De la pédagogie à Madagascar

Samuel ANDRIAR
Université d'Antananarivo, samuel_andriar@yahoo.fr

ENTREES D'INDEX

Mots clés : pédagogie, éducation, immobilisme, politique

Keywords: orientation, university orientation, professionnel orientation, university, student professionnal project

RESUME

Depuis son accès à l'indépendance en 1960, Madagascar a été, au plan de l'éducation, suspendue à plusieurs modèles pédagogiques, emboitant le pas forcément à l'ancienne puissance coloniale. Après avoir essayé de faire le tour sur l'évolution de la thématique de la question de pédagogie au plan théorique, la présente note s'interroge sur le sens et la signification de la pensée sur l'éducation - c'est-à-dire la pédagogie - à Madagascar ces cinquante dernières années durant lesquelles modifications ou même renversements sont intervenus.Les analyses ont montré que, au total, en dépit de leurs foisonnement et avancée dans le monde, elles restent de vœux pieux, ou demeurent dans le meilleur des cas au stade de l'expérimentation à Madagascar, et, ce faisant, laissent sur les quais l'espoir des changements souhaités, renforcent paradoxalement l'immobilisme par la pratique de la pédagogie traditionaliste. Plusieurs raisons expliquent cela : l'aspect philosophique et politique, la poussée de la démocratisation de l'enseignement, les aspects de la formation et de la professionnalisation du personnel enseignant, la langue d'enseignement, et les environnements socioéconomiques et familiaux. Pour pallier cela, quelques pistes de réflexion sur les pratiques sont alors avancées.

ABSTRACT

Since its access to independence in1960, Madagascar was stuck to several pedagogical models, by following the colonial step. After studying the evolution and an overall view of pedagogy from a theoretical point, the present note wonders about the meaning of evolution and the thought on education that is pedagogy in Madagascar these last fifty years, during which modifications or reversals were intervened. The analysis show that, altogether, in spite of their number and expansion, they remain as wishful thinking, or stay at best in experimental step in Madagascar,and, in so doing, leave on the embankment the hope of desirable change, strengthen, as a contradiction, the immobilism in practicing traditional pedagogy. Several reasons explain that: philosophical and political aspect, the pressure of democratization of education, professional training, language teaching and social/families environment. Some trail of reflection is suggested to compensate that situation.

TEXTE INTEGRAL

1. *Introduction*

La pédagogie en général, ou tout le moins en Europe, a de tout temps suscité beaucoup de questions de la part des gens : des esprits éclairés en la matière ou au contraire des néophytes, des détracteurs

comme des zélateurs, dès l'Antiquité comme de nos jours. Encore faut-il s'entendre sur le sens du mot qui connaît et continuera d'avoir une polysémie et un polymorphisme, lesquels vont en s'amplifiant, somme toute signe qu'elle ne peut être péremptoire et qu'elle vit. Ainsi à Madagascar, depuis ces cinquante dernières années, l'enseignement et la formation ont suivi le pas engagé dans divers pays pour des modifications en vue du développement après l'accès à l'indépendance.

A Madagascar, déjà dans les années 60,au lendemain de l'indépendance, l'on pouvait lire sous les plumes des critiques d'alors, comme Aimé Césaire qui dans Présence Africaine, accuse la France de tuer la culture malgache en n'en rendant pas la langue officielle. Il en va de même de la déclaration du Ministre de l'éducation nationale d'alors : « Nul ne craint l'impérialisme culturel français, la compréhension avec laquelle la France encourage et aide la malgachisation culturelle nous préserve d'une telle crainte ».Ne faisaient-ils pas de la pédagogie sans le savoir ?

Dans les années 78, l'article 3 de la loi 78-040 qui stipule que « les structures à mettre en place, le contenu de la formation, les méthodes pédagogiques utilisées, le mode de gestion du système obéissent aux impératifs d'édification de cette société socialiste malagasy » ne renvoie-t-il pas à la pédagogie dans la mesure où il y a prescription de ce que l'éducation doit être et devra être menée ? En effet, la pédagogie pourrait être définie comme réflexion sur l'éducation.

Vingt-cinq ans plus tard, les résultats de l'enquête réalisée par l'agence Capsule le 31 Juillet 2001 auprès de 420 individus dans la capitale sont révélateurs ; 77,6% des Tananariviens ne sont pas satisfaits des infrastructures de l'enseignement ; 76%sont insatisfaits du système d'éducation, 74% des moyens mis à la disposition des élèves, 72% du nombre d'élèves par classe, 67% du programme scolaire et 60,5% du personnel enseignant.

Si l'avalanche de ces chiffres sont plutôt préoccupants pour les esprits éclairés en matière d'éducation sans pour autant crier au catastrophisme qu'ils pourraient susciter chez les individus, les autorités en charge des enseignements primaire et secondaire n'ont pas eu le triomphe modeste après la publication des résultats des examens du BEPC 2001. Pour tout Madagascar,-celui de la Commune Urbaine d'Antananarivo passant de 28,55% en 2000 à 59,16%- le taux moyen de réussite a pratiquement doublé, les amenant alors à « passer une interrogation orale sur fond de hausse des résultats aux examens » dans le traditionnel cadre de présentation des rapports d'activités ministérielles devant l'Assemblée Nationale.

A la lumière de ces données, on comprendrait alors le sens des propos de Hameline (1985) dans sa préface de la première édition du livre de Meirieu (1985), quand il rappelait que l'histoire de la pédagogie est une histoire bégayante. En effet, face à ces résultats miraculeux, l'on serait plutôt enclin à plus de circonspection que de triomphalisme d'autosatisfaction. En avançant ces réserves, ne fait-on pas de la pédagogie ? Mutatis mutandis, tout cela ne souligne-t-il pas des changements de la pédagogie ? La présente note se propose alors de s'interroger sur le sens de l'évolution et de mieux saisir la signification de la réflexion sur l'éducation-c'est-à-dire la pédagogie- à Madagascar ces cinquante dernières années durant lesquelles modifications ou même renversements sont intervenus, et ce après avoir essayé de faire le tour sur l'évolution de la thématique la question de pédagogie au plan théorique.

Notre hypothèse est que, en dépit d'apparents changements de surface en matière de pédagogie et des foisonnements en la matière, le processus s'est soldé en un mimétisme stérile des modèles occidentaux à Madagascar du fait des distorsions entre une pratique ancrée dans l'approche traditionnaliste et une théorie prétendue d'avant-garde mais toujours privée de moyens. Ce qui, au total, favorise l'immobilisme que l'on voudrait combattre.

La méthodologie proposée renvoie à une démarche analytique politico-historique des changements en matière d'éducation à Madagascar en les rapportant aux grands courants de pensées pédagogiques classiques.

2. Etat de l'art

Si l'idée de départ paraît plutôt relever d'un mimétisme des modèles en vogue dans le système français, dans la mesure où Madagascar a été une ancienne colonie, il reste que des spécificités ponctuées par des évènements sociopolitiques liées à des facteurs économiques appellent à d'autres perceptions.

En effet, les relations franco-malgaches ont, d'un côté, évolué, et de l'autre, simultanément, la Grande île s'est ouverte à d'autres courants culturels divers dans le contexte d'une mondialisation croissante.Cela renvoie nécessairement aux « quelques pensées sur l'éducation »de John Locke (1882). Soulignons que cette note, en tant que telle, ne peut prétendre à l'exhaustivité. En effet, un tel cadre ne peut permettre un tel exercice, et perdrait de sa fonction, bien qu'il faille reconnaître que par endroits, le particulier ou même l'évènementiel ont dû être sacrifiés au profit de l'essentiel.

Aussi, inventorier tous les emplois attestés du terme pédagogie pourrait-il être vain et ce d'autant qu'un tel exercice serait insuffisant pour mettre au clair les multiples aspects de la polysémie du concept, devenu à la fois discipline. S'il faut reconnaître qu'il n'y a pas de pédagogie sans contenu, il semble toutefois que le terme soit perçu et utilisé tantôt comme technique d'éducation, de la communication des savoirs ou même des modèles de comportement, tantôt comme ayant une fonction sociale pour se situer dans la culture, c'est-à-dire pour prendre position. Il importe alors d'en préciser les fondements car tous les problèmes pédagogiques sont à degré différent des problèmes politiques, desquels émanent les tentatives d'innovation s'il y a, ou plus simplement de reconduction.

