Le redoublement au primaire. Quelles alternatives ?

Judith RAZAFIMBELO, Université d'Antananarivo, judithrazafimbelo@gmail.com
Harinosy RATOMPOMALALA, Université d'Antananarivo, harinosy.ratompomalala@gmail.com
Oly RANDRIANANDRAINA, Université d'Antananarivo, oly.randrianandraina@gmail.com

ENTREES D'INDEX

Mots clés : redoublement, école primaire, problèmes des enseignants, pauvreté, parents, enseignement-apprentissage, alternatives

Keywords: repeating a grade, primary schools, teachers' problems, poverty, parents, teaching and learning, alternative suggestions.

RESUME

Le taux du redoublement au cycle primaire est très élevé à Madagascar. Il est resté au voisinage de 20% depuis quelques années, malgré les efforts consentis par les gouvernements respectifs pour scolariser tous les enfants, et instaurer le préscolaire obligatoire. Ce travail présente l'analyse d'une enquête réalisée dans quatre écoles primaires de la région d'Analamanga, auprès de trente enseignants et deux directeurs d'école, à propos des causes, des conséquences, et des problèmes liés au redoublement. Les résultats montrent que les problèmes des enseignants d'une part, et la pauvreté et les conflits dans lesquels vivent les élèves et leurs parents, de l'autre, ont des conséquences sur l'enseignement et l'apprentissage. Des alternatives au redoublement appuyées par la littérature sont discutées.

ABSTRACT

The repetition rate in primary schools is very high in Madagascar. It stayed near 20% since several year, even with government efforts to implement education for all children and compulsory preschool. This work presents the analysis of a survey made on thirty teachers and two headmasters of four primary school, in the Analamanga region, specifically the causes, consequences and problems linked to class repetition. The results showed that teacher's problems, poverty, and conflicts lived by the pupils and their parents have consequences on teaching and learning. Alternative suggestions supported by literature are discussed.

TEXTE INTEGRAL

1. *Introduction*

La question du redoublement est une source de débats brûlants au sein des communautés éducatives. Le terme « redoublement » a été retrouvé dans le titre de plusieurs articles publiés depuis 1970, il est resté au centre des préoccupations des auteurs d'une quarantaine de publications scientifiques durant les années 2010 à 2019 (Draelants, 2019).

Au niveau international, les tendances sont multiples. En Grande Bretagne et dans les pays nordiques, Danemark, Suède, Norvège, Finlande, par exemple, le redoublement est inconnu ou limité aux exceptions, et l'élève passe automatiquement au niveau supérieur (social promotion). Cette pratique est aussi courante en Allemagne, uniquement entre la première et la deuxième année de l'école primaire. Pour les autres niveaux,le passage en classe supérieuredépend des résultats de

l'élève au cours de l'année, comme cela se fait en France, au Portugal, en Espagne, en Italie, en Grèce (Paul et Troncin, 2004). Aux Etats Unis, depuis 1990, un revirement en faveur du redoublement s'est produit dans plusieurs états et grandes villes comme Chicago et New York, où le « grade retention » progresse (Gary-Bobo et Robin, 2014). La France montre un autre exemple de revirement du système éducatif : elle rend le redoublement possible « dans l'intérêt de l'élève » en 2017[1], malgré les politiques luttant contre ce phénomène depuis 1980 (Mons, 2014).

Dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone, le redoublement est bien ancré dans les pratiques pédagogiques et a constitué jusqu'à une date récente une réponse des systèmes éducatifs aux difficultés d'apprentissage des élèves.

- Au Burundi et au Tchad, la pratique du redoublement est élevée en début de cycle primaire, le taux est respectivement de 26,6% et 23,5%.
- Au Niger et au Sénégal, le recours à cette pratique est moins présent, le taux est respectivement de 4,5% et 9,8%. (PASEC, 2015, p. 78). Les données nationales officielles du Sénégal au primaire indiquant toutefois que les taux de redoublement déclarés par les écoles se rapprochent déjà des objectifs de leur plan sectoriel (5 %) (PASEC, 2016f, p. 93).
- Au Bénin, le redoublement reste relativement fréquent entre les sous-cycles. Malgré les efforts déployés par les autorités dans l'amélioration du système éducatif, la rétention des élèves est ralentie par les redoublements et les abandons dont les taux sont respectivement de 11,2 % et 13,2 % en 2015(PASEC, 2016a, p. 10, 66).
- En Côte d'Ivoire, 11,7 % des élèves ont redoublé au moins une fois en deuxième année du primaire et, plus de six élèves sur dix (62,0 %) en fin de scolarité. (PASEC, 2016e, p. 60)

A Madagascar, de 2000 à 2002, le taux de redoublement avoisinait les 35% et a chuté aux environs de 20% en 2003. La restructuration des cinq années du primaire en trois cours (CP, CE et CM)[2] et la politique du gouvernement à favoriser le passage automatique à l'intérieur d'un même cours explique cette diminution importanteen 2003. (PASEC, 2017b, p. 15). Depuis et jusqu'à l'année 2011 ce taux est resté stable et voisin de 20%. Néanmoins, le redoublement zéro, encouragé au primaire entre 2007 et 2009 sans grande conviction (Ranaivo, 2008 ; Guéry, 2008), et mal compris par les enseignants, n'a pas modifié les statistiques qui restent alarmants. Le Ministère de l'Education Nationale (MEN) a lancé la mise en place du préscolaire dans toute l'île depuis 2010-2011[3].Selonle dossier de synthèse de la Conférence réalisée par le CNESCO en 2015, qui propose d'appuyer les élèves à risques dès la maternelle comme prévention du redoublement, cette action aurait dû aboutir à une baisse conséquente du taux de redoublement à Madagascar mais, quelques années, après, en 2013-2014, le primaire, est encore caractérisé par une faible efficacité interne**.**

L'évolution du pourcentage de redoublement de 2014 à 2017 est présentée dans la figure 1 qui suit où nous avons effectué les calculs à partir des données publiées par le MEN sur son site officiel.

[1]https://www.rtl.fr/actu/debats-societe/redoublement-blanquer-eleves-parents-7788890062
[2] Cours préparatoire CP : CP1(11è) et CP2 (10è); cours élémentaire CE (9è); c) le cours moyen CM : CM1(8è) et CM2 (7è).
[3] http://www.education.gov.mg/etablissement-public/

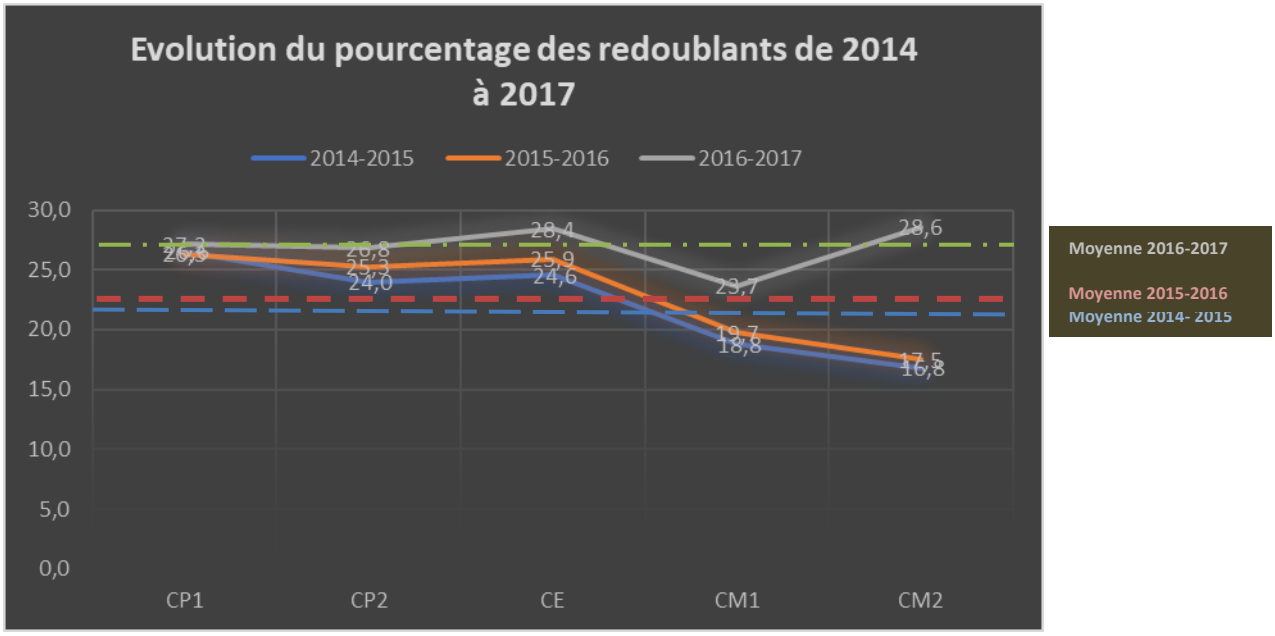

Figure 1 : Evolution du pourcentage de redoublants au primaire à Madagascar de 2014 à 2017.

Selon ces données, depuis 2014, malgré l'introduction du préscolaire,le taux de redoublement stagne pendant les trois premières années du primaire, et a même augmenté de façon conséquente à la fin du primaire. En moyenne, un enfant sur cinq redouble annuellement sa classe ; ce qui place Madagascar parmi les pays d'Afrique francophone enregistrant un taux élevé de redoublement(PSE 2017, p.65). Le Rapport PASEC (2017b) indique qu'au niveau national, seulement 38,7 % des élèves de fin de primaire n'ont jamais redoublé ; 40,4 % ont redoublé une fois, 15,6 % ont redoublé deux fois et 5,3 % ont redoublé plus de deux fois. A ce rythme, le redoublement peut avoir des implications économiques, et entrainer l'abandon scolaire.

