

Méthodes générales d'enseignement dans le primaire à Madagascar de 1960 à 2014

Samuel ANDRIAR

Résumé : Cet article permet de situer l'évolution des méthodes d'enseignement dans le primaire qui ont animé les pensées pédagogiques à Madagascar de 1960 à nos jours et non de savoir dans quelles mesures elles ont été appliquées ou non. Partant d'une définition de ce qu'est une méthode, l'article analyse le passage de la méthode traditionnelle à celles dites nouvelles dans l'enseignement dans le primaire : pédagogie par objectifs, pédagogie différenciée, pédagogie cybernétique, approche par compétences, approche par les situations et pédagogie du sauve-qui-peut. Mais à cause de la précarité des méthodes qui sont liées aux aléas sociopolitiques, les nouvelles méthodes sont restées éphémères, et la méthode traditionnelle reste prédominante dans les pratiques d'enseignement en dépit des critiques à son application.

Mots-clés : méthode traditionnelle, méthodes nouvelles, pédagogie

Abstract: This account allows to place the evolution of teaching methods in the primary school which lead pedagogical thinking in Madagascar since 1960 until today and not to know if they were applied or not. From a definition of what a method is, after the traditional method, we have pedagogy by objectives, differentiated pedagogy, cybernetic pedagogy, approach by competencies, approach by situation, and «stampede» pedagogy. But because of their precarious character, due to the fact that they are linked to sociopolitical problems, they remain short-lived (fleeting?), and the traditional method remains predominant in teaching practice despite criticism toward its application.

Key words: traditional methods, new methods, pedagogy

Abréviations :

EAO : Enseignement Assisté par Ordinateur

EPT : Education Pour Tous

MESUPRES : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

PIE : Plan Intérimaire de l'Education

PASEC : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemen (Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le Français en partage).

PPO : Programme Par Objectifs

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

UNESCO : *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

L'on peut affirmer sans ambages que le siècle dernier a été le théâtre de séries d'inventions considérables de méthodes d'enseignement afin de lutter contre l'échec scolaire. Si identité et stabilité sont les principales caractéristiques de ces dernières, cette multiplicité montre en fait leur précarité. Nous voulons dans cet article situer l'évolution de celles qui ont animé les pensées pédagogiques dans l'enseignement primaire à Madagascar et non savoir dans quelles mesures elles ont été appliquées ou non. Mais d'abord, qu'est-ce qu'une méthode ?

I. Méthode

Comme l'a montré Guy Avanzini (1975), une méthode résulte de l'harmonisation des trois variables de tout acte éducatif que sont les finalités, les contenus et la représentation du sujet à éduquer.

Les finalités sont la variable primordiale car sans elles, les deux autres variables n'ont pas de sens ; les finalités proposent le type de société et de développement souhaité, autrement dit un idéal humain auquel on aspire.

La seconde variable que sont les contenus renvoie à la structure interne des diverses matières et disciplines qui, conçues pour permettre l'atteinte des finalités, ont leur spécificité et sont dispensées suivant une progression didactique qui leur est propre, allant en général du plus facile au plus difficile, et du simple au complexe.

La troisième composante se rapporte à la manière dont est perçu l'individu apprenant. Cette représentation émane soit de la psychologie, de la biologie, de la sociologie ou de l'ethnologie.

Fruit de tâtonnements et d'inventions successives, l'articulation combinatoire ainsi définie ne comporte pas une garantie de réussite, mais elle ne sera efficace qu'au-delà des aléas auxquels elle est sujette et soumise. On parle alors de méthode après l'identification et la stabilité de cette articulation des trois variables. L'étude des méthodes est alors l'objet spécifique de la didactique qui analyse les conditions de leur émergence et de constitution, évalue leur portée, argumente sur leur pertinence, en établit les fondements ou en dénonce les insuffisances, en préconise et justifie d'éventuelles transformations.

Faut-il rappeler que, du lendemain de l'indépendance à nos jours, à travers les lois et ordonnances successives relatives à l'éducation à Madagascar (ordonnance 60-049, ordonnance 62-056, loi 78-040, loi 94-033, loi 2004-04, loi 2008-011) les cheminements de l'enseignement ont été parsemés de divergences en dépit de parcelles de continuité liées au nationalisme par le biais de la malgachisation de la langue et des contenus d'enseignement ?

Divergences d'abord au niveau des finalités où l'on rencontre d'une loi à l'autre un renversement de type social et civil pour certaines, et religieuse pour d'autres. La tâche de l'institution se trouve alors compliquée en raison de cet éclatement des finalités car l'enseignement se trouve dans une situation d'oscillation et se caractérise par une incertitude. L'exemple de cette oscillation peut aller jusqu'à favoriser l'immobilisme dans lequel chaque enseignant sait que l'éducation qu'est en quelque sorte sa maison a des murs délabrés et lézardés et qu'il faudrait au moins restaurer ; mais en réalité, il craint que la moindre retouche n'en précipite l'écroulement.

On peut inventorier huit volets de controverse sur la finalisation de l'éducation. Le premier est de savoir si l'institution scolaire doit donner la priorité à un objectif d'instruction ou à un objectif d'éducation. En second lieu, même si l'école distribue les savoirs, ceux-ci sont différemment émis : soit d'une façon

encyclopédique, soit comme prétexte à l'assouplissement de l'esprit. Le troisième thème est lié aux problèmes de relation éducative entre l'éducateur et l'élève : l'éducateur doit-il être omniscient et omnipotent ou en sens inverse, doit-il tendre à s'effacer ? Le quatrième thème de débat est relatif à l'ouverture ou à la fermeture de l'école à la vie pour s'y préparer dans tous les cas (L'IDEE N'EST PAS CLAIRE).

La cinquième controverse est celle de la culture normative prétendue mondiale universelle qui scotomiserait les questions des objectifs culturels à donner aux élèves ainsi que celles des langues d'enseignement. Liée aux précédents, une sixième controverse est : l'école doit-elle être au service d'une unité politique déterminée de type uniforme pour aboutir à des diplômes nationaux aussi standardisés que possible, vouée à une centralisation consistant à réaliser les projets de chaque établissement suivant son implantation géographique, sociologique, avec la question du risque de dispersion, des difficultés de mise en communication des différentes méthodes ?

Le septième problème est relatif aux méthodes : faut-il tenter d'en mettre au point un maximum qui bénéficierait de la plus grande validité ou diversifier les procédures d'enseignement en vue de les ajuster précisément à chacune avec dans le premier cas les risques de ne pas aboutir à identifier les méthodes et, dans le deuxième cas, les risques d'une procédure didactique personnalisés [MANQUE D'EXPLICITÉ DE L'IDEE] ? Faut-il individualiser l'éducation avec les risques de ne pas savoir comment effectuer la socialisation des sujets ou retenir des méthodes de large extension qui n'arriveraient pas à minimiser la marginalisation d'un certain nombre ?

Mais huitièmement les objectifs étant retenus, faut-il penser qu'ils seront mieux obtenus par des procédures contraignantes ou de type permissif, amenant forcément à déterminer la part de l'une et de l'autre et qui, somme toute, renvoie à la valeur donnée à l'autonomie en éducation ? Autonomiser le sujet signifie-t-il lui permettre de prendre des initiatives c'est – à dire choisir son régime de valeurs sur telle ou telle modalité, ou au contraire, comme dans la philosophie classique, faire adhérer le sujet par lui-même à la loi morale qui émane du raisonnable c'est – à – dire non pas à celle que lui-même aurait ratifiée ?

Mais cette divergence au niveau des finalités est accompagnée des divergences relatives au registre des contenus. Les contenus de l'enseignement sous la 1^{ère} République ont été empreints d'un mimétisme du modèle français car la finalité était double : la première finalité était de préparer un individu acteur de développement. La seconde finalité vise la formation d'un citoyen fier d'être indépendant et voulant valoriser à tout prix sa malgachitude, mais qui doit, dans une visée plus large, ménager l'harmonie des relations franco-malgaches en vue d'un partenariat culturel et diplomatique.

A cela s'ajoutent également des divergences quant à la représentation du sujet à éduquer. Si les ordonnances de la Première République ont institué un enseignement élitiste par l'extraction d'un certain type d'apprenants en laissant aux lettres les rudiments de l'instruction, en revanche, la loi de la Deuxième République privilégie « le développement de tout homme et de tout l'homme ». La loi 94-033 essaie de reposer la problématique philosophique en stipulant quel type d'individu serait obtenu à la sortie du système éducatif. Cette vision est également relayée par la loi 2004 -04, mais avec une signification et une touche particulière plus économique. Cette dernière n'est pas alors sans rappeler la période du « *mitady ny very* » du courant littéraire malgache pour essayer de s'enraciner aux sources du modèle de l'homme malgache d'avant la période coloniale.