Faut-il d'abord rappeler que, maintes fois,des tentatives ont été déjà effectuées pour une classification des pensées pédagogiques, montrant par-ci et par là, l'hétérogénéité des courants mais également leurs liens, voire leur similitude ou même leur opposition, car ils comportent des nuances, quand bien même, leurs principes généraux seraient les mêmes : modernes dans le discours mais conservateurs dans la pratique, ou l'inverse. Citons à cet égard Ferdinand Buisson, Claparède, Decroly, Freinet, Houssaye, ou encore Durkheim et tant d'autres encore.

Terme dérivé du grec apparu en 1495 pour désigner les méthodes d'éducation des enfants, pédagogie est la réflexion concrète, théorie pratique selon Durkheim sur les conditions de possibilité de l'éducation des enfants.

Si dans les années d'après la deuxième guerre mondiale, les courants pédagogiques étaient en général qualifiés de moderne en raison de leur intérêt pour l'enfant, ou encore nouvelle par opposition à une approche traditionaliste de l'éducation, on peut toutefois noter vers la fin du XXe siècle qu'il ya un foisonnement de pédagogie.Compléments de noms et adjectifs qualificatifs divers sont ainsi juxtaposés au terme de pédagogie, amenant plusieurs controverses dont le retentissement est le risque d'incompréhension. Trop large ou au contraire trop précis, les sens et les définitions proposés risquent alors de renforcer ou même d'enfermer l'opinion dans ce qu'elle considère comme pédagogie : les méthodes d'éducation, conception bien sûre erronée qui peut induire d'autres inepties en la matière.

Tout cela est d'abord forcément lié au statut même de la pédagogie qui, dorénavant, ne devrait être parlée que si elle est rapportée à la pratique parce que la pédagogie étant une réflexion sur l'éducation, l'éducation est toute activité concrète ou abstraite ordonnée à rendre quelqu'un capable de la recherche autonome de ce qui est perçu comme son bien. Avant d'être la chose des lettrés et

des savants, le pédagogique constitue le reflet des idées communes qu'une époque ou un groupe ont de l'éducation. En effet, sa fonction est en définitive de permettre de parler d'éducation pour que celle-ci se forme.

Mais les approches en matière de pédagogie se veulent, au fil des années et des idées, notamment au plan épistémologique, toujours plus scientifique, ce qui, par ricochet, induit une sorte d'ambivalence, où il y aurait un rapport de subordination de l'éducation aux sciences humaines. C'est ainsi que parler de pédagogie amène indubitablement à focaliser l'attention sur trois volets inséparables que sont l'amélioration des procédures de transmission et d'apprentissage, une meilleure connaissance du public à éduquer, et l'analyse des attitudes et des relations générées par l'acte pédagogique lui-même, volets qui somme toute, renvoient actuellement au domaine des sciences de l'éducation.

L'on ne peut ainsi ne pas parler, même d'une façon sommaire, d'éducation qui est une pratique, alors que la pédagogie est une réflexion sur celle-ci. Il faut souligner qu'éducation se définit comme toute activité, concrète ou abstraite, ordonnée à rendre quelqu'un capable de la recherche autonome de ce qui est perçu comme son bien. Cette précision est nécessaire dans la mesure où, par ignorance ou par abus de langage, certains usages utilisent pédagogie pour parler des manières de faire de l'éducation, c'est-à-dire des méthodes qui font l'objet de la didactique.

Il y en a même qui vont jusqu'à parler contradictoirement de « pédagogie des adultes » pour désigner les méthodes d'éducation des adultes. En effet, d'un côté, déjà, le terme de pédagogie contient la notion d'enfance, un processus en train de se faire, alors que, de l'autre, le terme adulte renvoie à un phénomène achevé. Tout cela montre en somme que le terme même de pédagogie est à la fois trop large et trop ambigu, si bien que son sens ne peut être intelligible que si elle est accompagnée de compléments de noms ou autres appendices de grammaire normative.

L'on peut ainsi élaborer une classification des pédagogies, et, pour notre part, la suivante en comporte dix, qui n'est pas forcément exhaustive et où pédagogie est utilisée par commodité. Il faut remarquer qu'une même pédagogie peut relever d'un ou de plusieurs courants pédagogiques. Elles peuvent comporter des nuances quand bien même leurs principes généraux seraient les mêmes. Par ailleurs, l'énoncé d'une pédagogie par un enseignant ne reflète pas nécessairement sa pratique. En effet, l'écart peut être notoire entre énoncé et pratique : moderne dans le discours mais conservateur dans son action, ou l'inverse.

2.1. LA PÉDAGOGIE THÉISTE

Elle est fondée sur le salut de l'âme et la foi en un être supérieur : Dieu. Ses principes fonctionnels résident dans ce qu'affirme la traduction de Charmot (1832,477) : «… Combien tout est simple pour le maître et l'écolier chrétien : le premier sait qu'en enseignant d'autorité, il accomplit une œuvre de délivrance…Le second sait qu'en obéissant au maître, c'est à Dieu qu'il obéit s'il veut devenir un homme tel qu'il doit être… ».

2.2. LA PÉDAGOGIE TRADITIONALISTE

Traditionaliste est différent de traditionnel. En effet, toute pédagogie est ou devient traditionnelle, c'est-à-dire que si elle a pour ferment le passé, elle véhicule le futur ; c'est dire que la pédagogie traditionnelle est basée sur le passé et est même qualifiée de démodée, de passéiste pour les personnes qui ont une nostalgie des contenus d'enseignement dans le passé. Donc, la pédagogie traditionnelle peut changer. En revanche, la pédagogie traditionaliste reste immuable ; autrefois comme aujourd'hui, elle est fondée sur l'autorité du maître et sa toute puissance. Appelée également magistrocentrisme,elle peut même être une pédagogie « noire ».

Dans son ouvrage, Durand (1951) compare l'enseignement traditionaliste et la pédagogie nouvelle :

Traditionaliste	Nouvelle
- centrée sur l'objet	- centrée sur le sujet
-objective/collective	-subjective /individuelle
-formelle	-intuitive
-analytique	-globale
-abstraite	-concrète
-statique	-dynamique
-développe le dogmatisme	-développe le scepticisme
-développe le sens de l'autorité	-développe le sens de la liberté
-développe la notion de transcendance et d'absolu	-développe la notion d'immanence et de relativité
-développe l'universel	-développe le particulier
-développe l'essentiel	-développe l'existentiel

2.3. LA PÉDAGOGIE POLITIQUE

Par définition, toute pédagogie est politique. Elle forme le monde et énonce la loi à laquelle chacun se soumet. Mais à l'instar de Charbonnel (1988), Hameline (2000), Milner (1984), Maschino (1984) ou plus loin encore dans l'histoire de l'éducation, comme les grands doctrinaires cités par Leif et Biancheri (1966) de Platon à Saint Augustin, Montaigne, Condillac, Helvétius, Froebel, Makarenko, Skinner,ou encore Pestalozzi, Freinet et de tant d'autres encore, certaines le sont plus manifestement et plus rudement que d'autres. Généralement socio centrique, la pédagogie politique assigne comme fin à l'éducation la double et dialectique transformation de l'homme et de la société. Elle affirme la nécessité de changements radicaux qui, même brutalement, substitueraient aux pouvoirs et organisations en place jugés aliénants, d'autres espérés libérateurs.

2.4. LA PÉDAGOGIE LIBERTAIRE

Enseignement qualifié d'anarchiste tant il revêt banalement une connotation péjorative, cette conception pédagogique fort ancienne mais toujours vivace, postule qu'il n'est d'éducation qu'à, par, dans et pour la liberté. Ni horaire, ni programme, ni sanction, tel est schématisé à l'extrême l'impératif. Ainsi en va-t-il par exemple de Foerster (1909) cité par Leif et Blancheri (1966), qui préconise le « self governement » mais qui fait surtout confiance aux forces réflexives et à l'énergie spirituelle de l'homme, de Neill (1970, 1971,1982) ou encore, à travers Raillon (2005,a), de la pédagogie de la spontanéité de Tolstoï.