Les enseignants sont les acteurs principaux de l'éducation, et peuvent ressentir en premier les causes de cette stagnation**. Nous nous proposons donc, dans ce travail d'analyser le point de vue des enseignants concernant les causes de la persistance du fort taux de redoublants au primaire, à Madagascar, malgré les efforts déployés par le système éducatif malagasy**.

Après une revue de la littérature, notamment dans les pays comparateurs de Madagascar en Afrique subsaharienne, nous présenterons nos analyses, et discuterons des suggestions des enseignants pour lutter contre le redoublementen les contrastant avec les bonnes pratiques relevées de par le monde de l'éducation.

2. *Le redoublement en question*

Le redoublement, consiste à faire reprendre une classe par un élève n'ayant pas fait preuve de résultats supérieurs au seuil défini pour être admis dans la classe supérieure. Il est mis en place pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage, afin qu'ils puissent rattraper leur retard par rapport aux objectifs pédagogiques. Cette revue de la littérature veut donc répondre aux questions de recherche suivantes : quelles sont les causes du redoublement ? A-t-on besoin de lutter contre le redoublement ? comment lutter contre le redoublement ?

2.1. POURQUOI FAIRE REDOUBLER CERTAINS ELEVES ?

A première vue, recommencer une année n'est pas si grave pour l'élève, qui pourrait ainsi mieux approfondir les notions non apprises, surtout que les études pourront durer encore dix à vingt ans. Et pour le système, le coût de cette année de scolarité supplémentaire est certes important, mais pas assez significatif au regard du nombre d'années que l'élève va passer par la suite sur le marché du travail, à la fin de sa scolarité.D'un autre côté, autoriser des élèves non-performants à passer au niveau supérieur serait non seulement une preuve de laxisme, mais serait aussi incorrect vis-à-vis du collègue qui devrait prendre en charge l'année suivante le travail où ils ont échoué.

Le travail de Pini (1992) cité par Perrenoud (1996) recense les avis d'une centaine d'enseignants genevois sur le redoublement. Malgré le faible taux de redoublement dans ce pays (inférieur à 4,5% en 1992), la majorité des enseignants y étaient favorables, car ils considèrent le redoublement comme un besoin (97%) et un mal nécessaire, bénéfique (87%) sur le long terme.

Cet avis est partagé par les enseignants en Belgique francophone, selon les travaux analysés par Draelants (2008), dans la mesure où il offre aux enfants en difficulté un temps de travail supplémentaire qui leur permet d'acquérir les compétences minimales nécessaires à la réussite et d'améliorer leurs acquis scolaires. Selon cet auteur, le redoublement est légitime du point de vue des enseignants, puisque l'élève qui a redoublé améliore souvent, ne serait-ce qu'une partie de ses compétences, quand il repasse le même examen dans la même classe une année plus tard. D'autre part, puisque pour les enseignants, les élèves sont fondamentalement égaux, le succès scolaire est rattaché au travail. Les élèves amenés à redoubler sont ceux qui n'ont pas assez travaillé, et l'année du redoublement leur offre l'opportunité de fournir le travail nécessaire à leur réussite.

Selon le rapport PASEC concernant Madagascar (2017b, p. 74), au niveau national, 40,3 % des élèves testés lors du PASEC 2014 ont un enseignant qui pense que le redoublement est favorable à l'apprentissage.

Le redoublement assure quatre fonctions selon Draelants (2019).

- Il facilite le travail de l'enseignant en lui permettant de mieux gérer l'hétérogénéité des niveaux des élèves à leur entrée dans le système scolaire. Les « meilleurs » élèves passent en classe supérieure, les « moins bons » renforcent leurs acquis. Comme l'hétérogénéité est une des principales difficultés de l'enseignant, supprimer le redoublement entrainerait une dégradation de ses conditions de travail ;
- Il permet aux établissements de se positionner, suivant deux critères : soit produire des échecs en se plaçant dans une logique d'excellence résolument élitiste, soit au contraire permettre la réussite de la majorité en réduisant le redoublement. Il semble que le premier critère soit en accord avec la demande des parents, qui s'appuient sur la sélectivité pour définir l'éducation de qualité dont leur enfant a besoin.
- Le redoublement, ou plus précisément la peur d'obtenir des mauvaises notes aux évaluations, ce qui pourrait conduire au redoublement, est une source de motivation pour les élèves et les incite à fournir des efforts.

- Le redoublement est un système de régulation interne dans les établissements, il marque l'autonomie des enseignants, ainsi que le « pouvoir » discrétionnaire du conseil de classe. Les législations validant les possibilités de recours et les restrictions règlementant sa mise en œuvre, sont considérées comme une atteinte à l'autonomie professionnelle individuelle et collective des enseignants.

Le redoublement est ainsi une procédure classique ralliant les enseignants du point de vue moral et cognitif, et qui semble favoriser la valorisation de l'effort et les travaux de chacun.

Le redoublement provient aussi de la différence culturelle entre la conception de l'éducation dans les différents systèmes. Peut-on affirmer que les élèves n'ayant pas pu réussir dans un système où l'enseignement est traditionnel, frontal et sélectif sont moins performants que les autres, alors qu'ils auraient pu apprendre dans d'autres conditions ?

Car il a été remarqué que les systèmes éducatifs ayant supprimé le redoublement appartiennent à une culture plutôt anglo-saxonne ou scandinave où la scolarité de base est orientée vers le développement moral et intellectuel, et l'acquisition de compétences globales et complémentaires telles quevoir, raisonner, communiquer, s'exprimer par les arts ou le corps, imaginer… Le savoir n'en constitue pas la partie la plus importante. L'enseignement y est ouvert, transdisciplinaire, et les objectifs généraux se tournent sur plusieurs années d'étude, et sont évalués de manière large. Au contraire, le redoublement est important dans les pays à culture francophone, où l'école veut développer et sanctionner l'appropriation du savoir et les performances intellectuelles, et qui sera donc plus axée sur l'instruction aux dépens de l'éducation. Le découpage disciplinaire des contenus et les fréquentes évaluations sommatives constituent une différence sur le concept d'excellence développé par ces deux types de système.

Les pays qui ne pratiquent pas le redoublement (en Grande-Bretagne et dans les pays scandinaves) ou seulement de façon exceptionnelle (taux de redoublement voisin de 1% pour l'Allemagne, l'Italie, l'Espagne), n'ont pas les mêmes normes que ceux qui le pratiquent et le considèrent comme un mal nécessaire, comme la France et le Portugal.

Chaque société a tendance à conserver son mode de fonctionnement, sans approfondir les arguments contraires. Et il serait donc risqué d'imposer à l'un ou l'autre un modèle de système éducatif sans analyser cette différence profonde.

2.2. FAUT-IL LUTTER CONTRE LE REDOUBLEMENT ?

Les organismes internationaux étudiant les statistiques en éducation classent le taux de redoublement parmi les indicateurs d'échec du système éducatif, et le relient de manière implicite aux abandons scolaires. Les économistes, de leur côté, affirment que faire redoubler un élève est cher pour la société, puisque les élèves redoublants deviennent rarement des élèves brillants dans la suite de leur cursus scolaire. Leur année d'études supplémentaire est une source de dépense supplémentaire pour l'Etat, alors que le bénéfice est incertain sur le long terme.

Le redoublement dépend des normes, souvent non écrites, de chaque établissement scolaire, et de celles de chaque enseignant qui a une marge de latitude, et peut élever ou abaisser ses exigences pour faire fluctuer le redoublement dans sa classe (Grisay, 2003). Le seuil de redoublement n'est donc une échelle absolue qu'en apparence, même au sein d'un établissement ; il ne rétablit donc pas

l'égalité des chances au cours de l'apprentissage, d'autant plus que les travaux de Hutmacher (1993) ont montré qu'à résultats scolaires égaux, l'aptitude à réussir décroit quand l'âge augmente, alors que le redoublement ajoute une année supplémentaire au cursus de l'élève.
L'affirmation de Galand, Lafontaine, Baye, Dachet et Monseur (2019, p. 22)pourrait résumer le point de vue des extrémistes : « si le redoublement avait été un médicament, il aurait été interdit ».

Le Rapport PASEC 2014 de dix pays de l'Afrique subsaharienne analyse le lien entre le redoublement et les performances scolaires. Dans ces pays où on le pratique souvent de façon massive, le Rapport s'interroge sur les critères de sélection des élèves qui doivent redoubler et l'insuffisance ou l'absence de modalités de remédiation. Dans ses conclusions, le Rapport suggère que des alternatives au redoublement sont à rechercher, étant donné que cette pratique pédagogique représente un coût important dans la gestion des systèmes éducatifs et pourtant, n'a pas, en général, l'effet pédagogique escompté. (PASEC, 2015, p. 79, 81)

Les différents constats évoqués dans le Rapport PASEC 2014 révèlent que le redoublement ne permet pas aux élèves d'atteindre, en fin de scolarité, une performance équivalente à celle de leurs camarades non redoublants. En fin de cycle primaire, les élèves qui n'ont jamais redoublé ont des performances scolaires meilleures que celles des élèves qui ont redoublé une fois ou plus (PASEC, 2016c, p. 62, 83). Dans quatre pays (Burkina Faso, Cameroun, Congo et Sénégal) les élèves n'ayant pas redoublé la 2e année sont plus performants en mathématiques et en lecture que ceux qui ont redoublé (PASEC, 2016b, p. 94 ; PASEC, 2017a, p. 66, 67)

Des données en défaveur des redoublants ont également été relevées dans le cadre de l'évaluation LLECE[4] en Amérique Latine de laquelle il ressort que le redoublement n'est pas une mesure permettant aux élèves de rejoindre le niveau scolaire des élèves qui n'ont pas redoublé. (PASEC, 2017b, p. 108).

