



UNIVERSITE DE FIANARANTSOA
ECOLE NORMALE SUPERIEURE



Mémoire de Recherche pour l'obtention du
Certificat d'Aptitude Pédagogique de l'Ecole Normale
“C.A.P.E.N”

Filière : PHYSIQUE-CHIMIE

LA REFORME DU SYSTEME EDUCATIF MALGACHE :
DE LA LOGIQUE DE CONNAISSANCES
A LA LOGIQUE DE COMPETENCES

Présenté par :

RAVELOSON Jean Louis

Soutenu le 11 Février 2012 devant la Commission d'Examen

Président : Docteur RASOAMAMPIONONA Clarisse

Maître de conférences

Encadreur : Docteur RATOVONJANAHA RY Roger

Maître de conférences

Examinateur : Docteur RATSIMBAZAFY

Maître de conférences

Année universitaire : 2010-2011

UNIVERSITE DE FIANARANTSOA

ECOLE NORMALE SUPERIEURE



REMERCIEMENTS

Tout d'abord, nous remercions vivement le bon Dieu, pour nous avoir permis toute les possibilités dans la réalisation de ce mémoire.

Nous remercions infiniment les hauts personnels suivants, dont nous citons :

❖ **Docteur RASOAMAMPIONONA Clarisse,**

Directeur de l'Ecole Normale Supérieure de l'Université de Fianarantsoa, Docteur en lettres françaises, Maître de Conférences, qui nous fait le grand honneur d'accepter la présidence de ce mémoire.

❖ **Docteur RATSIMBAZAFY,**

Directeur de l'Office du Baccalauréat de Fianarantsoa, Maître de Conférences à l'Ecole Normale Supérieure de l'Université de Fianarantsoa, Examinateur de ce travail, qui nous a beaucoup aidés durant nos études.

Nous remercions de vos excellentes orientations, votre endurance dans notre formation, et d'accepter de juger notre travail

❖ **Notre vive appréciation à Docteur RATOVONJANAHARY Roger,**

Docteur en Science de l'Education, Enseignant Chercheur à l'Ecole Normale Supérieure de l'Université de Fianarantsoa, Encadreur de notre mémoire.

Nous ne saurions combien vous remercier pour vos qualités d'enseignement et d'éducation pendant notre formation.

Malgré vos multiples occupations, vous avez toujours réservé une disponibilité pour avoir accepté de rapporter notre travail. Nous vous en serons toujours reconnaissants.

❖ A tous les personnels Enseignants et Administratifs de l'Ecole Normale Supérieure,

Qui nous ont formé, accueilli dans la formation et dans les diverses activités, au cours de notre étude

❖ Nous tenons à exprimer nos vifs remerciements à toute la famille de près ou de loin, à tous les amis, à tous les membres de l'association, qui nous ont soutenu ou collaboré à l'élaboration de ce mémoire

Introduction

Les situations actuelles auxquelles les apprenants sont confrontés contiennent des difficultés étant donné qu'ils doivent s'adapter à des contraintes pour pouvoir étudier dans une école qui est considérée comme une « entreprise de domestication » en raison des horaires à respecter, des habitudes à prendre, des codes à acquérir et des obligations auxquelles il faut se soumettre.

Pourtant, ce n'est pas en faisant des apprentissages des passages obligés que les sujets concernés puissent les franchir et justement, dans la vie quotidienne, rien ne garantit cette possibilité. Ce qui est sûr, c'est qu'une personne est mise face à une difficulté qu'elle est incapable de surmonter. Il est même possible qu'elle soit obligée d'effectuer un apprentissage qui la domine complètement sans avoir les moyens nécessaires pour comprendre la complexité de la matière étudiée.

Ce qui nous amène à dire que l'école est un lieu de transmission de connaissances où les apprentissages sont programmés. Ainsi, dans cette première approche, la programmation scolaire a-t-elle été interprétée comme la mise en place d'un système où les connaissances sont présentées par ordre de complexité, le moins complexe devant systématiquement anticiper le plus complexe: la lettre doit passer avant le mot, le mot avant la phrase, la phrase avant le texte, le texte avant le livre et le livre avant l'auteur. Ou encore, l'addition devrait être vue avant la soustraction, la soustraction avant la multiplication et la multiplication avant la division. Ce qui montre que « l'école est trop scolaire » et c'est l'une des lacunes qui handicaperà les apprenants à l'avenir.

Tenant compte de cette situation précaire du domaine de l'enseignement, les responsables actuels cherchent une solution qui puisse permettre aux élèves de maîtriser les connaissances et ensuite de pouvoir les utiliser dans des situations concrètes, et pour mieux cerner et résoudre l'inexistence de cordon

ombilical entre le monde scolaire et le monde réel, nous avons choisi comme thème :

La réforme du système éducatif malgache : De la logique de connaissances à la logique de compétences

En effet, selon Philippe PERRENOUD, « dans les meilleurs des cas, les jeunes sont des savants lorsqu'ils sortent de l'école, ils ne seront pas nécessairement compétents » autrement dit, ils ne parviendront pas à se servir de leurs savoirs dans leur vie. Cette situation est sans doute due à « *la pédagogie de transmission* » développée dans nos écoles. En effet, le modèle transmissif n'aboutit qu'à « *une tête bien pleine* ». Ainsi, notre problème de recherche sera axé sur « *le passage de la logique de connaissances à la logique de compétences* ».

Dès lors, Quel type d'approche doit-on mettre en place dans le système éducatif malgache pour donner aux apprenants l'opportunité de maîtriser les acquis scolaires et de pouvoir les réinvestir dans la vie quotidienne ? Telle est notre question de recherche.

Comme hypothèse, nous estimons que « *l'approche constructiviste* » est l'approche la plus appropriée pour établir un lien indissociable entre l'école et la vie. Pour permettre de répondre à la question posée, des ouvrages de référence ont été consultés, en l'occurrence « *Le constructivisme comme fondement des réformes contemporaines* » et « *Fondements épistémologiques des choix didactiques et pédagogiques* » de Philippe JONNAERT. Par ailleurs des entretiens ont été effectués avec des responsables de CR.INFP de Mahazengy (Fianarantsoa) ainsi qu'avec des enseignants et des élèves du lycée de Mahazengy (Fianarantsoa).

Pour faciliter la compréhension de notre démarche analytique, nous avons adopté un plan à deux parties :

- La première partie nous offrira l'occasion de définir la fonction centrale de l'école.
- La deuxième partie nous permettra de développer le constructivisme qui est le fondement de la réforme du système éducatif malgache.

Il s'agit en ces points d'entreprendre une évaluation et d'étudier une stratégie qui fera de l'école un lieu d'apprentissage de la vie et un lieu de formation des futurs citoyens.

Cette analyse est d'une importance capitale du fait qu'elle est axée sur la manière de rehausser le niveau d'apprentissage des élèves tout en leur accordant la chance de pouvoir utiliser leurs connaissances pour affronter leur vie d'adultes. Comme nous sommes tous concernés par ce problème, quels que soient notre âge, notre situation familiale et notre responsabilité sociale, nous ferions mieux d'y prêter une attention plus que particulière.

Première partie :
La fonction centrale
de l’Ecole

CHAPITRE I : UNE ECOLE DE SAVOIRS

1.1- Historique de l'Ecole

L'enseignement des jésuites

L'enseignement des jésuites a été fondé en 1534, par IGNACE de LOYOLA. La compagnie de Jésus, ou les jésuites, défend la foi catholique, et crée à l'école une méthode qui s'appuie sur l'exercice continual de la mémoire, de l'intelligence et de la volonté, faisant appel à la concentration, c'est-à-dire à l'émulation permanente¹ dans la famille, dans la rue avec les camarades. Elle se déroule normalement dans une situation verbale (parole), et non verbale (geste, mimique), où l'éducateur exerce une action sur l'éduqué. Ce dernier va réagir et va exercer à son tour une action sur le premier.

Quand on parle d'éducation, il faut penser aussi à l'enseignement, en particulier à l'école. Après la famille, l'école est une autre institution éducative où l'enfant peut développer ses capacités intellectuelles. Elle devrait aussi le préparer à participer à la vie de la société. Et comme dans tout pays, Madagascar a besoin d'une amélioration de son système éducatif, malgré les différents facteurs qui freinent son évolution, dans les divers points de vue : économique, politique, culturel, etc.

1.2- Le système éducatif : L'école et ses principes pédagogiques

1.2.1- Les valeurs véhiculées par l'école et les principes pédagogiques

Comme l'enseignement est la transmission des connaissances à des apprenants, nous devons connaître davantage les grandes lignes directrices, assurant les rôles principaux de l'école pour la réalisation de ses différents objectifs, tels que :

- transmettre un certain nombre de connaissances et des valeurs éducatives
- faire acquérir aux élèves, des savoirs, savoir-faire, savoir être, c'est à dire des contenus culturels

¹- *Encyclopédie de la psychologique, Paris, Fernand Nathan, 1971, p. 22*

- développer les modes de pensée, d'agir, de faire (formation de l'esprit, autonomisation et personnalisation).

Toutefois, les professeurs devront toujours prendre en charge les méthodes qui valorisent le bénéfice réel que les élèves sont susceptibles d'obtenir, et éviter les méthodes présentant des difficultés au cours de leur transmission, comme le cours magistral qui est une approche centrée sur le maître, lequel détient le savoir et le pouvoir. Dans ce cas, l'élève est un verre vide à remplir, qui doit enregistrer les connaissances transmises par l'enseignant. C'est la forme extrême de l'enseignement supérieur, au cours de notre temps.

Après avoir analysé tous les caractères du système éducatif malgache, nous sommes obligé de reconnaître que l'école est régie par une structure non productive et plutôt bureaucratique, avec une bureaucratie rigide et autoritaire. Ce défaut structurel est responsable de son inefficacité et des lacunes que le système scolaire connaît jusqu'à aujourd'hui.

Ce caractère négatif du système scolaire a mis en dérive tous les objectifs relatifs à l'enseignement, ce dernier a négligé la personne humaine, l'épanouissement intellectuel des individus, mais s'est focalisé sur le régime autoritaire et aliénant de l'école. L'école a alors raté son objectif premier, à savoir celui d'apprendre à vivre, à devenir un être social capable de s'organiser et de coopérer. Et c'est la pédagogie de la transmission qui est à l'origine de cette inefficacité.

1.2-2- *La pédagogie de la transmission*

Cette méthode transmise met l'accent sur le fait que l'enseignant transmet le savoir avec le présupposé. On peut de l'extérieur exercer sur quelqu'un une action consistant à modeler son intelligence ou son savoir, on peut transvaser les contenus d'un récipient à un autre (cf Louis Not, 1987).

Dans ce modèle, l'enseignant doit soigner particulièrement la présentation claire et traditionnelle des connaissances avec cette idée que la bonne émission signifiera la bonne réception. La transmission se base sur la répétition, la progressivité, la logique du simple au complexe, l'imitation des élèves.

Par ailleurs, l'incapacité de s'adapter aux réalités du pays ou de la région, les conditions de vie sociale et culturelles des parents ont été les facteurs qui ont fragilisé le système éducatif et ont engendré une élévation du taux d'abandon scolaire. Mais la pédagogie y est aussi pour quelque chose. Mais qu'appelle-t-on pédagogie ?

Le mot « pédagogie » n'est pas facile à définir par suite des usages très différents dont il est l'objet. Dans un certain vocabulaire, on peut même se rapprocher de la définition suivante « *science de l'éducation et l'art d'enseigner* »

L'éducation est du domaine de l'action mais l'action éducative ne naît ni aveugle ni automatique, elle est très souvent précédée, accompagnée et suivie d'une réflexion plus ou moins théorique ou plus ou moins scientifique : *c'est la pédagogie. Il ne faut pas confondre éducation et pédagogie. L'éducation est l'art d'élever les enfants. La pédagogie est la théorie de cet art* », c'est-à-dire amener les enfants d'un point vers un autre point.

La pédagogie en tant que réflexion sur l'éducation, peut se situer à plusieurs niveaux :

- Soit elle s'interroge sur les finalités à effectuer à cette éducation.
- Soit elle se focalise sur la nature des connaissances qu'elle doit contribuer à transmettre (programme). Dans ce cas, elle se fait alors avec les didactiques
- Soit elle est axée sur la pratique pédagogique (réflexion sur les méthodes utilisées). Dans ce cas, elle se confond alors avec les didactiques (centrée sur les contenus et la façon de transmettre ces contenus).

Le choix pédagogique

Les textes officiels précisent que le professeur dispose d'une certaine autonomie dans ses choix pédagogiques. Mais il faut se donner les moyens d'effectuer réellement des choix.

Toutefois, il faut voir davantage la psychologie comme une discipline ressource fournissant outils, concepts et modèles susceptibles d'aider l'enseignant à mieux gérer sa pratique professionnelle en lui permettant davantage de prendre conscience des manières dont les élèves s'y prennent pour apprendre. Ceci aiderait à développer la part de l'ingénieur dans le travail de l'enseignement en lui donnant une base plus solide.

1.2-2-1- Le modèle de la transmission

Enseigner revient à transmettre des connaissances en les exposant le plus clairement, le plus précisément possibles. Des expressions telles que : donner une leçon, faire un cours, cours magistral, vont tout à fait dans ce sens. Privilégier le rapport au savoir c'est privilégier les processus de transmission de connaissances. Nous verrons que cette manière de privilégier le rapport au savoir a toujours été la caractéristique du modèle dominant en vigueur dans l'institution scolaire : c'est le *modèle transmissif d'enseignement*.

Pour ce modèle, ce qui est le plus important c'est la qualité de ce qui est transmis à ceux qui apprennent et le problème déterminant est celui de la *transposition didactique*. Il s'agit de savoir comment rendre le savoir savant, enseignable, c'est-à-dire comment mettre ce savoir à la portée des élèves pour faciliter le travail d'apprenant.

La conviction de base est que, sous réserve de disposer de bonnes conditions de transmission, la qualité de ce qui est dit à travers la manière dont c'est dit est déterminante pour la qualité de ce qui est reçu, ou compris.

1.2-2-2- Les programmes centrés sur le savoir à acquérir

Il s'agit d'une liste de contenus centrés sur le professeur et qu'il doit transmettre à ses élèves. Dans ce cas, l'apprentissage est systématique. La progression est dictée par la logique interne de chaque discipline et/ou du savoir, conformément à la manière dont les enseignants ou les chercheurs les

perçoivent. Cette approche comporte un certain avantage : la rationalité du travail est assurée car les contenus sont précis et bien cernés dans les manuels scolaires. Toutefois, l'attention à la personne de l'élève, à sa logique propre, à son vécu est reléguée au dernier plan. Les lacunes suivantes sont évidentes :

- L'enseignement frontal est favorisé mais le professeur se soucie peu du processus d'apprentissage puisqu'il base son action sur l'empirisme et l'a priori du passé.
- Des dysfonctionnements s'observent au niveau de la cohérence objectif/contenus, contenus /évaluation et objectif/évaluation.

Cette orientation donnée à la formulation des programmes a prévalu jusqu'en 1975. La plupart des enseignants actuels continuent à ne considérer comme programmes scolaires qu'une suite de listes de savoirs à transmettre aux élèves et que ces derniers doivent assimiler. Mais la société a aussi son mot à dire dans l'élaboration du programme.

1.2-2-3- *Les programmes centrés sur la société*

L'enseignement est exclusivement focalisé sur la compréhension et « *l'amélioration de la société* ». Cette orientation donnée à la formulation des programmes a débuté en 1975, conformément à l'option socialiste à laquelle Madagascar a adhéré. Elle est liée à un projet de société précis, et se base sur le développement de l'intelligence sociale. Mais elle occulte de larges pans de la pensée philosophique universelle et, encore une fois, tient peu compte de l'élève, c'est-à-dire des facteurs psycho- socio- affectifs liés à l'apprentissage.

L'allègement et le toilettage du programme par la “désidéologisation” intervenue depuis 1990 n'ont fait qu'aggraver la situation puisque le programme se trouvait privé de son essence. C'est pourquoi, le ministère de l'Education Nationale a décidé en 1992 d'élaborer des programmes scolaires centrés sur l'élève.

1.2.2.4- *Les programmes centrés sur l'élève*

L'orientation consiste en la conception et en l'élaboration d'un curriculum centré sur l'élève en faisant passer au premier plan ses besoins, ses intérêts, ses aptitudes, son expérience vécue. L'apprentissage, ici, se veut fonctionnel, mais n'occulte pas la société et respecte la logique interne de la discipline toutefois, cette tentative a échoué.

L'échec de la mobilisation des connaissances

Les critiques à ce modèle sont nombreuses. D'abord l'apprenant est à la remorque de la pensée de quelqu'un qui a sans doute une logique autre que la sienne. En effet, enregistrer des mots et des images ne signifie pas activement des réalités ou des abstractions. Cette situation met l'apprenant à la position d'un docile répétiteur.

En outre, tous les apprenants ne réagissent pas pareillement et n'adoptent pas les mêmes stratégies devant les savoirs de l'école. Pour certains, apprendre c'est passer dans la classe supérieure et suivre le programme. La logique est celle du parcours dans l'institution et non celle de l'appropriation du savoir, dépourvue de la capacité de se débrouiller dans n'importe quelle situation. Pour d'autres, ils ne peuvent donner un sens au savoir dans une situation décontextualisée, ils ne comprennent pas qu'on leur enseigne des choses inutiles (les maths par exemple). Ce processus est celui, des élèves en difficulté scolaire².

Par ailleurs, d'autres cas d'élèves pensent que l'école n'enseigne pas à construire des objets de savoirs, mais à « réfléchir », « éduquer », « connaître la vie ». Ce processus est celui des classes défavorables qui parviennent à survivre dans l'école. Enfin, chez les élèves qui se reconnaissent dans le fonctionnement de l'école, le savoir est un objet construit par une activité intellectuelle, et qui prend sens dans la cohérence interne. Autrement dit, le savoir est décontextualisé.

²⁻ (cf Fevote Philippe, *Les représentations*, DREN, Antananarivo, Octobre 1994).

Cette catégorisation montre qu'apprendre n'est pas toujours chose facile pour tout le monde et le degré de difficulté varie d'un individu à l'autre. Chacun a sa manière de construire ses connaissances.

1.2-2-5- Les perspectives des connaissances

Les connaissances sont construites par les personnes elles-mêmes au cours de leurs expériences. Elles leur sont spécifiques et font partie de leur patrimoine cognitif. Elles ont donc un caractère individuel, alors que les savoirs ont une dimension sociale et culturelle. Etant donné la diversité de leurs expériences, deux personnes ont rarement une connaissance identique à propos d'un même « savoir codifié », même si elles vivent des apprentissages scolaires simultanément.