2.5. LA PÉDAGOGIE COMMUNAUTAIRE

Sous cette appellation pourraient être rassemblées les tentatives souvent à résonance contestataire qui, déniant aux institutions scolaires habituelles toutes valeurs pleinement éducatives, s'efforcent d'instaurer et vivre une autre éducation fondée sur le bonheur naturel, l'amour, le groupe et la marginalité. C'est un des apports de Makarenko (1956) dans sa pédagogie coopérative et qui lui vaut d'être reconnu comme le fondateur de la relation intrinsèque existant entre socialisation et éducation.

2.6. LA PÉDAGOGIE NOUVELLE

Le terme « nouvelle » traduit les aspirations de ceux qui souhaitent par rapport à leurs époques voir d'autres modalités éducationnelles. En réaction contre l'enseignement de son temps, Pestalozzi (1801) fonde véritablement l'éducation nouvelle par la voie d'une école populaire en 1805 en se vouant aux plus déshérités. Fröebel lance en 1840 le jardin d'enfant ; la Maison des enfants de Maria Montessori, comme l'Ecole Decroly s'ouvrent en 1907 ; en 1920, Cousinetprécise sa méthode, Makarenko fonde sa colonie de vacances.

En 1899, Adolphe Ferrière fonde le BIEN (Bureau International des Ecoles Nouvelles). Le programme est bref : l'école nouvelle est un internat familial situé à la campagne où l'expérience personnelle de l'enfant est à la base de l'éducation intellectuelle avec recours aux travaux manuels, et de l'éducation morale par la pratique de l'autonomie des écoliers.

Raillon (2005b) et des auteurs comme Châtelain et Cousinet (1966) énumèrent les dix principes majeurs de l'éducation nouvelle :

- avoir une vision juste de l'enfant
- mobiliser l'activité de l'enfant
- être un entraîneur et non un « enseigneur »
- 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

2.7. LA PÉDAGOGIE MODERNE

C'est le mouvement pédagogique qui, sur l'initiation de Freinet (1946, 1964,1969), va regrouper des milliers d'enseignants et de praticiens. Si ses fondements théoriques sont souvent méconnus, en revanche, les expressions comme amour du travail, tâtonnement expérimental, bon sens sont largement vulgarisés pour une école moderne. Praticien de l'enseignement, il a essayé de construire une pédagogie active pour concilier les nécessités des apprentissages imposés par le monde contemporain avec les exigences scolaires. Il en arrive même à pratiquer contradictoirement texte libre et expression spontanée d'une part, et d'autre part, bande programmée et machine à enseigner. L'important pour lui est de parler de mouvement pédagogique et non de méthode, terme qu'il trouve aussi pédant que celui de pédagogie.

On lui doit beaucoup au niveau de conceptions novatrices de l'éducation : l'abolition de l'estrade, le texte libre, les fichiers autocorrectifs, les bibliothèques de travail, les plans de travail, le journal mural, les bandes programmées, les conférences d'élèves, l'introduction des moyens audiovisuels à l'école, etc.

2.8. LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

Apparu dans les années 1968, ce courant non directif, antiautoritaire et autogestionnaire, résulte d'une convergence de refus et désir : refus de l'aliénation et de l'échec scolaire, et désir de transformer l'être et la société pour qu'ils redeviennent créateurs, autonomes et coopérants. C'est à l'instar de la socioanalyse et de la psychothérapie institutionnelle que Lobrot (1966), Oury et Vasquez (1991) développent le concept d'institution dans le domaine de l'éducation.

Cette école de pensée propose une thérapie qui permet de pallier aux nuisances de l'enseignement traditionnel, mais aussi de soigner les troubles qu'il induit fréquemment. A termes, la visée politique est l'émergence d'une société capable d'autogestion. En fait, elle apparaît comme un prolongement du self governement des pédagogies précédentes, mais que prolonge de nos jours Pain (1993) avec sa pédagogie institutionnelle d'intervention.

2.9. LA PEDAGOGIE CENTREE SUR LA PERSONNE

Plus communément appelée non directive, cette conception de l'éducation place la personne du sujet apprenant au centre des processus éducatifs. Carl Rogers en est le promoteur. Il postule la perfectibilité humaine et la certitude qu'un changement vers le mieux est toujours possible, et l'assurance qu'il n'est d'apprentissage véritable qu'expérientiel et significatif, c'est-à-dire choisi et évalué par l'apprenant lui-même. Il ya quelques termes que Rogers (1960,1969) utilise dont authenticité, congruence, empathie, autoformation, croissance, facilitateur.Il faut être à la place de l'autre tout en sachant qu'on ne sera jamais l'autre. Faciliter à moi comme à l'autre exige de ne pas être un enseignant de type « cruche et pot ».

2.10. LA PÉDAGOGIE CYBERNÉTIQUE

Les interactions entre différentes disciplines des sciences cognitives ou sciences de la cognition ont amené à l'émergence d'autres disciplines dont la cybernétique : c'est la science et technique de traitement des informations permettant d'aboutir rapidement par des procédés mécaniques à la résolution des problèmes qui se posent et d'en déclencher automatiquement l'exécution. Dans cette optique sont considérées les dimensions sociales de la cognition et la relation entre cognition, émotion et affectivité dans les travaux d'Andler (2004), Le Moigne (1986), Tiberghien (2002). La pédagogie cybernétique est un enseignement organisé de telle sorte que l'élève soit conduit, par des exercices établis suivant une méthode rigoureuse ou même exécutés à l'aide de machines à enseigner, à acquérir les connaissances et les savoirs dont il a besoin.

Automatiser l'apprentissage, faire en sorte que l'apprenant soit rigoureusement, méthodiquement conduit à intégrer les comportements dont l'acquisition est affirmée préalablement nécessaire, telles seraient les pratiques liées à la pédagogie cybernétique. A la limite de l'homme machine se trouve l'élève cybernétisé.

Toutefois, il faut souligner que, en dépit de ces différentes formes de pédagogie, quelques éléments sont à apporter en ce qui concerne la pédagogie traditionaliste. 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 reste immuable.

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 de locus classicus dans le monde de l'éducation. Elle est centrée sur l'objet d'enseignement, 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 de la notion d'essence et d'universel.

Or cette méthode a, pratiquement et presque exclusivement, été la seule utilisée par tous les personnels de l'enseignement à Madagascar de l'accès à l'indépendance jusqu'en 1972, date à

laquelle apparaissent les mouvements de malgachisation[1]de l'enseignement et période que les milieux éducatifs malgaches avaient taxé de néocolonialiste. C'était cela l'esprit et l'expression de la nouveauté à Madagascar. En fait le mouvement de rénovation et de malgachisation à Madagascar concernait surtout la langue d'enseignement, même si au fond ce qui était visé c'était l'enseignement de contenus répondant aux aspirations des nationaux ou au moins à des besoins de type socio-économique. L'on ne peut s'en étonner car les contenus d'enseignement de la 1ère 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 19è siècle face au courant international de l'Ecole Nouvelle.

Ces trente dernières années, du moins à Madagascar, certains courants pédagogiques ont été perçus comme des nouveautés en la matière car certains d'entre eux ont vu le jour bien avant cela, et ont fait l'objetlocalement de différentes approches pédagogiques. D'une façon générale, ils varient dans le même sens que la pédagogie Nouvelle ; la philosophie reste la même : celle de l'élève sujet de sa propre éducation et en quête d'une autonomie du sujet apprenant. Pêle-mêle, citons la pédagogie par objectif (P.P.O.), l'approche curriculaire, la pédagogie différenciée, l'approche par les compétences(APC), l'approche par les situations(APS), ou bien encore la pédagogie de groupes.