Ainsi, selon ces résultats, le redoublement tel qu'il est pratiqué ne parait pas être une mesure pédagogique efficace pour permettre aux élèves en difficulté d'atteindre le niveau des non redoublants et/ou le niveau de compétence attendu.

2.3. DES POINTS DE VUE CRITIQUES

Crahay (1992) analyse le redoublement du point de vue psychologique et affirme que les bénéfices qui pourraient en découler sont minces, en regard des sacrifices consentis. L'élève a un sentiment d'échec et de rabaissement quand il se retrouve avec la promotion plus jeune, et cela ne favorise pas les remédiations escomptées. Les cicatrices sont profondes, et l'enfant sera marqué par un sentiment de dévalorisation et d'impuissance, qui le poussera à restreindre ses ambitions, puisqu'il a conscience de ses limites.
Les revues de la littérature et les recherches empiriques concernant le redoublement ont été analysées par Draelants (2018), qui leur oppose en premier lieu des arguments portant sur la fiabilité de la méthodologie utilisée.
Il reprend celles effectuées par Jackson (1975) dans les publications parues entre 1920 et 1975 aux USA, concernant le redoublement. Certaines penchent en faveur du redoublement, mais comme ils ont voulu mesurer les progrès des redoublants sans avoir recours aux groupes témoins, ces résultats semblent être trop logiques pour être scientifiques. D'autres, conduites à la manière des recherches

[4]Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education

cliniques en biologie, n'ont pas pu aboutir à différencier de manière significative les redoublants et les élèves promus, d'autant plus qu'à la différence de ces tests, il est difficile de réaliser ou non le redoublement sur des individus choisis au hasard, en double aveugle. Les expérimentations par appariement d'élèves redoublants et élèves promus avec des caractéristiques communes (QI, âge, note académique), semblent hasardeuses, étant donné la difficulté de trouver des élèves ayant des caractéristiques rigoureusement identiques. Malgré des similitudes, les individus et leur vécu, dont leur comportement scolaire porte la trace, ne sont jamais rigoureusement identiques. De plus, assigner des parcours scolaires différents à des élèves ayant obtenu les mêmes notes, par exemple, semble relever de l'injustice.

Draelants (2018) critique aussi les méta analyses effectuées sur de nombreux travaux de recherche parus depuis 1975, concernant l'efficacité de redoublement par Holmes et Matthews (1984), Holmes (1990) ou plus récemment par Jimerson (2001). Ces auteurs, souvent cités quand il s'agit de redoublement, l'ont déclaré improductif. Ces résultats incitent cependant à la réflexion. En effet, les résultats obtenus ne penchent que très légèrement en défaveur du redoublement, et cela dans les petites classes. Très peu parmi les travaux cités étaient des articles publiés (10 parmi les 63 cités par Holmes). La plupart provenaient de recherches diplômantes, jugées de moindre qualité scientifique. Certains avaient été effectués avec un public cible très réduit (30 personnes), ce qui n'est pas en faveur de la généralisation des résultats obtenus. Il en est de même pour les résultats de nombreuses comparaisons internationales « contre » le redoublement, qui ne peuvent servir de base à une affirmation rigoureusement commune, les curricula ainsi que les contextes étant différents.

D'autres recherches plus actuelles, et méthodologiquement plus fiables ont par la suite tendance à réhabiliter le redoublement, ou du moins à mieux l'historiciser et le contextualiser. Gary et Robin (2014) ont conclu à une efficacité du redoublement à court terme ; le rapport CNESCO (Mons, 2014) affirme que des systèmes éducatifs fonctionnant sans redoublement peuvent obtenir de meilleurs résultats, mais ce résultat n'est pas à considérer dans l'absolu, puisque les stratégies éducatives mises en œuvre sont différentes de celles des pays qui pratiquent le redoublement.

2.4. COMMENT LUTTER CONTRE LE REDOUBLEMENT ?

Même si certaines études, semblent pencher en faveur de la promotion automatique, en lieu et place du redoublement, il est difficile de se prononcer de manière absolue. Il importe d'analyser les causes du redoublement spécifiques à chaque système éducatif avant de proposer des solutions alternatives permettant d'améliorer la qualité de l'éducation dans ce système.

Car le redoublement dépasse le cadre de la classe. Le redoublement important n'amène pas de sentiment de culpabilité pour la majorité des enseignants. Faire redoubler un seul élève pose quelquefois des problèmes de conscience, et l'équipe pédagogique en discute volontiers ; mais quand le taux se rapproche de 10 à 20%, les redoublants deviennent trop nombreux « pour qu'on se préoccupe de chacun comme d'un cas singulier … ». La question qui se pose serait alors **celle d'une véritable réforme de la politique éducative**, car les enseignants restent en faveur du redoublement si les alternatives au redoublement proposées par le système sont difficilement praticables.

3.Méthodologie

Ce travail de recherche a été mené dans la région d'Analamanga, une zone de la capitale qui est la région la plus favorisée en matière d'accès et rétention (RESEN, p. 175) à Madagascar. De ce fait, des 25000 EPP dans tout Madagascar, les conditions de travail des enseignants et les conditions sociales des élèves dans les EPP de cette région sont parmi les meilleures. Dans cette région d'Analamanga, nous avons choisi une Zone d'Animation Pédagogique (ZAP) urbaine, car les écoles primaires publiques (EPP) en milieu urbain sont favorisées par rapport aux EPP en milieu rural (UNICEF, 2014). Nous avons mené notre enquête dans quatre écoles primaires voisines de la Zone d'Animation Pédagogique ou ZAP urbaine choisie, à la fois pour faciliter les regroupements, nos déplacements et ceux des enseignants. Trente enseignants (sur un total de 57) ainsi que deux directeurs (sur quatre) ont été disponibles pour notre étude. Il s'agit donc d'un échantillonnage raisonné.

Un questionnaire individuel a été administré ; les questions permettent d'avoir une idée sur les diplômes et l'expérience professionnelle de chaque enseignant, et de recueillir :

- sa description des pratiques qu'il met en œuvre dans sa classe et les points sur lesquels il porte le plus d'attention dans l'apprentissage des élèves ;
- les trois (03) problèmes les plus importants qu'il rencontre dans son travail ;soixante-six (66) réponses ont été obtenues ;
- son avis sur les principales causes du redoublement des élèves dans son école, ainsi que les mesures qui pourraient être mises en place pour réduire le taux de redoublement ; lors du dépouillement du questionnaire, cent treize (113) causes qui peuvent être classées en trois catégories ont été obtenues, les enseignants eux-mêmes, les élèves, et leurs parents ;
- ses suggestions pour lutter efficacement contre le redoublement ; au total, soixante-quatorze (74) suggestions ont été formulées.

L'analyse de ces réponses au questionnaire est faite en utilisant le logiciel Excel.

Puis, nous avons regroupé les enseignants des quatre établissements et réalisé des entretiens de groupe. Deux groupes ont été formés selon le niveau enseigné : un premier groupe formé avec les enseignants du préscolaire, de la 1ère et 2èannée du primaire et un deuxième groupe composé des enseignants des 3è, 4è et 5 è annéedu primaire et les deux directeurs d'école.

Au cours de ces entretiens, il leur a été demandé de discuter et donner leurs avis concernant les causes du redoublement, les formes d'aide dont ils auraient besoin et d'apporter des suggestions pour lutter contre le redoublement. Plus particulièrement, il a été demandé au premier groupe qui inclut des enseignants du préscolaire de discuter des effets du préscolaire. Un kraft a été élaboré pour servir de support aux discussions et retenir les points soulevés lors de la mise en commun des réponses. Les résultats obtenus sont donc issus des avis personnels, puis validés par un consensus de(s) groupe(s).

4. Pourquoi tant de redoublements ?

Avant de présenter nos résultats des questionnaire et entretiens, nous allons présenter brièvement notre public cible.

Il est constitué par 12 enseignants recrutés par les parents d'élèves (appelés enseignants FRAM[5]), 1 enseignant contractuel, et 19 enseignants fonctionnaires totalisant 3 à 36 années d'enseignement). Ce sont en majorité des femmes (un seul homme parmi les 32), et leur moyenne d'âge est de 48 ans (entre 24 et 58 ans).

4.1. DES PROBLEMES DE DIVERS ORDRES TOUCHENT LES ENSEIGNANTS

Les enseignants déclarent être confrontés à de nombreux problèmes dans leur quotidien professionnel. La figure 2 présente une vue globale des réponses obtenues concernant ces problèmes.

