DES MATIERES	

RAMANAMPIARIVOLA Mirindrasoa Bakoly

Lot IVL 95 Anosivavaka Ambohimananarina Tana 101- rindra_mi@yahoo.fr

LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES A MADAGASCAR

Nombre de pages : 91

Nombre de tableaux : 8

Nombre de schémas : 17

Résumé :

La mise en œuvre d'une réforme requiert une politique appropriée qui tient compte non seulement des exigences épistémologiques internes à toute réforme mais aussi des caractéristiques propres à son objet. Ainsi, l'introduction de l'approche par les compétences à Madagascar doit reposer sur la connaissance des principes pédagogiques qui la fondent et de ses implications dans le fonctionnement du système éducatif.

Le succès d'une réforme dépend de la disponibilité des ressources techniques, matérielles et financières et humaines et de la manière dont elles sont mobilisées.

Ce mémoire porte particulièrement sur les enseignants en exercice et leur formation. Notre but est de savoir comment et dans quelles conditions ils s'approprient l'approche par les compétences et quels en sont les résultats.

Mots-clés : éducation, enseignement/apprentissage, pédagogie, réforme, innovation, approche par les compétences, compétence, intégration, système éducatif, formation des enseignants, Madagascar.

Abstract :

The implementation of a reform requires a suitable politics that not only takes account of the internal requirements to all reform but also of the own characteristic of its object. So, the introduction of the approach by competence in Madagascar must be based on the knowledge of the educational principles that founds it and of its implications in the working of the education system.

The success of a reform depends on the availability of the technical, material and financial and human resources and the manner of which they are mobilized.

This memory is especially about the practising teachers and their formation. Our object is to know how and in what conditions they appropriate the approach by competences and what the results of it are.

Keywords: education, teaching/ learning, pedagogy, reform, innovation, approach by competence, competence, integration, education system, teacher training, Madagascar.

Directeur de mémoire: Docteur RAKOTOFIRINGA ANDRIANTSIFERANA R.C.