2.11. LA PEDAGOGIE PAR OBJECTIFS (P.P.O.)

Dans leurs travaux dans les années1949-1953, Bloom et ses collaborateurs (1979) ont classifié les objectifs de l'éducation en trois domaines :

-le domaine cognitif qui renvoie au verbe penser

-le domaine affectif relatif au verbe éprouver

-le domaine psychomoteur relatif au verbe agir

Les novations apportées par la P.P.O. résident surtout dans une meilleure distinction des objectifs de l'éducation en objectifs généraux (ceux qui renvoient à un type de société ou à un type d'hommes), en objectifs spécifiques (ceux qui sanctionnent un programme de formation), et en objectifs opérationnels (ceux qui se rapportent à une séquence d'apprentissage), ces derniers étant précisément ce sur quoi la P.P.O. est focalisée.

Ainsi, selon Besse (1974) une séquence d'enseignement par objectifs opérationnels adoptera le plus souvent le déroulement :

- 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 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 ou les élèves seront amenés à produire un comportement qui signifie l'obtention de l'objectif, selon des critères précisément déterminés

[1]L'histoire de la malgachisation de l'enseignement à Madagascar remonte en réalité au temps de la royauté en 1845, année jusqu'à laquelle tout était dispensé en Anglais après l'arrivée des missionnaires de la London Mission Society en 1818

- Le feed-back ou retour d'information à l'élève ou à l'enseignement sera alors possible

2.12. L'APPROCHE CURRICULAIRE

Dans la suite logique de la PPO, l'approche curriculaire fit également son apparition. Le curriculum : c'est le programme avec son mode d'emploi. De Landsheere (1992) ou encore), Perret et Perrenoud (1991) présentent le curriculum comme 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.

2.13. LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

Les lignes directrices de celle-ci sont soulignées par Meirieu(1985, p. 2) 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 des 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(1991,158) souligne qu'il faut distinguer entre une pédagogie de la différenciation qui a pour objet la discussion de la pertinence de celle-ci et la didactique différenciée qui consiste en une pluralité effective de procédures d'enseignement et de travail scolaire.

« Des études approfondies en sciences de l'éducation menées sous la direction de Legrand (1986,1995,2005) avec des universitaires ont conduit à considérer la pédagogie différenciée comme une variante de la pédagogie de maîtrise de Benjamin Bloom, dont l'essentiel est l'encadrement temporel de l'apprentissage par des prises d'informations objectives avant et après son déroulement, portant sur les données cognitives et affectives. Contrairement à la pédagogie classique qui part des programmes a priori et prétend les enseigner de façon semblable aux élèves, la pédagogie de maîtrise essaie de mettre ces contenus de programme à la portée des individus dont on connaît les caractéristiques cognitives et affectives avant l'action pédagogique. C'est bien l'analyse des caractéristiques de départ et des résultats obtenus, c'est-à-dire les connaissances mais aussi les attitudes affectives, qui est primordiale ».

2.14. L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

Les méthodes d'enseignement préconisées basées sur l'approche par les compétences (APC)de Roegiers (2001) reposent sur trois principes. Le premier est qu'on ne voit pas de lien clair 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. Il définit la compétence comme 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 que doit savoir l'élève ou que doit-il 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.

De Ketele (1980) pour la mention de l'intégration et Roegiers avec la formalisation de l'APC à la suite de la publication de sa trilogie (2001,2003, 2004) 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, que retenir ou lesquelles rejeter. A travers leurs ouvrages, 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'il apprend 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)

En 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.

Enfin, l'OTI (Objectif terminal d'intégration) est un ensemble de compétences qui doivent être maîtrisés au terme d'un cycle d'apprentissage.

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, ce que montre Crahay (1999, 2009) dans ses analyses. 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.

2.15. L'APPROCHE PAR LES SITUATIONS

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 apprendre 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. Ainsi, par exemple, Brousseau (1986,76) distingue des situations d'action destinées à résoudre un problème, des situations de formulation pour des échanges d'informations au moyen d'un langage approprié et des situations de validation comme recherche de la preuve.

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-projet 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 va-t-il de la construction de compétences de Perrenoud (1994), du learning by doing de Dewey (1968,2004) qui considère le travail scolaire des élèves non pas comme une activité d'acquisition nécessaire à la vie adulte, mais pour résoudre des problèmes de la via concrète quotidienne individuelle et sociale, ou encore de l'éducation tout au long de la vie d 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 Doise et Mugny(1981) 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 Vygotsky (1985) par Schneuwly et Bronckart (1985). Pour ce dernier, dans la notion de zone proximale de développement 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 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.

La première phase de l'APS 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 situations de quatre à quatre heures et demi 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 dix 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 de la PPO et de 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 référence est la PPO- est planificateur et technique avec Tyler (1949) ; en revanche, le second -dont l'APC et l'APS- est culturel et émane des travaux de Lawton (1983) pour qui cela 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, en dépit des formations d'enseignants semi-spécialisés, a tourné court, à

cause des évènements socio-politiques de 2009, et, de ce fait, demeure inconnue et ignorée du monde de l'éducation à Madagascar. Et là encore, seule demeure la méthode traditionnelle.

2.16. LES PÉDAGOGIES DE GROUPES

Jusqu'à ces derniers temps, la classe apparaît comme l'unique modalité institutionnelle pour transmettre des connaissances aux élèves. Ensemble de relations dont l'essentiel est prédominé par diverses activités didactiques et assurées par la notoriété de l'enseignant, les pédagogies de groupes envisagent l'éducation sous des relations et des échanges entre les apprenants, avec la possibilité d'exiter l'autorité de l'enseignant pour un accès, non marqué par la médiation de ce dernier, auxsavoirs et aux connaissances. Meirieu (2005,454) parle alors de quatre courants de pensée de ces pédagogies de groupes :

« -didactique au sens étymologique de ce terme qui renvoie à des apprentissages identifiés

-politique qui y voit essentiellement un moyen de subvertir une société bureaucratique et de former les individus à des comportements révolutionnaires

-religieux qui fait d'un groupe un outil de réconciliation entre les sujets qui peuvent ainsi accéder à l'authenticité dans les rapports humains

-psychothérapeutique qui voit dans le groupe un moyen de traiter des sujets psychologiquement déstructurés ».

C'est ainsi que pour lui se présente le « groupe d'apprentissage » : sa caractéristique est d'instaurer un mode de fonctionnement- groupal régulé par une tâche mais évitant la division du travail selon les compétences préexistantes. Des consignes précises sont données afin que chaque individu puisse participer au travail collectif et que cette participation soit structurellement requise pour l'accomplissement de la tâche. On évite ainsi l'exclusion des moins compétents. Le mode de fonctionnement du groupe est construit à partir de l'analyse de l'opération mentale que l'on veut que les participants effectuent pour s'approprier des connaissances données.

3.Quid de l'évolution des pédagogies à Madagascar ?

A l'orée de ces présentations de différents courants pédagogiques, au final, ou plutôt, que peut-on dire de ces itinéraires des pédagogies à Madagascar ? En fait, peut être peu de choses, à la fois force et faiblesse selon Randriamasitiana (2002) dans la mesure où, actuellement, depuis 2015, l'on est reparti pour l'usage de la P.P.O. selon les directives ministérielles en attendant l'élaboration d'un plan sectoriel pour l'éducation, dont un des éléments serait la notion d'éducation inclusive. L'on arrive ainsi à la confirmation de notre hypothèse sur l'opportunité des différentes sortes de pédagogie à Madagascar qui se solderait, en réalité, à des sortes d'incursion pédagogique non ancrée dans les pratiques quotidiennes d'exercice professionnel des personnels enseignants. Quelle(s) explication(s) pourrait-on avancer à cela ?

La première, la plus importante peut être, est d'ordre philosophique. En effet, depuis 1960, suite à l'accès à l'indépendance, il y a renversement brutal et même radical en matière d'éducation et de réflexion sur cette éducation -c'est-à-dire pédagogie-si l'on regarde la tonalité des aspirations populaires. Mais le système malgache s'est largement inspiré d'un mimétisme du modèle français lui-même un peu effervescent pour aboutir aux évènements de 1968, car oscillant d'un côté entre directivité et non directivité, et, de l'autre, entre enseignement individuel et enseignement groupal, tout cela dans l'ambivalence de situations pédagogiques dites traditionalistes ou au contraire nouvelles et modernistes.