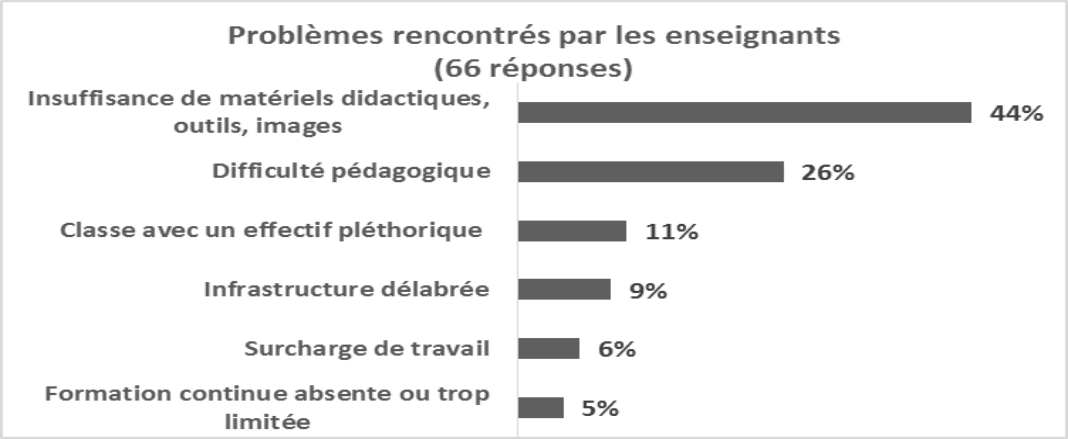

Figure 2 : Les problèmes rencontrés au primaire selon les enseignants enquêtés

Les mauvaises conditions de travail tiennent la première place. Il s'agit,selon 44% des réponses, des outils insuffisants (manuels, matériels didactiques, images et jeux pour le préscolaire, …), mais aussi des infrastructures délabrées, des salles très étroites et en nombre insuffisant (10% des réponses), des bancs inadaptés à la taille des élèves, surtout au préscolaire, des cours d'école dénudés et sans jeux alors qu'on est au cycle primaire. L'organisation des classes en effectifs pléthoriques dans les établissements, est aussi une source de difficultés (citée par cinq enseignants).

La capacité limitée des écoles publiques, mais aussi les redoublements répétés entrainent un retard de scolarisation, et quelques élèves arrivent en cinquième année du primaire à quinze ou seize ans. Leurs besoins ne cadrent plus avec les offres de l'école, et ils ne se sentent pas en harmonie dans un environnement où les autres élèves ont cinq ou six ans de moins.

Des enseignants (9 sur 32, soit 28%) ont confié leurs difficultés pédagogiques et didactiques. Les formations continues sont considérées trop limitées d'un côté, mais embarrassantes et inappropriées aussi de l'autre, étant donné la multitude des approches qu'elles conseillent. Les préoccupations des enseignants portent plutôt sur des stratégies pragmatiques : comment utiliser une méthode active dans le calme avec 40 à 120 élèves, souvent placés à 3 ou 4 sur un banc conçu pour deux, dans une salle de 150m^3 ? Comment faire face à ces classes hétérogènes et en sureffectif ? Comment s'acheter les outils et matériels nécessaires quand on est enseignant FRAM, alors que le salaire est très insuffisantet n'est pas payé pendant les vacances scolaires ? Comment

[5]Fikambanan'ny Ray Amandrenin'ny Mpianatra ; littéralement, Association des parents d'élèves

arriver à faire une leçon en trente minutes ? Comment les élèves pourraient-ils faire plus de travail personnel, alors que leur cahier de devoir doit rester en classe pendant la semaine ?

Les enseignants du primaire considèrent aussi que le travail qui leur est demandé est trop important, surtout en regard de leur faible salaire : le programme est trop long,il y a trop de matières à enseigner, et la demande des responsables de mettre à jour leurcahier journal toutes les semaines est une surcharge supplémentaire.

Cependant, habitués à vivre avec leurs problèmes peut-être, les enseignants ne se considèrent pas comme des facteurs de redoublement. C'est peut-être aussi la raison pour laquelle les coupures fréquentes[6] dues aux cataclysmes (peste, cyclones, …) ou aux grèves n'ont presque pas été mentionnées comme des causes de redoublement (un seul enseignant sur les 32 enquêtés). Environ un cinquième seulement parmi eux (6 sur 32) font un retour sur eux-mêmes, et se considèrent comme ayant une part de responsabilité dans le redoublement.

4.2. LA PAUVRETE IMPACTE LA SCOLARITE DES ELEVES

Il a été demandé aux enseignants d'évoquer leur avis concernant les causes du redoublement au primaire. La majorité des causes mentionnées par les enseignants concerne principalement les élèves eux-mêmes. Ils ont évoqué des problèmes des élèves liés à la pauvreté qui nuisent à leur scolarité :

- insuffisance de matériels scolaires : les élèves n'ont généralement pas de crayons ni de stylos, un seul cahier, et évidemment pas de manuels, …
- absences fréquentes dues à des multiples causes d'ordre familiale, à savoir : la maladie ; l'obligation de garder les petits frères ou sœurs si les parents doivent travailler, de faire de menus travaux pour aider financièrement les parents, ou de les accompagner pour les aider à faire les travaux à la campagne ; l'insuffisance de vêtements propres.
-

La figure 3 ci-dessous montre les réponses que nous avons obtenues.

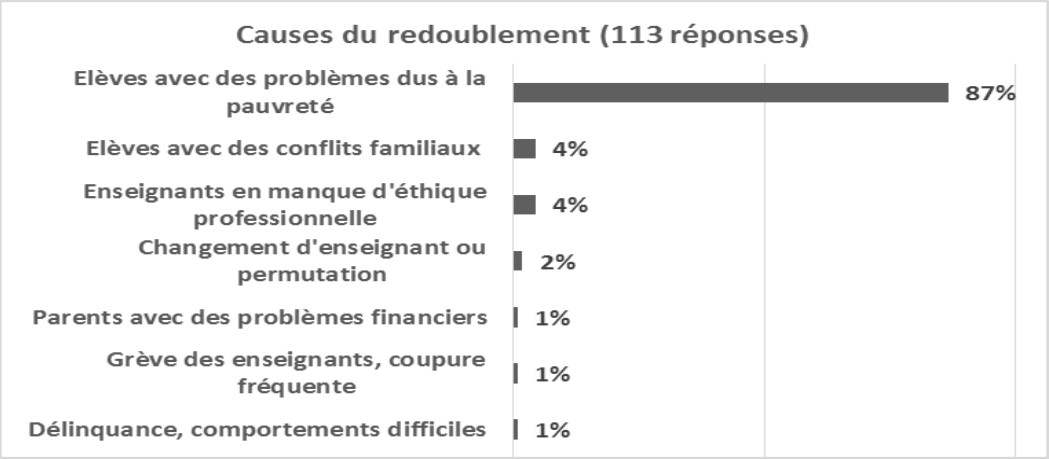

Figure 3 : Causes du redoublement au primaire selon les enseignants

[6]L'école a été vaquée pendant environ 2 mois en 2016-2017 (cyclones et épidémie) et en 2017-2018 (grèves des enseignants)

La majorité des problèmes des élèves (87%) cités par les enseignants est donc due à la pauvreté.

Il semble cependant que les cas de redoublements dus à la délinquance des élèves, ou au mauvais comportement des parents soient rares, car ils n'ont été mentionnés que par 1 enseignant sur 32. Il est à noter toutefois que les conflits au niveau des familles sont sources de redoublement selon le quart environ des enseignants (8 sur 32) : les bagarres fréquentes au sein des foyers, les cas de divorce et de famille monoparentale ont été cités comme étant particulièrement déstabilisant pour les élèves.

Les parents, trop occupés par leurs problèmes quotidiens, souvent plutôt substantiels, ne communiquent pas volontiers avec l'école, et n'assurent pas le suivi de leurs enfants. Les petits sont accaparés par les jeux et les travaux ménagers une fois arrivés chez eux. Ils n'apprennent pas leurs leçons, ne font pas leurs devoirs, oublient facilement le peu qu'ils ont appris, et n'arrivent plus à suivre ni à participer une fois en classe. Ils ont faim, la fatigue physique s'accompagne de paresse intellectuelle, ils ne sont pas concentrés, ils n'ont pas les prérequis nécessaires, et ils s'endorment facilement. Les lacunes s'accumulent, les notes aux évaluations baissent, et font redoubler les élèves.

L'instabilité financière des parents les amène à changer fréquemment leurs enfants d'école, les exposant ainsi à des adaptations multiples non profitables à la bonne marche des études (mentionné par 1 enseignant sur 32).

Trois enseignants sur 32 déclarent que les différences entre les méthodes et styles d'enseignement pourraient être également une source de redoublement lors des changements d'enseignants en cours d'année (permutation d'enseignants), ou lors du passage en classe supérieure, quand ces enseignants préconisent des méthodes d'apprentissage différentes, et valorisent différemment les acquis. Certaines déclarations des enseignants font état aussi d'un manque d'éthique professionnel chez certains d'entre eux : Six enseignants parmi les 32 (19%) affirment que le manque de conscience professionnelle et la paresse de leurs collègues peuvent être des causes de redoublement.

4.3. DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES ET DES SUGGESTIONSD'AMELIORATION

Nous avons demandé aux enseignants leurs pratiques pédagogiques, notamment celles qu'ils jugent efficaces (Figure 4) et des suggestions qui seraient susceptibles de solutionner les problèmes rencontrés (Figure 5).