1.2-2-6- Les distinctions entre connaissance et savoir³

CONNAISSANCE	SAVOIR
<ul style="list-style-type: none">▪ est individuelle▪ relève du patrimoine cognitif de la personne▪ est caractérisée par les attributs de la cognition▪ est fonction des connaissances antérieures et des expériences de la personne▪ est dynamique et peut s'adapter en fonction de sa viabilité ou non en situation▪ est un processus qui permet la construction d'autres connaissances▪ est réflexive	<ul style="list-style-type: none">▪ est collectif▪ relève du patrimoine culturel et social d'une communauté de savoirs▪ est caractérisée par les attributs d'un code, si le code est écrit, ces attributs sont sémantiques et syntaxiques.▪ est fonction de la logique de la discipline ou des pratiques sociales de référence▪ est figé dans un texte▪ est un état▪ n'est pas réflexive

³- JONNDERT(Ph.) et DEPISE (R.), *Constructivisme un cadre de référence*, Duhan, Québec Beanchemin international, 2004, 63p, p.37.

1.2-2-7- Les défauts structurels et fonctionnels

En considérant l'éducation comme une traduction de la logique de connaissances, l'enseignement scolaire se reposait sur la transmission du savoir.

A cet égard, R.GLOTON, évoque que « l'éducation se ramenait avant tout à l'instruction, laquelle met trois termes en présence: Un enfant qui subit l'instruction, un agent qualifié pour la transmission, le maître, enfin une institution destinée à permettre et faciliter cette transmission, l'école».⁴

En effet, suite à cette « *fonction de transmission* », l'école en tant que première institution qui a assuré cette « fonction de transmission » dans une société avec ses équipes d'enseignants, a joué un plus grand rôle dans le domaine du savoir, soit dans la structure scolaire, soit dans la hiérarchie du pouvoir bien déterminée. Qu'en est-il alors du système éducatif malgache ?

1. 3- Le système éducatif malgache

Le système éducatif malgache a subi, plusieurs réformes aux fins d'amélioration pour aboutir en effet à l'équité du système. Ayant été initialement et intimement réservée en exclusivité aux enfants de la cour royale, l'éducation à Madagascar a été maintes fois perfectionnée afin de produire des sujets fidèles à l'Etat.

1.3-1- Les points faibles du système éducatif

Après la décolonisation, pour suivre l'équité, le système éducatif a subi quelques retouches pour se tourner vers le développement humain. Durant cette période post coloniale, l'éducation a connu un développement rapide. Ainsi, les finalités et les objectifs de l'école malgache ont varié d'une République à l'autre.

Pendant la première République : 1960- 1972

D'emblée, après l'indépendance, les relations franco-malgaches se poursuivaient car Madagascar n'a pas encore possédé les moyens efficaces pour accéder à tous les facteurs de développement du pays et pour assurer l'enseignement des enfants malgaches.

⁴- R GLOUTON « *Livret pédagogique* », Paris, Armand COLLIN, 1969, page 36

Ainsi, nous avons adhéré à la communauté française et nous étions obligés de confier notre système d'enseignement aux Français, système qui a emprunté et puisé ses origines au système colonial.

Le système éducatif a pour objectif de favoriser les acquis des élèves, à faire face à un avenir précaire, car il avait visé les meilleurs éléments aux dépend de la masse. Il a donc opté pour *une éducation élitiste*.

Selon les observateurs, le système a changé, mais les pratiques restent : le programme scolaire a hérité de celui des français dont les priorités ont été données aux savoirs et aux contenus enseignés. Ainsi, des enseignants français à Madagascar disaient :

*« L'enseignant actuel ne peut transmettre à l'élève le sens de l'objet technique, ni développer en lui l'esprit expérimental : il déracine l'enfant de son milieu, sans s'intégrer dans le monde, qui avait une signification pour lui. L'enfant apprend à l'école des connaissances livres que sans lien avec le réel. Il reproduit par un effort de mémoire, un savoir qui n'a pas été bien maîtrisé».*⁵

Cela implique qu'un tel système n'a fait qu'inculquer un maximum de connaissances sans équivoque, l'élève ne peut s'en servir qu'à l'intérieur même de l'institution scolaire et il doit faire appel à l'effort de la compétition.

De ce fait, l'enseignant à son tour ne fait qu'ingurgiter à l'apprenant un savoir clos, sans se soucier du devenir de ces apprentissages, et ne procure aucunement l'envie de rallier la culture scolaire aux pratiques sociales.

Dans un tel système, le savoir est conçu comme une accumulation pure et simple des faits confiés à la mémoire. Ce qui sans doute contredit la célèbre formule de Montaigne: « Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine ».

⁵- Groupe d'enseignants français à Madagascar, article, cité, p.72)

Nous constatons qu'un tel savoir s'avère utile à la culture, car il assure un premier monde d'intelligibilité de la logique et du réel, mais nuisible à la formation du jugement, de l'esprit critique et du développement de la personne humaine ; il est donc utile d'éveiller la curiosité intellectuelle de l'enseignant car, comme l'a dit MEIRIEU : « *Celui qui sait sans savoir qu'il sait, reste à jamais dépendant de celui qui lui appris. Il ne pourra extérioriser son savoir qu'à la demande* ».⁶

Dans ce processus de stimulus, nous pensons à CARL. ROGERS qui disait que : « *L'enseignement présente la source de connaissances (la cruche) et l'étudiant le récipient béant. Dans ce système, c'est la réussite par conformisme qui est primée, et le meilleur élève est celui qui parvient à restituer intact le cru vénérable qui a été en lui* »

Un peu plus loin, ROGERS affirme également que « *lorsque le comportement du Maître tend à être ferme, il juge, il dirige, il blâme, il méprise, il sonde, il informe le comportement-réponse de l'élève qui tend à être productif, il fait le perroquet, il devine, il acquiesce, il reproduit des faits, il raisonne à partir des données fournis ou des souvenirs* »⁷.

Elle est de sorte, qu'à la sortie éventuelle de l'école, les élèves sont abreuvés de connaissances sans savoir les utiliser, ni les intégrer dans les milieux, auxquels ils vivent car, « *L'école traditionnelle, en dépit de ses réussites sur un petit nombre d'élèves et dans les domaines de la langue française et/ou du calcul, est toujours étrangère au milieu africain* ».⁸

⁶- P MEIRIEU, « *Apprendre ...oui, mais comment ?* », ESF, Paris, Dunod, 1990, p.100

⁷- Carl ROGERS, « *Liberté pour apprendre* »Paris Dunocl, 1972, p.2

⁸- *Pédagogie pour l'Afrique nouvelle*, IPAM, EDICEF, France 1986, p.10

Dans cette optique, l'enseignement se base sur la transmission où il doit déverser un flot de connaissances scolaires pour le modeler, et donner une autre dimension. Nous partageons encore une fois, l'affirmation de MEIRIEU disant que « *Certes quand elles suggèrent que l'enfant est une « cire molle » que l'éducateur doit modeler à son gré quand elles laissent penser que l'exhortation et la sanction suffisante à la transmission, quand elles confondent l'enseignement et l'apprentissage, ces pédagogues nous mettent mal à l'aise* ».⁹ Aussi, reconnaissons-nous qu'une telle éducation assure une efficacité réelle, mais elle est loin malgré tout, d'atteindre les buts fixés, car elle ne répond pas effectivement aux attentes de la société à laquelle évoluent ses sujets.

A cet égard, rendons hommage à PH. MEIRIEU, qui s'exprime en ces termes : « Un peu partout dans le monde, des individus lucides attentifs aux mauvais traitements infligés à la jeunesse soucieuse de l'avenir de notre culture, dénonçant le danger : « *L'école, disent-ils, ne joue plus son rôle, elle a abdiqué les exigences fondamentales qui lui permettraient de promouvoir l'intelligence et la civilisation. La démagogie règne, l'écoute bâante des élèves s'est substituée à la transmission rigoureuse des savoirs. Le souci de ne pas contraindre paralyse l'initiative des maîtres, la pédagogie exerce tout et fait le lit de l'ignorance* »¹⁰.

Ce danger inhérent, qui est une reproduction pure et simple du système éducatif, emprunté des colons, a vite « sauté aux yeux » des responsables d'éducation et à tous les acteurs sociaux. Ces derniers se posaient, il y a fort longtemps, les questions de la gestion de la classe, non pour y chercher les moyens, d'y être tranquilles, mais pour découvrir quelle stratégie peut être efficace, et comment régler l'usage pour l'amélioration du système éducatif malgache.

⁹- Ph MERIEU, op, cité p.40

¹⁰- Ph MEIRIEU, « *L'école, mode d'emploi* », Paris, ESF, 5è 2dition, 1890, p.21,22

En effet, conscients de ce fait avéré, certains enseignants, convaincus qu'ils devraient créer un système éducatif adapté à la population malgache, tout en accordant une importance particulière à la valeur de la culture nationale et en adaptant les programmes scolaires aux réalités sociales et aux besoins des bénéficiaires, ont fait recours aux revendications ci-contre.

1- Pas de programme encyclopédique

Nous sommes des héritiers d'un système scolaire bâti et structuré, autour de l'idée qu'instruire consiste à transmettre à chaque individu, le maximum de connaissances, dans plusieurs matières sinon dans toutes les disciplines. Or dans notre univers, caractérisé par la mobilité extraordinaire de l'environnement, et la mutation rapide des représentations, les connaissances sont relatives, le champ d'exploration du savoir est en perpétuel devenir, aussi l'idée d'un programme encyclopédique est-elle dépassée, voire anti-pédagogique et anti-scientifique.

2- Priorité de la formation sur l'information

Les disciplines scolaires doivent être conçues, comme des instruments de formation et de culture. Les connaissances disciplinaires doivent devenir, objet de réflexion, afin de s'intégrer à l'ensemble de la personnalité, seule susceptible de former l'élève et de le laisser disponible à toutes évolutions ultérieures.

3- Décloisonnement des disciplines

Le monde et la vie sociale, sont constitués par des objets complexes, des phénomènes globaux, des ressources d'interférence, mais l'enseignement écartelé entre toutes les disciplines, ne permettent qu'une approche atomisée du réel: Cette culture en miettes, se révèle incapable de transmettre à l'élève, un système de référence lui permettant d'actualiser ses connaissances; il faut que l'élève ait le sentiment d'être conduit par une véritable équipe de professeurs qui réalisent un minimum d'accord entre leurs objectifs.

4- Place du malagasy¹¹

Bien que l'éducation et l'enseignement soient dépendants de l'ensemble du territoire, l'obtention des diplômes et certificats était difficile pour les élèves malgaches à cause de la langue d'enseignement (le français). Au cours de l'enseignement en classe, les enseignants ont installé leurs connaissances, d'une façon formelle, en empruntant le style du maître. Ainsi, on a habitué les élèves à un système qui ne leur permettait pas de réaliser un travail individuel, d'adopter une méthode naturelle d'apprentissage qui leur est propre. Ce qui pousse PH. MEIRIEU à dire que l'apprentissage « *s'effectue de manière active et singulière. Nous n'en sortirons pas sans cette évidence : c'est l'élève qui apprend et lui seul, il apprend à sa manière* »¹²

En analysant toutes ces informations, nous pouvons affirmer que l'enseignement à Madagascar a rencontré beaucoup de difficultés, certains sont d'ordre linguistique, d'autres sont dues au fait qu'aucun apprenant n'a pu exprimer librement ses besoins d'apprentissage, ni ses désirs. L'éducation soumet à l'élève des exigences et des contraintes qui ne font qu'aliéner et stériliser son esprit. Par conséquent, il n'est pas étonnant que l'apprenant manifeste un sentiment de désintérêt et de l'indifférence vis-à-vis de l'école. A cet effet, PH. MEIRIEU intervient en affirmant que « *rien ne se fait sans désir. Imposer quoi que ce soit au sujet, s'il n'en manifeste pas le désir, c'est l'exposer au refus ou engendrer le rejet* ».¹³

¹¹- Ministeran'ny fanabeazam-pirenенasy ny fanolokolona ara-tsaina, Education malagasy n°24 Jolay 1574, p.21, 22)

¹²- . Ph MEIRIEU, « *L'école mode d'emploi* », op, cité, p.95.

¹³- Ph MEIRIEU, « *Apprendre ...oui, mais comment* », op, cité, p.67.

Bref, pour conclure sur le système éducatif malgache, nous pouvons déclarer que : lors de la première république, 1960-1972, le bilan était en grande partie négatif car d'autres problèmes ont surgi. Pendant cette période, l'Etat malgache avait toujours sensibilisé la population que les grandes priorités de la politique éducative étaient la démocratisation, la décentralisation et la malgachisation de l'enseignement à Madagascar.

Cette devise est régie par la loi 78-040¹⁴: le système éducatif a enregistré un nombre important d'établissement d'éducation formelle. Ce brusque changement de système a vite engendré divers problèmes, notamment la dégradation des conditions d'enseignement et d'apprentissage. En effet, la qualité de l'enseignement à Madagascar a connu une forte dépréciation sans précédent. D'où l'insuffisance des ressources matérielles et financières, ce flux d'infrastructures scolaires qui ne correspond réellement pas aux besoins de tous les élèves malgaches.

D'emblée, la démotivation flagrante des enseignants et de tous les personnels administratifs, ainsi que l'accroissement de la déperdition scolaire se font promptement sentir. En plus, un des phénomènes les plus marquants est aussi l'accroissement incessant des taux de redoublement et d'abandon scolaire. Par conséquent, plusieurs générations ont été sacrifiées, afin de servir les intérêts de l'Etat.

Pendant la deuxième république

Du coup la défaillance du système s'intensifie et la population s'y sent berner. A cause de ces faits indésirables, en l'occurrence la démocratisation de l'éducation accompagnée d'une détérioration de la qualité de l'enseignement, le système éducatif aboutit à des résultats décevants. L'école n'a pas tenu fort et perd de plus en plus sa crédibilité à l'égard de la société malagasy. Son utilité sociale paraît discutable. Les parents manifestent en effet une plus grande réticence vis à vis des Institutions dont l'enseignement est en perte de vitesse.

¹⁴- MINESEB / UNICEF « Module de formation » en 2006, sans page

De là, l'école n'est plus pour eux un lieu d'investissement car l'enseignement s'est réduit en une éducation consommation, et la disparité des élèves s'accentue.

Dans le but de renforcer et de perfectionner le système éducatif, d'améliorer la qualité de l'enseignement et de favoriser l'équité sociale, divers projets ont été mis en oeuvre, en coopération avec d'autres Etats ou organismes internationaux, à savoir :

- le Crédit de Renforcement du Système Educatif (CRESED), financé par la Banque Mondiale.
- le Projet de Renforcement du Système Educatif malgache (PRESEM), en coopération avec la France.
- le Projet Tefy Boky, soutenu par l'Allemagne.

Malgré les intentions affichées ainsi que le dévouement du ministère de tutelle, ces divers projets n'ont donné aucun résultat satisfaisant. L'école sombre à nouveau dans le flou et patauge dans l'incertitude et les indécisions. Le système éducatif est de nouveau jugé inapte. Mais est-ce que cette situation s'est améliorée lors de la troisième république ?

Pendant la troisième République : 1993 jusqu'à 2009

Consciente de la situation éducative précédente en défaillance, la population malgache suggère en effet de changer cette politique quel que soit le prix à payer car, malgré le bon lancement de la démocratisation, de la décentralisation, et de la malgachisation au sein de l'Etat malgache, les résultats scolaires ont affiché un bilan négatif.

En outre, l'application du « Livre rouge », dans la vie quotidienne de tous les malgaches ont abouti à un échec retentissant puisqu'à cette époque, l'école a accentué des inégalités sociales et a servi d'échelle pour une hiérarchie sociale. A cet égard, Marie Pierre déclarait que: « ... à l'époque, l'école était un moyen d'ascension sociale »¹⁵

¹⁵- JAOFERSON, op. cité, p.6, in *Journal le Monde*, le 07 janvier 1993

Par ailleurs, des difficultés d'ordre linguistique surgissent au niveau des enseignants.

Ces derniers sont formés en français, pourtant, ils sont tenus à enseigner en malgache.

Pourtant, dans le processus de la démocratisation, c'est à dire, « *donner à tous des chances égales d'accéder au savoir et de recevoir une éducation en fonction des aptitudes et des mérites de chacun, sans considération de situation sociale ni de fortune* »¹⁶ des mesures d'accompagnement n'étaient pas entreprises pour assurer une telle responsabilité très accrue.

Le ministère de l'Education s'est contenté de changer superficiellement et à la marge de l'enseignement, de cabinets ministériels, sans toucher le fond, ce qui ne constitue aucune action fiable. Il n'a pas pris le temps d'observer les pratiques sociales, d'identifier les situations auxquelles la population malgache est et sera réellement confrontée. Pour cela, rendons hommage à Célestin FREINET, disant que : « *Le but de l'éducation est non pas, de soumettre l'enfant, à un savoir qui deviendrait vite obsolète, mais de lui laisser la possibilité de développer au maximum au sein d'une communauté qu'il sert et qui le sert* »¹⁷

Nous devons estimer que l'enfant mérite une attention particulière, faute de quoi il se résigne à quitter l'école qui, à ses yeux, n'a aucune perspective d'avenir, parce qu'elle est trop scolaire, avec un système rigide. Dès lors, la démotivation des parents et des enseignants, vis à vis de la politique éducative, s'est accrue.

Cette effervescence traduit la prise de conscience de l'incapacité du système éducatif à assurer l'égalité de chances entre les enfants malagasy vis à vis de l'institution scolaire, et révèle l'inadéquation des programmes scolaires à l'évolution des sociétés actuelles.

¹⁶- Ministeran'ny fanabeazam-pirenенasy ny fanolokolona ara-tsaina, Education malagasy n°24 Jolay 1574, p.21, 22)

¹⁷- FREINET, Institut coopératif de l'école moderne pédagogique. FREINET, in Internet

En effet, la loi 78-040 est abrogée, et le système a adopté la loi 94033 du 15 Mars 1993, portant orientation du système éducatif malgache. Selon cette loi, la langue d'enseignement est de nouveau le français. Pendant la troisième République, par la loi 94-033, le système a adopté une nouvelle approche pédagogique (PPO).

La PPO, qui est un découpage des contenus en micro-objectifs, en fonction de ce que l'on veut atteindre à la fin de chaque leçon. Selon Jean Paul RESWEBER, « *La pédagogie par objectif implique un découpage de temps, sous forme de séquences nécessaires à la réalisation du but, à l'obtention du résultat* »¹⁸

La PPO, est une pratique pédagogique centrée sur l'enfant. Elle met l'accent sur ce que ce dernier doit réussir et non sur la connaissance à transmettre. Elle essaie de développer le sens de l'initiative personnelle, de la recherche et de la créativité, en se basant sur le principe de respect de l'individu, et la conduite de l'élève à l'autonomie.