Si l'idée centrale de philosophie, au sens traditionnel du mot paraît être l'idée vers la synthèse totale, cela n'exclut pas d'en distinguer deux rôles majeurs. La première est d'élucidation : celle qui a pour

objet de discerner le sens d'une pratique, la signification et l'orientation de cette pratique qui ne peut pas être suspendue, elle est inscrite dans la dynamique des sociétés. Cette dynamique n'est pas seulement rationnelle car met en œuvre des personnes, des valeurs. Cette pratique n'est pas simplement l'application d'une doctrine et qui comporte tous ses aspects rationnels et- irrationnels et requièrent la nécessité de réfléchir sur sa démarche réflexive. Il faut une critique, non pas de condamnation mais de compréhension, d'évaluation et de jugement.

La deuxième est la position des valeurs, l'argumentation sur les valeurs. En ce sens, en éducation la philosophie est une axiologie. La deuxième réflexion est une fonction normative, doctrinale qui relie la conception de l'éducation à la destinée de l'homme. D'où la fonction de la philosophie par rapport à l'éducation ;

En fait, Andriar (2007) a déjà montré que les philosophies de l'éducation perçues et analysées des diverses lois sur l'éducation à Madagascar (1960,1962,1978,1994,2004,) amènent à constater les mêmes impasses qui font que l'institution scolaire oscille entre plusieurs approches scolaires dualistes sur la finalisation de l'éducation, lesquelles se soldent par les(re)formulations des mêmes réformismes, et dont sont connues par avance les retombées négatives. Il y a tout simplement un va-et-vient circulaire entre inexistence de finalités et de modèles didactiques, et qui nourrit l'immobilisme et par suite, l'échec du système. Tout cela va entraîner le réformisme ou encore des innovations apparentes car vaines tant il y a tout simplement des remous et des effervescences de surface en dépit d'une opportunité politique qui s'était présentée.

Or, choisir une pédagogie, c'est d'abord prendre position. Ce qui montre que la pédagogie est une fonction sociale et que, en définitive, les problèmes pédagogiques débouchent sur des problèmes politiques et sociaux. Ainsi, de proche en proche, on en est amené à essayer d'établir le rapport entre la pédagogie et le pouvoir.

Faut-il rappeler que l'acte pédagogique proprement dit figure parmi les actions d'influence et qu'en ce sens, elle exerce d'une façon durable et profonde sur la personnalité d'un individu par l'organisation et l'encadrement des personnels à l'occasion même de pédagogie de masse, dans les systèmes religieux et au niveau des doctrines politiques pour inculquer des principes de vie, ou de style de pensées. La différence réside surtout dans les manières d'exercer une influence pédagogique, autrement dit à travers les pratiques et les discours tenus par l'enseignant, c'est-à-dire celui dont on ne devrait pas douter de sa parole devenue sacrée de par les contenus culturels qu'ils vectorisent. Il est le représentant du savoir, le porteur, le médiateur de ce legs culturel qui va être transmis de génération en génération, de telle sorte que le point d'arrivée d'une génération coïncide avec le départ de la précédente, et, fait que l'éducation puisse apparaître comme une sorte de reconstitution de l'histoire de l'humanité passée.

En effet, le professeur est le symbole du savoir et des connaissances et représente l'autorité pédagogique par excellence. Or, par rapport à l'élève, cette relation sociale dissymétrique reste un rapport de force. Mais, en réalité, interrogeons-nous avec Snyders 1973) s'il existait une relation pédagogique où serait complètement absente l'autorité ? En effet, il ne faut pas oublier que la relation d'autorité, qu'elle soit selon Bourdieu et Passeron (1970) d'inspiration sociologique ou socio-psychanalytique selon Mendel (1971,2002), n'est que le masque d'un rapport de forces de domination ou de répression. D'où l'apparition des thèmes autour de la crise de l'autorité, ainsi que du refus de l'arbitraire pédagogique, voire une désacralisation de l'autorité.

Cet aspect de la relation pédagogique renvoie au débat sur l'ouverture ou la fermeture de l'école à la vie pour s'y préparer dans tous les cas. Autonomiser le sujet apprenant 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 de l'essence, faire adhérer le sujet par lui-même dans ce qui

devrait être ? Et c'est la recherche de cette légitimité pédagogique qui agite beaucoup d'enseignants et les amène à papillonner à travers différentes pédagogies, volant de la mutation au sauve-qui-peut selon Avanzini (1991). En fait, les alternances politiques n'ont pas entraîné les changements souhaités et escomptés. Cela s'accompagne à chaque fois de la stagnation des fins et des moyens, faisant en sorte que chacun se lance dans des innovations pirouettes, pour se retrouver là d'où on était parti. L'éducation devient alors le centre d'un débat : descriptif au plan de la sociologie et prescriptif au plan de la pédagogie.

Cet aspect philosophique va de pair avec le développement du thème de la démocratisation dans les projets révolutionnaires pédagogiques et éducatifs. Autrement dit, cela s'accompagne de problème d'ordre politique. Choisir et définir des contenus et des curricula n'est pas un processus socialement neutre car ne dépend pas des seuls éléments techniques, scientifiques et didactiques liés à la transmission des savoirs et des connaissances. Si d'un côté on vise à la démocratisation du savoir dans une visée de changement social progressiste, de l'autre, on vise à l'épanouissement de chacun, à la prise de responsabilité dans la vie sociale. La politique de démocratisation va entraîner les effectifs pléthoriques d'élèves dans les classes de sorte que la seule porte de sortie pour l'enseignant reste la pédagogie traditionaliste.

Mais qu'est-ce que la démocratie en éducation ? Si dans son sens premier, elle repose sur les principes de la justice, dans le domaine de l'éducation, la préparation de la démocratie de demain passe par la démocratie à l'école. Elle serait une forme vide sans une relation pédagogique fondée sur la liberté et l'esprit de tolérance, éléments nécessaires pour avoir des individus capables de vivre la même humanité, de développer des attitudes et des comportements respectueux de la différence, et d'accepter l'autre dans un ensemble hétérogène culturellement et socialement avec un esprit d'ouverture et de partage.

Néanmoins, cela ne s'auto réalise pas. Ainsi, pour Claparède, Cousinet, Dewey et Ferrière(1997)ainsi que tous ceux qui s'inscrivent dans le mouvement de l'Education Nouvelle, plusieurs idées occupent une place centrale dans leurs théories éducatives :le développement, l'expérimentation sur le plan tant matériel qu'intellectuel et social, l'ouverture à l'environnement .L'apprentissage par la résolution de problèmes de la vie courante nécessite alors le rejet des programmes scolaires rigides, et la notion de curriculum prend le pas sur la notion de programme

Mais s'il est patent d'affirmer qu'il est urgent de définir une politique de l'éducation, de réinventer une stratégie et de formuler un projet, il faut surtout s'interroger sur les raisons pour lesquelles cela ne se fait pas. Peut-être faudra-t-il pour ce faire imiter Montesquieu chez qui, en dépit de son infirmité liée à la perte de son organe sensoriel périphérique qu'est son œil, la vision des idées s'exalte par compensation !

De tout cela, on peut alors avancer que l'immobilisme serait l'enjeu de deux représentations des rapports entre pédagogie et politique. Chez Avanzini (1991, p. 15), « pour le traditionnel, ce sont les innovations introduites par les éducateurs éclairés qui, par diffusion et expansion horizontale induiraient lentement le progrès des conditions de la vie collective ;traitant en revanche cet espoir comme erroné ou chimérique, les théoriciens du second assurent que la révolution politique conditionne et précède nécessairement tout changement scolaire ».Si le second suspend leur succès et leur invention à une restructuration globale, le premier soutient que l'essor des nouveaux modèles d'enseignement s'effectue par contagion.

Un autre élément d'explication sur lequel bute le fonctionnement des différentes pédagogies à Madagascar résiderait aussi dans l'acception et la mise en œuvre de la formation et la professionnalisation du personnel enseignant.