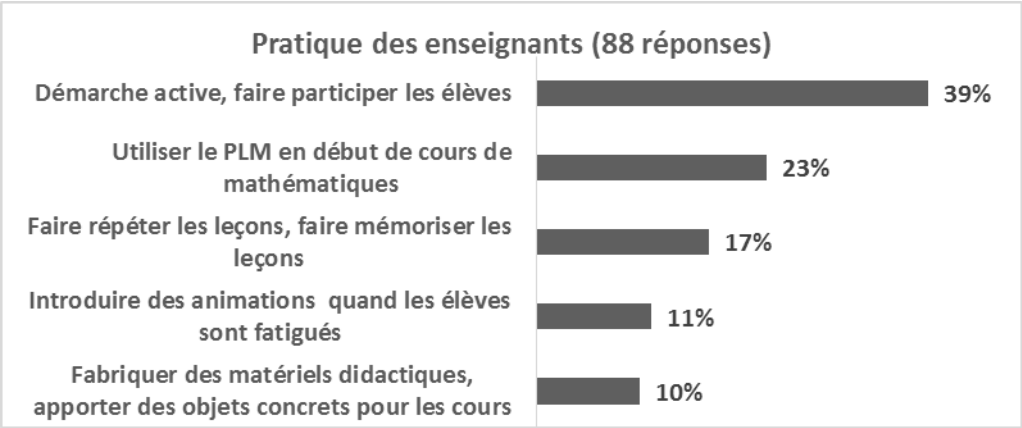

Figure 4 : Les pratiques pédagogiques déclarés des enseignants du primaire enquêtés

Presque tous ces enseignants mentionnent leur engagement dans le métier qu'ils ont choisi. Ils déclarent s'efforcer de mettre en pratique une démarche active et participative, avec un enseignement contextualisé. Il convient de mentionner que parallèlement, environ le tiers (10 enseignants) assimilent l'enseignement à une transmission de connaissances et préconisent des méthodes s'appuyant sur la mémorisation et la répétition.
Le tiers environ des enseignants déclarent que quand les élèves sont fatigués, ils introduisent des animations (jeux, chansons, danses, petites histoires, plaisanteries pour la classe) pour détendre l'atmosphère, et capter leur attention afin qu'ils puissent se concentrer par la suite. Quelques-uns s'efforcent de fabriquer des matériels didactiques, et s'achètent des livres.

Les suggestions d'amélioration proposées par les enseignants peuvent être résumées comme suit :

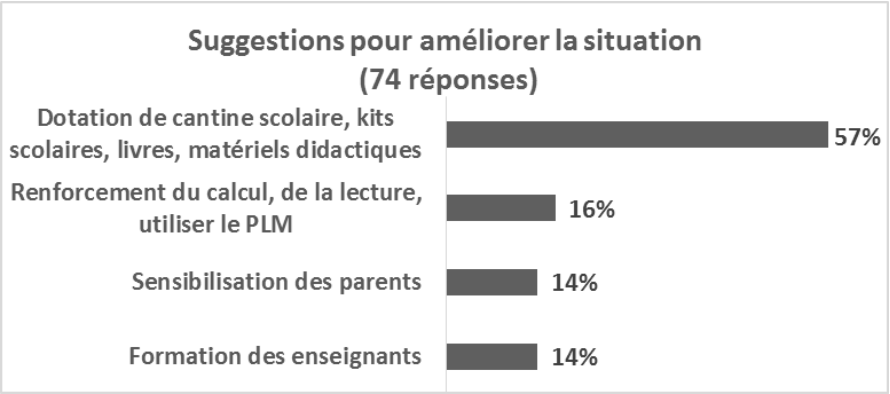

Figure 5 : Suggestions d'amélioration des enseignants enquêtés

- Davantage d'appui de la part de l'Etat sous forme de dotations diverses : la cantine scolaire pour tous les élèves, la dotation de kits scolaires pour l'allègement des parents, la dotation de matériels didactiques et de manuels pour faciliter le travail des enseignants ;
- Forte sensibilisation des parents : à travers l'éducation parentale, ils espèrent sensibiliser les parents sur leur responsabilité face aux résultats scolaires de leurs enfants, mais aussi les informer sur les activités quotidiennes de l'école ;
- Tenue de formation pour renforcer leur compétence surtout en matière de gestion de classe pléthorique, de fabrication de matériels didactiques et des techniques d'enseignement des mathématiques et de lecture.

5. Discussion

Le redoublement est considéré comme étant un des signes de l'échec scolaire (Best, 1997). Cet échec scolaire d'un élève peut avoir plusieurs facettes : du point de vue connaissances et compétences, mais aussi du développement personnel et d'image de soi. C'est un échec de constater soi-même son incapacité à apprendre, à acquérir les connaissances et compétences prescrites ; il s'ensuit une lente dévalorisation de soi confortée par les notes insuffisantes que l'on attend chaque fois dans l'angoisse. Et cela finit par une obligation de réapprendre les mêmes choses avec ses cadets plus jeunes pour compagnons, ressentie comme un échec du point de vue développement personnel. En se référant à l'expérience de Rosenthal et Jacobson (1968) sur l'effet Pygmalion[7], ainsi qu'aux analyses de Crahay (2003) sur les conséquences psychologiques du redoublement, ce sentiment

[7]Effet Pygmalion : le comportement d'une personne est influencé dans le même sens que ce que son entourage pense et attend d'elle ou la façon dont elle-même se perçoit.

d'échec ne sera sûrement pas une impulsion amenant l'élève à s'améliorer l'année scolaire suivante.En l'absence de solution pérenne, le cycle se reproduira indéfiniment, amenant les élèves les plus défavorisés à quitter prématurément le système scolaire, d'autant plus que des facteurs externes et internes comme l'éloignement de l'école, la pauvreté financière, la qualité de l'offre éducative, n'encouragent pas les parents à scolariser leurs enfants (PSE, 2017, p. 97)

Le redoublement est un signe, mais peut être aussi une cause d'échec scolaire, pour les enfants en difficulté certes, et leur parent ...Mais n'est-ce pas aussi un échec pour le système scolaire qui a mis en œuvre la politique de l'éducation ou pour les enseignants qui ont failli dans leur mission ?
Comment alors le prévenir ?

5.1. LES CAUSES DE REDOUBLEMENT IDENTIFIEES

Nous avons identifié deux principales catégories de causes du redoublement au cours de ce travail : une politique éducative non performante, des enseignants non professionnels.

Une politique éducative en défaillance

Les choix politiques de Madagascar l'ont amenée à se rallier aux objectifs de l'Education Pour Tous à l'horizon 2015 depuis 1990. Comme il est spécifié dans le PSE (2018-2022), cette politique a été axée essentiellement sur l'accèsen encourageant la scolarisation obligatoire du plus grand nombre, et n'a pas assez tenu compte de la qualité. Des bâtiments rudimentaires ont été construits, souvent avec la participation des habitants, pour servir d'école. Le manque de budget alloué à l'amélioration des infrastructures et des équipements scolaires, mais aussi à l'achat de matériels et d'outils indispensables à l'enseignement affectent cruellement les conditions de travail des enseignants, même en milieu urbain. Le nombre d'enseignants est insuffisant par rapport aux besoins mais l'Etat n'a pas de budget pour les recruter. L'absence de recrutement, et même de remplacement des enseignants fonctionnaires admis à la retraite, oblige les parents, déjà en difficulté financière, à supporter pratiquement tout le fonctionnement des écoles avec leurs moyens et à prendre en charge les salaires des enseignants non-fonctionnaires.

Selon les réponses au questionnaire, les enseignants recrutés FRAM gagnent un maigre salaire (environ 100 000 à 120000 ariary mensuellement, soit 25 à 30 euros) pendant dix mois scolaires,ils ne sont pas payés pendant les vacances et sont donc obligés trouver un autre emploi pendant cette période. Les enseignants fonctionnaires gagnent entre 300 000 et 400 000 ariary (75 à 100euros), ce qui est très peu pour faire vivre une famille, même à Madagascar où le PIB par habitant est de 471 USD en 2019 (comparativement, ceux de Burkina Faso et RDC valent respectivement 744 et 495 USD).[8]

La cotisation annuelle des parents pour payer le salaire des enseignants non fonctionnaires peut s'élever à 40.000 ariary. C'est une lourde participation vue la situation financière des parents issus de milieux défavorisés qui doivent s'en acquitter avant la rentrée des classes, en plus de l'achat des fournitures scolaires et du tablier de l'élève.

[8] https://www.journaldunet.com/

Les directeurs d'école se plaignent de l'arrivée très tardive du budget de fonctionnement de la part de l'Etat (la « Caisse-école »[9]) et de son insuffisance pour supporter tous les achats des matériels indispensables pour l'enseignement et le fonctionnement de l'école.

Madagascar s'est engagée à réduire massivement le redoublement au primaire en limitant le redoublement au sein des sous-cycles CP, CE et CM, et entre les sous-cycles. Théoriquement, il n'y a pas de redoublement intra cours. Le passage d'un cours à un autre est sanctionné par un examen de passage élaboré par l'équipe enseignante. Cependant, les données statistiques nationales montrent que ceci n'a pas été suivie par la majorité des enseignants du primaire, les raisons n'ayant pas été élucidées de façon explicite. De plus, cette volonté politique n'a pas été suivie de mesures concrètes de soutien en faveur des élèves en difficulté. En 2014, 61,3 % des élèves de fin de primaire ont redoublé au moins une fois (PASEC, 2017b, p. 15, 119)

Des enseignants non professionnels ?

L'Etat n'ayant pas été en mesure d'affecter des enseignants en nombre suffisant dans les écoles, les collectivités ont procédé au recrutement de personnel qu'elles payent avec leurs pauvres moyens : les enseignants FRAM. Ceux-ci (38% de notre public cible), n'ont reçu aucune formation initiale ; la formation initiale de la plupart des fonctionnaires (12 sur 19, soit 38% de notre public cible) date de plus de 10 ans.