Malgré ces bonnes volontés, cette approche a échoué car le sens des apprentissages n'apparaît pas aux apprenants. Les apprentissages ne sont pas efficaces. On a enseigné trop de choses inutilisables, au lieu de mettre l'accent sur l'essentiel. Les acquis scolaires ne sont pas fixés durablement puisque les enfants ne sont pas invités, ni habitués à réfléchir, mais plutôt à tout apprendre par cœur, à avoir recours au travail de mémoire.

La conception traditionnelle du savoir

Elle se réalise par :

- un enseignement frontal (par cœur)
- un enseignement collectif
- un développement de la mémoire et du raisonnement
- la reconnaissance de l'obéissance et de l'autorité du maître.

¹⁸⁻ JP RESWEBER « Les pédagogies nouvelles », Paris, PUF, 1992, p.38

Certes, l'école malgache, telle que nous l'avons décrite, consiste à véhiculer certaines valeurs, comme la motivation dans les activités des élèves, l'autonomie et l'initiative des élèves vis à vis de l'enseignant, le développement des relations élève-élève, élève-enseignant. Mais ces valeurs sont presque inaperçues, dans la société, en général et dans le monde du travail, en particulier.

PH. MEIRIEU intervient, en disant : « ...Combien d'enfants sont en mesure de recevoir et d'intégrer le savoir »¹⁹.

Par conséquent, devant les phénomènes de la dégradation, de la détérioration de l'enseignement, un important taux d'achèvement scolaire, est très remarquable.

Le tableau1, ci-dessous, nous montre le taux de scolarisation et d'achèvement, et le pourcentage des redoublants, pour les années scolaires 2005 à 2008

***Taux de scolarisation et d'achèvement
dans les écoles publiques à Madagascar***

Indicateurs scolaires	Résultats scolaires			
	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Taux de scolarisation	89%	90 ,5%	92,4%	95,3%
Taux d'achèvement	70%	78%	83,5%	90,6%
Pourcentages des redoublants	14%	10,6%	07,4%	04,3%

Source : FPE- FER, un plan triennal de développement de la CISCO de FIANARANTSOA

2005-2008

¹⁹- Ph MEIRIEU, « L'école mode d'emploi », op, cité, p.25.

Taux de scolarisation

Lors de la période post-coloniale, l'enseignement primaire a engendré au début des résultats de faible performance. En effet, le tableau ci-dessous illustre fort bien cet état de chose. Il s'agit en fait des taux de scolarisation dans le pré-scolaire, le primaire, le collège et le lycée.

Taux de scolarisation	Les années scolaires					
	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Pré- scolaire	14,6%	13%	13,6%	13,2%	14,4%	15,4%
Primaire	23,4%	25%	24,68%	24,6%	24,9%	26,36%
Collège	46,2%	51,4%	59,4%	67,8%	70,8%	69,2%
Lycée	15,2%	17,6%	18,6%	20,4%	21,8%	23,4%

Source : Centre de documentation du MFM en 2011

D'après ce tableau, nous constatons que :

- Le taux de scolarisation s'est élevé pendant les trois dernières années 2006-2007-2008 et c'est dû au fait *des rentrées tardives causées par la politique de l'éducation pour tous*
- Par contre, 30 sur 100 des enfants de l'âge de référence s'inscrivent dans les collèges.
- On remarque un taux plus bas dans les lycées.
- L'évolution de l'enseignement préscolaire provient en grande partie du secteur privé qui détient 32,8% en moyenne des effectifs

Nous allons illustrer par le tableau ci-dessous le taux d'achèvement du primaire, du collège et du lycée :

Taux d'achèvement du primaire	50,81%	50,24%	53,38%	60,25%	6,28%
Taux d'achèvement du collège	16,42%	8,23%	20,58%	22,9%	25,15%
Taux d'achèvement du lycée	06,28%	07,32%	08,24%	09,11%	09,32%

Commentaires :

Le taux d'achèvement de l'enseignement primaire est plus élevé que les autres cycles : il oscille entre 50,8 et 66,3 % et pendant les années 2008-2009, l'objectif était de maintenir ces catégories d'enfants, en créant un cursus spécial en terme de contenu, de calendrier scolaire et en résolvant les problèmes économiques et sociaux des enfants (exemple : l'environnement scolaire).

En analysant de près notre situation éducative pendant l'année scolaire 2007-2008, nous pouvons affirmer que, dans tout Madagascar, les effectifs des élèves ont diminué. Ce phénomène pourrait être causé par différents facteurs, mais la cause principale est d'ordre pécuniaire.

L'Etat malgache a fourni un effort important dans le domaine de l'éducation qui s'est traduit par une politique de vulgarisation et de démocratisation de l'enseignement. Cependant, par suite de mauvaises organisations financières, administratives, géographiques et socioculturelles qui ont favorisé l'accroissement des taux de redoublement et d'abandon, la déscolarisation des jeunes pour les trois années successives 2007-2008-2009 a été remarquable.

Le tableau ci-dessous nous montre le rendement scolaire pour les trois années passées.

	2007	2008	2009
Taux de redoublement	27%	28%	18%
Taux d'abandon	08%	09%	19%

Source : service statistique du MEN de 2007 à 2008

1.3-2- *Sur la structure et le rôle de l'école*

Comme nous avons constaté délibérément que l'école est régie par une structure lourde et inefficace, cela contribue également à une institution formant des générations vouées à plusieurs échecs à l'avenir. Dans un tel système, l'éducation est conçue avec une structure monarchique, c'est-à-dire à une organisation scolaire dans laquelle les maîtres et les élèves devaient se

soumettre à des exigences. Cela nous fait penser à TOLSTOI qui confirme que « *la commodité du maître et l'intérêt de l'enfant ne vont pas dans le même sens, que de ce fait, le maître seul serait pris en considération dans l'organisation de l'école, l'enfant ne comptait pas comme si en fin de compte, l'école était faite pour le maître et non pour l'élève*»²⁰

Et selon une telle structure, l'organisation scolaire prend le chemin inverse et soumet l'élève à des exigences et des contraintes qui ne font que le traumatiser. Etant donné une telle structure, qu'en est-il de la fonction de l'école ?

D'une part « *l'école a pour fonction de préparer à la vie professionnelle, de fournir une culture générale, mais elle a d'abord pour mission première de faire intérioriser le travail exploité de la famille chrétienne de l'Etat bourgeois*»²¹

L'école consistait alors à transmettre les prototypes d'une société donnée plutôt que de préparer l'enfant à une vie future.

A cause de ce grand défaut fonctionnel, l'école ne fait que reproduire les valeurs culturelles des sociétés antérieures, assurer une fonction de transmission de savoirs suivant les fonctions politique et sociale. D'autre part, certains étudiants ont rencontré des difficultés pour trouver du travail après avoir obtenu leur diplôme de l'extérieur, ils sont contraints de faire face à des problèmes catégoriques !

- L'équivalence des diplômes
- La correspondance des études faites à l'extérieur par rapport au travail existant à Madagascar

²⁰- TOLSTOI, in R GLOUTON ? op. cité, p.36

²¹- R. LOUREAU « L'analyse institutionnelle », Paris, pp 13-14, in Viviane et Gilbert

CHAPITRE II : ECHEC DU SYSTEME EDUCATIF MALGACHE

Malgré les différentes pratiques pédagogiques déjà citées, le système éducatif malgache reste toujours en difficulté.

Devant ces phénomènes d'instabilité, les responsables de l'éducation malgache ont tendu leurs mains vers les diverses associations non gouvernementales. Par conséquent, un nouveau souffle a animé le chemin de certains établissements scolaires, mais ces aides ne sont pas suffisantes à subventionner la majorité de nos établissements. D'où la fermeture de plusieurs établissements dans les brousses les plus reculées. Les raisons de cette régression sont de différentes natures et en voici quelques-unes :

2.1- L'échec de la mobilisation des connaissances

Les critiques à ce modèle sont nombreuses : l'apprenant est à la remorque de la pensée de quelqu'un qui a sans doute une autre logique comme lui : enregistrer de mots, des images ne signifie pas activement des réalités, ou des abstractions. L'apprenant n'est qu'un docile répétiteur.

En outre, tous les apprenants ne réagissent pas pareillement et n'adoptent pas les mêmes stratégies devant les savoirs de l'école. On peut affirmer dans ce cas que l'école ne produit rien. Elle ne permet d'acquérir des connaissances, des compétences et des capacités, du goût du savoir, du sens d'analyse et de l'esprit critique. Toutes ces choses ne sont pas mises en œuvre, à la sortie de la classe.

Ce processus est celui des classes défavorables qui parviennent à survivre dans l'école. Pour le cas de certains maîtres, ils ont exposé la matière nouvelle, en respectant la logique du contenu. Ils se sont appuyés sur des exemples qu'ils ont le plus souvent choisis eux-mêmes et ils ont réalisé des démonstrations et des expériences devant la classe. Des problèmes à résoudre se trouvent parmi les tâches à proposer mais il s'agit essentiellement d'exercices d'application plus complexes que d'autres, destinés à approfondir la compréhension et à faire mémoriser des modèles de solutions, des algorithmes qu'il suffira de suivre lorsque des problèmes similaires se présenteront ultérieurement.

Les évaluations sous forme d’interrogations orales ou écrites et d’examens périodiques, font largement appel à la restitution de mémoire et aux applications stéréotypées.

Le système éducatif malgache étant considéré comme en crise, de nombreux efforts sont mis en place pour sa réhabilitation. En effet, et par suite de cette “fonction de transmission, l’école en tant que première institution qui a assuré cette « fonction de transmission » dans une société avec ses équipes d’enseignants, ont joué un plus grand rôle dans le domaine du savoir, soit dans la structure scolaire, soit dans la hiérarchie du pouvoir bien déterminée mais elle a échoué dans sa mission.

Pour combler cette lacune, un travail d’élaboration de programmes devrait être effectué par les responsables politiques et les questions suivantes méritent d’être étudiées sérieusement : quelles sont les connaissances indispensables à l’épanouissement de tout un chacun ? Quelles langues devrait-on parler pour établir une bonne communication ? Quels outils faut-il maîtriser ? Quelles connaissances historiques, artistiques, scientifiques faudrait-il s’échanger ? Et comment équilibrer les savoirs qui unissent ou « forces centripètes » avec ceux qui ouvrent sur l’extérieur ou « forces centrifuges » ?

Telles sont les questions auxquelles il faut répondre pour arriver à définir « le corps du devoir » dont l’Etat devrait garantir l’acquisition au cours de la « scolarité obligatoire », et c’est dans ce domaine qu’intervient la notion de *paradigme*.

2.2- Ce que “paradigme” veut dire

Un paradigme est un ensemble de présupposés théoriques, pratiques et idéologiques adoptés par une discipline scientifique, une profession, ou une communauté de personnes partageant des objectifs communs.

C’est la grille de lecture à travers laquelle cette communauté décode et étudie le monde. Chaque discipline scientifique, chaque profession, chaque groupe organisé de personnes fonctionnent dans un paradigme et cette notion occupe une place importante dans le système éducatif.

CHAPITRE III : LE SYSTEME D'ENSEIGNEMENT MALGACHE

S'INSCRIT DANS LE PARADIGME ONTOLOGIQUE

C'est un modèle de transmission de connaissances. En définitive, l'état de faiblesse des indicateurs de performance (taux de redoublement et d'abandon scolaire très accrus, taux de rétention décrue, etc.) et l'inadaptation des programmes scolaires aux réalités, nous laissent penser que l'éducation est régie par une logique de connaissance, d'où la lassitude des élèves vis-à-vis de l'école.

3.1- *La logique des connaissances : Les caractéristiques, les méthodes techniques, les impacts sur l'apprenant et l'enseignant*

« La logique de connaissances » constitue une distinction structurante qui permettra à l'école de résister aux dérives commerciales et libérales qui la menacent parce qu'elle ne cesse d'affirmer que les acquisitions intellectuelles sont toujours plus importantes que les productions évaluables qui ne sont que des indicateurs possibles et largement aléatoires comme par exemple les diplômes.

En d'autres termes, une éducation basée sur une telle logique transmettra un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir être sans pour autant apprendre aux élèves à mobiliser les acquis scolaires dans les situations concrètes de la vie.

Cependant, nous vivons aujourd'hui un paradoxe étrange : ce sont bien souvent ceux qui se précipitent sur les notes, les contrôles, les évaluations, les examens et les différents empilements de connaissances qui dénoncent le libéralisme dont l'école serait victime. Pour illustrer cela, citons l'exemple de l'application des sciences physiques- chimie sans laboratoire. Ce n'est qu'une mascarade.

Les caractéristiques de la logique des connaissances

Dans ce processus, le maître organise les apprentissages suivant des techniques et des méthodes qui lui sont appropriées. Selon P MEIRIEU : « ...puisque certains élèves réussissent, le maître ne songe pas à

questionner sa didactique... celle-ci a fait sa preuve, elle est dessus de tout soupçon, l'échec de certains ne peut lui être imputé »²²

En résumé, nous pouvons dire que compte tenu de la situation d'évaluation des élèves actuels, le programme d'aujourd'hui est indigeste : en effet, l'élève a le sentiment que seule la réussite d'une tâche donnée compte et il risque d'investir toute son énergie dans la recherche d'une hypothétique conformité à un modèle plutôt que de chercher vraiment à comprendre ce qui lui est demandé pour faire preuve de compétences.

Actuellement, l'éducation et l'enseignement dans nos écoles se sont basés sur des enseignements- recettes avec des exercices-types tendant ainsi à créer des automatismes chez les élèves. C'est pour cette raison que nous réitérons notre constat : nos enfants ne raisonnent plus.

Les méthodes techniques

Comme dans tout apprentissage, le choix des méthodes techniques appropriées pour une transition s'avère nécessaire. Ainsi le maître cherche davantage tous les algorithmes correspondant à la psychologie des élèves. Toutefois, dans la logique des connaissances, l'éducation se réfléchit sur des têtes bien pleines contribuant à une tendance compétitive aux résultats. Par conséquent, la plupart des élèves s'efforcent à tout apprendre par cœur pour restituer tout cru suivant les normes que le maître lui-même a fixées.

Dans ce système, c'est la réussite par conformisme qui explique tout. En outre, le principe de l'enseignement au cours du temps se fait en groupe. D'où l'efficacité de l'acquisition des connaissances vis-à-vis des élèves de la part du maître. « *Le savoir dans la pédagogie traditionnelle est un objet d'apprentissage détenu par le maître et transmis aux élèves. C'est donc un contenu à apprendre et non un patrimoine collectif et individuel à constituer, à acquérir par soi-même* »²³

²²- MEIRIEU « *L'école mode d'emploi* », op.cité, p.97

²³- Aurélie, Brassard, « *Mémoire de Licence de Sciences en éducation* », Université Jules Vernes d'Amiens 2002/2003, sans page, in Internet.

A cet effet, chaque élève ne peut jamais faire l'objet d'un travail individuel alors que chaque individu a en lui une potentialité naturelle d'apprentissage qui lui est propre. Cependant, qu'attendraient encore tout éducateur et tout enseignant à l'amélioration de notre situation d'apprentissage devant ce fléau intellectuel, incapable de résoudre les problèmes concrets de la vie, de mal former la personne humaine, de conserver un citoyen bureaucrate et trop scolaire ?

3.2- *Le paradigme ontologique dans le contexte de l'enseignement*

Une ontologie est un système conceptuel qui permet de partager et de réutiliser des concepts. L'ontologie est une branche de la philosophie dans laquelle les Philosophes ont tenté de rendre compte de l'existant de façon formelle.

En informatique, une ontologie est comprise comme un système de concepts fondamentaux qui sont représentés sous une forme compréhensible par un ordinateur. Dans ce modèle, les valeurs principales sont le silence, l'obéissance, et l'autorité du Maître. Le Maître est le détenteur du pouvoir. Il s'efforce de transmettre ce qu'il sait à celui qui doit apprendre. Dans ce cas, l'apprentissage consiste à devenir capable de reproduire le discours magistral en faisant des exercices de mémorisations, de répétitions, des exposés et des résumés.

Dans cette perspective traditionnelle, la méthode est fondée sur une activité de reproduction du raisonnement imposé par l'enseignant (on l'appelle aussi méthode transmissive, expositive ou affirmative). Elle installe un rapport au savoir passif. Elle méconnaît les enseignements de la psychologie génétique et les indications de la psychologie différentielle, la pédagogie étant administrée collectivement. C'est donc une pédagogie impositive, fondée sur la structuration des savoirs achevés. Or, la logique de transmission n'est pas identique à la logique d'appropriation.

3.2-1- La méthode traditionnelle selon Marcel CRAHAY

Selon Marcel CRAHAY, la méthode traditionnelle suppose :

- ❖ *Un isomorphisme mental* : Un isomorphisme mental entre le Maître et l'élève, c'est-à-dire, une identité de leurs structures mentales. Elle postule qu'il y a une stricte correspondance entre ce que fait le Maître et ce que font les élèves. Cette correspondance est illusoire.
- ❖ *Le linéaire et la synthèse* : Le problème de l'émetteur, c'est débiter en instants successifs ce qui constitue en tout et ne peut- être conçu globalement. Le problème du récepteur, c'est de synthétiser ces éléments successifs à mesure qu'il les reçoive et sans se référer à l'idée d'ensemble puisqu'elle est en train de se construire.
- ❖ *Interlocuteur standard* : « *Le groupe est traité comme un simple agrégat d'individus estimés tous également réceptifs et fonctionnellement identiques vis-à-vis du discours magistral or le maître a devant lui une pluralité d'interlocuteurs et non un interlocuteur standard.* »²⁴

Les techniques employées sont l'exposé, le cours magistral, le grand groupe. Dans cette méthode traditionnelle, l'enseignement est centré sur le maître et sur la matière.

3.2-2- L'enseignement centré sur le Maître et sur la matière

Il s'agit d'un enseignement systématique, logiquement structuré, progressant pas à pas, de façon à rendre l'avancement aussi facile que possible. Le Maître garde toujours ou presque toujours l'initiative. Le schéma classique de cet enseignement codifié au XIX^{ème} siècle est bien connu. Après avoir rappelé les notions qui lui paraissent essentielles, le maître s'efforce de susciter l'attention sur un sujet nouveau. Il annonce l'objectif de la leçon et fait implicitement l'hypothèse que les besoins et les intérêts sont les mêmes chez tous les élèves.

²⁴- CRAHAY, *courants pédagogiques et théories d'apprentissage*, Belgique, Université Louvain, 1993, p.15

Eventuellement, l'enseignant s'assure que les élèves possèdent les prérequis nécessaire. Le plus souvent cependant dans un système d'enseignement collectif et frontal, le maître suppose en début d'année scolaire que tous les élèves partent du même niveau, que si ce n'est pas le cas, sont capable d'opérer par eux-mêmes les ajustements nécessaires.