La loi 2004 -04 considère plus l'individu comme un sujet concepteur, en revanche, la loi 78-040 insiste sur son aspect d'exécutant où ses capacités d'initiatives seraient inexistantes ou au plus, limitées à des mimétismes gestuels stériles. Le citoyen est alors relégué au statut de simple « agent de développement ».

C'est cette passivité assignée au citoyen que voudraient corriger les lois de 1993 et de 2004 en leur attribuant un esprit d'entreprise. L'on voit ainsi que certaines représentations sont positives par rapport à la notion même d'éducabilité de l'homme alors que d'autres n'y sont guère sensibles.

En fait l'éducabilité dont on parle ici peut à certains égards renvoyer à la notion de modifiabilité que Reuven Feuerstein utilise dans les différences de fonctionnement cognitif de divers groupes socio-ethniques à ceci près : le dispositif qu'il avait conçu avec André Rey est un dispositif d'évolution dynamique des capacités de changement des jeunes Marocains qui permet de passer du constat de l'état d'un sujet à une estimation de sa modifiabilité et qui deviendra le LPAD (*Learning Potential Assessment Device*) ou dispositif d'évaluation du potentiel d'apprentissage. Pour favoriser cette modifiabilité, Reuven Feuerstein va élaborer le PEI (*Programade Enriquecimiento Instrumental* ou Programme d'Enrichissement Instrumental). Ainsi circonscrite, la modifiabilité paraît limitée dans le temps et donc dans sa généralisation, alors que l'éducabilité est une notion diachronique comme le montrent les travaux de Jean Marc Itard (1774-1838) depuis le 19^e siècle ou encore ceux de Philippe Pinel (1745-1826) père de la psychiatrie moderne et tant d'autres à l'instar d'Edmond Seguin (1812-1880), Désiré Magloire Bonneville (1840-1859), Maria Montessori (1870-1952), etc... qui, chacun à leur manière ont essayé de souligner que, pédagogique, médicale, instrumentale et/ou philosophique, l'éducabilité sur le plan épistémologique n'est pas un phénomène acquis et péremptoire mais constamment à cultiver.

Mais ces divergences sont nécessairement liées à la représentation même du sujet qui dépend à la fois des stéréotypes en cours et de l'état des sciences humaines et cette représentation provient essentiellement de quatre sources : (i) la première est de type biologique, en particulier lorsqu'il s'agit de la motricité, de la fatigabilité, de la durée maximale d'une leçon en fonction de l'âge, des diagrammes de composition et d'enchaînement au long de la journée et de la semaine scolaire, etc.

(ii) La seconde est psychologique : la psychologie étudie le comportement de l'individu, ses déterminants et ses formes dans les interactions avec l'environnement. Elle cherche à établir un ou des modèles des mécanismes de base sous-tendant l'apprentissage, car on agit en fonction de l'idée, juste ou fausse, que l'on se donne du sujet et cela d'une double manière : d'une part, la psychologie de l'enfant ou de l'adolescent d'un âge déterminé, en tant que tel, et le type de réceptivité intellectuelle qu'on leur prête : c'est en référence à elle qu'on estime telle notion intelligible à tel âge mais non auparavant. De même selon qu'on le croit disposé ou non au travail scolaire, porté ou non à l'effort, doué d'une nature plutôt indigente dont l'essor est suspendu à la qualité d'apports exogènes, ou au contraire, fort d'une richesse native qu'on doit se contenter d'exploiter, adoptera-t-on des styles inégalement oppressifs ou confiants, interventionnistes ou attentistes ; d'autre part, chaque sujet est considéré singulièrement, dans son individualité : on croira que tel écolier, perçu comme sensible et émotif doit être traité avec douceur, ou qu'un autre appelle une attitude plus ferme et rigoureuse. Un ajustement inégalement réussi s'effectue selon l'intuition de l'éducateur.

(iii) La troisième source est sociologique ; l'origine ou l'insertion socioculturelle de l'élève retentit en effet sur sa réceptivité intellectuelle, donc sur la manière de lui présenter les notions.

(iv) La quatrième, enfin, est ethnologique, et elle importe de plus en plus : la rencontre des cultures et les problèmes que soulève la pluriculturalité croissante des sociétés imposent l'adaptation de l'enseignement à des sujets provenant d'aires et de régions différentes.

Selon l'origine de la représentation parmi ces disciplines, on peut envisager quatre formes de réfraction des divergences de ces représentations et qui vont à leur tour retentir sur les deux autres paramètres de l'acte éducatif. Au total, toutes ces thématiques de divergences constatées au niveau des trois variables de l'acte éducatif retentissent aussi sur la ou les manières de les harmoniser, c'est-à-dire sur les méthodes.

[INCOMPREHENSIBLE]

Les résultats transparaissent alors à travers les indicateurs d'efficacité du système éducatif malgache de 1960 à 2007 (tableau p 165 Philosophie à compléter par PIE et enseigner technique)

Il est alors patent que les résultats divergent d'une époque à l'autre, ceux-ci traduisent donc soit de la volonté politique préexistante et qui sont relayés par des techniciens d'un régime donné ou au contraire, ils sont l'objet de griefs qui n'émanent pas systématiquement de spécialistes, mais plutôt même de quelques aristarques. Dans les deux cas, les constats sont les mêmes impasses et la déploration des mêmes dilemmes, en dépit des bons sens qu'ils sous-tendent.

Il faut souligner que le Plan Intérimaire de l'Education 2013-2015 note une baisse des inscriptions au niveau du primaire depuis 2009. Si pour le préscolaire, les inscriptions dans les institutions privées ont toujours dépassé les 90% sauf cette année où elles ont baissé jusqu'à 82% ; par contre ce taux stagne autour de 19%, pour le primaire. On enregistre alors une baisse du taux brut de scolarisation (TBS) au niveau du primaire, le TBS correspondant au total des inscriptions dans un niveau spécifique d'éducation, sans distinction d'âge exprimé en pourcentage de la population scolarisable ou même niveau pour une année scolaire donnée. Il apparaît dès lors que l'accès et la rétention sont significativement plus faibles pour les pauvres et dans les zones rurales, et cela d'autant plus que les redoublements sont élevés. C'est ce que montre le tableau suivant sur la simulation des taux d'accès et de rétention selon le genre, le milieu, le niveau de richesse des parents.

Tableau n°1: Taux d'accès et de rétention dans le primaire

		Rural			Urbain			Ensemble		
		20% plus pauvres	20% plus riches	Total	20% plus pauvres	20% plus riches	Total	20% plus pauvres	20% plus riches	Total
Accès	Garçons	71	96	91	89	99	97	74	97	93
	Filles	77	97	93	91	99	98	79	98	94
	Total	74	97	92	90	99	98	77	98	94
	Filles/Garçons	108	101	102	103	100	101	107	101	102
Rétention	Garçons	14	68	42	28	83	62	16	70	45
	Filles	14	66	41	27	82	61	15	69	43
	Total	14	67	41	27	82	62	15	78	44
	Filles/Garçons	95	98	97	96	99	98	95	98	97

Source : Nos calculs à partir des données de l'EDS 2008-2009

La qualité de l'apprentissage a régressé et les acquis des élèves à la fin du primaire sont très faibles, et cela, après que Madagascar ait bénéficié de deux évaluations. Madagascar a bénéficié de deux évaluations des acquis des élèves des classes de T2 et de T5 par le biais du PASEC en 1997 – 98 et en 2004 – 05. De plus, dans le cadre de la préparation du PIE, une enquête a été menée en Juillet 2012 sur un échantillon représentatif de 163 écoles primaires publiques et privées. Un diagnostic de type PASEC a été réalisé par le MEN en fin d'année scolaire 2011-2012 pour la classe de CM2 (classe de fin du cycle primaire). Les élèves ont été évalués en Français, en Mathématiques et en *Malagasy*. L'analyse des résultats de ces différentes enquêtes révèle qu'entre 1998 et 2012, les résultats dans les trois disciplines – Français, Mathématiques et *Malagasy* – n'ont cessé de baisser. Ainsi, le score moyen en Français a chuté de 16 points et celui des Mathématiques de 19 points depuis 1998. Les élèves ont en moyenne proposé des réponses correctes pour 2 à 3 items sur 10 en Français, pour des items identiques sur 10 en mathématiques et enfin pour 4 à 5 items sur 10 en *Malagasy*. Ces résultats montrent les faibles performances des élèves et le peu de maîtrise des programmes scolaires.