Signalons qu'une telle situation où des écoles utilisent des enseignants du primaire sans formation n'est pas spécifique à Madagascar. L'évaluation PASEC 2014 des dix pays de l'Afrique subsaharienne rapporte qu'en moyenne 21,5% des élèves du primaire sont encadrés par des enseignants qui n'ont pas reçu de formation initiale. Cette proportion est variable selon les pays : 5,9 %au Sénégal ;20,7% au Cameroun ; 20,3 % en Côte d'Ivoire ; 23,3 % au Niger ; 23,3 % au Tchad et 67,2 %au Togo (PASEC, 2015, p.121).

Des formations continues existent occasionnellement, avec un budget conséquent attribué avec la coopération des partenaires techniques, mais elles sont généralement réalisées sous l'impulsion d'un « projet » visant à mettre en place de nouveaux outils, de nouvelles approches. Ces projets ne concernent généralement qu'une partie de la population enseignante et devrait, en principe, faire tache d'huile à travers des formations en cascade. Mais les stratégies pour la valorisation et la pérennité des acquis font défaut, et les innovations meurent quelques années après leur implémentation.

Le redoublement pourrait aussi provenir d'un manque de professionnalisme des enseignants, et de leur incapacité à se remettre en cause. La plupart ont toujours tendance à rejeter la faute sur d'autres facteurs : le système scolaire qui décide des programmes trop longs, sans moyens suffisants ; les effectifs pléthoriques dans les classes ; les élèves (qui ne se prennent pas en charge, ne peuvent pas travailler), ou leurs parents (qui démissionnent, autorisent ou incitent leurs enfants à s'absenter fréquemment, ne s'intéressent pas au travail scolaire, ne viennent pas aux réunions, etc.). Tel comportement serait-il à rapprocher des déclarations de Hutmacher (1992), selon lesquelles seuls les enseignants très forts ou très faibles, arrivent à se remettre en cause ?

[9] Le montant dépend des caractéristiques de chaque école comme la distance par rapport au chef-lieu de province, l'effectif total des élèves, le nombre de classes. Pour les EPP concernées par notre étude, ce montant peut aller de 1.600.000 à 8.000.000 ariary

Pour d'autres enseignants, le redoublement fait partie du devoir professionnel : ne pas faire redoubler les élèves n'ayant pas atteint le seuil requis signifie être laxiste, irresponsable, et ne pas avoir fait correctement son travail. Ces enseignants estiment que refaire une année sera bénéfique pour l'enfant et lui permettra de repartir du bon pied.

4.2. PEUT-ON LUTTER CONTRE LE REDOUBLEMENT A MADAGASCAR ?

Il semble que la lutte contre le redoublement est difficile, même pour les pays avancés. Perrenoud (1996) cite l'exemple de Genève, qui, en 1960, s'est rendu compte de l'importance du retard scolaire dans l'enseignement primaire. Des mesures furent déployées pour y remédier : différenciation de l'enseignement, soutien scolaire, qui ont, au départ, produit une baisse du taux de redoublement. Mais en 1993, ce taux s'est de nouveau accru, creusant un écart entre les couches favorisées et défavorisées de la population (Hutmacher, 1993).

La lutte contre le redoublement est à la fois un défi pédagogique, social, et culturel, et nécessite une oreille attentive aux besoins et suggestions des enseignants, mais aussi une analyse de la littérature dans ce domaine. Ces conjugaisons des propositions émises par les enseignants enquêtés avec la littérature aboutissent aux suggestions développées ci-après.

a. Organiser une entraide sociale

Les matières incriminées par les enseignants enquêtés sont la lecture en français et en malagasy, et le calcul, c'est-à-dire les compétences jugées minimales pour une alphabétisation réussie.

Les enseignants suggèrent de mettre des livres de lecture à la disposition des élèves, et de leur donner du temps libre pour lire ; le PSE 2018-2022 fait état d'un livre pour 10 élèves en moyenne dans l'éducation fondamentale (PSE 2017, p.87). En attendant que les moyens de l'Etat permettent l'achat des livres pour les enfants, pourquoi ne pas demander, *via*une affiche au niveau de chaque école, que les ménages dont les enfants ont tous grandi déposent les leurs ? Nous avons observé aussi une pratique dans une école primaire privée où sont scolarisés des enfants de famille relativement fortunée qui pourrait être mise en œuvre dans les autres écoles similaires : chaque élève est encouragé, une fois par an, à donner un cahier et une trousse complète pour un élève moins fortuné dans une école publique. Une autre alternative serait des actions analogues à celles d'associations caritatives qui, au moment de la rentrée des classes, ont demandé aux clients de supermarchés de déposer des fournitures scolaires qui seront ensuite distribués dans les écoles publiques, constituent également des alternatives. Cependant, de telles solutions, tout comme le recrutement des enseignants FRAM, ne devraient constituer qu'une solution provisoire. Elles pourraient encourager une forme de mendicité de l'Etat, qui devrait au contraire prioriser dans son budget l'effectivité de l'éducation pour tous. Des techniques pédagogiques revisitées pour améliorer les résultats scolaires

Pour renforcer le calcul, plusieurs enseignants ont mentionné, lors de nos enquêtes le procédé La Martinière ou PLM (Taton, 1957). C'est une technique utilisée en calcul mental à ses débuts, mais qui est appliquée pour faire réviser rapidement, contrôler les prérequis avant chaque leçonet qui peut être utilisée dans d'autres matières, favorisant ainsi l'apprentissage. L'enseignantpose une question à ses élèves et leur donne un temps de réflexion selon la difficulté de la question posée. Puis il donne un signal, et les élèves écrivent une réponse sur une ardoise. Un autre signal, et chacun tend les bras avec son ardoise, permettant à l'enseignant de voir les réponses d'un seul coup d'œil. On pourrait

penser que ce procédé fait partie des techniques traditionnelles considérant l'apprentissage comme une transmission de connaissance, endéveloppant la mémorisation.Mais, d'un côté, la mémorisation est nécessaire puisqu'elle construit un réservoir de connaissances que l'élève pourra ensuite utiliser, à un stade plus élaboré de l'apprentissage. De l'autre, la participation et l'émulation que ce procédé provoque est une source de motivation pour les élèves. L'enseignant a la possibilité de faire un traitement visuel rapide des résultats, ce qui nous amène à considérer cette technique comme l'ancêtre des boîtiers de vote électronique (BVE), ou des logiciels du type Kahoot[10] ou encore Google formulaire, qui permettent de faire des questionnaires en ligne et d'en traiter les résultats immédiatement (Millot, 2011). Elle nécessite une connexon internet à haut débit, ce qui fait défaut dans le contexte malagasy mais on peut se servir de l'ardoise, outil archaïque soit-il, pour ce procédé la Martinière dans les évaluations rapides.

L'apprentissage coopératif entre pairs peut aussi être mis en œuvre dans les classes hétérogènes. Les activités se font en groupes hétérogènes restreints, où des élèves, ayant des capacités et des talents différents, s'efforcent d'atteindre un objectif commun. Cette organisation est fréquente au Japon, et exploite la qualité des relations interpersonnelles et les compétences particulières de chaque participant. Le travail est structuré de façon à ce que chaque membre du groupe participe à l'accomplissement de la tâche proposée selon les capacités qui lui sont propres. A force de travailler ensemble, ces capacités seront ensuite acquises par les autres membres du groupe, qui pourront, plus tard, les mettre en œuvre dans un contexte individuel (Arcand, 2012).

Telles organisations scolaires sont associées à des performances scolaires de haut niveau en termes d'efficacité et d'équité (CNESCO, 2015).Malheureusement, l'effectif des classes des écoles publiques malagasy, l'insuffisance des salles, et l'insuffisance d'enseignants maîtrisant ces techniques ne plaident pas en faveur des alternatives préconisées ci-dessus et une formation continue systématique et périodique des enseignants, avec un accent particulier sur la gestion des grands groupes pourrait être mise en place pour améliorer les résultats d'apprentissage.

b. Sensibiliser les parents ou les remplacer ?

Selon plus de la moitié des enseignants enquêtés (19 sur 32), il serait nécessaire de sensibiliser les parents, car trop souvent, surchargés de travail, ils n'accordent pas assez d'importance à la scolarisation de leurs enfants, les incitent à s'absenter pour les aider, ou au contraire les abandonnent à eux-mêmes.

Une collaboration entre les parents et l'école pourrait être bénéfique pour les élèves, selon ces enseignants. Or, la littérature affirme que les enseignants ne sont pas tellement préparés à affronter les parents. Lasensibilisation des parents par l'intermédiaire de programmes sociaux serait plus efficace selon Pourtois et Desmet (1991). Dans le cas de Madagascar, nous suggérons de mettre en place des émissions radiophoniques ou télévisées montrant l'importance de l'éducation pour renforcer la motivation des parents, des élèves, et des enseignants. Ce serait aussi, selon la suggestion d'un enseignant, l'occasion d'initier les parents à « l'éducation à la vie et à l'amour » ou EVA. Il s'agit d'encourager les parents à discuter entre eux ou avec leur progéniture, et se comprendre mutuellement. Selon Abega etLangere-Menye (2012), l'EVA amène les jeunes et les parents à découvrir les composantes familiales, culturelles, morales, sociales, affectives et spirituelles

[10] https://kahoot.it/

de la sexualité humaine dont les aspects biologiques ne sont qu'une partie. Elle part du principe que la sexualité vient de Dieu, que l'amour est sacré, et que l'on peut échanger sur ces sujets, qui ne doivent plus être tabous. Dans les écoles catholiques malgaches, l'EVA, constitue depuis 2011 une matière à part entière, où sont intégrés le respect de « l'environnement, le droit de l'homme et de l'enfant, la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'amour mais surtout la catéchèse »[11].Une ambiance familiale harmonieuse, sans querelles ni violences, serait bénéfique pour les études, selon les enseignants enquêtés.