Il s'agirait alors de promouvoir un modèle qui articule tout à la fois la méthode et la technique nécessaire à la préparation et la formation des élèves dans leur avenir, mais non pas seulement de dispenser le cours, de préparer et de faire passer des examens. Pour dire les choses plus contemporaine, l'enseignant doit agir comme un véritable professionnel dès lors qu'il est tout d'abord capable d'anticiper une séquence d'apprentissage, elle-même inscrite dans une programmation cohérente et mise en perspective au regard des finalités assumées de l'Ecole.

Cette préparation est indispensable et suppose tout à la fois une expertise disciplinaire et une expertise pédagogique, deux expertises qui ne sont pas ici deux domaines séparés, mais bien deux faces d'une même réalité, aussi indissociables que le recto verso d'une feuille de papier. Pourtant, cela ne suffit pas : l'enseignant n'est pas seulement un concepteur, il est aussi un maître d'œuvre.

En situation de classe, et dans une telle logique, le maître ne se contente pas de ses propres valeurs et l'intérêt d'éveiller le potentiel créatif de chaque apprenant ne lui est pas imputé. Il doit être conscient d'observer ce qui se passe et de discerner les événements importants, ce qui précisément remet en cause les finalités de l'école et ses objectifs d'apprentissage.

Ainsi, au moment opportun, quand il s'aperçoit par exemple que la classe fonctionne en le cantonnant dans la situation traditionnelle qui lui est dévolue : élèves prisonniers de l'Ecole, c'est à lui de se saisir d'un petit fait et de renverser cette logique pour mettre un élève et, par ricochet, toute la classe, en situation d'évolution et d'émancipation.

Si tels sont certains principes qui conduiraient à l'échec scolaire, quels peuvent être les impacts sur l'apprenant ?

Les impacts sur l'apprenant et l'enseignant

En tout cas, seul l'élève apprend et nul ne peut le faire à sa place : nous avons, à plusieurs reprises buté sur cette réalité « incontournable » au sens propre du terme. Mais si nous avons insisté sur l'incapacité de l'éducateur à déclencher mécaniquement des apprentissages, nous n'en avons pas moins affirmé qu'il n'ait fini d'explorer tous les moyens de chercher toutes les occasions de proposer toutes les ressources possibles pour que « l'élève apprenne par lui-même ».

En toute rigueur, on ne peut donc pas exiger d'une école ou d'un établissement scolaire qu'il fasse réussir ses élèves à coup sûr, en revanche, on peut exiger qu'il fasse tout son possible pour que les apprentissages soient facilités. D'ailleurs, chacun voit bien qu'aujourd'hui, malheureusement, ce ne sont pas les bons établissements qui font les bons résultats, mais ce sont « les bons élèves » qui font « les bons établissements ».

Mais peut-on dire dans le cas de Madagascar que l'Ecole a atteint ses objectifs dont l'un d'eux est le souci de former l'homme futur ? Nous pouvons, en revanche, remarquer que le déclin des régimes socialistes dans le monde a fait échouer, entre autres, la révolution socialiste à Madagascar et au passage et entraîné dans sa chute son système éducatif. Les jeunes malgaches ont subi un endoctrinement idéologique basé sur l'idéologie révolutionnaire et socialiste qui, incontestablement, n'a servi à rien au développement socio-économique du pays et encore moins du système éducatif. Au contraire, cette idéologie a bouleversé et détérioré progressivement le plan qualitatif et quantitatif de l'enseignement à Madagascar.

Des exemples récents sur cette réalité peuvent être cités: le cas de la majorité des jeunes malgaches en possession de diplômes comme le BEPC, le BAC, la Licence... et qui sont classée parmi les victimes du chômage ou qui sont recrutés dans des travaux précaires dans certaines sociétés comme les zones franches, où ils travaillent avec des salaires insuffisants, et sans assurance pour leur avenir. Il est avéré que l'éducation malgache est régie par une logique de connaissances non tributaire du processus de développement

du pays, et dans de nombreux cas, indépendante des besoins des bénéficiaires, car elle a longuement s'appuyer sur la coercition.

La question suivante est alors pertinente : pour quelles raisons, les intentions portées et les diverses pratiques pédagogiques entreprises pour le développement du secteur n'ont pas pu jusqu'à nos jours porter leurs fruits et transformer l'Ecole ?

Il n'est pas d'exemple où un être humain ait pu atteindre le statut d'adulte sans l'intervention d'autres humains adultes dans sa vie. En effet, l'enfant vient au monde complètement démunie, et il ne peut grandir que s'il « est introduit dans le monde » si des adultes, des enseignants les présentent et les prennent en charge à son arrivée à la maison ou en classe. Alors là, il lui faut apprendre les règles de jeux qui l'accueillent, en d'autres termes, la discipline à suivre : les horaires à respecter, les habitudes à prendre, les codes à acquérir, une langue à parler, des obligations auxquelles il faut se soumettre. C'est une longue et difficile responsabilité mais c'est la condition de survie des élèves que l'on accueille.

Pourtant, dans notre situation éducative à Madagascar, l'école reste un lieu d'investissement où certaines familles, en dépit de leur dénuement, épargnent des biens tangibles si modeste qu'ils soient, leurs valeurs morales pour offrir à leur progéniture un avenir meilleur.

En vérité, nous devons être conscients que la mission fondatrice de l'Ecole est de transmettre aux jeunes générations les moyens d'assurer et leur avenir et l'avenir du monde. A cet égard, nous partageons entièrement l'affirmation de Célestin FREINET disant que : « *L'Ecole n'est qu'une partie du milieu éducatif et changer d'école n'aurait qu'une faible partie si l'on ne changeait pas la stratégie éducative dans tous les domaines (éducation familiale, fonctionnement des crèches, vie de quartier, des collectivités rurales, des activités éducatives non scolaires : centre aéré, centre de vacances, club sportif, association culturelle, les grands moyens d'information : presse, radio, télévision, cinéma* »²⁵

²⁵- C. FREINET, Perspective d'éducation

Faut-il alors en déduire pour autant que l'Ecole n'a rien à exiger des élèves et doit abandonner ses principes ? Faut-il en conclure qu'elle doit tout simplement renoncer à son existence en tant qu'institution ? Bien évidemment non, mais il faut revoir les règles de l'Ecole quand il suffisait jadis de les tenir pour acquise.

L'enseignant ne peut plus se contenter d'entrer dans la classe et d'attendre que celle-ci se mette spontanément en ordre de marche. Il doit incarner, faire exister, rendre reconnaissables et mobilisateurs les principes fondateurs du projet de l'école.

Certains penseront que c'est là un travail bien ingrat, d'autres estimeront que c'est une immense chance : la chance de remplacer des principes de fonctionnement implicites imposés par la pression sociale et écartant ceux qui ne participent pas à la complexité culturelle à l'égard de l'évolution scolaire, des principes de fonctionnement explicites offerts à l'intelligence de tous, constituant à la fois des repères pour les enseignants, les élèves et le corps social tout entier.

*« Aussi, toute innovation pédagogique devrait- elle tenir compte des diverses composantes du système éducatif et de son fonctionnement sinon elle serait digérée par le système lui-même n'aurait aucun effet ».*²⁶

Dans tout autre domaine, il nous est difficile de passer aux autres impacts sur l'apprenant sans parler de la situation sociale et financière compromettante, voire précaire des enseignants, provoquant leur réaction d'immobilisme au sein de l'éducation et de l'enseignement.

L'administration et les différents acteurs étant insensibles à la situation des enseignants, ces derniers se sentent victimes de l'indifférence administrative à leur égard et de la lenteur dans le règlement de leurs avantages matériels tels que les indemnités, les vacations d'examens...

²⁶- Roger RATOVONJANAHARY, *op. cité*

Par ailleurs, un des phénomènes le plus alarmant dans notre pays est l'approfondissement de la pauvreté touchant même notre valeur socioculturelle et économique. Evoquons l'exemple de l'importation culturelle au sein de notre système éducatif qui tend à détruire et à déraciner notre projet d'organiser, de coopérer dans le but d'intégrer les jeunes dans la collectivité. Et suite à cet état de pauvreté généralisé et répandu dans toute l'île, la couche majoritaire sociale est la principale victime de nos jours car sa situation se dégrade de jour en jour, faute d'instruction, d'information et de formation en vue d'un emploi.

Le sort des jeunes n'est pas enviable et l'avenir est en jeu vu que cette catégorie de personnes constitue les premiers jalons du développement socio-économique et culturel et ce grâce à leur énergie et leur potentiel intellectuel. La dégradation de la situation de l'économie malgache est une des conséquences de la faiblesse du système éducatif. Ainsi, la revalorisation des ressources humaines du pays, aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain, et surtout de la couche la plus vulnérable, peut nettement rendre plus opérationnels tous les enfants de l'île et résoudre le problème de la pauvreté.

Cette analyse de la situation socio-économique de Madagascar nous oriente vers une réforme du système éducatif qui est la pierre angulaire et la force motrice du développement et de l'enseignement de la Grande île.

Dans cette perspective d'une amélioration du système éducatif, *l'approche par les compétences* et les méthodes prônées par cette approche pourraient permettre à s'orienter vers une éducation de qualité pour tous, laquelle favorisera l'imagination, la créativité, l'inventivité et la capacité d'entreprendre en tenant compte du contexte actuel de la mondialisation tout en accordant une importance particulière aux ressources locales.

Pour conclure cette première partie, nous pouvons réitérer que le paradigme ontologique a une place importante dans le système éducatif. L'absence de liens étroits entre les enseignants et les apprenants est flagrante alors que ce lien est indispensable pour la réalisation de la formation et de la structure formelle de l'enseignement. La dissociation entre l'école et la vie quotidienne constitue une lacune fondamentale, lacune qui est la preuve que les élèves ont mal digéré leurs connaissances. Dans ces conditions, on pourrait

conclure que la transmission des savoirs de la part des enseignants n'a pas atteint son but dans le cadre de l'enseignement.

Encore une fois, *les cours magistraux, l'éducation de consommation dominante par rapport à l'éducation d'investissement, constituent des temps perdus* et n'ont apporté jusqu'à maintenant aucun résultat satisfaisant.

Conscient de cette situation déplorable et de l'avenir incertain de l'enseignement, nous avons pris notre responsabilité et nous nous sommes lancés dans une nouvelle approche d'amélioration de notre système éducatif. En fait, nous allons mettre au point un autre paradigme que nous allons définir, analyser et développer dans la deuxième grande partie de cet ouvrage : c'est le *constructivisme*.

Deuxième partie :
« Le constructivisme »,
Comme fondement de la réforme du
système éducatif malgache

Etant donné que toutes les tentatives pour rétablir la situation du système éducatif malgache ont échoué, force est pour nous de prendre le taureau par les cornes et de revoir les causes du problème en profondeur, de scanner la source du mal afin d'élaborer une remédiation appropriée.

Comme notre principal but est d'assurer la réussite des apprenants, nous avançons que les professeurs doivent tenir compte surtout de la situation d'apprentissage. Ce qui signifie que le maître doit appliquer une méthode conçue de telle manière que les élèves puissent s'y adhérer et rencontrer dans leur exécution, un objectif sûr qui constitue un pallié décisif et rentable pour un apprentissage.

Des pédagogues ont déjà mis en relief le « style cognitif », le « profil pédagogique » ou la « stratégie d'apprentissage » qui représentent pour chaque apprenant une manière originale d'appréhender des objets de savoir, plus ou moins liés à l'influence de l'environnement (dont on cherche à s'isoler ou au contraire, on y prend appui) à la nature des images mentales mobilisées auditives ou visuelles, et à la gestion du temps. Mais tout cela réuni n'est pas encore satisfaisant car l'affirmation suivante est toujours vraie : « il faut se reconnaître pour s'investir ».

Il faudrait alors mettre au point une approche de transmission du savoir qui consiste à faire agir, à faire travailler et à faire comprendre pour que l'apprentissage atteigne son objectif. Et cette approche est le constructivisme.

CHAPITRE IV : LE CADRE GENERAL DE LA REFORME

« Le constructivisme », est une théorie de connaître (actif) plus qu'une théorie de la connaissance (passif), parce que l'action est le moteur du développement cognitif. Le constructivisme s'intéresse donc à la connaissance, à son application dans la réalité vitale de l'apprenant.

JEAN PIAGET est le plus célèbre fondateur de cette théorie constructiviste. Dans l'hypothèse constructiviste, l'argument initial est celui du primat du sujet connaissant : c'est lui qui construit ses propres connaissances (une connaissance subjective est située, construite par le sujet). Dans cette perspective, la connaissance est construite et n'a pas de signification en dehors de la personne qui l'a construite. La connaissance n'est pas indépendante du sujet, elle ne lui est pas extérieure.

Le constructivisme reconnaît ainsi le rôle joué par le sujet qui construit ses connaissances à travers sa propre activité et ses expériences de vie. Les connaissances sont liées au sujet qui connaît, elles sont subjectives. Elles conservent la mémoire des situations qui ont de la nécessité pour la construction. La connaissance se développe dès lors, dans les interactions du sujet et de l'objet de la connaissance. Cette connaissance peut changer, se modifier et participer à la construction d'autres connaissances, d'où l'importance des qualités relationnelles (donc interaction avec l'environnement).

L'apprenant est acteur et auteur de son propre apprentissage. Un processus continu de découverte dans l'action est à appliquer. Ainsi, l'apprenant tend à se mobiliser, à acquérir toutes les formes de connaissances, se dévoile en se réalisant suivant ses propres caractéristiques. Mais il faut préciser que les savoirs codifiés (savoirs à enseigner), ne sont qu'une catégorie de ressources parmi une série d'autres (dictionnaire, d'autres personnes apprétant leur expertise, d'outils informatiques). Les savoirs codifiés ne sont plus que des savoirs outils, et des ressources parmi d'autres pour le développement des compétences par les apprenants.

4.1- Le programme scolaire

D'une façon classique et dans une perspective curriculaire, les programmes d'étude sont constitués par des savoirs, des manuels scolaires, des ouvrages spécialisés, ou dans d'autres documents didactiques, ou des manuels professionnels .Ces savoirs sont socialement admis et valorisés, et c'est à ce titre qu'ils sont codifiés. Par exemple, des savoirs codifiés dans des programmes d'étude sont appliqués pour que les personnes d'une société donnée réalisent des apprentissages.

Les savoirs physiques appartiennent à la communauté des physiciens. A partir du moment où une société les reconnaît, ils sont valorisés par celle-ci et codifiés afin que ses équipes puissent les apprécier et les partager. Les savoirs codifiés répondent à la logique de la discipline à laquelle ils appartiennent ou aux pratiques sociales qui les ont générées.

La notion de « force », fait nécessairement référence à la logique de faire le déplacement d'un objet par rapport à un repère fixe. C'est à partir de ces références logiques que ces savoirs sont ensuite codifiés, dans un code oral, écrit ou autre. Ces savoirs peuvent être transcrits dans des programmes d'étude ou des manuels de référence. Un savoir codifié peut-être lisible, clair, compréhensible, bien écrit, judicieusement choisi, facilement prononçable (langage).

Les constructions par les personnes à propos des contenus de ces programmes, relèvent de leurs connaissances. Il n'y a pas nécessairement de correspondance entre les contenus des programmes d'étude et les connaissances des personnes. En effet, chacun construit ses connaissances en fonction de ses propres expériences, tandis que les savoirs ont une dimension sociale et culturelle.

4.1-1- La discipline scolaire

Dans les disciplines, il s'agit de « discipliner l'esprit », en d'autres termes, les disciplines sont constituées, non seulement pour désigner des "contenus", mais dans une perspective *formatrice*, laquelle, poursuivent les auteurs, indique à son tour un mouvement pour constituer, définir et choisir les disciplines selon leur formalités, explicite ou implicite, de telle sorte que « face

aux enseignements supérieurs », la particularité des disciplines scolaires est qu’elles mêlent contenu culturel et « formation de l’esprit ».

Ainsi, « *loin d’être une marque de sclérose et d’éloignement du savoir scientifique, l’existence des disciplines scolaires est le signe de la capacité innovatrice de l’école, de sa perspective fondatrice, et de son souci culturel. Les disciplines sont la transition entre les éléments enfantins et les éléments de science* »²⁷

Mais l’organisation des savoirs en discipline scientifique ou académique, précise JONNAERT, est une création récente. En effet, il n’y a pas plus de deux siècles que le savoir a revêtu une forme disciplinaire (telles la biologie, la sociologie, etc.), et il y a moins d’un siècle qu’il est produit dans des institutions par des professionnels et des professionnels de savoirs. Et comme l’a déjà annoncé ANDRE CHERVEL, cité par LAURENCE CORNU et ALAIN VERGNIOUX.

La notion de discipline scolaire est tardive : le terme apparaît au cours des premières décennies du XX^{ème} siècle (auparavant, on parle de « cours », de « matière », etc.

Par ailleurs, il est inutile de noter que pour désigner les disciplines scolaires, d’autres auteurs, utilisent le terme de savoirs codifiés. Comme on l’a déjà vu, les savoirs codifiés ne proviennent pas toujours des « savoirs savants ». L’histoire des disciplines scolaires montrent que des disciplines scolaires comme la géographie, l’histoire, la grammaire ont eu d’abord les statuts de discipline scolaire, avant d’être promu au rang de discipline académique. Elles étaient donc « *des constructions de l’école, et dépendent des choix d’une société donnée* ». ²⁸

Le terme discipline suppose donc une élaboration minutieuse d’une progression à suivre. C’est d’ailleurs ce dont nous allons parler pour donner un aperçu détaillé de cette facette du travail dans la mise en place de l’approche constructiviste.

²⁷- CORNU et VERGNIOUX, *La didactique en question*, Paris Hachette, ssou est la date ? 137p, pp 30-31).

²⁸- JONNAERT, op, cité, p.12).

4.1-2- L'élaboration du savoir scolaire

Ce sont les concepteurs de manuels qui sont chargés d'élaborer des outils de référence pour les recherches des élèves. On imagine facilement les contraintes pédagogiques, didactiques, matériels, et économiques car pour effectuer ce travail, il faut passer par les étapes suivantes : découpage du programme en chapitres structurés, recherche d'illustration, constitution d'une gamme d'exercice d'entraînement et de problèmes de réinvestissement, présentation des textes exposant les notions mises au programme, pagination, délais de publication.

De l'élaboration de ce savoir scolaire, résultera l'installation d'une culture particulière à une époque donnée. Ensuite c'est l'enseignant qui adapte ce savoir scolaire aux objets à enseigner, en fonction de sa propre culture et les inscrire dans une progression obéissant à une logique de contenu.