Tableau n°2 : Evolution des résultats aux tests PASEC (Sources sur 100)

	PASEC	PASEC	MEN

	1998	2005	2012
Français	42,6	31,4	26,8
Mathématiques	59,1	51,3	40
Malagasy		50,0	43,5

Source : Enquêtes diagnostiques PASEC 1998, 2005 et MEN 2012

La faiblesse et la détérioration des acquis scolaires depuis 2005 s'expliquent par différents facteurs : un environnement physique inadapté et une infrastructure insuffisante, un temps d'apprentissage insuffisant mais surtout un manque de compétence du corps enseignant ainsi qu'une stratégie pédagogique confuse liées à une insuffisance flagrante de matériel didactique.

A cela s'ajoutent les difficultés d'ordre administratif comme les pilotages au niveau central du ministère de l'éducation et des services périphériques et régionaux, associées aux difficultés de gestion et d'ordre financier qui, n'étant plus en mesure d'assurer le rôle de soutien à la politique éducative déjà boiteuse, en compromettent la mise en œuvre suite à l'absence de PTA par exemple.

En somme, la réforme prévue dans le Plan EPT 2008 visant à allonger le cycle primaire de 5 à 7 ans n'a pratiquement pas été appliquée.

Pour le collège et le lycée, comme au primaire, les conditions d'apprentissage, l'insuffisance des infrastructures, d'équipements et de mobilier scolaires ne sont pas remplies. Depuis 1996, l'ajustement du contenu des programmes selon la réalité éducative n'a pas été effectué. L'insuffisance d'enseignants qualifiés est aggravée par un manque d'encadrement de proximité.

Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, il faut retenir que de 2009 à 2013, les effectifs des étudiants dans le privé passent du tiers à la moitié de ceux du public et semblent traduire une certaine avancée des formations payantes.

Tableau n°3 : Répartition des étudiants par type d'établissement

	2009	2010	2011	2012	2013
Public	44318	47893	52028	53801	57415
Privé	15214	17433	21199	21253	24142

Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Ce développement des formations payantes est confirmé par la lecture des dépenses publiques au niveau de l'enseignement supérieur pendant la même période.

Tableau n°4 : Les dépenses publiques réalisées par le MESUPRES de Janvier 2010 au Juin 2014

RUBRIQUES	2010	2011	2012	2013	2014
SOLDES	23 495 051 844	26 105 613 160	33 666 605 330	38 982 576 370	27 692 045 950
INDEMNITES	79 013 000	15 519 000	64 700 000	113 855 000	80 000 000
BIENS ET SERVICES	2 644 242 085	2 599 596 230	1 527 577 460	3 106 047 650	2 034 789 180
TRANSFERTS	44 945 063 244	54 982 807 360	54 762 536 040	52 021 306 220	35 233 276 170
INVESTISSEMENTS INTERNES	6 052 675 758	6 715 849 990	399 979 895	1 930 761 000	1 018 787 490
TOTAL	77 216 045 931	90 419 385	90 421 398	96 154 546	66 058 898

		740	725	240	790
--	--	-----	-----	-----	-----

Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Ces clarifications sont nécessaires et heuristiques pour mieux comprendre les enjeux auxquels sont suspendues les pratiques pédagogiques quotidiennes des professeurs. Plusieurs auteurs ont essayé de classer et de catégoriser les méthodes mais d'une façon globale, deux grands volets de regroupement prédominant : la méthode dite traditionnelle d'un côté et les nouvelles de l'autre ; bien évidemment elles ont traversé les océans et ont également atterri à Madagascar à un moment ou à un autre.

II. Méthode traditionnelle et méthodes nouvelles à Madagascar

Méthode traditionnelle d'enseignement ou plus précisément traditionnaliste car toute pédagogie est ou devient traditionnelle et, si elle a pour ferment le passé, elle véhicule le futur. En revanche, la pédagogie traditionnaliste tend à être anachronique. Autrefois comme aujourd'hui, appelée également magistrocentrisme, elle est fondée sur l'autorité du maître et sa toute puissance. La méthode traditionnelle qui en découle attribue donc au maître l'organisation du travail scolaire, depuis la définition des objectifs d'apprentissage et d'enseignement, l'agencement et la dispensation des disciplines, la vitesse d'assimilation de ces dernières et enfin la manière de travailler des élèves. Les caractéristiques de cette méthode sont devenues des *locus classicus* dans le monde de l'éducation. Cette méthode est centrée sur l'objet d'enseignement ; elle est également collective, formelle, analytique, abstraite et statique ; elle développe le dogmatisme, le sens de l'autorité, le sens de l'absolu, la notion de transcendance et est fortement corrélative à la notion d'essence et d'universel.

Or cette méthode a pratiquement et presque exclusivement été la seule utilisée par tout le personnel de l'enseignement à Madagascar de l'accès à l'indépendance jusqu'en 1972, date à laquelle apparaissent les mouvements de malgachisation¹ de l'enseignement et période que les milieux éducatifs malgaches ont qualifié de néocolonialiste. En fait, le mouvement de rénovation et de malgachisation à Madagascar s'est principalement limité à la langue d'enseignement, même si le but ultime était une réforme de fond de l'enseignement et de ses contenus pour qu'ils répondent aux aspirations des nationaux ou au moins à des besoins de type socio-économique.

Les contenus d'enseignement de la 1^{ère} République n'étaient qu'un mimétisme réducteur des programmes français d'alors, lesquels étaient dispensés selon la méthode traditionnelle déjà fortement critiquée depuis la fin du 19^è siècle par le courant international de l'Ecole Nouvelle.

Les caractéristiques des méthodes nouvelles vont alors à l'encontre de la traditionnelle. Elles sont centrées sur les sujets apprenant, individuelles, intuitives, globales, concrètes, dynamiques ; elles développent le scepticisme, le sens de la liberté, le sens de la relativité, la notion d'immanence et sont liées à la notion d'existence et du particulier.

C'est ainsi que, suite à l'application de la loi 78-040, le pays vit 10 ans de malgachisation abusive de l'enseignement dont les préceptes trouvent leur origine dans les mouvements de contestation de 1972 qui ont été marquants. Les mouvements de méthodes nouvelles à Madagascar sont surtout alors marqués par

¹En réalité les premières pierres de la malgachisation de l'enseignement à Madagascar remontent à 1824, quand les missionnaires David Jones et David Griffiths avec les 12 pionniers de l'école et du Christianisme se rendirent compte que leur enseignement devait se faire en Malgache et non plus en Anglais s'ils voulaient atteindre les objectifs assignés par Radama I

l'introduction du PPO ou Programme par Objectifs et de l'approche curriculaire, de l'approche par les compétences (APC) et plus récemment de l'approche par les situations (APS).

Plus précisément en 1987, face à l'état de délabrement de l'enseignement, les accords de financement du CRESED de la Banque Mondiale ont été mis en place, pour laisser suite à l'adoption du PPO dans les années 90. Les principes mêmes de celui-ci sont résumés de la façon suivante.

Une séquence d'enseignement par objectifs opérationnels adoptera le plus souvent le déroulement ci-après:

- Il s'agit tout d'abord d'évaluer où en sont les élèves par rapport aux notions ou aux capacités que l'on se propose de leur faire acquérir : un inventaire de ces préalables sera donc opéré (on parle encore de prérequis pour utiliser un terme emprunté au langage de l'enseignement programmé)
- Les objectifs de l'apprentissage ou de la formation seront alors formulés et leur cohérence avec les buts et les finalités sera étudiée
- Les méthodes, les techniques, les procédures d'apprentissage seront prévues, en relation avec les contenus (qui dépendent de la ou des disciplines d'enseignement)
- Puis ce sera la séquence d'apprentissage proprement dite, dont la durée est variable
- Les acquisitions seront évaluées, au terme de l'apprentissage, au moyen d'une épreuve où les élèves seront amenés à produire un comportement qui signifie l'atteinte de l'objectif, selon des critères précisément déterminés
- Le feed-back ou retour d'information à l'élève ou à l'enseignement sera alors possible.

Soulignons alors à cet égard que la préoccupation du PPO avec les taxonomies d'origine américaine des années 50 est de rationaliser l'acte d'enseignement. Il s'agit d'une vision fonctionnelle du travail scolaire dans laquelle les élèves doivent être capables de comportements identifiables et mesurables.