Le modèle qui a supplanté la formation des enseignants à Madagascar reste la formation classique traditionnelle, héritée des anciennes normales d'instituteurs, où une place importante est réservée à l'observation de l'institution scolaire et à la pratique : c'est ce qu'on entend encore à l'ENS (Ecole Normale Supérieure) par « stages d'observation » et « stage en immersion ou en responsabilité ».A terme, ce processus a engendré une forme de compétition comme le dit Goguel (2006). Mais il faut souligner que peu à peu a été introduite la formation scientifique fondée sur une étude approfondie des disciplines de base, à quoi s'ajoute l'étude des caractéristiques du fonctionnement de l'individu et du groupe et l'on conclut par l'étude d'un problème et de la façon pour y remédier. En fin, cela est confronté à la réalité du terrain, pour essayer de voir une vision complémentaire entre formation théorique et pratique ; c'est ce va-et-vient qui va améliorer la pratique effective. C'est ce que développe également Ranovona (1983)

L'on en arrive ainsi à des formations en fonction des compétences attendues, qui se distinguent de la formation traditionnelle par les aspects suivants :

- le critère du succès est la réussite d'actions éducatives et nonla qualité des connaissances théoriques
- chacun se forme à l'allure qui lui convient
- la formation ne commence pas au même point pour tous, mais là où chacun est arrivé
- Il y a effort pour tenir compte des différents styles d'apprentissage.

L'on a pu ainsi constater au sein de l'INSRFP (Institut National Supérieur de la Recherche et de la Formation Pédagogique) et de l'ENS, des pratiques de simulations d'enseignement associées à des pratiques d'autoscopie. Les premières donnent à l'individu la possibilité d'avoir des informations sur des situations ou sur les problèmes et offrent le double avantage de pratiquer sans devoir se rendre sur le terrain, et porter atteinte aux apprenants par des comportements éventuellement maladroits. En revanche, les secondes permettent de se voir et de s'entendre soi-même. Mais cette auto-observation requiert du formateur des connaissances pédagogiques solides, mais surtout une expérience approfondie des techniques de modifications comportementales.

Enfin, pour ce qui est du micro-enseignement, au départ, le modèle est de Skinner (1971):

- un apprentissage individualisé
- proposition d'un modèle comportemental précis
- possibilité de répétition à volonté pour imiter ce modèle
- évaluation immédiate par le professeur et les condisciples
- avancement progressif

Toutefois, la pratique de celui-ci a rapidement évolué comme le résume Brusling cité par Altet et Britten (1983,2003) .Centrée au départ sur le professeur, la procédure a eu tendance à se centrer davantage sur l'élève

- d'objectifs comportements indépendants des disciplines enseignées, elle s'est ouverte davantage à des objectifs spécifiques à celles-ci
- de l'apprentissage d'habiletés simples et isolées, elle s'est orientée vers un apprentissage d'habiletés intégratives
- d'objectifs préalablement définis, elle s'est tournée vers une participation active des stagiaires dans la formulation des objectifs

A cela s'ajoutent le coût élevé, voire prohibitif du matériel, la difficulté de réunir des petits groupes d'élèves au moment opportun et le temps nécessaire pour observer plusieurs fois les élèves professeurs et qui constituent autant d'éléments négatifs pour l'expansion du micro-enseignement. Tout cela nous amène à conclure que trouver la meilleure formule pour former les enseignants ou mieux les aider à se former n'est ni facile ni gagné d'avance. En effet, il est difficile d'apprécier la

valeur d'un professeur en raison de la multiplicité des critères et des jugements de valeur possible d'où la rareté des évaluations fiables relatives aux effets des innovations relatives à la formation des enseignants.

Ce n'est qu'à partir des années 1980, lors de la création des Ecoles Normales Niveau III, les ENS actuelles, qu'apparaissent dans les contenus de formation, les aspects formels d'initiation à la recherche en éducation. Là encore, bien qu'il y ait une avancée considérable par la réflexion contemporaine sur l'approche qualitative de la recherche, l'analyse clinique et l'étude de cas sont les démarches privilégiées. Les recours préférés sont plutôt les observations directes, les entretiens structurés ou libres, au lieu des traits isolés, des grilles d'observations et d'épreuves standardisées de la recherche quantitative. Mais il nous semble que, dans la réalité, il faudrait plutôt, tout au plus, parler de recherche-action technique si le vœu est celui d'une recherche- action à la fois participation et impliquée.

Enfin, pour reprendre le triangle pédagogique de Houssaye (1993), le processus apprendre a aussi des impacts sur la non expansion des différentes pédagogies à Madagascar. En effet, un apprenant, doit aller souvent contre sa conception initiale d'une chose s'il veut apprendre. Or, l'apprentissage d'un concept n'est pas toujours évident pour lui. Il s'agit donc de (re)définir le rapport que l'élève a avec le savoir. Pour structurer son savoir, celui-ci doit donc procéder à des déstructurations d'abord. Mais les interventions des enseignants, sur la base d'un enseignement plus expositif que démonstratif de par la formation qu'ils ont reçue, sont presque enfermées dans les démarches des questions-réponses, les amenant parfois à des harcèlements pédagogiques. Pourtant, afin de préparer une situation d'apprentissage, les questions de base sont d'après Ba h(1993) :

- Niveau de complexité : quels sont les attributs essentiels, les attributs secondaires ? Quel est le niveau de compréhension recherché ? Pour qui ?
- Niveau de validité : Pour faire quoi ? Dans quel champ d'application ? Dans quels contextes l'apprenant doit-il utiliser ce savoir ? Quel est le transfert recherché ?
- Niveau d'abstraction du concept : Comment ce savoir s'inscrit-il dans un réseau conceptuel ? Comment est-il situé par rapport à d'autres concepts dans le même domaine ? Quels sont les concepts les plus centraux dans ce réseau (concepts organisateurs) vers lesquels il faut tendre ?
- Niveau d'interrelation : quelle est la relation entre les attributs qui définissent le concept ?

Toutefois cela reste lié et dépendant aussi de la langue d'enseignement à Madagascar.

Le quatrième volet d'explication de la non expansion des pédagogies est relatif à l'enseignement du et en français. Variant de statut de la 1ère République à nos jours, le français a été la langue de domination, la langue de communication, la langue de l'administration et, bien évidemment, celle de l'enseignement, notamment quand il s'agit de la formation des enseignants. Qualifié par certains détracteurs de « teny faran'ny tsy hay » (littéralement langue difficile à maîtriser) il demeure pourtant primordial dans tous les textes de lois sur l'enseignement et l'éducation à Madagascar. En dépit des critiques à l'égard de son utilisation, l'opinion en général le considère comme un indicateur des « nahita fianarana » (instruits), puisque l'école –même, dans la pensée malgache, où elle est le moyen de communication par excellence, est, comme l'ont souligné Clignet et Ernst (1995) un outil d'ascension sociale. Néanmoins des précisions s'avèrent nécessaires.

On peut affirmer d'emblée que l'architecture ancienne de l'enseignement du français est schématisée par la langue et la littérature. La maîtrise de la langue est alors la première finalité, plaçant la grammaire et l'orthographe en première ligne, puisqu'elle est langue véhiculaire, fonctionnelle et vecteur de diffusion des savoirs. De l'autre, la littérature est le principal élément de

la transmission culturelle. Les textes littéraires, l'histoire littéraire forment des modèles qui, loin des préoccupations quotidiennes des enseignants pour écrire et parler le français, vont en fait précipiter l'absence de la maîtrise de la langue comme un objectif en soi, voire un préalable. En effet, on est passé à la maîtrise du discours, qui compose la grammaire en trois strates complémentaires : la phrase, le texte, le discours, problématiques qui répondent beaucoup mieux au contexte actuel qui requiert une dynamique communicationnelle. C'est ainsi qu'au plan pédagogique, dans les classes, de nouvelles pratiques prennent le pas sur les schémas classiques : cours, exercices d'application, correction par le professeur. La tendance actuelle est, bien sûr, tournée vers l'ouverture à la formation de la personne et à l'intégration sociale. Mais ,pour les élèves professeurs actuels , la démarche paraît encore timide, car encore dominée par les pratiques des enseignants de la génération précédente qui ,faute de recyclage, d'actualisation des connaissances, ou même d'un certain ras-le-bol face aux attitudes des décideurs successifs en matière d'éducation, ont du mal à maîtriser la nécessaire dialectique entre savoir et savoir-faire,d'autant plus qu'est requis un processus enseigner autrement, puisque les compétences ne s'enseignent pas directement.