En contexte scolaire, les savoirs codifiés inscrits dans les « programmes d'étude », ne représentent en général que des morceaux de disciplines ou de pratiques sociales, elles-mêmes définies par les positivistes comme des morceaux de réalité, c'est-à-dire des « reflets du monde ».

Extraits des savoirs savants, ils sont transmis aux élèves qui tentent de les apprivoier. Autrement dit, l'apprenant construit des connaissances à propos des savoirs codifiés qui lui sont proposés. Il est évident que dans les situations d'apprentissage, les connaissances des élèves sont mises en interaction avec des savoirs, par l'intermédiaire de la médiation de l'enseignant.

Le savoir est donc « *fonction de la logique de la discipline ou des pratiques sociales de référence* »²⁹.

²⁹⁻ (P.JONNAERT, Rosette DEFISE, Constructivisme - un cadre de référence, Québec Beauchemin International, En 2004, 63 p, pp.31-42).

4.2- L'approche curriculaire

La définition du curriculum

Un curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction: il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, le contenu, les méthodes (y compris l'évaluation), les matériels (y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants (G. De LANDSHEER en 1975).

4.2-1- Les principes de base de l'approche curriculaire

L'approche curriculaire est basée sur les principes suivants :

- ❖ La centration des actions éducatives sur l'apprenant
- ❖ La netteté des objectifs à poursuivre et la précision des contenus à enseigner.
- ❖ La liberté d'action des enseignants dans le choix de la stratégie et des supports appropriés à chaque séquence d'enseignement et d'apprentissage, en relation avec les objectifs définis.
- ❖ La pertinence de l'évaluation pour mesurer si les objectifs sont atteints.

Dans la perspective de ces principes, l'action pédagogique est centrée sur l'apprenant et non sur la discipline, ni sur l'enseignant, ni sur la société.

Ce sont les objectifs, dont nous allons définir le vrai sens, qui vont orienter l'action, le choix des stratégies d'apprentissage et les procédures d'Evaluation. Ils peuvent être cognitifs, psychomoteurs, et socio- affectifs. L'objectif reliant ces trois éléments est défini comme étant un contrat entre l'enseignant et l'apprenant. Ce qui fait qu'il doit être annoncé à l'apprenant. La partie qui va suivre développera en fait le sens de la fusion des deux termes : objectif et pédagogie.

4.2-2- Qu'est-ce qu'un objectif pédagogique ?

L'objectif pédagogique exprime une intention. Il décrit le changement de l'apprenant qui peut se manifester par :

- l'acquisition d'une nouvelle capacité.

- le perfectionnement ou le développement d'une capacité partiellement maîtrisée ou en voie de l'être.

Ce changement peut être, dans un premier cas, attendu et nettement poursuivi, dans un deuxième cas, applicable en tant que page souhaitable, c'est-à-dire, cohérent avec le système de valeurs ou, dans un troisième cas, se présente comme le produit d'un apprentissage dont la durée et le niveau de complexité sont variables.

4.2-3- Pourquoi formuler des objectifs

Un objectif de formation exprime le résultat attendu de la formation; il répond à la question: « Que sera capable de faire le futur formé au terme de la formation ». L'objectif tient compte des conditions de la formation et des moyens mis en œuvre du contexte où l'élève devra réinvestir les compétences acquises.

A cet effet, Mc DONALD Ross (1973), cite quelques bienfaits de l'organisation pédagogique par objectifs. D'après lui, la formulation des objectifs présente les avantages suivants: d'abord, c'est la seule méthode valable de la planification rationnelle en pédagogie, car elle construit la programmation et la progression autour de l'activité de celui qui apprend. Ensuite, elle encourage à expliquer les valeurs, les désirs, les choix jusque là non formulés. Par ailleurs, elle fournit une base rationnelle pour l'évaluation et permet l'auto- formation. Puis, avec elle, l'on peut subordonner le choix des moyens d'enseignement aux objectifs d'apprentissage.

En outre, elle donne l'occasion de faire sortir les buts de l'éducation du domaine des vœux théoriques et leur offre un champ de réalisation pratique. Elle peut faciliter aussi la communication enseignants - enseignés, et avec les autres partenaires de l'éducation (parents, administration, collègues....) en toute clarté et permet un contrat bilatéral de formation que l'évaluation des apprentissages comme celle de l'enseignement viendra vérifier. Pour terminer, elle offre l'opportunité d'établir les bases d'un apprentissage individualisé.

Formuler un objectif exige pourtant une certaine expérience et c'est peut-être la raison pour laquelle certains enseignants omettent de le faire

volontairement. C'est pourquoi nous allons nous attarder un moment sur ce point.

4.2-4- Comment rédiger les objectifs

Le programme malgache met l'accent sur deux objectifs :

- ❖ objectif général
- ❖ objectif spécifique et /ou opérationnel.

Les objectifs généraux sont des énoncés d'intentions pédagogiques, décrivant en termes de capacité de l'apprenant, les résultats à atteindre. Ils sont définis en relation avec une discipline ou un chapitre déterminé.

Les objectifs spécifiques et/ou opérationnels sont rédigés en termes de comportements observables et mesurables. A un seul objectif d'apprentissage doit correspondre un seul comportement ou une seule action. Les objectifs spécifiques utilisent des verbes d'action: décrire, expliquer, désigner...et non de verbes mentalistes comme comprendre, connaître, savoir.

Un objectif est spécifique et/ou opérationnel lorsqu'il satisfait aux conditions suivantes :

- a-** L'activité qu'il énonce doit être définie en termes de comportement observable et mesurable (Verbe d'action).
- b-** Il doit préciser le produit ou le résultat du comportement.
- c-** Il doit préciser les conditions qui permettent à l'apprenant de produire la performance attendue.
- d-** Il doit définir les critères selon lesquels on évaluera la performance et on déterminera si le seuil de maîtrise fixé est effectivement atteint.
- e-** Il doit identifier le public cible.

Exemple: En utilisant une planche muette, montrant la coupe d'un os long. L'élève de la classe de 7^{ème}, doit être capable d'énumérer oralement les différentes parties d'un os long.

4.3- La réorganisation de l'Ecole

Dès lors que l'Ecole n'est pas seulement un service, mais aussi une institution, la question se pose de savoir qui en définit les principes. En effet,

les « usagers », en tant que tels, peuvent contribuer à l'amélioration de manière dont l'Ecole leur rend des services. Les parents peuvent demander qu'on modifie les horaires des cours et les dates de vacances pour les rendre plus compatibles avec leurs activités professionnelles. Les entreprises peuvent solliciter l'institution scolaire pour que tel ou tel savoir-faire, soit plus systématiquement traité en classe au regard des exigences de l'emploi. Les enseignants peuvent souhaiter qu'on améliore leurs conditions de travail...Tout cela est parfaitement légitime.

Mais cet ensemble d'entités ne fait pas une véritable « politique scolaire ». Tout cela peut contribuer à ce que l'on fasse évoluer les modalités de l'Ecole, mais ne permet pas d'en atteindre les finalités.

Or, la distinction entre « modalités » et « finalités » de l'Ecole est essentielle : ainsi, par exemple, la classe telle que nous la connaissons aujourd'hui, avec des enfants à peu près de même âge et de même niveau, n'est qu'une modalité d'organisation de l'institution qui n'est en rien consubstantielle à son existence, et qui peut être discutée, voire remise complètement en cause.

Faudrait-il alors, dans notre démocratie actuelle, assumer « l'insoutenable légèreté de l'être», au point de nous en remettre, pour déterminer les fondements de notre Ecole, à l'opinion majoritaire des citoyens malgaches ?

Là encore le risque serait grand: d'une part, les aléas politiques inévitables et les soubresauts qu'ils feraient subir à une institution qui travaille à long terme, et qui a besoin pour cela de la stabilité dans ses finalités compliquent cette perspective. D'autre part, parce que si, dans une démocratie, les intérêts individuels sont parfaitement légitimes, le bien commun ne peut se réduire à la somme ou au conflit de ceux-ci : les malgaches sont très majoritairement favorables au libre choix de l'école par les familles, indépendamment des secteurs scolaires.

Dans ces conditions, l'égalité devant l'Ecole et l'accès aux savoirs serait battue en brèche. Le système éclaterait complètement sous la pression des stratégies familiales. En effet, la transmission des savoirs fondamentaux, en d'autres termes, les bases de savoir de l'enseignement primaire deviendraient sélective et fabriqueraient inévitablement des élèves aux différents niveaux.

Ainsi, aussi paradoxale que cela puisse paraître, les principes du système éducatif de notre école ne relèvent pas du choix des citoyens, mais plutôt des conditions a priori qui donnent des résultats positifs à la fin de l'année scolaire. Pour parler comme Kant, il existe bien un « impératif catégorique » de l'Ecole en démocratie : « Eduquer et enseigner aux enfants, pour qu'ils puissent prendre leur part à la vie démocratique». Les conséquences d'un tel impératif, peuvent être déclinées sur plusieurs plans: économique, politique, pédagogique et culturel.

Sur le plan économique

D'après les statistiques du MEN, actuellement, plus de 35% des élèves sont exclus du système scolaire dans un futur très proche et dans une action ciblée. Il est probable que ceux-ci occupent le tiers de la population active. En plus, cette population risque d'être à la charge de l'Etat ou à la traîne de la communauté par leur manque de compétence. Nous allons illustrer à l'aide du tableau 6 et du graphique1, le taux de survie des élèves dans les lycées de Madagascar

Tableau 6 : Taux de survie des élèves dans les lycées de Madagascar

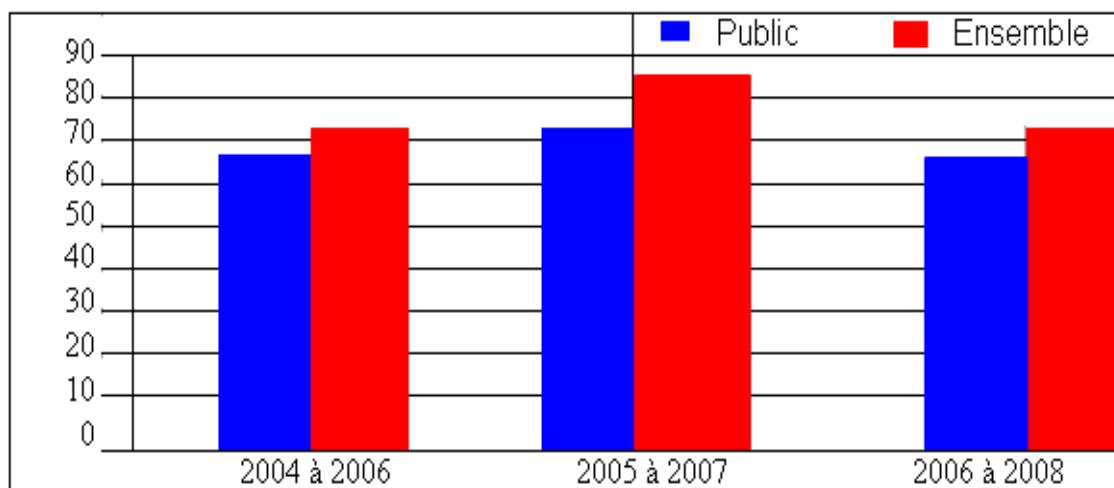
PERIODE	2004 à 2006		2005 à 2007		2006 à 2008	
	Publ	Ensembl	Public	Ensembl	Public	Ensembl
Taux de survie %	64,7	75,64	71,46	85,71	63,17	76,30

Source : Statistique MEN : Taux de survie dans les lycées en 2001 – 2008

Pendant la période qui va de 2006 à 2009, de nombreux élèves abandonnent, en cours de route, aussi bien dans le secteur public que dans celui du privé. Ils passent de 6267 à 12680 entre ces deux années scolaires.

La représentation du taux de survie de lycées particulièrement publics est illustrée ci-dessous.

Graphisme 1 : **Taux de survie dans les lycées en 2004 - 2008**



Ces élèves ne pourront pas tirer profit des informations technologiques et scientifiques pour améliorer leurs conditions de vie et participer au relèvement socio-économique du pays.

Par conséquent, les risques de déviance et les problèmes de délinquance sont grands chez les individus peu instruits, plus impulsifs et plus suggestibles dans leur comportement. Ainsi pour résoudre tous ces fléaux éducatifs, il faut établir la règle du jeu suivante: à l'école, un élève n'a pas le droit de régler ses comptes avec un camarade avec lequel il est en désaccord par la violence. Il n'a aucunement le droit de supprimer un copain de classe même si celui-ci se comporte comme un ennemi à son égard. C'est à l'Ecole que l'on apprend à se comporter comme un être social et à vivre selon des rituels: une place pour chacun et cette place doit constituer pour chaque individu un lieu de socialisation.

Sur le plan politique

L'impératif catégorique de l'institution scolaire est de garantir l'existence même de la polis, de construire « le contenant », dans lequel les individus et les groupes pourront se reconnaître comme partenaire d'une aventure commune. Sans ce contenant, nul ne peut se considérer comme la partie prenante d'un collectif solidaire; chaque sujet, chaque famille, chaque tribu ou école de

pensée, peut confondre la partie avec le tout et prétendre régenter la vie de ses semblables. Sans ce contenant, pas de continuité temporelle ou spatiale mais une dispersion inévitable, et bientôt des affrontements permanents. C'est pourquoi, l'Ecole dans une démocratie, doit être une « Ecole qui rassemble », une Ecole qui fonde son collectif au sein duquel, ensuite, les différences pourront s'exprimer sans pour autant le dynamiter. Une école qui met en exergue la découverte de ce qui rassemble, un de ses principes fondateurs, fondateurs même de la possibilité d'exprimer, ensuite, ensuite sereinement, ce qui différencie et ce qui sépare.

Sur le plan didactique

L'Ecole, dans une démocratie, doit permettre à chaque citoyen, de comprendre le monde qui l'entoure et de prendre sa part aux discussions qui décideront de son avenir. Cette démarche commence évidemment, par les langages fondamentaux (le français, l'anglais, le malgache proprement dit), sans lesquels aucune communication n'est possible, mais avec lesquels chacun peut accéder à l'intelligibilité du monde. Elle se poursuit par l'accès aux connaissances qui sont nécessaires pour comprendre les enjeux de nos histoires individuelles, et de notre histoire collective pour anticiper les connaissances possibles de nos actes et faire des choix raisonnés.

Une telle démarche s'articule nécessairement à la formation d'une pensée critique capable de discerner le « savoir » du « croire », les faits objectifs des jugements qu'on porte sur eux, les problèmes concrets qui émergent des proportions pour les résoudre et qui doivent en faire l'objet des débats démocratiques. C'est pourquoi, dans une démocratie, l'Ecole doit être une « Ecole qui résiste », une Ecole qui résiste à la toute-puissance des opinions, une Ecole qui stabilise justement « des objets de savoir », sur lesquels les opinions pourront légitimement s'exprimer. On est obligé d'admettre que sans savoir, il n'y a pas d'expression possible et sans objet de savoir, il n'y a pas de débat possible.

Sur le plan pédagogique

Enfin, l'Ecole de la démocratie est celle qui parvient, tout à la fois, et dans le même acte, à « domestiquer » et à « émanciper ». Domestiquer pour permettre d'entrer dans la maison, qui existe avant l'arrivée de l'enfant et dispose déjà de son histoire, de ses habitants, de ses codes. La maison sans laquelle aucun petit d'homme, ne peut survivre, la maison dans laquelle il devra s'intégrer... quitte un jour, à en partir, car l'émancipation, y compris de ceux et celles qui ont fait notre éducation, est la condition de l'exercice de la démocratie. Sans cette émancipation, pas de liberté possible, et pas d'histoire.

Ce serait tout simplement une assignation à résidence, une obligation de reproduire le passé et ce serait tout le contraire de la liberté qui est le fondement de la démocratie. Ce survol des différents enjeux relatifs au système éducatif nous rapproche inévitablement et sans détour du constructivisme qui, d'ailleurs, est l'aboutissement de notre démarche.

CHAPITRE V : L'APPROCHE CONSTRUCTIVISTE

Après avoir évoqué le modèle transmissif d'enseignement, deux grandes théories constitutives de la psychologie des apprentissages seront présentés à partir du concept qui les caractérise: *c'est le constructivisme* (par PIAGET....), et *le socio-constructivisme* (par VYGOTSKI et BRUNER....).

5.1- Le constructivisme

Dans les limites des études, il serait intéressant d'évoquer rapidement le perspectif constructiviste, en se rattachant essentiellement à son représentant le plus célèbre, JEAN PIAGET. Cette perspective peut se replacer dans le cadre plus général du cognitivisme.

5.1-1- Les connaissances se construisent par ceux qui apprennent

Cette théorie de l'apprentissage développe que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Pour le constructivisme acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, une activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. Une activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre qui sont celles de l'apprenant. L'individu est donc le protagoniste actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité.

Pour PIAGET, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend: il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend en s'y adaptant. Ce perspectif constructiviste insiste sur la nature adaptive de l'intelligence, sur la fonction organisatrice et structurante qu'elle met en œuvre. Cette capacité d'adaptation, s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu, avec son milieu de vie, l'assimilation et l'accommodation, suivis d'un troisième qui est l'équilibration.

5.1-2- Assimilation, Accommodation, Equilibration

5.1-2-1- Assimilation

Il y a assimilation, lorsqu'un individu (qui interagit avec son milieu de vie ou qui est confronté à un problème dans une situation d'apprentissage), intègre des données qui viennent du milieu ou de la situation problème, sans

modifier ces données. Il intègre ces données en les reliant, en les coordonnant aux informations, aux connaissances dont il dispose déjà.

Le processus d'assimilation se caractérise donc par l'intégration de nouvelles idées, des analyses, des notions, ou de nouvelles situations à des cadres mentaux déjà existants. C'est l'action du sujet sur les objets qui l'environnent, action qui se fait en fonction des connaissances et des structures cognitives déjà élaborées.

L'assimilation, offre la possibilité d'intégrer les données nouvelles aux connaissances dont le sujet dispose déjà. Dans une perspective d'assimilation, comprendre un problème revient à le faire entrer dans les cadres de compréhension et de connaissances que l'individu maîtrise actuellement. Connaître reviendrait alors à ramener de l'inconnu à du connu.

5.1-2-2- *Accommodation*

Le processus d'accommodation est marqué par l'adaptation du sujet à des situations nouvelles.

De ce fait, il doit modifier ses cadres mentaux. C'est donc une action de l'environnement sur l'individu qui va avoir pour effet de provoquer des ajustements dans la manière de voir, de faire, de penser du sujet, en vue de prendre en compte ces données nouvelles, quelque peu perturbantes. L'accommodation traduit l'action d'imposition du milieu sur l'activité cognitive du sujet, en le poussant à une réorganisation de ses connaissances, à une modification de sa manière de voir les choses, à la modification des conduites et des structures de l'individu.