C'est alors pour répondre à cela qu'ont été édités les manuels scolaires *Garabola*, *Rosovola*, *Haivola*, *Kingavola* de l'époque. Pourtant, et il faut le rappeler que, de la part même de ceux qui s'en étaient montré les défenseurs, des objections ont été déjà formulées à l'endroit du PPO, amenant à parler de saucissonnage pédagogique, puisqu'il y aurait émiettement, fragmentation et parcellarisation de la démarche intellectuelle de l'apprenant. Il y aurait donc contradiction avec la recherche de l'unité de la formation, de l'esprit et de la traduction de celle-ci en actes.

C'est ainsi que, dans la suite logique du PPO, l'approche curriculaire fit également son apparition, étant entendu que le curriculum est le programme avec son mode d'emploi. Le curriculum définit un ensemble cohérent sur :

- les successions d'objectifs de l'enseignement
- les contenus de l'enseignement
- les matériels y compris les manuels scolaires
- les méthodes et techniques pédagogiques
- la durée de l'apprentissage
- la formation adéquate des enseignants
- le critère de réussite des enseignants
- les processus d'évaluation

L'approche curriculaire : c'est la mise en œuvre des programmes scolaires en tenant compte des composantes citées ci-dessus. Il s'agit de respecter la quadruple cohérence : objectifs spécifiques-stratégies / support –évaluation.

L'assimilation du programme émerge alors comme objectif à atteindre. La question éducative semble ainsi réduite à la question scolaire. Or même si plusieurs opinions ne cessent de dénoncer toute forme d'hégémonie culturelle, elles demeurent en proie aux illusions occidentalocentriques et n'arrivent pas à saisir que la scolarisation basée sur les méthodes découlant de celles-ci ne sont pas nécessairement les meilleures. En effet, la méthode éducationnelle française avec son évolution dont Madagascar a hérité a induit des résultats quantitativement et qualitativement certes, mais d'une façon paradoxale, à la fois insuffisants et excessifs. A titre d'illustration, on peut constater les clivages sociaux que cela a induits.

C'est alors que peu à peu, le PPO et l'approche curriculaire ont progressivement sombré dans l'oubli, peut-être aussi faute de financement et d'adhésion massive. Tant et si bien que, même si l'on clamait partout que désormais l'enseignement était centré sur l'élève, cela demeure un vœu pieu. Ce qui montre une fois de plus que les méthodes d'enseigner c'est-à-dire les activités du professeur sont confondues avec et tendent à absorber les méthodes d'apprentissage qui sont les activités des élèves et que par ailleurs, la politique d'EPT lancée à Jomtien à l'époque aidant, seule a résisté la méthode traditionnelle et tout le monde y est revenu. La raison de cette résistance et /ou de ce retour est que, au plan des méthodes, absolument aucune autre alternative ne s'est profilé dans les milieux éducatifs malgaches.

Dès lors, les premières années de la III^{ème} République Malgache des années 90 semblèrent connaître un remous de surface au plan éducatif, car la loi 94-033 elle-même sur l'orientation de l'éducation et de la formation à Madagascar fut mort-née. En effet, prometteuse du moins dans ses ambitions, au final, aucun décret de son application sur une vingtaine préconisé n'a même pas été sorti. Dans ses articles est stipulée une entrée plutôt timide des approches de la pédagogie différenciée au niveau des méthodes.

Les lignes directrices de celle-ci sont soulignées par Philippe Meirieu pour qui « elle se propose de mettre en place des processus différenciés d'appropriation des savoirs, respectueux des identités des élèves et de leur hétérogénéité mais se donnant comme objectif l'acquisition par tous les outils linguistiques et conceptuels permettant de comprendre et de construire le monde ». Encore faut-il préciser que des dérives assimilent pédagogie différenciée à celui de méthode, voire de technique, de pratique et de procédé, c'est-à-dire ce que désigne la didactique. Ainsi est-ce à bon droit qu'Avanzini souligne qu'il faut distinguer pédagogie de la différenciation qui a pour objet la discussion de la pertinence de celle-ci et didactique différenciée qui consiste en une pluralité effective de procédures d'enseignement et de travail scolaire.

Si l'approche de la pédagogie différenciée n'a pas été pratiquement mise en œuvre, insidieusement s'est installée simultanément à l'avènement de la TICE des formes de pédagogie cybernétique. Rappelons que la cybernétique est la science et technique de traitement des informations permettant d'aboutir rapidement, par des procédés mécaniques, à la résolution de problèmes qui se posent et d'en déclencher automatiquement l'exécution. La pédagogie cybernétique est un enseignement organisé de telle sorte que l'élève est conduit par des exercices établis suivant une méthode rigoureuse. Ces exercices sont même exécutés à l'aide de machines à enseigner à acquérir les connaissances et le savoir dont l'élève a besoin. Automatiser l'apprentissage, faire en sorte que l'apprenant soit rigoureusement, méthodiquement conduit à intégrer des comportements dont l'acquisition est préalablement nécessaire. Si l'expression « TIC » regroupe l'ensemble des dispositifs techniques qui permettent la gestion d'information numérisée, la « TICE » désigne la variété des applications éducatives ou à l'éducation de ces technologies. Les évolutions technologiques étant un fait à Madagascar, on était à peine passé par ce qu'il convenait d'appeler EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) et très rapidement au multimédia. S'il est indéniable que les nouvelles formes d'instrumentation ont un impact considérable sur l'enseignement, leur étendue et leur couverture restent toutefois limitées. A cet égard, il convient de noter l'effort louable qu'effectue le projet Educmad/ Accesmad pour doter des établissements scolaires malgaches du secondaire, publics et privés, d'ordinateurs qui jusqu' à présent sont limités aux matières scientifiques et aux grandes villes. *En Octobre 2014, la situation du projet est la suivante d'après les statistiques d'Educmad /Accesmad lors du 10^è anniversaire de son implantation à Madagascar : 74 Lycées bénéficient du programme dans les six ex-faritany, 43 000 élèves ont accès à la*

médiathèque, 5 000 documents pédagogiques (cours, exercices, corrigés, annales, etc.) sont fournis avec l'appui de 700 ordinateurs prêtés par Accesmad.

En outre, les coûts y afférents sont encore relativement élevés et donc prohibitifs d'autant plus qu'actuellement commencent à se déployer au plan international des formes marchandes de soutien scolaire, luxe que ne peut encore se payer le Malgache, même moyen. Il reste toutefois que, en dépit de cette percée de mode d'acquisition des connaissances via les ordinateurs, les professeurs sont toujours là car heureusement, c'est leur aide judicieuse qui rend la machine intelligente et intelligible pour les élèves.

A la suite des événements politiques de 2002 a été adoptée la loi 2004-04 complétée et réorientée par la loi 2008-011 qui, bien que reprenant en grande partie les articles de la loi 94-033 entend répondre aux besoins de la mondialisation et de la globalisation. Il s'agirait surtout au plan de la restructuration de l'éducation en général, de la mise en place d'un système d'enseignement de 7 ans pour le primaire (éducation Fondamentale 1), de trois pour le collège (Education Fondamentale 2 ou EF2) et de 2 ans pour Lycée.

Les méthodes d'enseignement préconisées sont basées sur l'approche par les compétences (APC) de Xavier Roegiers pour qui celle-ci repose sur trois principes. Le premier est d'améliorer le lien entre l'école et les situations de travail ; le deuxième est centré sur la remise en question de la mission de l'école, tandis que le troisième renvoie aux dérives d'utilisation des compétences acquises par les apprenants. C'est ainsi que « la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes, ressources désignant l'ensemble des savoirs, savoir être, savoir-faire de différents types mobilisés par un élève ou toute autre personne. La situation ou situation-problème est un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue d'une tâche déterminée, autrement dit, ce sont les possibilités pour un apprenant d'exercer sa compétence ». Dès lors, au lieu de s'interroger sur ce que l'élève doit savoir ou sur ce qu'il doit savoir à l'école, l'APC pose la question : que doit-il savoir-faire dans une situation naturelle de la vie quotidienne ? On parle alors de sa capacité à intégrer ses acquis.

Jean Marie De Ketele en 1980 pour la mention de l'intégration et Xavier Roegiers avec la formalisation de l'APC à la suite de la publication de sa trilogie² en sont les promoteurs principaux. En effet, il est notoire que les connaissances conjoncturelles dispensées à l'école, ainsi que les situations et les contextes de leurs acquisitions sont disjointes au niveau des pratiques. De plus l'élève et l'apprenant en général doivent actuellement faire face au déferlement d'informations de plus en plus nombreuses et parfois envahissantes pour ne plus savoir qu'en faire, en se demandant lesquelles retenir et lesquelles rejeter. A travers les ouvrages des auteurs pré cités, les objectifs de l'APC sont pour ces auteurs de :- donner du sens aux apprentissages en montrant aux élèves à quoi sert tout ce qu'ils apprennent à l'école dans la vie courante ; - permettre à l'élève d'intégrer ses acquis scolaires dans le but de résoudre des problèmes de la vie quotidienne ; - réduire l'écart entre les forts et les faibles ; - certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes ; - réduire les taux de redoublement et d'abandon (ces taux étant variables selon les politiques éducatives de chaque pays)

Enfin, l'OTI (Objectif Terminal d'Intégration) est un ensemble de compétences qui doivent être maîtrisées au terme d'un cycle d'apprentissage.