La non disponibilité des parents pour le suivi des études des enfants n'est pas toujours liée à la pauvreté : elle existe aussi dans le vécu quotidien des pays avancés où les parents travaillent avec des horaires stricts couvrant au minimum huit heures journalières, comme l'Angleterre, la France, le Japon, la Corée. Dans ces pays, un système de tutorat est mis en œuvre. Le tuteur est un adulte qui s'intéresse à l'élève, lui donne des conseils, fait le suivi de son apprentissage et de ses résultats, est à l'écoute de ses problèmes (Best, 1997). Les enfants nécessitant des suivis spéciaux (retards scolaires, cas sociaux) seront favorisés par ce suivi personnalisé, qui permet la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée. Certains pays comme la Finlande ou l'Angleterre, ayant un haut niveau dans le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA[12]) conçoivent des groupes classe modulables ; ils déconstruisent le groupe classe classique, pour pouvoir développer des pédagogies différenciées en intra, ou en inter-classes. Les associations de parents sont déjà en charge des enseignants FRAM à Madagascar. Cependant, certaines collectivités pourraient recruter un enseignant supplémentaire qui servirait de tuteur pour les élèves en grande difficulté.

c. Des organisations qui ont fait leurs preuves à expérimenter

Certaines propositions des enseignants sont cohérentes avec des formes d'organisation, qui ont réussi à enrayer le redoublement sous d'autres cieux (CNESCO, 2015) et méritent d'être réfléchies car elles peuvent être mises en place sans nécessiter un apport de budget conséquent.

Certains enseignants suggèrent une organisation analogue au « looping » pratiqué en Finlande, où le taux de redoublement est parmi les plus bas (Hutmacher, 1993). Il s'agit dans ce pays, pour les enseignants d'un même établissement, de s'organiser de telle sorte que chaque promotion soit suivie par un seul enseignant, de la maternelle à la fin du cycle primaire. Il aura alors la possibilité de rattraper les retards éventuels tout au long du cycle, sans craindre de se dévaloriser par rapport au collègue en charge de la classe supérieure. Cette pratique fait partie de l'organisation interne dans certains établissements à Madagascar. Une généralisation dans le primaire pourrait être envisagée. Ce dispositif pourrait être amélioré par le découpage du programme qui se fait par cycle et non par année, laissant aux enseignants la responsabilité de la répartition annuelle (Leroy, 2018). L'enseignant aura aussi le temps d'intégrer les particularités individuelles des élèves aux compétences et capacités d'apprentissage à développer tout au long de leur cursus et pourra différencier ses actions en conséquence (CNESCO, 2015).

L'Espagne, l'Autriche, et l'Allemagne appliquent la promotion conditionnelle : les élèves faibles ne redoublent pas mais passent en classe supérieure, à condition de suivre un programme de rattrapage

[11] http://www.laverite.mg/societe/item/4595-education-%C3%A0-la-vie-et-%C3%A0-l%E2%80%99amour-les-%C3%A9coles-catholiques-vers-la-r%C3%A9ussite.html
[12] http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-en-francais.htm

en plus des cours normaux de cette classe. Toutefois, ce dispositif est difficilement praticable dans le primaire du fait de la surcharge cognitive qu'elle pourrait entrainer pour les élèves.

Diverses dispositions ont été prises par des pays d'Afrique subsaharienne pour réduire massivement le redoublement : limitation du taux de redoublement, mise en place de stratégies de soutien aux élèves en difficulté, renforcement du préscolaire.

La limitation du taux de redoublement s'applique différemment selon les pays : 10% au Burkina Faso (seulement entre les sous cycles), 15% au Niger et 5% au Sénégal (PASEC, 2015, p. 78), 5 % maximum à l'intérieur et 15 % maximum à la fin de chacun des trois premiers sous-cycles de l'enseignement fondamental pour Burundi. (PASEC, 2016c, p. 62, 83), « redoublement zéro » à l'intérieur des sous-cycles du primaire pour Bénin (PASEC, 2016a, p. 66) et Côte d'Ivoire (PASEC, 2016e, p. 7). Au Cameroun, une promotion collective (systématique)est instaurée à l'intérieur des niveaux primaire et secondaire, toutefois, le redoublement est autorisé exceptionnellement à la requête du parent de l'élève concerné. (PASEC, 2016d, p. 68).

Les réflexions et études portant sur la lutte contre le redoublement se sont surtout concentrées sur les mécanismes de soutien scolaire ; Certains pays, à savoir le Burkina Faso, le Cameroun, le Burundi, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Sénégal, le Togo déclarent mettre en place des stratégies de soutien pour accompagner les élèves en difficulté scolaire. (PASEC, 2015, p. 81 ;PASEC, 2016e, p. 7).

Une étude menée en Afrique subsaharienne sur plus de vingt pays indique que le renforcement du préscolaire peut également être une source de lutte contre le redoublement et l'abandon au cycle primaire (PASEC, 2015, p. 81). Selon les études de Ou et Reynolds (2014), les programmes d'éducation préscolaire peuvent promouvoir la réussite scolaire au niveau primaire, réduire le besoin en éducation spécialisée et le recours au redoublement.

Selon le Rapport PASEC à Madagascar (2017b, p. 73)les élèves ayant fréquenté l'école maternelle présentent en moyenne un taux de redoublement plus faible pendant leur scolarité primaire que ceux qui n'en ont pas bénéficié.

Le préscolaire obligatoirefigure parmi les suggestions des enseignants pour diminuer le redoublement ; mais ici encore, une formation adéquate des enseignants devrait être envisagée pour que le préscolaire remplisse ses fonctions d'éveil et ne soit pas assimilé à une classe primaire pour moins âgés.

6.Conclusion et perspectives

Nos résultats montrent que les enseignants Malagasy enquêtés considèrent, non seulement la pauvreté des élèves et de leurs parents, mais aussi celle des enseignants et du système éducatif tout entier, comme des facteurs potentiels de redoublement, dont la persistance traduit une forme d'échec du système scolaire malagasy.

« Faire participer les élèves » est selon eux une bonne pratique, mais comme les formations continues dont ils bénéficient ne semblent pas les aider à résoudre les questions pragmatiques qu'ils se posent dans les classes en sureffectif, une partie d'entre eux considère toujours l'enseignement comme une simple transmission de connaissances.

Bien que très peu parmi ces enseignants se remettent en question, des suggestions intéressantes ont été émises : le « looping », déjà mis en œuvre dans certains établissements malagasy, par exemple ;

le procédé la Martinière pour réviser le calcul et les leçons ; des heures supplémentaires pour renforcer la lecture à ceux qui sont en retard. Des enseignants proposent de sensibiliser les parents sur l'importance de l'éducation, dont l'utilisation des moyens multimédias, et de les éduquer à la vie et à l'amour pour que leurs enfants puissent se développer dans un environnement harmonieux. La mise en place du tutorat avec un tuteur adulte pour « remplacer » les parents trop occupés par leur travail (Angleterre, France,Japon, Corée), ou d'un tutorat par les pairs, à travers l'apprentissage coopératif (Japon) a été également proposée.

Il va sans dire que ces mesures seront favorisées par une politique éducative et budgétaire appropriée. Le Programme Sectoriel pour l'Education ébauché par les trois ministères en charge de l'éducation en 2017, et appuyé par les partenaires internationaux, est un premier pas dans ce sens. Son 4ème défi pour l'horizon 2030 (p. 336) est d'ailleurs d'améliorer la qualité de l'éducation fondamentale à travers l'augmentation du taux d'efficacité et de rétention ainsi que la diminution du taux de redoublement. Il s'agit avant tout de la mise en œuvre d'une politique de recrutement tenant compte des critères de qualité liées aux diplômes et aux formations initiales, d'un allègement de l'effectif, de l'équipement des établissements existants. Une formation des chefs d'établissements, et des chefs ZAP, dont les rôles seront redéfinis permettra d'accompagnerdes enseignants, de motiver et d'animer les équipes pédagogiques.

Le PSE 2018-2022 préconise de sensibiliser toutes les parties prenantes de l'éducation, d'utiliser les salles en double vacation, de faire participer financièrement les collectivités locales pour la construction des infrastructures, de recruter des enseignants fonctionnaires et FRAM selon les besoins. L'accroissement de l'équité à travers la gratuité des kits scolaires et des appuis aux repas, …, y sont prévues à partir de 2018. Une décision politique rééquilibrant le budget en faveur de l'éducation, serait une première source de progrès à long terme. Pour cela, il faudrait que l'Etat investisse sur la qualité et la pertinence, car une des raisons de la situation actuelle est la déception des parents et utilisateurs sur la qualité et l'employabilité des produits du système d'éducation et de formation (PSE 2017, p.50).

Diverses mesures pédagogiques et administratives, ainsi qu'une réforme et une restructuration des programmes scolaires, ont débuté depuis 2017-2018. Cette réforme devra assurer une meilleure acquisition des apprentissages, en considérant les spécificités locales/régionales et nationales et en intégrant les réalités culturelles, économiques, sociales et environnementales. Un des objectifs du PSE 2018-2022 est de réduire les redoublements à 18% en 2022, et à 6% en 2030 (p.16).Il faudrait que le système éducatif malagasy collabore avec les chercheurs qui pourraient les accompagner dans ce changement de l'orientation de sa politique éducative, et économique.