5.1-2-3- *Equilibration*

Les deux processus à la fois complémentaires et antagonistes-assimilation et accommodation, caractérisent l'intelligence entendue comme adaptation, c'est-à-dire comme recherche du meilleur équilibre possible entre les deux, c'est-à-dire aussi entre l'individu et son milieu de vie, ou entre l'individu et la situation problème à laquelle, il se trouve confronté. C'est en ce sens qu'on a pu parler d'équilibration majorant, c'est-à-dire de la recherche de

l'équilibre (ou de la solution du compromis), le plus favorable à l'individu. Cette équilibration, PIAGET en parle en termes d'autorégulation.

5.1-3- Développement d'une pédagogie active

L'approche constructiviste, en matière d'apprentissage, ouvre sur des pratiques de pédagogie active. Ce faisant, elle rejoint, valide et conforte certaines options et pratiques du vaste courant de pédagogie nouvelle et active qui court sur un siècle (des années 1870 aux années 1970).

Cette approche a pour mission de :

- considérer davantage l'élève comme l'artisan de ses connaissances.
- placer ceux qui apprennent en activités de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions, de manières de faire etc.
- valoriser les activités d'apprentissage, en mettant l'élève en position centrale dans les dispositifs d'enseignement- apprentissage représentations des conceptions des élèves qui peuvent construire les connaissances nouvelles sur la base des connaissances antérieures.

Sur ce point les enseignants ont intérêt à se donner davantage d'outils permettant d'évaluer les prérequis (savoirs et savoir-faire), à tenir compte de leurs représentations et conceptions vu qu'elles peuvent leurs servir de point d'appui à l'acquisition de connaissances nouvelles, ou à y faire obstacle.

5.1-4- Favoriser les situations - problèmes

La situation d'apprentissage de base constructiviste par excellence est la situation-problème étant donné qu'elle est à même de favoriser le développement d'un conflit cognitif, lequel apparaît dans la théorie constructiviste comme capable de générer des changements conceptuels et de faire progresser les élèves.

Une situation-problème implique l'idée ce que l'élève connaît et sait faire actuellement n'est pas immédiatement suffisant pour qu'il puisse répondre correctement.

Les quatre étapes d'une situation problème

Une situation problème comporte quatre étapes distinctes :

- 1- L'élève pense qu'il va pouvoir résoudre le problème en le ramenant (processus dominant d'assimilation), à des savoirs et des savoir-faire qu'il maîtrise déjà.
- 2- S'il n'y parvient pas, il va se retrouver déstabilisé par cet échec temporaire. Il peut alors prendre conscience des limites, des insuffisances, de son mode de traitement actuel, du problème auquel il est confronté. Ce qui entraîne un déséquilibre, une déstabilisation c'est-à-dire une situation de conflit-cognitif.
- 3- Il peut persévérer, essayer revisiter ce qu'il sait et construire ce qui lui manque (processus dominant d'accommodation), afin d'adapter sa manière de s'y prendre et son système de savoirs et de savoir-faire pour les ajuster aux exigences de situation problème.
- 4- Si ce type d'effort aboutit, la résolution du problème s'accompagne d'une amélioration dans sa manière dont l'élève mobilise son savoir et son savoir-faire pour en faire des outils de résolution de problèmes. Le déséquilibre surmonté par la résolution peut provoquer des réajustements, des restructurations de connaissances, une meilleure intégration de connaissances nouvelles, une meilleure capacité à réinvestir ce que l'élève sait pour résoudre des problèmes. C'est un moment *d'équilibration majorant*. On peut dire que la conception constructiviste de l'apprentissage priviliege la confrontation des apprenants à des situations problèmes parce que la déstabilisation des savoirs et des savoir-faire que l'apprenant a du mal à mobiliser efficacement pour résoudre le problème peut générer une dynamique recherche de solution capable d'entraîner la restructuration de ce qu'il sait déjà et de favoriser l'acquisition de savoir, de savoir être et de savoir-faire nouveaux.

La conception constructiviste de l'apprentissage (dans son aspect central) se base sur la production d'un conflit cognitif par la confrontation d'un apprenant à une situation problème, d'où un effet de déstabilisation susceptible de provoquer une réorganisation de connaissances ou l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire.

Les cinq tableaux suivants nous indiquent les différentes ressources de conception constructiviste devant des situations problèmes du point de vue didactique et en rapport avec l'environnement actuel.

Tableau 7 : Matière : Physique - Titre : Les états physiques de la matière

Face à une situation-problème, quels sont les appuis sur la compréhension, sur la base de ses connaissances sur l'environnement et la physique : matériels utilisés : krafts, dépliants, panneaux indicateurs...

SAVOIRS	SAVOIR- FAIRE	ACTIVITES SUGGEREES
<p>►Les états physiques de la matière</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les solides ▪ Les liquides ▪ Les gaz ▪ Ses propriétés ▪ Changements d'état <p><u>Mots outils</u> : forme, volume, invisible, expansible, comprimé (air), dissoudre</p> <p><u>Les transformations de l'eau</u> :</p> <p>Evaporation, condensation, solidification, fusion</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier les différentes matières ▪ Expérimenter les différents changements de la matière ▪ Décrire les propriétés de chaque matière ▪ Identifier les changements d'état : Evaporation, condensation, solidification, fusion 	<p><u>Exemples d'activités</u></p> <p>Dissolutions de quelques pincées de sel dans un verre d'eau, l'enseignant demande aux élèves de le faire bouillir et de noter ce qui se passe</p> <p>Expositions d'un morceau de glace au soleil</p> <p>L'enseignant demande aux élèves de noter ce qui se passe</p> <p>Chauffages d'un morceau de bougie jusqu'à la fusion .L'enseignant demande les observations</p> <p>Schématisations des changements des états de la matière</p>

Tableau 8 : Matière : Environnement – Titre : La pollution

Face à une situation-problème, en s'appuyant sur la compréhension sur la base de

Connaissances sur l'environnement : matériel utilisés : Krafts, dépliants, panneaux indicateurs

SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	ACTIVITES SUGGEREES
<p>► <u>Environnement</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Environnement et pollution ▪ La pollution de l'air et de l'eau <ul style="list-style-type: none"> Mots outils : Eléments naturels ▪ Eléments créés (bâtiments roués, ponts...Déchets, gaz d'échappement, fumée, disparaître, polluer, toxique...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les causes et les conséquences de la pollution de l'air et de l'eau. • Prendre l'habitude de veiller à la propriété de l'air et de l'eau 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observation et comparaison de deux images montrant un environnement pollué et un environnement sain et pur. ▪ Production d'une affiche pour préserver l'air pur et à ne pas polluer l'eau de la rivière et de la source. ▪ Elaboration d'une fiche rappelant les maladies intestinales dues à la pollution de l'eau

Tableau 9 : Matière : SVT (Géologie) Titre : Protection du sol

Face à une situation-problème, en s'appuyant sur la base des connaissances sur l'environnement

Matériels utilisés : Krafts, dépliants, panneaux indicateurs ...

SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	ACTIVITES SUGGEREES
<p>► La protection du sol</p> <ul style="list-style-type: none"> Le rôle entre les plantes, les animaux, et le sol <p>La préservation du sol</p> <p>Mots outils : Erosion, dégradation, culture sur brûlis, excréments, fumier, compost, trier détruire, s'assécher, conserver, préserver, dénudé, fertilis</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identifier le rôle des plantes, des animaux pour préserver le sol Prendre l'habitude de protéger les arbres, de participer au reboisement des forêts 	<ul style="list-style-type: none"> observation et comparaison de deux images montrant une végétation, et un terrain dénudé production d'une fiche pour les habitants du fokontany de la commune pour leur sensibiliser sur la conservation du sol

Tableau 10 : Matière : Physique - Titre : Les éléments d'un circuit électrique

Face à une situation-problème, en s'appuyant sur la compréhension sur la base de ses connaissances sur l'environnement et la physique

Matériels utilisés : Krafts, dépliants, panneaux indicateurs...

SAVOIRS	SAVOIR- FAIRE	ACTIVITES SUGGEREES
<p>► La pile et l'ampoule</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les éléments d'une pile, d'une ampoule et leurs fonctions <p>Mots outils : pôle positif, pôle négatif, charbon, enveloppe filament, verre, plot, culot d'électricité, énergie, haute température, douille, courant</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le circuit électrique <p>Mots outils : fil conducteur, conduire, éclairer, interrupteur, s'allumer, courant, éteindre,</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le métal, l'aimant, la boussole ▪ Les propriétés et leurs utilités. <p>Mots outils : fer, aluminium, or, acier, ..., Aiguille aimantée, attirer, se repousser, indiquer, s'orienter, se repérer</p>	<p>Observation et énumération des éléments constituants la pile et l'ampoule</p> <p>Reproduire le schéma d'un circuit électrique</p> <p>Identifier des objets métalliques et identifier leurs propriétés</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Application d'un montage à partir d'une pile et d'une ampoule <p>Travaux de groupe</p> <p>Fabrication d'un circuit électrique simple (matériels : fils conducteurs, pile, ampoule, interrupteur...)</p> <p>Enumération des dangers causés par le courant électrique.</p> <p>Travaux de groupe</p> <p>Fabrication d'une boussole (matériel : cuvette, aiguille, bouchon en liège)</p> <p>Apprentissage : s'orienter avec une boussole, d'un endroit à un autre pour déterminer les quatre points cardinaux</p>

Tableau 11 : Matière : Chimie - Titre : La composition de l'air		
Face à une situation-problème, en s'appuyant sur la compréhension, sur la base des connaissances de l'environnement et la physique .Matériels utilisés : Krafts, dépliants, panneaux indicateurs....		
SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	ACTIVITES SUGGEREES
<p>► L'air et ses composantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'oxygène - L'azote - Le dioxyde de carbone <p>Son utilité</p> <p>Mots outils : compressible, élastique</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Décrire les composantes de l'air et ses propriétés. ▪ Identifier l'utilité de l'air et de ses composantes 	<p>Travaux de groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rédaction d'une fiche simple expliquant les mesures à prendre pour veiller aux règles d'hygiène concernant la pollution de l'air. ▪ Enumération des dangers causés par le gaz carbonique

CHAPITRE VI : DE L'EDUCATION TRADITIONNELLE A L'EDUCATION NOUVELLE

« L'école pour la vie, par la vie »

6.1- L'Ecole nouvelle : une réaction contre l'Ecole traditionnelle

L'école étant elle-même un moyen de simuler des situations concrètes de la vie pour apprendre est aussi une institution qui permet d'acquérir des connaissances pouvant améliorer la vie. C'est dans ce sens que DECROLY parle d' « une école pour la vie, par la vie » Quand il dit « pour la vie », il fait allusion aux fins préconisées par l'école. Et quand il dit « par la vie », il évoque les moyens, c'est- à dire les situations de la vie, les expériences, les occasions de la vie réelle qui permettent aux apprenants d'apprendre. Cette théorie fait allusion au curriculum. Il s'agit donc, de créer des situations d'apprentissage authentique dans lesquelles, les activités éducatives prennent racine dans le vécu de l'apprenant.

Ainsi, la scolarisation des savoirs (contenus et programmes d'enseignement), fait souvent l'objet de vives critiques étant donné qu'on dénonce l'existence de sorte de savoirs qui n'appartiennent qu'à l'école, (routine pédagogique, savoir créer et maintenir en vie par et pour l'école), en d'autres termes « de savoirs prisonniers de l'école ». A côté de la science vivante, ouverte, évolutive, existe la science des manuels scolaires, figée, neutralisée, routinière à force de répétition en chapitres et rubriques d'utilisation comme sujet de devoirs et de questions d'examen.

Théoriquement, les disciplines scolaires devraient être l'ensemble des expériences de vie nécessaires au développement de l'élève (curriculum), mais en réalité, l'approche disciplinaire, étant donné le découpage des savoirs, les éloigne de la complexité sans frontière des situations, et des phénomènes rencontrés dans la vie.

Ainsi, on constate *l'inexistence de cordon ombilical* entre le monde virtuel de l'école et la vie quotidienne. Par ailleurs, on prétend que l'école n'est pas neutre. Elle est accusée d'être un appareil de reproduction sociale (pérennisation des valeurs par une classe sociale, habilitée à maîtriser des

savoirs scolaires), renforçant même les hiérarchies sociales. Ce qui fait que l'inégalité de chance perdure et handicape la société dans son ensemble. Dans ces conditions, l'égalisation de chance n'est qu'une illusion.

Devant tous ces faits bloquants, l'école est loin d'être un ascenseur social, elle est plutôt un outil de différenciation intellectuelle, elle peut être même un instrument de contrôle social. (BAUDELET/ESABLET).

6-2- La construction sur l'apprenant : les méthodes actives

Pour résoudre des problématiques dans les situations d'apprentissage, parfois jugés artificielles, les connaissances des élèves devront se réfléchir strictement :

- ❖ sur la réalité (l'univers de la nature) de la vie humaine
- ❖ sur les différents aspects de l'environnement (physique, social, culturel, politique, économique, religieux, philosophique...)
- ❖ sur la production de nouvelles connaissances par les experts ayant le statut des savoirs (corps stable, cohérent, admis par la communauté scientifique...).
- ❖ sur un système social d'enseignement qui désigne les objets à enseigner, suivant la pertinence dans la formation des jeunes (type de société, niveau de vie), et traduit les objets à enseigner en objets d'enseignement (ensemble des connaissances à acquérir par les élèves).

Ainsi, les méthodes actives ont pour objectif de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages, afin qu'ils construisent ses savoirs à travers des situations de recherche et pour que cet objectif puisse être atteint, une étude des relations entre les contenus enseignés et les obstacles que l'apprentissage pourrait rencontrer, en d'autre terme, la didactique, s'avère indispensable.

6.3- La didactique

Etymologiquement, la didactique vient du mot grec « didactos » qui veut dire « propre à instruire» et « didastein » qui signifie « enseigner », « instruire», « apprendre ». Nous pouvons tirer de cela que la didactique se définit comme

un ensemble de réflexion qui se focalise sur les contenus disciplinaires, en liaison avec les problèmes d'enseignement et d'apprentissage. C'est pour cela que NGOULOU a dit: « *C'est aussi un ensemble de recherches sur les interventions en salle de classe* »³⁰ sur une discipline bien déterminée.

La didactique étudie les processus d'élaboration d'un savoir à connaître, sa transmission par l'enseignant et son acquisition par les apprenants, pour une discipline donnée. Elle étudie donc les interactions entre les trois pôles de la situation d'enseignement - apprentissage à savoir :

- l'enseignant : avec son idéologie privée
- le savoir : soumis à la transposition didactique
- l'élève : avec une structure cognitive particulière

Le triplet s'appelle *le triangle didactique*. De ce fait, *le triangle didactique* n'est pas un concept, mais un dessin symbolique. Il définit implicitement les tâches de chaque pôle.

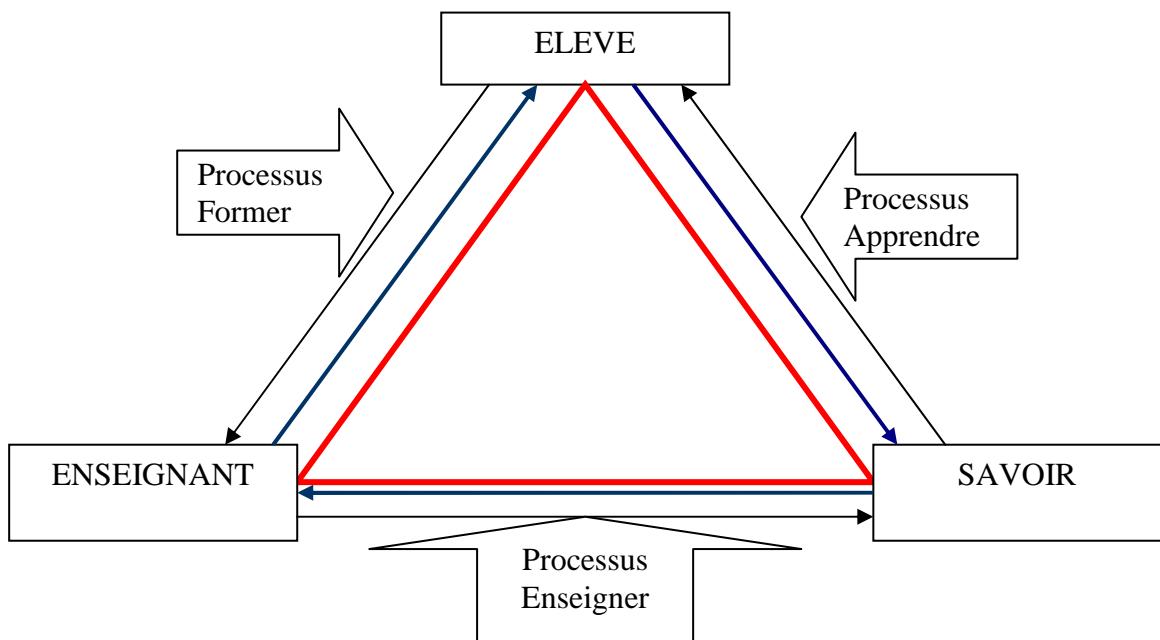


FIGURE 2 : LE TRIANGLE DIDACTIQUE

³⁰- NGOULOU, Afrique éducation, n° 24, 1997, p.24

Les trois côtés du triangle déterminent les types de pédagogie pouvant être utilisés par l'enseignant :

- Le côté « Enseignant- Savoir », est le processus « enseigner » traditionnel. L'enseignant est clos et centré sur le contenu. Il est le dispensateur du savoir.
- Le côté « Enseignant- Apprenant », correspond au processus « former ». L'enseignant est alors centré sur la relation humaine et tient compte des besoins et des intérêts de l'apprenant.
- Le côté « Apprenant - Savoir », représente le processus « apprendre ». L'enseignement est centré sur l'apprenant. Dans ce processus, l'enseignant joue le rôle de médiateur. C'est à dire qu'il accompagne l'élève dans sa construction du savoir, en créant des situations adaptées aux capacités de l'apprenant.

Le triangle didactique permet donc de classifier les trois grands types de pédagogie utilisés par l'enseignant. Il est recommandé aux futurs enseignants d'exploiter l'enseignement centré sur l'apprenant pendant lequel tout son travail consistera à jouer le rôle de médiateur entre l'apprenant et le savoir. Malgré ce processus considéré comme très efficace, il appartient à l'apprenant d'éviter le déséquilibre mental, puisque la perturbation engendre en quelque sorte un problème dérivé.