²En somme, les enjeux de l'APC sont :

- la nécessité de répondre à l'augmentation de la qualité et de l'accessibilité des informations
- la nécessité de donner du sens aux apprentissages
- la nécessité d'efficacité interne, d'efficience et d'équité dans les systèmes éducatifs.

Pour arriver à ces fins, bien évidemment des formations d'enseignants ont été menées et des brochures de curriculum élaborées. Mais les applications sont très limitées. Ainsi circonscrit, bien que l'APC ait recours à certains concepts de la pédagogie différenciée, son souci est surtout d'ordre pratico-pratique pour les sortants d'un niveau ou cycle d'enseignement donné.

L'APC pourrait alors être une réponse aux problèmes de l'enseignement qui prépare les élèves aux capacités théoriques limitées et non opérationnelles au plan pratique dans le monde professionnel. En fait, jusqu'en 2009, dans les milieux éducatifs, le système 7-3-2 a été peu suivi. D'où la persistance dans la majorité des cas de la méthode traditionnelle qui est diversement démontrée dans les analyses taxonomiques des sujets d'examen du baccalauréat proposées pour les matières Sciences de la Vie et de la Terre et Français respectivement de 2000 à 2007, autrement dit pendant la période dite de l'APC. Ces études soulignent notamment la prédominance des questions de niveau taxonomique inférieur (connaissance, compréhension et application) et la centration des pratiques pédagogiques sur les professeurs.

L'APC aura été de la même manière que ses prédécesseurs éphémère, car au total ressemble à un habillage pédagogique, dans la mesure où tous les contenus de programme du PPO ont été maintenus et auxquels étaient greffés des objectifs relatifs à des compétences. Tant et si bien qu'elle a été supplantée par l'APS (Approche Par les Situations) depuis la transition politique malgache de 2009. Quels sont les fondements de cette dernière ?

C'est une approche pédagogique basée sur le traitement de situations réelles à problèmes. Ses objectifs généraux sont: les changements de comportement en vue de transformer le milieu ; -la construction de compétences en action en situation à partir de traitement de situations réelles ; -le développement socio-économique et culturel durable sans impact négatif pour les futures générations. D'une façon globale, la méthodologie de l'APS consiste à : - enseigner en faisant apprendre à apprendre tout au long de la vie ; - apprendre à entreprendre avec une démarche scientifique ; - construire des savoirs, savoir-faire et savoir être par le biais de multiples réflexions et d'actions sur des situations réelles.

Trois phases sont avancées pour traiter chaque situation réelle : - phase interdisciplinaire d'exploration des situations de la vie ; - phase disciplinaire de traitements des données ; - phase de réalisation de mini-projets de développement avec la communauté.

Approche pédagogique nouvelle dirait-on ? En fait, l'APS dans ses objectifs même, peut paraître à certains égards un exercice de compilation, car ceux-ci figurent déjà dans des concepts et principes déjà énoncés ici et là. Ainsi en est-il de la construction de compétences de Philippe Perrenoud, du *learning by doing* de John Dewey (apprendre en faisant) ou encore de l'apprendre à apprendre tout au long de la vie de l'UNESCO dont les sources semblent être apparues dans le vocabulaire anglophone de l'éducation vers 1920. Il en va de même pour la construction des savoirs, savoir-faire et savoir-être par le biais de multiples réflexions et d'actions sur les situations réelles qui, somme toute, renvoient à une reformulation du socioconstructivisme, développé par Wilhem Doise et Gabriel Mugny sur la base du constructivisme piagétien auxquels ils ajoutent une dimension sociale. Il s'agit d'introduire les mécanismes de médiation par lesquels des facteurs sociaux concourent à la construction même des processus cognitifs, ou encore celui de Lev Vygotsky. Pour ce dernier, la notion de zone proximale de développement (ZPD) à tout moment, il y a le niveau de développement actuel, tel qu'on peut l'évaluer à l'aide d'épreuves et le niveau de développement potentiel, correspondant à ce que l'enfant est capable de faire avec l'aide d'un adulte à un certain moment et est capable de réaliser seul ensuite. Il fait aussi une large place au facteur social dans l'apprentissage car d'une part il insiste sur l'interaction enseignant- enseigné, et, d'autre part, l'aspect social de la communication est rappelé à chaque occasion : comprendre la pensée des autres, leurs désirs, leurs besoins leurs intérêts, leurs sentiments. Dès lors, l'approche de Lev Vygotsky est plus descriptive qu'explicative car, si elle situe l'enfant dans son développement, elle n'apporte pas d'indication sur les manières de le faire progresser.

Il est préconisé d'envisager 44 heures par situation, six situations par trimestre et 18 situations par année scolaire.

La première phase comprend sept heures par situation réparties en quelques étapes : - analyse de la situation réelle, - analyse d'une situation similaire dans le passé, - comparaison du présent et du passé, - recueil d'informations sur les nouvelles technologies ou niveau mode de pensée, - synthèse des idées principales et - suggestion de solution.

La seconde phase renvoie à toutes les disciplines scolaires considérées comme outils pour améliorer la situation à problèmes, d'une durée équitable par situation de quatre heures à quatre heures et demie de chaque. Les apprentissages disciplinaires se font par petits groupes ou individuellement et le facilitateur est libre de choisir le type d'animation qui convient le mieux. La dernière phase consiste à l'élaboration de petites recherches ou de mini-projets comportant six heures par situation réparties en trois étapes : préparation, réalisation et soutenance du mini-projet en relation avec la situation réelle de développement. La démarche est entreprise par petits groupes de six à 10 apprenants, phase pendant laquelle l'esprit de vie en communauté est le plus manifeste. L'APS paraît alors ronflante dans ses principes. En effet, l'on peut constater qu'elle ressemble à un glissement vers le PPO et l'APC fusionnées. Elle renvoie au total à une approche culturelle, mais aussi curriculaire de l'éducation. Faut-il rappeler en effet que l'on peut retenir deux grands types d'approche curriculaire. Le premier – dont la référence est la PPO – est planificateur et technique avec Ralph W. Tyler ; en revanche, le second – dont l'APC et l'APS – est culturel et émane des travaux de Denis Lawton pour qui la méthode constitue, pour l'individu actant social, une ouverture de l'apprenant aux autres et à la société dans sa globalité par des types appropriés de connaissance et d'expérience. Mais apparemment, comme nouveauté pédagogique, jusqu'à maintenant, l'APS demeure inconnue et ignorée du monde de l'éducation à Madagascar. Et là encore, seule demeure la méthode traditionnelle.

Que dire des approches pédagogiques de ces vingt dernières années à Madagascar ? Le tableau suivant du Plan Intérimaire de l'Education est édifiant à ce sujet, du moins pour le niveau primaire.

Tableau n°5 : Historique des réformes pédagogiques depuis 1995

		1995 - 2003	2003 - 2008	A partir de 2008
Approches	20 CISCO Réformes	PPO	APC	APC
	Autres CISCO	PPO	APC	
Programmes d'études (PE)	20 CISCO Réformes	PE en 1995		PE en 2008
	Autres CISCO	PE en 1995		
Guides pédagogiques	20 CISCO Réformes	Livret PPO	Guide APC	Livret PE APS
	Autres CISCO	Livret PPO	Guide APC	
Manuels scolaires	20 CISCO Réformes	Série <i>Vola</i> et nouveaux manuels		
			Cahiers de situations	Livre (<i>boky</i>) et fascicules
		Cahiers d'intégrations		
	Autres CISCO	Série <i>Vola</i> et nouveaux manuels		
		Cahiers de situations		

Tout compte fait, peut-on vraiment parler en termes de méthodes nouvelles et les analyser en tant que telles ? En effet, il faut souligner et rappeler que le terme « nouvelle » renvoie aux aspirations de ceux qui souhaitent à leurs époques, voir d'autres modalités éducationnelles. Pestalozzi Johann Heinrich fonde véritablement l'École Nouvelle en 1805 en ouvrant une école populaire et en se vouant aux plus déshérités. Suivirent ensuite avant la première moitié du 20^e siècle Maria Montessori avec la Maison des enfants, l'école Decroly, Roger Cousinet et sa méthode, Anton Semyonovich Makarenko et la colonie de vacances, Auguste-Guillaume-Frédéric Froebel et le jardin d'enfants, Adolphe Férrière avec la fondation du BIEN (Bureau International des Ecoles Nouvelles), Edouard Claparède et l'éducation fonctionnelle, Dewey et la démocratie à l'école et tant d'autres encore, dont François Châtelain et Roger Cousinet énumèrent les dix principes : -avoir une vision juste de l'enfant ; - mobiliser l'activité de l'enfant ; -être un entraîneur et non un enseignant ; -partir des intérêts profonds de l'enfant ; -engager l'école en pleine vie ; -faire de la classe une vraie communauté enfantine ; -unir le travail de l'esprit à l'activité manuelle ; -développer chez l'enfant les facultés créatrices ; -donner à chacun selon sa mesure ; -remplacer la discipline extérieure par une discipline intérieure librement consentie.