Mais avec Dumont (1996) le problème relatif à l'enseignement du français n'est pas simplement à caractère pédagogique, à Madagascar, comme le montre également Randriamasitiana dans ses travaux (2005a, 2005b). En fait, le débat porte d'abord sur le statut de la langue locale. Si certains praticiens du français lui refusent le terme langue, en dépit d'études qui en évaluent le degré de convergence et de divergence des parlers locaux, il reste qu'aujourd'hui une distinction est faite entre langue orale et langue écrite, mais aussi entre parlers locaux, langue nationale et langue écrite officielle administrative. C'est dire que les choix d'une langue d'enseignement à Madagascar ont toujours été basés sur des critères politiques. Au lieu de s'occuper des manières d'apprendre des élèves et de psychologie génétique, les regards portaient plus sur la possibilité d'affecter l'image colonisateur /colonisé. Aussi malgachisation à outrance et francisation sont toutes deux aveugles aux besoins réels des élèves : il faut noter que cette oscillation relative à la prééminence d'une langue a des sens opposés.

Si le choix du français correspond à une politique assimilatrice, à l'inverse, celui du malgache reflète le souci de l'unité nationale, ou encore le désir des langues ethniques d'être reconnues comme la langue merina. Mais, au-delà de ces aspects, un autre problème est que les changements intervenus dans le passage d'une langue à une autre dans les programmes scolaires s'est fait sans référence à la psychologie génétique ou à l'épistémologie comparative des disciplines et n'a encore fait l'objet d'aucune expérimentation, ni pour en vanter les mérites, ni pour en dénoncer les travers. Du fait de cette absence, la querelle entreceux qui soulignent l'importance de développer des communications fonctionnelles et ceux qui attachent davantage d'importance à l'étymologie des termes employés, reflète le fait qu'il n'y a pas prise en compte de la relativité sociale de l'usage du français ou du malgache.

Le schéma le plus fréquent est alors que, les enseignants tendent d'abord à exposer en français et à expliquer en malgache ; autrement dit, communication écrite en français et communication orale en malgache; ce qui ralentit le raisonnement et le progrès de l'élève, d'autant plus que les enseignants ne dominent pas la langue française et rencontrent davantage de difficultés pour identifier les pièges linguistiques susceptibles d'amener les élèves à commettre des erreurs. Ainsi tout se passe comme si les vertus et les vices prêtés à la malgachisation des programmes et de la langue d'enseignement servent ainsi souvent à flatter des motivations nationalistes pour mieux dissimuler la continuation des avantages acquis par certains groupes sociaux.

En dernier lieu, il faut souligner que la capacité à maîtriser la langue d'enseignement qu'est le français demeure intimement liée et tributaire du poids des facteurs sociodémographiques,

économiques et familiaux sur le système éducatif malgache. Avec une population majoritairement rurale (8O%) et un rythme de croissance annuelle moyen de près de 3% entre 1993 et 2014, Madagascar fait partie des pays d'Afrique de l'est où la population croit à un rythmeencore élevé. Les statistiques du RESEN (Rapport d'Etat du Système Educatif National) montrent que le taux d'alphabétisation des individus de 15 ans et plus est estimé à 71,6%, le taux d'analphabétisme de 28,4% touche les ménages les plus pauvres et avoisinait le double il y a trente ans. Or, c'est précisément chez les couches sociales défavorisées au faible niveau d'instruction que les dépenses en matière d'éducation sont les moins importantes. Selon les enquêtes ménages, les questions financières sont apparues comme étant une des cinq premières raisons de non scolarisation et de déscolarisation des enfants. Dans ces milieux, dans ces conditions, les questions d'ordre pédagogique sont reléguées au second plan car dans leur représentation, cela reste classé affaire des enseignants, renforçant ainsi le primat accordé à la pédagogie traditionaliste, et qui, au demeurant, constitue le refuge et le repli pour beaucoup d'enseignants en mal de travail et n'ayant reçu aucune formation pédagogique mais qui exercent dans les milieux ruraux. De tels constats amènent alors à parler, pour reprendre Randriamasitiana (2010) d'école d'intégration à école d'exclusion. Au total, la conséquence est la décadence généralisée des divers taux et indicateurs relatifs à l'éducation (accès, rétention, achèvement, transition, scolarisation, efficience éducative, efficacité interne et efficacité externe.

Les éléments soutenant l'idée des différentes pédagogies à Madagascar peuvent être reflétés à travers le tableau suivant décrivant les méthodes pédagogiques à Madagascar de 1960 à nos jours et qui sont en fait caractéristiques d'un période donnée.

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 1ère 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 parlant de fonction de concrétisation.

En 1991, à la fin de la 2ème République, lasse de 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 de la 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

langues officielles conformément à la parité qu'en ont entretenu les décideurs successifs n'est pas toujours comprise et claire pour tout le monde : conséquence, la mise en œuvre demeure disparate.
En 2002, après les soubresauts sociopolitiques mettant fin à une décennie de ses premières années, la 3ème 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 retrouve 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 pour en prétexter l'impérieuse nécessité face à une mondialisation et une globalisation dont on peut se contenter d'en subir les conséquences.
Enfin, en 2009, les mouvements favorables à la mise en place de la 4ème 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. De plus, les objectifs prévus-même dans le Plan intérimaire de l'éducation tels que l'amélioration de l'environnement scolaire et de la qualification des enseignants ainsi que des conditions d'apprentissage sont pratiquement les mêmes que ceux déjà formulés dans l'esprit de la pédagogie traditionnaliste. De même, les enquêtes IPS (Indicateurs de Prestation de Services) du groupe de la Banque Mondiale menées en 2016 restent toujours focalisées sur la base de concepts de pédagogie traditionnaliste tels que la disponibilité d'intrants (infrastructures, matériels de l'enseignant, élèves avec manuels, élèves par classe) et les résultats d'apprentissage. Mais il faut reconnaître que ce sont toujours des indicateurs probants dans une vision classique traditionnaliste de la planification de l'éducation.
Autrement dit, au total, l'issue de ces différentes méthodes dites nouvelles se solde par la présence permanente de la pédagogie traditionnaliste. C'est dire que malgré les apparentes existences de différentes pédagogies à Madagascar, en réalité, faute de pratiques pédagogiques dans leur mise en œuvre, elles n'ont eu quasiment que de très faibles percées dans certains cas dans le système d'enseignement malgache.
Aussi, pour éviter les égarements, les caprices et les improvisations, peut-on alors tirer profit des expériences antérieures tâtonnées qui peuvent s'avérer porteurs et, surtout, pour les débutants, servir de substrat, de jalon, de guide de référentiel, pour préserver des attitudes de pure séduction. Il ne faut pas attendre dans la science du gouvernement que les conditions soient favorables c'est-à-dire renforcer l'immobilisme dont on sait qu'il naquit un jour de l'ennui et de la routine pédagogique nosologique des pratiques quotidiennes, si l'on ne veut pas céder à la tentation du discours idéologiques et aux bavardages sociologiques. Il faut traduire les pratiques possibles en éducation en général susceptibles d'être mobilisées quotidiennement, montrant par-là que l'éducation est à la fois psychologie et philosophie en actes du commencer puisque pour le faire, il faut seulement et surtout du courage.