Selon PIAGET, le processus de développement cognitif, peut être schématisé comme suit :

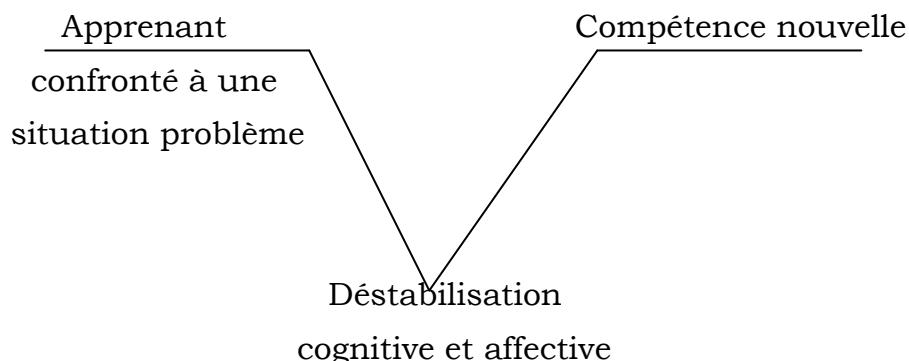


Fig 3 : schéma de J. PIAGET

6.4- Le contrat didactique

Un contrat didactique, comme son nom l'indique concerne deux sujets ou contractants qui accomplissent un accord entre eux. C'est un engagement (devoir de l'un envers l'autre) sans pression, ni contrainte d'un tiers.

Selon G. BROUSSEAU: « *Le contrat didactique est l'ensemble des comportements de l'enseignant (comportements souhaités par l'élève) et des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre compatible devant l'autre* »³¹.

Un contrat didactique est un projet d'enseignement. C'est l'ensemble des règles qui spécifient la place de chacun des trois termes (à court terme, à moyen terme, à long terme) du système didactique, et qui organisent leurs relations dans toutes les situations didactiques et dans le but de transcrire la notion de didactique dans la pédagogie. L'enseignant doit créer une situation où l'apprenant rencontre un problème à résoudre.

Le rôle de l'enseignant est alors celui de guide, de contrôleur, de facilitateur, de stimulateur, de médiateur, et de conseiller. Finalement, en approfondissant et en améliorant la « didactique », on a schématisé ci-dessous cet effort pour le mettre au niveau de développement.

³¹- G BROUSSEAU, *Le contrat didactique, le milieu de recherche didactique*, 1988, pp 309-330

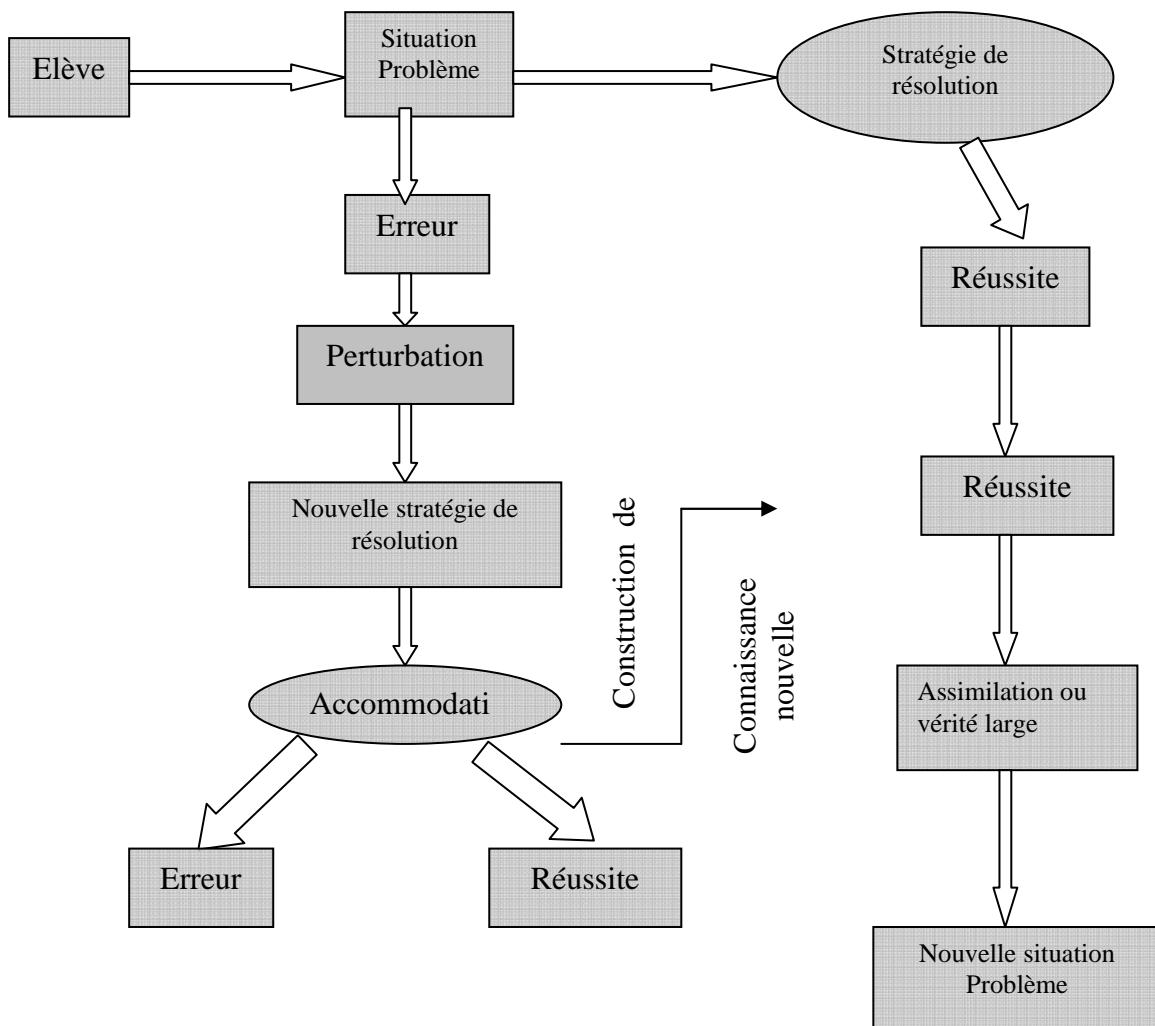


Fig4: La didactique développée

6.5- *L'approche par les compétences et le passage de la logique de connaissances à la logique de compétences*

Dans ce paragraphe, nous allons mettre en valeur l'approche par les compétences, en théorie et en pratique, et son implantation dans le système éducatif malgache afin de mettre en exergue en quoi cette nouvelle approche est en rapport avec la logique de compétences. Mais bien que son utilité paraisse évidente aux yeux de tous les acteurs (responsables d'éducation, enseignants, responsables locaux, acteurs sociaux, etc.), il est tôt pour tirer des conclusions hâtives sur son efficacité du fait qu'aucune promotion n'est opérationnelle dans le monde socio- économique à Madagascar.

A l'instar de tous les autres pays, Madagascar doit encore attendre pour atteindre les résultats escomptés et récolter des fruits tangibles, puisque

cela exige, entre autres, des changements radicaux au niveau du système éducatif. Dorénavant, lorsque les pratiques auront changé dans une large mesure, ce changement requiert encore du temps et exige qu'une génération d'apprenants ait traversé tout le cursus.

Qu'en est-il donc de la finalité, du but et des objectifs de l'APC ?

6.5-1- *La finalité de l'approche par les compétences*

D'abord, la compétence, selon Anne de BEIGNIERES, est un savoir-faire en situation. Ainsi, dans l'enseignement, il s'agit de « *donner du sens aux apprentissages, de montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. Pour cela, il est nécessaire de dépasser des listes de contenus-matières à retenir par cœur, des savoir-faire vides de sens, qui trop souvent ennuient l'élève et ne lui donnent pas l'envie d'apprendre. Au contraire, l'APC lui apprend à situer les apprentissages par rapport à des situations nouvelles qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations*

³² »

Le principe de l'approche par les compétences vise donc à intégrer l'enfant à participer à sa vie active, au sein de la société et aussi à développer davantage son niveau d'instruction dans les différents points de vue économique, social, et culturel du pays.

6.5-2- *But de l'approche par les compétences*

Il est très important de nous mettre dans l'esprit que le but de cette approche est d'établir des liens étroits entre les sources cognitives (la culture scolaire) et les pratiques sociales afin de ne pas déconnecter les élèves des réalités auxquelles ils ont à affronter. Ainsi, l'enfant quel que soit son degré d'instruction, dès la sortie éventuelle de l'école, aurait le cœur et l'esprit bien ouverts à la société. Il pourra même mobiliser tout de suite ses acquis scolaires dans la pratique.

³²- Les curricula en termes de compétence dans l'enseignement malgache- mars 2003,
19pp.1

A cet égard, Philip PERRENOUD intervient et dit : « *Ceci, répond à un souci d'efficacité de l'enseignement, d'adéquation plus grande des apprentissages scolaires, aux stimulations de la vie, au travail et hors travail* »³³

Mais quels sont alors les objectifs de l'approche par les compétences?

6.5.3- *Les objectifs de l'approche par les compétences*

Actuellement à Madagascar, l'objectif de l'école est encore considéré comme trivial. Et dans ce sens, plusieurs propos intéressants sont annoncés par la voie des différents médias. Nous entendons souvent, par exemple, que l'école prétend organiser de savantes progressions, pour que précisément, l'on puisse se passer de l'école et de ses progressions. Mais dans notre situation actuelle, l'école devrait apprendre à s'intégrer et à réussir, cependant son investissement est, en général, une pure perte, et même le comble de l'absurdité.

L'appareillage scolaire composé d'une multitude d'instructions et de programmes, d'outils et de manuels, de devoirs et de corrections, d'aides et de sanctions, a pour vocation, sa propre disparition car chaque sujet devra pouvoir, au terme de son parcours, s'en libérer et « penser par lui-même ». Il est incontestable que ce processus, est au moins pour une part, à l'œuvre en permanence et qu'il garantit la survie même de l'institution.

Les élèves qui apprennent à lire à l'école, savent lire en dehors de l'école et peuvent en principe prendre l'initiative de chercher eux-mêmes un renseignement dans un guide ou de se plonger dans un roman. Les techniques opératoires acquises en classe doivent être utilisées à l'extérieur, et il serait inutile d'apprendre des langues étrangères si l'on était incapable de les parler en dehors du contexte spécifique de leur apprentissage.

L'enfant qui apprend à organiser son travail pour préparer un contrôle, à planifier des révisions, à identifier ses lacunes et à y remédier, aura très probablement dans d'autres occasions, la possibilité de mettre en œuvre ces savoir-faire.

³³- PH. PERRENOUD, *extrait de propos, recueilli par PAOLA GENTILLE, in Internet.*

L'élève qui, à l'occasion des « travaux personnels encadrés, se dote d'un plan de recherche, d'un échéancier, d'une méthode de recherche et de vérification des informations, sait organiser une répartition efficace des tâches dans un groupe, pourra probablement transférer ces acquis dans son activité professionnel et l'on se félicitera, alors, de son autonomie »³⁴

En dépit du bon sens, les apprentissages selon l'approche par les compétences ne se limitera pas aux flots de connaissances déversées aux élèves qui, de si loin qu'on s'en souvienne, les plongeaient dans une aventure intellectuelle. Mais loin de là, les élèves disposent d'une durée particulière et spécifique consacrée à l'entraînement du transfert et de la mobilisation de leurs acquis. C'est cette mobilisation des acquis qui est une condition sine qua non, puisque c'est là que l'élève apprend à « investir » ses connaissances dans des significations de la vie. Ainsi s'illustre un rapport étroit entre l'APC et la logique des compétences.

6.5-4 - Conditions et modalités de mise en place de l'APC à Madagascar

Dans le souci d'une bonne contextualisation de l'opération de réécriture des programmes, un ensemble de données a été préalablement pris en compte, afin de donner l'occasion à tous les acteurs du système éducatif, de s'impliquer de façon effective et de s'imprégner dans les pratiques relatives à l'approche par les compétences. De ce fait, de réels changements ont été abordés et sont mis à jour pour l'appui aux réalités des acquis des élèves. Toutefois, cette approche permet en effet, de ne pas devoir changer radicalement les curricula, mais plutôt de les prolonger.

Pour optimiser les résultats d'une telle rénovation pédagogique et rendre minime les entraves éventuelles au changement du curriculum, le ministère de l'Education Nationale a conçu un processus axé sur des volets complémentaires impliquant des modalités assurant sa cohérence et ses conditions de réussite

³⁴- PH. MEIRIEU, *Apprendre en groupe*

De ce fait, sur le plan institutionnel, des stages à l'étranger sont mis en œuvre par un comité de pilotage au niveau du Ministère, associant divers partenaires en l'occurrence les représentants de la structure des programmes, des manuels scolaires, de la formation et de la gestion administrative des écoles.

6.5-5- La conception des apprentissages dans l'approche par les compétences

Dans un premier temps, le réinvestissement dans une nouvelle méthode, comme l'approche par les compétences, permet à la fois, de mobiliser l'élève et de vérifier son acquisition. Ainsi, le réinvestissement ne permet pas seulement de vérifier une maîtrise préalable, il est aussi, lui-même, un moyen de renforcer l'acquisition, voire de l'approprier vraiment. Ce n'est qu'en réinvestissant un acquis, qu'on est certain de le posséder vraiment et c'est en augmentant le niveau de difficulté de ce réinvestissement qu'on progresse encore. C'est la raison pour laquelle le réinvestissement des acquis peut jouer tout à la fois un rôle de situation d'évaluation et de situation d'apprentissage à condition toutefois que son statut soit bien précis, et que l'évaluation n'exclue ni le tâtonnement possible, ni l'erreur rectifiée, ni la réflexion avec l'élève sur sa démarche. Il peut également assumer cette fonction à condition, en réalité que l'évaluation ne soit pas perçue, ici, comme une sanction, mais comme un accompagnement, un étayage nécessaire pour mieux se repérer et progresser dans les défis qu'on se donne à soi-même.

6.5-5-1-Les apprentissages face au savoir, savoir-faire, et savoir être

L'essentiel est que l'élève parvienne à dégager son savoir, son savoir-faire, et son savoir être, dans un ensemble homogène de situation, et ce à partir du travail qu'il fait d'abord nécessairement dans la vie sociale, qu'il ne scelle pas définitivement une acquisition conceptuelle ou un savoir-faire à un contexte particulier, trop étroitement délimité, mais qu'il n'utilise pas non plus, cette acquisition ou le savoir être, dans des cas où leur usage ne serait pas pertinent. C'est une initiative qui requiert un entraînement précis.

6.5-5-2- Les activités d'intégration

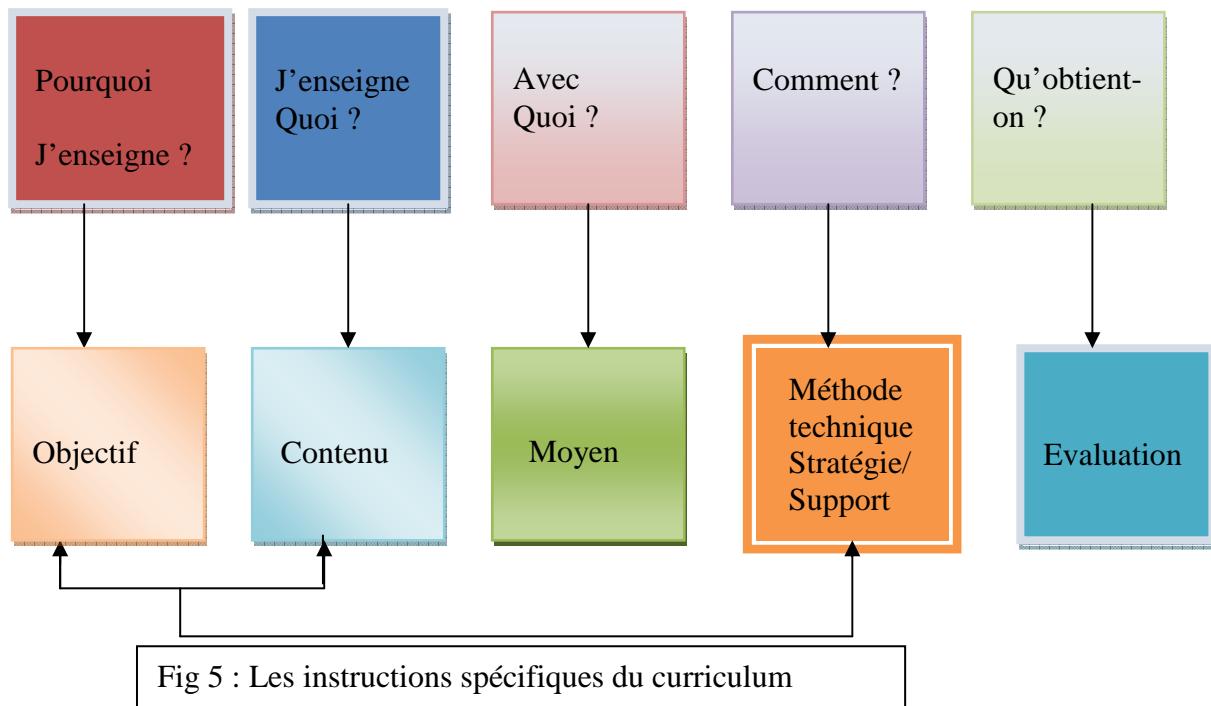
Dans le système éducatif traditionnel, on pensait qu'il suffit d'apprendre des savoirs, et des savoir-faire, pour que l'élève soit en mesure de résoudre des problèmes d'ordre social, mais à notre connaissance, cette démarche n'a pas encore marché. Ainsi, dans la perspective de résolution de ces problèmes, des activités d'intégration sont organisées de manière à ce que l'apprenant puisse modéliser ses connaissances acquises, afin de pouvoir résoudre individuellement ou en groupe, des situations complexes, similaires à la vie active.

Pendant cette semaine d'intégration, on entraîne les élèves à faire face et résoudre pertinemment des problèmes auxquels ils doivent impérativement intégrer leurs acquis. Elle correspond à un pallier de compétences. C'est le moment pendant lequel l'élève sera déclaré compétent ou non et cela lorsqu'il aurait pu faire face ou non à toutes les situations d'intégration appartenant à la famille de situations proposées. Si pendant cette séance, un ou des élèves ne sont pas en mesure de résoudre les situations-problèmes qui leur sont proposées, un temps supplémentaire leur sera accordé. Ici, on privilégie la qualité des acquis aux dépens de la quantité, car l'intégration n'est autre que la mobilisation et le réinvestissement des savoirs, savoir-faire, en vue de résoudre de façon appropriée une situation problème, ou réaliser une tâche complexe.