L'on peut alors présenter succinctement et synthétiquement dans un tableau, les différentes méthodes pédagogiques à Madagascar de 1960 à nos jours et qui sont, en fait caractéristiques d'une période donnée.

Tableau n°6 : Evolution des méthodes

Période	1960-1972	1972-1991	1991-2002	2002-2009	2009 à nos jours
Méthodes pédagogiques	-Traditionnelle - Sauve qui peut	-Nouvelle PPO - Traditionnelle -Sauve qui peut	- Un peu de pédagogie différenciée - Traditionnelle - Sauve qui peut	-APC -Traditionnelle - Cybernétique - Sauve qui peut	-APS -Traditionnelle -Cybernétique -Sauve qui peut

Ce tableau montre qu'à Madagascar, les méthodes dites nouvelles englobant tout ce qui était opposé à la traditionnelle ont pratiquement toutes été mobilisées à la suite de controverses politiques au plan national pour des alternances politiques.

En 1972, à la chute de la 1^{ère} République, le vent du nationalisme contre toute forme d'hégémonie culturelle notamment néocolonialiste a soufflé sur les braises d'une malgachisation entendue comme aspiration aux besoins réels des Malgaches alors que dans la pratique, cette dernière s'est soldée au final par l'application de méthodes d'enseignement inspirées de la simple malgachisation de la langue d'enseignement, suivie surtout de traduction littérale de termes scientifiques et techniques, habillées pédagogiquement de fonction de concrétisation.

En 1991, à la fin de la 2^{ème} République, lasse des gargarismes idéologiques progressistes et sociologiques de cette période, l'opinion des Malgaches en matière d'éducation voulait couper court à toute forme d'idéologie pour marquer une orientation vers un libéralisme culturel, mais peut-on vraiment à proprement parler le faire ? Car il n'y a pas que la politique comme idéologie. Pour ce faire, l'introduction du PPO comme méthode pédagogique dans les écoles primaires s'est faite par le biais de la production des manuels pédagogiques *Garabola*, *Haivola*, *Rosovola*, et *Kingavola* afin d'éviter de se contenter des vieux manuels français. Or, comme dans beaucoup d'autres pays, le manuel reste le principal outil et support de l'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire de référence en matière de méthode que cela soit pour le

professeur ou pour l'élève. Mais le manuel soulève également le problème de la langue d'enseignement, car la part du Malgache et du Français, bien que toutes deux langues officielles, n'est pas toujours comprise et claire pour tout le monde : en conséquence, la mise en œuvre demeure disparate.

En 2002, après les soubresauts sociopolitiques, la 3^{ème} République s'ouvre, en matière d'éducation vers de nouvelles méthodes ou plus précisément d'approche méthodologique qu'est l'APC dans la mesure où celle-ci recouvre à la fois philosophie et habilités à acquérir et à maîtriser. Simultanément est introduite l'idée d'une troisième langue officielle avec la complexification que cela entraîne au niveau même de son application. L'impérieuse nécessité qu'une telle langue a été prétextée par une mondialisation et une globalisation dont on ne peut se contenter d'en subir les conséquences.

Enfin, en 2009, les mouvements favorables à la mise en place de la 4^{ème} République ont sonné le glas du régime précédent et ont préconisé en matière d'enseignement l'APS, qui comme l'APC, est un ensemble à la fois de principes et de pratiques basé sur le traitement de situations réelles à problèmes. Le PIE, document établi pour la recherche de financement en la matière, en reflète alors le piétinement dans la mise en œuvre.

Or la société malgache commence à comporter des émiettements et est en proie à des catégorisations, à des politiques sommaires et à l'affrontement de groupes de pression qui tentent de maîtriser l'Etat, comme des minorités assez fortes pour l'inhiber, mais trop faibles pour favoriser les changements souhaités.

Et, comme les remous pédagogiques en vue d'une amélioration de la situation éducative en général demeurent en surface et restent au stade de réformisme, la méthode traditionnelle persiste et constitue la réserve quotidienne des pratiques enseignantes.

Mais il faut aussi remarquer que les réformes menées concernent presque exclusivement le niveau primaire. Pour ce qui est des méthodes pour l'enseignement secondaire, et dans une moindre mesure pour l'enseignement primaire, l'issue pour certains est alors, les méthodes de sauve-qui-peut qui comportent des réussites anecdotiques, mais non généralisables. Ces dernières semblent connaître une survie parallèle à celle de la méthode traditionnelle, car couvrent la seule possibilité d'attitude d'espoir de ceux qui n'acceptent pas de transformer une défaite en capitulation pour des essais de renouvellement de méthodes (*Ambatomikajy*, projet 2008 *Fiaraha-miasaamin'ny* PNUD, EPT). Par essence même, les méthodes du sauve qui peut sont individuelles, parcellarisées et donc disjointes. La raison qui les anime et les meut entend améliorer les questions de quelques élèves et/ou par-delà retrouver chez leurs adeptes plus d'intérêts pour leurs tâches, faute de reconnaissance ou de norme à l'échelle nationale. A côté de ces initiatives isolées tentent de s'organiser des équipes pédagogiques que cela soit au niveau des établissements scolaires (EPE, CPIE) eux-mêmes ou encore l'exemple des cours particuliers organisés, que ceux-ci soient initiaux ou de soutien pour la préparation aux examens. Mais le danger du sauve- qui - peut est justement de vouloir parer au plus pressé, c'est-à-dire d'être aligné à la demande sociale du réussir à tout prix.

L'on est alors amené à se demander si les méthodes n'étaient pas dispensées dans les écoles de formation de maîtres, d'instituteurs et de professeurs. La réponse à un tel questionnement est affirmative. De la 1^{ère} République à nos jours, et même bien avant cela, ces institutions le font, bien ou non ; la question cardinale est aussi leur modélisation compte tenu de ce qui précède, mais également leur diffusion, puisque le point commun est la recherche de leur assise et d'une adhésion massive, et que, dans le temps, elles se sont vite succédées les unes aux autres.

Mais dès que les enseignants atterrissent dans des milieux scolaires sociologiquement différents, les conditions de leur exercice professionnel, tant au plan matériel que financier, les enferment dans une routine pédagogique nosologique dont on sait qu'elle naquit un jour de l'ennui. Leurs pratiques entrent alors dans une situation d'oscillation qui favorise l'immobilisme au plan des méthodes, d'où maintien du modèle traditionnel. Ajoutons à cela l'enclavement géographique de ces lieux d'exercice, et qu'aggrave un

isolement pédagogique doublé de la quasi-inexistante de formation initiale pour la plupart, amenant des milliers d'individus à exercer des fonctions pour lesquelles ils n'étaient pas préparés.

L'on voit donc en somme les itinéraires des méthodes d'enseignement à Madagascar entre méthode traditionnelle et méthodes « nouvelles ». Si les secondes sont relativement fécondes par leur abondance, leur succession révèle une instabilité qui montre qu'elles butent sur leur diffusion et leur capacité à susciter l'adhésion. En ce sens, les « méthodes nouvelles » ainsi perçues répondent bien au sens de pédagogie, c'est-à-dire, doctrine dont l'objectif est proprement et ouvertement politique. La différence est que du temps de ses précurseurs et de son essor après les Guerres Mondiales, elles entendent garantir la paix mondiale à court terme et ne sont ni d'abord, ni surtout, ni seulement une didactique.