Mais il y a lieu aussi de s'interroger sur l'affirmation de Perrenoud (1996) selon laquelle, le débat sur le redoublement est dû aux représentations contrastées du savoir, de l'égalité, de l'excellence, et des cultures professionnelles. Car malgré la conviction, appuyée de preuves des pédagogues qui réclament sa suppression, il paraît être une réponse adéquate à l'hétérogénéité du savoir, dans les communautés scolaires conservatrices. Le redoublement serait-il une question culturelle ou un problème d'apprentissage ?

Ainsi, la question du redoublement reste donc toujours un domaine de recherche à explorer, non seulement du point de vue pédagogique, mais aussi économique, culturelle et sociale (Draelants, 2019).

Références

Abega, S.C. et Langere-Menye, G. (2012). Le concept d'éducation intégrale. Une expérience menée au Cameroun face aux défis du sida. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *24*, 101-118. Récupéré de https://doi.org/10.4000/ries.2619

Arcand, D. (1998). *L'apprentissage coopératif.* Récupéré de http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/cadre2.htm

Best, F. (1997). *L'échec scolaire.* Paris, France : Presses Universitaires de France.

Conseil National d'évaluation du système scolaire CNESCO (2015). *Alternatives au redoublement.* Rapport scientifique. Récupéré de https://www.cnesco.fr/fr/redoublement/alternatives-au-redoublement/

Comité Syndical francophone pour l'éducation CSFEF (2016). Rapport d'état du Système Éducatif National (RESEN): principaux éléments de diagnostic. Antananarivo. Récupéré de http://www.csfef.org/wp-content/uploads/2016/11/Principaux-r%C3%A9sultats-du-RESEN.pdf

Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement. Enseignements d'une politique contre le redoublement en Belgique francophone. *Education et sociétés, 21*(1), 163-180.

Draelants, H. (2018). Redoublement ou passage obligatoire : où en est la recherche ? Les notes du conseil scientifique, *7,* 1-7 Récupéré de https://www.fcpe.asso.fr/sites/default/files/ressources/NoteCS_no7_redoublement_ou_passage_automatique.pdf

Draelants, H. (2019). Le redoublement n'est pas un médicament. Réponses et pistes pour une approche modérée et réflexive de son usage. Les cahiers de recherche du Girsef, 115. Récupéré de https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-girsef/photo-colloque-giresef/Cahier_115_Draelants_corr2.pdf

Galand, B., Lafontaine, D., Baye, A., Dachet, D., Monseur, C. (2019). Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire. *Cahiers des Sciences de l'Éducation, 38*, 22 Récupéré de http://www.aspe.ulg.ac.be/Files/cahiers_aspe_redoublement.pdf

Gary-Bobo, R. et Robin, J.-M. (2014). La question des redoublements. Analyse économique et problèmes statistiques. *Revue économique*, 65(1),5-45. Récupéré de https://www.cairn.info/revue-economique-2014-1-page-5.htm?try_download=1

Gaveau, C. (2017). Le redoublement de retour... Qu'en pensent les élèves et les parents ? *RTL Interviews*. Récupéré de https://www.rtl.fr/actu/debats-societe/redoublement-blanquer-eleves-parents-7788890062

Grisay, A. (2003). *Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires?* Communication présentée à la conférence biennale de l'ADEA. Récupéré dehttp://www.aspe.ulg.ac.be/grisay/fichiers/ART12b.pdf

Hamon, A. (2014). *Pour ou contre le redoublement à l'école primaire ?* Le point sur la question du redoublement à l'école primaire avec Thierry Troncin, docteur en sciences de l'éducation à l'IUFM de Bourgogne. Récupéré de https://www.magicmaman.com/,pour-ou-contre-le-redoublement-a-l-ecole-primaire,46,2305943.asp

Jarraud, F. (2018). Le décret sur le redoublement publié au J.O. *Le café pédagogique*. Récupéré de http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/02/21022018Article636547976687780421.aspx

Leroy, C. (2018). Redoublement, quelles alternatives ? Récupéré de https://www.scienceshumaines.com/redoublement-quelles-alternatives_fr_39324.html

Lorence, J. (2006). Retention and academic achievement research revisited from a United States perspective. International Education Journnal, 7(5), 731-777, ISSN 1443-1475. http://iej.com.auMarcoux, G., (2008), Défrichement d'une culture du redoublement : Madagascar, une étude de cas. *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève. Récupéré de https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/m-a10/m-a10-4

Massimo, A. (1996). *Le Redoublement scolaire dans l'enseignement primaire : analyse mondiale.* Bibliothèque numérique de l'UNESCO. Bureau international d'éducation de l'UNESCO [11994], Fonds des Nations Unies pour l'enfance [11994]. Récupéré de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149393_fre

Millot, F. (2011). Utilisation de boîtiers de vote électronique en primaire. *Événement : Témoignages pédagogiques des TICE. Réseau Canopé- 2011.* Récupéré de https://www.reseau-canope.fr/notice/utilisation-de-boitiers-de-vote-electronique-en-primaire.html

Ministère de l'éducation nationale (2017). *Plan sectoriel de l'éducation 2018-2022*. Antananarivo: Madagascar. Récupéré de http://www.education.gov.mg/wp-content/uploads/2018/10/PSE-narratif.pdf

Mons, N. et Blanchard-Schneider, A. (2014). Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives. Conférence de consensus du CNESCO, automne 2014. Récupéré de http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2014/08/280814CNESCO_redoublement1.pdf

Ou, S.-R. et Reynolds, A., J., (2014). *Education préscolaire et diplomation.* (2è éd.). États-Unis : Waisman Center, University of Wisconsin-Madison. Récupéré de http://www.enfant-encyclopedie.com/reussite-scolaire/selon-experts/education-prescolaire-et-diplomation

PASEC (2017a). *PASEC2014 – Performances du système éducatif congolais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar, Sénégal : PASEC, CONFEMEN. Récupéré de http://www.pasec.confemen.org/pasec2014/

PASEC (2017b). *Performances du système éducatif malgache : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar, Sénégal : PASEC, CONFEMEN. Récupéré de http://www.pasec.confemen.org/pasec2014/

PASEC (2016a). *PASEC2014 – Performances du système éducatif béninois : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar, Sénégal : PASEC, CONFEMEN. Récupéré de http://www.pasec.confemen.org/pasec2014/

PASEC (2016b). *PASEC2014 – Performances du système éducatif burkinabè : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar, Sénégal : PASEC, CONFEMEN Récupéré de http://www.pasec.confemen.org/pasec2014/

PASEC (2016c). *PASEC2014 – Performances du système éducatif burundais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar, Sénégal : PASEC, CONFEMEN. Récupéré de http://www.pasec.confemen.org/pasec2014/

PASEC (2016d). *PASEC2014 – Performances du système éducatif camerounais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar, Sénégal : PASEC, CONFEMEN. Récupéré de http://www.pasec.confemen.org/pasec2014/

PASEC (2016e). *PASEC2014 – Performances du système éducatif ivoirien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar, Sénégal : PASEC, CONFEMEN Récupéré de http://www.pasec.confemen.org/pasec2014/

PASEC (2016f). *PASEC2014 – Performances du système éducatif sénégalais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar, Sénégal : PASEC, CONFEMEN. Récupéré de http://www.pasec.confemen.org/pasec2014/

PASEC (2015*). PASEC2014 – Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar, Sénégal : PASEC, CONFEMEN. Récupéré de http://www.pasec.confemen.org/pasec2014/

Paul, J.J. et Troncin, T. (2004). Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire. Récupéré de https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/054000103.pdf

Perrenoud, P. (1996). Lorsque le sage montre la lune…l'imbécile regarde le doigt. De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire. *Éduquer & Former, Théories et Pratiques*, *5-6*, 3-30. Récupéré de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_06.html.

Platone, F. et Best, F. (1997). L'échec scolaire. *Revue française de pédagogie*, *124*, 156-159. Récupéré de https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_124_1_3042_t1_0156_0000_3.

Platone, F. et Crahay, M. (1997). Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? *Revue française de pédagogie*, *120*, 166-169. Récupéré de https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_3006_t1_0166_0000_2.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1991). L'Éducation parentale. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, *96*, 87-112; Récupéré dehttps://doi.org/10.3406/rfp.1991.1351.

Ranaivo, V. (2007). Le système éducatif de Madagascar. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *46*, 125-132. Récupéré de https://journals.openedition.org/ries/778.

Rayna, S. (2010). Quoi de neuf du côté de l'éducation préscolaire ? Qualité, équité et diversité dans le préscolaire. *Revue internationale de Sèvres*, 53, 23-30. Récupéré de https://journals.openedition.org/ries/879.

Rayna, S. et Plaisance E. (1997). L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives. *Revue française de pédagogie*, *119*, 107-139. Récupéré de https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_119_1_1171.

Rosenthal, R. et Jacobson LF. (1968). Teacher Expectation for the Disadvantaged. *Scientific American*, *218*(4),19-23. Récupéré de http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http%3A%2F%2Fhomepages.utoledo.edu%2Fmcaruso%2Fsocial%2Frosenthal.pdf

Taton, R. (1953). *Le Calcul Mental.* (2è éd. 1957). Paris, France : PUF. Récupéré de http://michel.delord.free.fr/taton.pdf