6.5-5-3- Les instructions spécifiques du curriculum

C'est la mise en œuvre des programmes scolaires en tenant compte des composantes citées ci-dessous. On peut les mesurer par les questions suivantes :

- ✧ Que dois-je enseigner ? La question concerne les savoirs codifiés dans les programmes officiels ou la transposition didactique.
- ✧ Comment puis-je l'enseigner ? (La question insiste sur la méthode logique ou les didactiques des disciplines).
- ✧ Comment savoir si l'élève a compris ce que j'ai enseigné ? (La question évoque la notion d'évaluation)



6.5-5-4- Le rôle de l'enseignement dans l'ensemble des activités scolaires

L'exigence de qualité dans l'exécution du travail doit traverser l'ensemble des activités scolaires. Elle doit être intégrée par chacun comme un moyen de dépassement et d'accès au plein épanouissement de soi. Ainsi, la qualité de travail, le soin apporté à son élaboration, la précision dans son exécution, ne sont nullement des éléments supplémentaires qui viendraient en sus d'une « réalisation normale ».

Même si l'action des élèves se trouve dans le cadre de la famille, avec les divers rôles comme: nourrir l'enfant, le vêtir, l'entretenir, le soigner, développer sa capacité physique, etc., l'action d'éduquer s'effectue dans un cadre plus restreint. L'école prépare l'enfant à s'intégrer dans la vie en société. Dans cet établissement, l'élève enregistre des mots ou des formules, sans chercher à les comprendre. Ils les répètent tout simplement pour avoir de bonne note.

A l'école, un élève peut passer toute une vie, sans savoir pourquoi il faut une retenue dans une opération, il l'a retenu mais il ne l'a pas compris.

Du côté de l'enseignant, la leçon qu'il donne, est un simple savoir, et du côté de l'élève, elle constitue un ensemble d'informations qu'il va transformer en savoir, mobilisant ces activités mentales.

Le but principal de l'enseignement est de permettre aux élèves d'acquérir du savoir, du savoir-faire, et du savoir être (contenus culturels, comme des outils intellectuels). La centration sur l'apprenant est issue du mouvement « constructivisme ». Pour cela, l'enseignant doit se mettre à l'écoute des intérêts de l'apprenant afin de constituer un plan de la vie.

Dans un perspectif constructiviste, on ne considère plus le processus d'enseignement comme point de départ, mais le processus d'apprentissage.

La prise en compte de la psychologie de l'apprenant, ainsi que le processus d'acquisition et d'apprentissage, ont modifié les méthodes didactiques. C'est pour cela que nous allons voir les différences entre la logique d'enseignement et la logique d'apprentissage. Le tableau suivant représente ces différences.

Tableau 12 : logique de l'enseignement et de l'apprentissage

Logique d'enseignement	Logique d'apprentissage
Enseigner	Permettre un apprentissage autonome
Former aux méthodes d'apprentissage	Laisser les élèves, mettre en oeuvre leurs propres stratégies individuelles d'apprentissage
Prendre en compte les exigences institutionnelles	Se centrer sur l'apprenant
Intervenir activement auprès des plus faibles en les sollicitant et en leur fournissant les moyens de progresser à partir de leur niveau	Permettre aux plus forts d'utiliser au maximum leur capacité d'apprentissage
Maintenir les conditions d'un enseignement collectif en assurant une progression collective à priori	Permettre l'individualisation des apprentissages

La centration sur l'apprenant n'est pas synonyme du « mort métier professeur ». Par contre, elle passe par une refonte de son statut, de ses techniques, et des objectifs d'enseignement. Cette notion a une limite, ce qui prime n'est pas le processus de transmission (enseignement) mais le

processus d'apprentissage, c'est-à-dire, la mise en œuvre de la capacité pour atteindre une compétence.

En général, l'apprenant est responsable de son apprentissage. Il prend en compte ses besoins, ses intérêts, ses styles d'apprentissage, ses stratégies, ses problèmes psychologiques. Ainsi, ces différents rôles sont basés sur les auteurs, les méthodes et les approches. Cependant, les enseignants ont leurs responsabilités, ils ont leur rôle bien défini dans cette approche constructiviste, et il est temps que nous y intéressions. Le tableau suivant nous révèle, à la fois, le rôle des apprenants et des enseignants face aux différents types de savoir.

Tableau 13 : Rôle des apprenants et des enseignants face aux différents types de savoir

Types de voir	Apprenant	Enseignant
Les savoirs sur importance moindrait)	A lui de chercher les informations nécessaires à la formation et à la réalisation de son projet	Plutôt de fournir et d'exploiter les documents, il apprend ou les trouver. Comment les choisir, les lire, les exploiter
Les savoirs faire (deviennent la partie la plus importante)	Doit comprendre que l'important est <i>d'apprendre à apprendre</i> , se connaître en tant qu'apprenant (son style, ses stratégies), être attentif aux stratégies d'apprentissage des autres, chercher à en acquérir, à les partager	Repérer les styles et les stratégies d'apprentissage des apprenants. Proposer des activités permettant de les travailler, d'en acquérir des nouvelles
Les savoir être	Savoir collaborer, partager, transmettre les savoirs et savoir-faire. Au sein de la classe, le schéma interactif dominant n'est plus question du professeur, réponse de l'aller et retour du professeur-élève mais élève -élève	Il n'est plus au centre de l'espace classe. Il encourage les apprenants à collaborer

Source : R. Gallisson, d'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères Paris, CLE International, 1980, (d'après Y. COSSU 1995).

En résumé, dans cette dernière partie, nous avons mis en valeur différents cursus, en rapport évident avec les processus d'acquisition et d'apprentissage. Ainsi, la prise en compte de la psychologie de l'apprenant, est une des exercices d'intelligence que l'enseignant doit jouer dans ses rôles

d'apprentissage. D'ailleurs, la centration sur l'apprenant est le meilleur moyen de rentabiliser le système scolaire et c'est la meilleure façon de mobiliser leur connaissance dans la vie quotidienne. C'est la mise en œuvre de la capacité pour atteindre une compétence.

Toutefois, dans cette « approche de constructivisme », il faut admettre que la compétence de l'apprenant dépend des savoirs, savoir-faire, savoir-être, et des savoir-apprendre, et tout cela, face à une situation problème.

Dans cette partie de la « théorie constructiviste de l'enseignement », et même lors d'une situation-problème, l'apprenant doit acquérir toutes ces formes de connaissances en passant par un état d'équilibre et en pratiquant l'accommodation et l'assimilation. Le modèle d'apprentissage le plus efficace et le plus pratique est celui de « l'adaptation aux situations », ou les travaux de PIAGET. Ce mécanisme d'accommodation et d'assimilation permet de fonctionner et de faire progresser les tâches, face aux lourdes responsabilités de l'enseignement, dans la construction et dans la résolution du problème.

Conclusion

Le long de cet ouvrage nous avons analysé les différentes approches appliquées dans le système éducatif malgache. En guise de conclusion nous pouvons confirmer que l'absence de liens étroits entre les enseignants et les apprenants est trop évidente au point que toute personne sensée se rende compte de l'inadéquation du système éducatif malgache aux réalités du pays et aux besoins fondamentaux des apprenants. Cependant ce lien est d'une importance capitale pour la réalisation de la formation et de la structure formelle de l'enseignement.

Par ailleurs, La dissociation entre l'école et la vie quotidienne constitue une lacune fondamentale, lacune qui est incontestablement regrettable étant donné qu'elle est la preuve irréfutable que les élèves ont mal digéré leurs connaissances. Dans ces conditions, on pourrait en déduire que la transmission des savoirs de la part des enseignants n'a pas atteint son but dans le cadre de l'enseignement. Encore une fois, *les cours magistraux, l'éducation de consommation dominante par rapport à l'éducation d'investissement, constituent des temps perdus* et n'ont apporté jusqu'à maintenant aucun résultat satisfaisant.

Ce constat d'échec nous a fait prendre conscience de notre responsabilité et de notre devoir envers la nation et les enfants qui comptent sur nous, les adultes, pour leur offrir la chance de recevoir une éducation digne de ce nom, éducation dont tous les enfants malgaches pourraient bénéficier et qui constituerait la base d'un avenir solide, vu qu'elle serait pour lui une occasion de se rendre compétent et de pouvoir se prendre en main une fois l'école finie. Ainsi, après avoir analysé à la loupe les différentes approches adoptées par les régimes politiques qui se sont succédé, nous avons procédé par élimination après un examen minutieux des points forts et des points faibles, et nous sommes arrivés à la conclusion que la seule et unique approche apte à atteindre les objectifs de l'enseignement est le « constructivisme ».

En effet, cette approche met en valeur différents cursus, en rapport évident avec les processus d'acquisition et d'apprentissage. Ainsi, la prise en compte de la psychologie de l'apprenant, rôle primordial d'un enseignant consciencieux, est un des points importants de l'approche constructiviste.

Et pour que l'objectif soit atteint, à savoir la compétence de l'apprenant dans sa vie quotidienne, compétence offerte par la performance du système éducatif, l'enseignement doit être centré sur l'élève d'autant plus que c'est le moyen le plus sûr de rentabiliser le système scolaire et c'est la meilleure façon de mobiliser sa connaissance dans la vie de tous les jours.

La « théorie constructiviste de l'enseignement » met en relief les différentes étapes par lesquelles l'acquisition de connaissances par l'apprenant doit s'effectuer. En fait, elle doit passer par un état d'équilibre en pratiquant l'accommodation et l'assimilation. Le modèle d'apprentissage le plus efficace et le plus pratique, est celui de « l'adaptation aux situations » et c'est la parité « accommodation – assimilation » qui permet d'exécuter les tâches, face aux lourdes responsabilités de l'enseignement dans la construction et dans la résolution du problème.

Cet ouvrage étant le fruit d'une longue documentation, d'une analyse sérieuse et consciencieusement approfondie, il pourrait contribuer à développer le système éducatif malgache en donnant à nos enfants une éducation performante qui serait non seulement bénéfique pour les apprenants, mais aussi et surtout pour le pays car la compétence de tout un chacun pour assumer sa vie est la mesure de la réussite pour une nation. Dans ces conditions, cet ouvrage, s'il ne reste pas sur les étagères d'un bureau, mais s'il est estimé à sa juste valeur et sert de référence pour les prochaines décisions à prendre concernant les réajustements du système éducatif de Madagascar, beaucoup de lacunes seront comblées et des erreurs seront corrigées et ce dans tous les aspects de la vie du pays.

BIBLIOGRAPHIE

DOCUMENTS PEDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES

1-CORNU Laurence, *La didactique en question*, Hachette, édition, 1992, 156 pages.

2-CRAHAY, *Courants pédagogiques, et théories d'apprentissages*, Belgique, Université Louvain, 1993, 115 pages

3-CHEVELARD Y, *La transposition didactique : Du savoir au savoir enseigné, La pensée sauvage*, Grenoble, édition 1985.

4-DELANNOY C et PASSEGANG J.C, *L'intelligence peut-elle s'éduquer ?* Paris, Hachette, 1992, 221 pages

5-F. Macaire, P. Raymond, *Notre beau métier*, Saint Paul, France, en 1964, 512 pages

6-GASTON Mialaret, *Pédagogie moderne*, PUF, Paris, 1991, 591 pages

7-GUIDE PEDAGOGIQUE, IPAM, *Pédagogie pour l'Afrique Nouvelle*, Paris, édition, 1978, 639 pages.

8-Jean Paul Martin-Emile Savary, *Formateur d'adulte*, Evo, Paris, 1996, 359 pages

9-Joseph-ki-Zebro, *Eduquer ou Périr*, Harmattan, Mars 1990, 120 pages

10-JONNAERT Philippe, *Didactique des disciplines : actualité perspective*, Québec, Bran, 2003, 63 pages.

11-Mauri Laeg Guy Avanzani, *Vocabulaire de pédagogie, paidoguide*, Paris, 1974, 251 pages

12-Ministeran'ny Fanabeazam-pirenena sy ny Fanolokoloana aratsaina, éducation malagasy n°24, Novambra-Desambra, 1974, 140 pages

13-MINESEB, Rapport d'activité du MINESEB, Mai 1999, 300 pages

14- PHILIPPE Jonnaert, *Fondements épistémologiques des choix didactiques et pédagogiques*, Module 2, formation 2009.

15-PHILIPPE MEIRIEU, *Apprendre ... oui, mais Comment*, ESF, Paris, 1990, 192 pages

16-PERRENOUD Philippe, *la vie pédagogique*, n°112, Septembre-Octobre 1992, pp.16-20, Dossier, *«faire acquérir des compétences à l'école»*

17- PERRENOUD Philippe, *«Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétence ?»*, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève, 1995

18-PIAGET, *La construction du réel et la naissance de l'intelligence*, Neuf Châtel, Delachaux Niestlé, 1967.

COURS PEDAGOGIEQUES ET DIDACTIQUES

1-RATOVONJANAHARY Roger, *Les techniques de formation, Cours de Maîtrise spécialisé (MSFD)*, module3, édition 2009, 63 pages.

2-JONNAERT Philippe, *Constructivisme, un cadre de référence*, module 3, Formation 2009

3-Gérard Barnier, Formateur, IUFM d'Aix Marseille, *«Théories de l'apprentissage et pratique de l'enseignement»*, 17 pages

DICTIONNAIRES

1-LAROUSSE, dictionnaire BORDAS, Edition Juillet 1976, 1338 pages

2-ARENILLA, Dictionnaire de pédagogie BORDAS, Edition 1996, 279 pages

LIVRES PROGRAMMES

1-MINESEB, UERP, Livre programme, classe de seconde, Antananarivo, édition 1990, pp.93-106.

2- MINESEB, UERP, Programme scolaire, classe de 6^{ème}, Antananarivo, 1990, 187 pages.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE : LA FONCTION CENTRALE DE L'ECOLE.....	4
Chapitre I : Une école de savoirs	5
I-1 Historique de l'Ecole.....	5
I-2 Système éducatif : L'école et ses principes pédagogiques.....	5
I-2-1 Les valeurs véhiculées par l'école et ses principes pédagogiques.....	5
I-2-2 La pédagogie de la transmission	5
I-2-2-1 Le modèle de la transmission	8
I-2-2-2 Les programmes centrés sur les savoirs	8
I-2-2-3 Les programmes centrés sur la société	9
I-2-2-4 Les programmes centrés sur l'élève	10
I-2-2-5 Les perspectives de connaissances	11
I-2-2-6 Les distinctions entre connaissance et savoir	11
I-2-2-7 Les défauts structurales et fonctionnements	12
I-3 Le système éducatif malgache	12
I-3-1 Sur les points faibles du système éducatif.....	12
I-3-2 Sur la structure et le rôle de l'école	24
Chapitre II : L'échec du système éducatif malgache.....	26
II-1 L'échec de la mobilisation des connaissances	26
II-2 Ce que : «paradigme» veut dire.....	27
Chapitre III : Le système d'enseignement malgache s'inscrit dans le paradigme ontologique.....	28
III-1 La logique des connaissances : Les caractéristiques, les méthodes techniques, les impacts sur l'apprenant et l'enseignant.....	28
III-2 Le paradigme ontologique dans le contexte de l'enseignement.....	30
III-2-1 La méthode traditionnelle selon Marcel CRAHAY	31
III-2-2 L'enseignement centré sur le Maître et sur la matière	31
DEUXIEME PARTIE : « LE CONSTRUCTIVISME », COMME FONDEMENT DE LA REFORME DU SYSTEME EDUCATIF MALGACHE	38
Chapitre IV : Le cadre général de la reforme.....	40
IV-1 Le programme et la discipline scolaire	41
IV-1-1 La discipline scolaire.....	41

IV-1-2 L'élaboration du savoir scolaire	43
IV-2 L'approche curriculaire	44
IV-2-1 Les principes de base de l'approche curriculaire.....	44
IV-2-2 Qu'est-ce qu'un objectif pédagogique ?	44
IV-2-3 Pourquoi formuler des objectifs ?	45
IV-2-4 Comment rédiger les objectifs	46
IV-3 La réorganisation de l'école	46
Chapitre V : L'approche constructiviste.....	52
V-1 La constructivisme	52
V-1-1 Les connaissances se construisent par ceux qui apprennent	52
V-1-2 Assimilation, Accommodation, Equilibration	52
V-1-2-1 Assimilation.....	52
V-1-2-2 Accommodation	53
V-1-2-3 Equilibration	53
V-1-3 Développement d'une pédagogie active	54
V-1-4 Favoriser les situations-problèmes	54
Chapitre VI : De l'éducation traditionnelle à l'éducation nouvelle	62
VI-1 L'école nouvelle : une réaction contre l'école traditionnelle.....	62
VI-2 La construction sur l'apprenant	63
VI-3 La didactique	63
VI-4 Le contrat didactique	66
VI-5 L'approche par les compétences et le passage de la logique de connaissances à la logique de compétences	67
VI-5-1 La finalité de l'approche par les compétences	68
VI-5-2 But de l'approche par les compétences.....	68
VI-5-3 Les objectifs de l'approche par les compétences.....	69
VI-5-4 Conditions et modalités de mise en place de l'approche par les compétences à Madagascar	70
VI-5-5 La conception des apprentissages	71
VI-5-5-1 Les apprentissages face au savoir, savoir-faire, savoir-être	71
VI-5-5-2 Les activités d'intégration	72
VI-5-5-3 Les instructions spécifiques du curriculum.....	72

VI-5-5-4 Le rôle de l'enseignement dans l'ensemble des activités scolaires	72
CONCLUSION	77
BIBLIOGRAPHIE	79
TABLE DES MATIERES	81

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les distinctions entre connaissance et savoir.....	11
Tableau 2 : Taux de scolarisation et d'achèvement dans les écoles publiques de Madagascar	22
Tableau 3 : Taux de scolarisation	23
Tableau 4 : Taux d'achèvement du Primaire, du Collège et du Lycée	23
Tableau 5 : Rendement scolaire	24
Tableau 6 : Taux de survie dans les Lycées de Madagascar	48
Tableau 7 : Matière : physique – Titre : Les états physiques de la matière	57
Tableau 8 : Matière : Environnement – Titre : Pollution	58
Tableau 9 : Matière : SVT(Géologie) – Titre : Protection du sol	59
Tableau 10 : Matière : Physique – Titre : Les éléments d'un circuit électrique	60
Tableau 11 : Matière : Chimie – Tire : La composition de l'air	61
Tableau 12 : Logique de l'enseignement et de l'apprentissage	74
Tableau 13 : Rôle des apprenants et des enseignants face aux différents types de savoirs	75

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Taux de Survie dans les Lycées en 2004-2008	49
Figure 2 : Le triangle didactique	64
Figure 3 : Schéma de J. PIAGET	65
Figure 4 : La didactique développée	67
Figure 5 : Les instructions spécifiques du curriculum.....	73