Au total, on pourrait schématiser cet itinéraire par le modèle récessif du carrousel qu'on pousse afin qu'il tourne vite, mais pour s'arrêter aussitôt qu'on arrête l'effort. Autrement dit, la méthode traditionnelle est bousculée par les méthodes nouvelles qui sont éphémères et l'on revient à la méthode traditionnelle. Ainsi est confirmée la problématique même du titre de cet exposé, pour affirmer que l'alternance politique n'a pas induit les changements souhaités.

A quoi peuvent tenir les raisons d'un tel échec ? Elles peuvent être multiples, mais on peut en relever au moins deux.

La première est relative à la (re)définition même du rôle et de la fonction de l'école en général : doit-elle favoriser les voies vers une autonomie pour plus d'initiatives ou, au contraire, prôner un centralisme pour éviter un éclatement et que ne se creusent les clivages sociaux et inégalités éventuelles ?

Il est évident que l'instruction est une fonction essentielle de l'école. La question est d'identifier les moyens institutionnels et les méthodes didactiques qui permettent d'instruire efficacement.

Une clarification et une mise au point dans ce sens s'avèrent nécessaires. D'abord, l'usage et la traduction en actes de méthodes d'enseignement ou mieux de méthodes pédagogiques sont extensifs. Mais généralement, l'expression désigne, soit un courant de pensées pédagogiques, soit un type précis d'activités pour permettre certains apprentissages ou pour développer des capacités, et enfin, soit un outil que l'on peut utiliser lors des activités. Autrement dit, les trois utilisations vont du général au précis, d'une pensée à un outil, d'une théorie à un instrument.

Les méthodes comportent cinq composantes essentielles : le degré de didactisation, les situations utilisées, les outils, la nature de la relation pédagogique et les modalités d'évaluation. En prenant en compte ces paramètres, l'on peut ainsi percevoir dans quelles directions et dans quels domaines peuvent varier et évoluer les pratiques méthodologiques, car il ne suffit pas de vanter des conceptions ~~simples~~ et simplistes de la didactique pour y arriver.

Ensuite, il faut reconnaître avec Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron que l'école a une fonction de reproduction des inégalités sociales et de l'ordre, mais elle est également un lieu de lieu de mobilité, de protestation contre le pouvoir économique, de défense abstraite et parfois concrète des libertés. Autrement dit, l'école n'est pas seulement un lieu où l'on apprend et enseigne des savoirs savants, mais elle est le véritable sanctuaire de la pédagogie, c'est-à-dire de la politique, car toute pédagogie est politique. Elle forme le monde et énonce la loi à laquelle chacun se soumet. A ce titre, elle n'est pas un appareil idéologique d'Etat « car si l'éducation est politique, le politique doit être éducatif. L'école est donc le lieu d'expérimentation idéal des méthodes et à cet égard retenons avec Meirieu que « *l'école n'est qu'un moyen inventé il y a deux ou trois siècles dans un environnement culturel déterminé, pour faire face à un objectif qui était et reste la formation. L'école, en dépit des critiques d'Ivan Illich, reste nécessaire comme un temps*

et un lieu où sont suspendues les contraintes de la production, un espace où l'on sursoit à l'efficacité immédiate pour prendre le temps d'apprendre sans craindre la sanction sociale, gâcher du matériel, commettre des erreurs, les analyser, les comprendre pour ne plus les refaire. L'école est un lieu nécessaire pour surseoir à la complexité sociale, à la répétition inutile des tâches bien maîtrisées, c'est un lieu indispensable pour compenser l'aléatoire inévitable des stimulations de l'environnement.

A l'instar des *Héritiers* de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron, Philippe Meirieu renforce l'idée selon laquelle l'école est peut-être aussi un lieu où le formalisme et le didactisme font aujourd'hui écran au savoir qu'elle est chargée de transmettre, où le contrat didactique privilégie outrageusement quelques élèves particulièrement adaptés, où l'on ne dispose pas toujours des moyens et des personnes les plus efficaces pour gérer certains apprentissages. Pour ce faire, il suggère de veiller à conserver les acquis fondamentaux de l'institution scolaire comme lieu dégagé des contraintes productives et de l'aléatoire sociale, mais de chercher aussi, avec obstination et inventivité, à l'assouplir par l'introduction de structures qui pourraient briser le fonctionnement monolithique de la classe en introduisant des espaces différenciés : des lieux-projets où, affrontés à des tâches, les sujets puissent découvrir des obstacles et les transformer en objectifs ; des lieux-ressources où puissent être mis à disposition des apprenants des moyens de toutes sortes utilisant l'ensemble des technologies aujourd'hui à notre disposition, des lieux-guidances où l'apprenant, individuellement, puisse trouver une personne à son écoute, susceptible de l'aider à découvrir sa stratégie d'apprentissage, à évaluer ses résultats, à ajuster des moyens . »

Enfin, un discernement s'impose. Il est patent qu'il y a actuellement essor de la didactique, mais il est erroné de penser que des techniques, si soigneusement validées soient elles, détiennent une portée automatique et que, mises en œuvre par celui qui en aurait la parfaite maîtrise, elles sont efficaces qu'il suffirait donc d'en assurer la diffusion ou d'en imposer l'emploi.

Par ailleurs, même s'il est vain de définir les sciences de l'éducation en termes d'unicité épistémologique, il faut rappeler que celles-ci comprennent les sciences étudiant les phénomènes micro-éducatifs et la didactique des disciplines. Aussi n'est-il point besoin de barrière et délimitation de frontières entre didactique et sciences de l'éducation, mais de repenser et inventer leur mode de relation et donner les structures institutionnelles et les modalités adéquates à leur fonction pour affirmer le bien-fondé d'une didactique générale qui ne récuse pas les démarches spécialisées.

La seconde raison de l'échec au niveau des méthodes vient surtout de l'absence de consensus sur les finalités même de l'éducation, c'est-à-dire l'absence de politique claire en matière d'éducation ; ce que reformule à sa manière Randriamarolaza Louis Paul. Cette divergence sur la finalisation de l'éducation dont nous avons étayé précédemment au début les raisons se réfracte et retentit automatiquement sur les méthodes. Faut-il insister davantage sur l'impérieuse nécessité d'inventer des méthodes d'enseignement, car *« c'est la condition inéluctable d'un progrès de la pratique, mais à condition de savoir que leur fécondité est liée à une saine conception de leur élaboration et de leur bon usage ; éviter tout scientisme, sans évacuer la spécificité ; ne point ignorer le rôle décisif de la relation maître-élève, sans céder à la dérive de l'ineffable, ni s'abandonner à l'empirisme ou à l'improvisation ; être attentif à la singularité de chaque élève et différencier les comportements didactiques, sans renoncer à toute formalisation et à toute identification de procédures modélisables ; sauvegarder à la fois rigueur de l'enseignement et chaleur de climat, maintien d'une exigence intellectuelle et disponibilité accueillante et attentive ; ne jamais considérer qu'ils s'agissent (sic OU « qu'il s'agit ») là de deux impératifs inconciliables, dont les rôles respectifs varieraient en sens inverse, mais comprendre qu'ils se soutiennent l'un l'autre ; tels sont les principes dont la reconnaissance s'impose mais dont l'assimilation s'avère lente et ne semble nullement aujourd'hui en cours d'adoption »* sinon, le risque est inéluctablement le renouveau de l'immobilisme, c'est-à-dire le retour à la méthode traditionnelle.