4. Conclusion

L'objet de la présente note est de s'interroger sur le sens de l'évolution et de mieux saisir la signification de la réflexion sur l'éducation -c'est-à-dire la pédagogie- à Madagascar ces cinquante dernières années durant lesquelles modifications ou même renversements sont intervenus. Après

avoir essayé de faire le tour sur l'évolution de la thématique de la question de pédagogie au plan théorique, les analyses ont montré que, au total, en dépit de leurs foisonnement et avancée dans le monde, elles demeurent au champ de l'expérimentation dans la plupart des cas à Madagascar, et, malgré les changements souhaités, renforcent paradoxalement l'immobilisme dans la pratique de la pédagogie traditionaliste. Plusieurs raisons expliquent cela : l'aspect philosophique, la poussée de la démocratisation de l'enseignement, la formation et la professionnalisation du personnel enseignant, la langue d'enseignement, et les environnements socioéconomiques et familiaux.

Références

Altet M.et Britten J.D. (1983).*Micro enseignement et formation des enseignants*. Paris, France : Presse Universitaire de France.

Andler, D. (2004). *Introduction aux sciences cognitives*. Paris, France : Gallimard.

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, Madagascar.

Avanzini, G. (1991). *L'école, d'hier à demain, Toulouse, France : Privat*.

Avanzini, G. (1996). *La pédagogie aujourd'hui*. Paris, France : Dunod.

Barth, B.M. (1993).La détermination et l'apprentissage des concepts Dans *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui.* Paris, France : ESF.

Besse, J. M. (1974). Vers une pédagogie par objectifs.*Bulletin Binet Simon 556* (3).

Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*. Grenoble, France : La pensée sauvage.

Bloom, B. J. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal, Canada : Education Nouvelle.

Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France : Ed Minuit.

Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*.Berne, Suisse : Peter Lang.

Charmot, F. (1832) *Pédagogie des jésuites*. Paris, France : Editions Spes.

Champy, P. et Etévé, C. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, France : Retz.

Chatelain et Cousinet, R. (1966). *Introduction à l'éducation nouvelle*. Paris, France : Edition les cahiers de l'enfance.

Claparède E., Cousinet, R., Dewey, J. et Ferrière, A. (1997). *L'éducation nouvelle*. Conay, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Clignet, R. et Ernst, B. (1995). L'école à Madagascar. Paris, France : Karthala.

Crahay, M. (2009). *Comment accroître la qualité du système éducatif malgache ? Le point de vue d'un observateur extérieur*, Antananarivo, INFP, Ronéo.

Crahay, M. (1999). *Coopération : une réforme en trompe l'œil*. Paris, France : Karthala.

De Ketele J.M(1980). *Observer pour éduquer*. Berne, Suisse : Lang.

De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la Formation*. Paris, France : Presse Universitaire de France.

Dewey, J. (2004) *L'école et l'enfant*. Paris, France : Fabert.

Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation* Paris, France : Colin.

Doise, W.et Mugny, G (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris, France : Interédition.

Dumont, D. (1996). Le problème de langue d'enseignement. Dans *Madagascar, le Marais*. Paris, France : Le Harmattan.

Durand, S.M. (1951).*Pour ou contre l'éducation nouvelle*, Paris, France : Desclée de Brouwer.

Foerster(1909) *L'école et le caractère*, traduit de l'allemand par Bovet,P., Edition Ayer de la solidarité, St-Blaise

Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple* Paris, France, Maspero.(rééd.de L'école moderne française paru en 1946, enrichi du texte des Invariants pédagogiques paru en 1964).

Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris, France : Colin.

Goguel, A. M. (2006). *Aux origines du Mai Malgache : désir d'école et compétition sociale 1951 – 1972*. Paris, France : Karthala.

Houssaye, J. (1993*). La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, France : Editions Sociales Françaises.

Hameline, D. (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Issy-les-Moulineaux, France : Editions Sociales Françaises.

Lawton, D. (1983). *Curriculum studies and educational planning*. London, England: Hodder and Stoughton.

Legrand, L.(2005). Pédagogie différenciée Dans Champy,P. et Etévé,C .,*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, France : Retz.

Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie.* Paris, France : Presse Universitaire de France.

Legrand, L. (1986). *La différenciation de la pédagogie*. Paris, France : Scarabée.

Leif, J. et Biancheri, A. (1966). *Philosophie de l'éducation*. Paris, France : Delagrave.

Le Moigne, J.L.(1986). *Intelligence des mécanismes et mécanismes de l'intelligence*, Paris, France : Fayard.

Lobrot, M. (1966). *La pédagogie institutionnelle*. Paris, France : Gauthier-Villars.

Locke, J. (1882). *Quelques pensées sur l'éducation*. Paris, France : Hachette.

Makarenko, A.S. (1956). *L'éducation dans les collectivités d'enfants*. Paris, France : Scarabée.

Meirieu, P. (1985). *L'école mode d'emploi*. Paris, France : Editions Sociales Françaises.

Meirieu, P. (2005). Pédagogies de groupe Dans Champy,P ;et Etévé,C. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, France : Retz.

Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité :permanences et variations*. Paris, France : La Découverte.

Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris, France : Unesco/Payot.

Milner,J.C. (1984). *De l'école*. Paris, France : Seuil.

Maschino, M. (1984). *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ? et Vos enfants ne m'intéressent plus*, Paris, France : Pluriel.

Neill, A.S. (1982). *Pour ou contre Summerhill*. Paris, France : Payot.

Neill, A.S. (1971). *La liberté, pas l'anarchie.* Paris, France : Payot.

Neill, A.S. (1970) *Libres enfants de Summerhill*. Paris, France : La Découverte.

Oury, F. et Vasquez, A.(1991) *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Vigneux, France : Matrice.

Pain, J. (1993) *La pédagogie institutionnelle d'intervention*. Vigneux, France : Matrice.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants : entre théorie et pratique*. Paris, France : Le Harmattan.

Perret, J.F. et Perrenoud,P. (1991) *Qui définit le curriculum,pour qui ?* Neuchâtel, Suisse : Institut romand de Recherches pédagogiques.

Pestalozzi, J.H. (1985). *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Albeuve, France : Castella.

Raillon, L. (2005a) TolstoÏ,Léon (1821-1910) Dans P. Champy et C Etévé *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, France : Retz.

Raillon, L. (2005b). L'éducation nouvelle.Dans Champy, P., Etévé,C. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, France : Retz.

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

Randriamasitiana, G. D. (2005a). Processus d'apprentissage formel : responsabilité des subjectivités et pédagogies modernes. Dans M. De Latchoumanin (dir.*) L'éducation et la formation dans les sociétés multiculturelles de l'Océan Indien*, (p. 171-185). Paris, France : Le Harmattan.

Randriamasitiana, G. D. (2005b). Apprentissage et contexte d'apprentissage des langues étrangères à Madagascar. *Journal of education*, 4(1), 54-64.

Randriamasitiana, G. D. (2010). Politiques scolaires et trajectoires scolaires à Madagascar ; de l'école d'intégration à l'école d'exclusion*. Liens*. Nouvelle série N°13. 2010. ISSN 850. 4806 Fastef / UCAD. Dakar, Sénégal.

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

Roegiers, X. (2003). *Les situations pour intégrer les acquis scolaires.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Rogers, C. (1969). *Liberté pour apprendre*, Paris, France : Dunod.

Rogers, C. (1960). *Le développement de la personne*. Paris, France : InterEditions.

Schneuwly, B. et Bronckart, J.P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Skinner, B.F. (1971).*L'analyse expérimentale du comportement*. Bruxelles, Belgique : Mardaga.

Tiberghien, G., (2002).*Dictionnaire des sciences cognitives*. Paris, France : Presse Universitaire de France.

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

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

Lois et textes relatifs à l'éducation à Madagascar

Ordonnance N°60-049 fixant les principes généraux de l'enseignement et de la formation professionnelle

Ordonnance N°62-056 modifiant et complétant l'ordonnance N°60-049

Loi N°78-040 portant cadre général du système d'éducation et de formation

Loi N°94-033 portant orientation générale du système d'éducation et de formation à Madagascar

Loi N°2004-004 portantorientation générale du système d'éducation,d'enseignement et de formation à Madagascar

Loi N°2008-011 portant orientation générale du système d'éducation,d'enseignement et de formation à Madagascar

Rapport d'état du système éducatif malgache (2016), Antananarivo, MEN, MESuPRES, MEETFP