Bibliographie et webographie

- Altet M., Paquay L., Perrenoud P. (2002), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation*, Bruxelles, De Boeck.
- Andriar S. (2007), *Philosophies de l'éducation vues à travers les lois sur l'éducation à Madagascar de 1960 à nos jours*, Bulletin de l'Académie malgache LXXXVI / 1, Antananarivo.
- Avanzini G. (1975), *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, Privat.
- Avanzini G. (1996), *La pédagogie aujourd'hui*, Paris, Dunod.
- Bachelard G. (1977), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vin.
- Bastien C., Bastien – Toniazzi M. (2004), *Apprendre à l'école : on ne saurait vraiment aider les élèves, sans une bonne compréhension de leur démarche d'apprentissage*, Paris, Colin.
- Belloncle G. (2004), *Sept priorités pour développer Madagascar*, Antananarivo, Foi et Justice, Séries questions actuelles.
- Besse J. M. (1974), *Vers une pédagogie par objectifs*, Bulletin Binet Sinon n° 556 – III.
- Bideaud J., Houde O., Pedinielli J.L. (1993) *L'homme en développement*, Paris, PUF.
- Bloom B. J. (1969), *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Montréal, Education Nouvelle.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1970), *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed Minuit.
- Champy P., Eteve C. (2005), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz.
- Chatelain, Cousinet R. (1966), *Introduction à l'éducation nouvelle*, Paris, Edition Les cahiers de l'enfance
- Claparede E., Cousinet R., Dewey J., Ferriere A. (1997), *L'éducation nouvelle* Conay, Delachaux et Niestlé.
- Clignet R. et Ernst B. (1995), *L'école à Madagascar*, Paris, Karthala.
- Crahay M. (2004), *Comment accroître la qualité du système éducatif malgache ? Le point de vue d'un observateur extérieur*, Antananarivo, INFP, Roné.
- (1995), *L'APC : une mystification pédagogique, L'école démocratique*, n° 39.
- (1999), *Coopération : une réforme en trompe l'œil*, Paris, Karthala.
- De Landsheere V. (1992), *L'éducation et la Formation*, Paris, PUF.
- Debray R. (1997), *Apprendre à penser : le programme d'enrichissement de R Feuerstein, un issue à l'échec et professionnel*. Genève, Georg.
- (2003), *Des situations pour indiquer les acquis scolaires*, Bruxelles, De Boeck.
- Dumont D. (1996), *Le problème de langue d'enseignement in Madagascar*, Paris, l'Harmattan, Le Marais.
- Duru– Bellat. M., Van Zanten A. (2009), *Sociologie du système éducatif, les inégalités scolaires*, Paris, PUF.

- Field J. (2000), *Lifelong learning and the New Educational Order*, Stoke on Trent, Threntham Books.
- Freinet C. (1968), *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspéro.
- Gardou C. (1996), *L'éducation spéciale in la Pédagogie aujourd'hui*. Paris, Dunod.
- Goguel A. M. (2006), *Aux origines du Mai Malgache : désir d'école et compétition sociale 1951 – 1972*, Paris, Karthala.
- Hameline D., Helmchen J., Oelkers J. (1995) *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*, Berne, Peter Lang.
- Hameline D. (1979), *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et la formation continue*, Paris ESF.
- Houssaye J. (1987), *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne, Peter Lang.
- Jodelet D. (2003), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- Jonnaery P. (1991), *Les didactiques ; similitudes et spécificités*, Bruxelles, Plantyn.
- Kailm. Fayol M. (2003), *Les Sciences cognitives et l'école*, Paris ,PUF.
- Latsaka A. (1984), *Politiques scolaires et stratégies concurrentielles à Madagascar de 1801 à 1910*, Thèse de 3^e cycle, Université Lyon II.
- Lautier N. (2001), *Psychosociologie de l'éducation : regard sur les situations d'enseignement*, Paris, Colin.
- Lawton D. (1983), *Curriculum studies and educational planning*, London, Hodder and Stoughton.
- Legrand L. (1986) *La différenciation pédagogique*, Paris, Scarabée.
- MEDICI A. (1984) *L'éducation nouvelle*, Paris, PUF.
- Meirieu P., (1990), *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF.
- Ministère de l'Education nationale (2012), *Plan intérimaire pour l'éducation 2013-2015*, Antananarivo.
- Mogconi N. (1994), *Femmes et savoirs ; la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- Naysand E Feuerstein Renven (2005), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Retz.
- Perrenoud P. (1994), *La formation des enseignants : entre théorie et pratique*, Paris, L'Hamattan.
- Raillon L. (2005), *L'éducation nouvelle Dictionnaire pédagogique de L'E et de la F*, Paris, Retz.
- Rajaonson F. (1985) *L'enseignement Supérieur et le devenir de la société Malgache*, Antananarivo, FTM
- Ranaivo V. (2013), *Plurilinguisme, francophonie et formation des élites à Madagascar (1795 – 2012) : de la mixité des langues*, Paris, L'Harmattan.
- Randriamarotsimba V. (2010), *Cadre pour le renforcement de l'apprentissage du Français dans le système éducatif à Madagascar : atelier scientifique de restitution*, Antananarivo, MAPEF.

(2005) La malgachisation de l'enseignement à Madagascar. Etat des lieux et perspectives, Prudent. L. F., Wharton S. (éds) Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles, Bern.

Randriamasitiana, G. D. Politiques scolaires et trajectoires scolaires à Madagascar ; de l'école d'intégration à l'école d'exclusion, liens, nouvelle série n° 13, Décembre 2010, ISSN 850, 4806 Fastef / UCAD, Dakar Sénégal

(2002), Forces et faiblesses du système éducatif malgache durant la première décennie de l'indépendance, in Revue historique des Mascareignes, 4, pp 43-66.

(2005) Processus d'apprentissage formel : responsabilité des subjectivités et pédagogies modernes in de Latchoumanin M. (dir.), L'éducation et la formation dans les sociétés multiculturelles de l'Océan Indien, Paris, Université de La Réunion et L'Harmattan, pp 171-185.

(2001) Réflexions sur l'école à deux vitesses à Madagascar. Entre l'attachement à la pédagogie et la fascination de la techno-pédagogie in Actes du Colloque Ethiques et Nouvelles Technologies, l'apprentissage du savoir en question, IX^e sommet de la Francophonie, 25-26 Sept 2001, Beyrouth, Liban.

(2005b) Approche par les compétences ou compétences par les Approches. Une alternative méthodologique délicate à travers l'exemple malgache.

http://gazety.malagasy.org/article.php?id_article_1932 mise en ligne, 2005 (2005c)

(2005a) Apprentissage et contexte d'apprentissage des langues étrangères à Madagascar in Journal of education, vol 4, numéro 1, August 2005, Port Louis, pp 54-64, (2005a)

Ranovona A. (1983) La politique de l'enseignement à Madagascar de 1960 à 1972, Thèse de 3^e cycle, Paris .

Rapanoel, S. (2007) Les langues à l'école primaire de La Réunion : des représentations diglossiques aux pratiques interlectales, Thèse Grenoble III.

Ratrimoarivony, R. M. (1986), Historique et nature de l'enseignement à Madagascar, de 1896 à 1960, Thèse de 3^e cycle, Paris IV.

Ratovonjanahary, R. (1991), La réforme linguistique à Madagascar de 1972 à nos jours, thèse, Université Lumière, Lyon II.

Richard J.F (1998), Les activités mentales, Paris, Colin.

Roegiers X. (2001), Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, Bruxelles, De Boeck.

(2003) Les situations pour intégrer les acquis scolaires, Bruxelles, De Boeck.

(2004), L'école et l'évaluation, Bruxelles, De Boeck

Schneuwly B., Bronckart J.P (1985), Vygotsky aujourd'hui, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.

Tyler R. (1949), Basic principal of curriculum and instruction, Chicago, University of Chicago Press.

Unicef (2012), Exclusion scolaire et moyen d'inclusion au cycle primaire à Madagascar.

Vergnaud G. (1994), Apprentissages et didactiques. Où en est – on ? Paris, Hachette.

Vygotsky L. (1985), Pensée et langage, Paris, Messidor.

Willem Doise, Mugny G. (1981), Le développement social de l'intelligence, Paris, Interédition.

Yassine Z. (2010) Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité, question vive, vol N° 4 n° 13.

<http://questions.vives.revues.org/237> ; Doi, 10400 ./questions vives, 237, consulté le 24 juin 2015

Zeny C. (1983), L'Education de Base à Madagascar de 1960 à 1976, Thèse Université Lyon II.

Textes et lois :

- Ordonnance N° 60-049 du 22 Juin 1960 fixant les principes généraux de l'enseignement et de la formation professionnelle et portant création de diverses catégories d'établissements d'enseignement, service et organismes relevant du ministère de l'éducation nationale.
- Ordonnance N° 62 -056 modifiant et complétant l'ordonnance N° 60 – 049 du 22 juin 1960 fixant les principes généraux de l'enseignement et de la formation professionnelle et portant création de diverses catégories d'établissements d'enseignement, de services et organismes relevant du ministère de l'éducation nationale.
- Loi N° 78-040 portant cadre général du système d'éducation et de formation.
- Loi N° 94-033 du 13 mars 1995 portant Orientation générale du Système d'Education et de Formation à Madagascar.
- Loi N° 2004-004 du 26 juillet 2004 portant Orientation générale du Système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar.
- Loi N° 2008 -011 du 17 Juillet 2008 modifiant certaines dispositions de la loi 4-004 du 26 Juillet 2004
- Arrêté 3180 / AC du 23- 09 – 1966
- Bo du Menac N° 10 et 11 du 15 -02 – 1973
- J.O du 28 – 11 – 75
- Décret N° 1501 – 90 / Mineseb du 01 – 10 – 90
- Décret N° 2003 – 1149 du 16 – 12 – 2003