



**HAL**  
open science

## Restitution du savoir scolaire en contexte difficile et fluctuant entre transmissivité et écologisme

Gil Dany Randriamasitiana

► **To cite this version:**

Gil Dany Randriamasitiana. Restitution du savoir scolaire en contexte difficile et fluctuant entre transmissivité et écologisme. *Kabaro*, revue internationale des Sciences de l'Homme et des Sociétés, L'Harmattan ; Université de La Réunion, 2013, Regard pluriel sur l'Indiaocéanie, VII (10-11), pp.81-94. hal-03484833

**HAL Id: hal-03484833**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-03484833>**

Submitted on 17 Dec 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# RESTITUTION DU SAVOIR SCOLAIRE EN CONTEXTE DIFFICILE ET FLUCTUANT ENTRE TRANSMISSIVITÉ ET ÉCOLOGISME

GIL DANY RANDRIAMASITIANA  
PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ D'ANTANANARIVO

**Résumé** : Cet article se propose d'étudier le processus d'acquisition du savoir à l'école primaire publique de Soanierana qui s'efforce de livrer un contenu d'enseignement universel, multidisciplinaire et pragmatique. Nous allons focaliser notre étude sur la transposition didactique de deux matières littéraires (le français et l'éducation à la citoyenneté) en quatrième année du niveau primaire. Ainsi, il est intéressant d'analyser le processus de restitution du savoir par le versant transmetteur et le versant récepteur.

**Mots clés** : restitution, transmission du savoir, politique éducationnelle, local, global.

**Abstract** : This paper proposes to study knowledge acquisition process in the primary public school of Soanierana that tries to impart universal, multidisciplinary and pragmatic course content. Our study will be focused on the didactic transposition of two literary subjects (French and civic education) in the fourth year of the primary level. Thus, it is interesting to analyze the restitution process from the transmitter's side and the recipient's side.

**Keywords** : restitution, transmission of knowledge, education policy, local, global.

## INTRODUCTION

Dans l'antiquité chinoise, « écouter et choisir entre les avis, voilà le premier pas de la connaissance, voir et réfléchir sur ce qu'on a vu, voilà le second pas de la connaissance » (Confucius, *Livre des sentences*, VII, 27 ; VI<sup>e</sup> siècle av. J.-C.)<sup>1</sup>. Il s'agit d'une combinaison d'activités sensorielles conduisant à l'option, d'activités visuelles puis mentales menant à la réflexion. Pour les Grecs et les Anglais (Hobbes, 1651)<sup>2</sup>, « savoir c'est se souvenir » ; ainsi, le savoir est lié à l'activité mémorielle. Toutefois, il faut mentionner que les activités cognitives ne sont pas purement individuelles mais s'étoffent également grâce aux interactions horizontales et verticales. Notre problématique est la suivante : comment reproduire ou reconstituer le savoir scolaire (le français et l'histoire avec le savoir vivre) en quatrième année du niveau primaire dans un établissement public de la capitale malgache où l'appropriation du savoir susmentionné est dérégulée par un environnement non stimulant et parfois déboussolant ? La première

---

<sup>1</sup> M. Maloux, *Proverbes, sentences et maximes*, Paris, Larousse, 1985, p. 102.

<sup>2</sup> M. Maloux, *op. cit.*, 1985, p. 478.

hypothèse est la suivante : les conditions déplorables et mouvantes d'apprentissage et d'enseignement ne sont pas propices à l'émergence des canons de la restitution du savoir scolaire ; la seconde hypothèse s'appuie sur le fait qu'il est incertain de pouvoir développer le capital de connaissance en s'appuyant majoritairement sur le principe de parcimonie<sup>3</sup> ; la troisième et dernière hypothèse est focalisée sur la coexistence antinomique de la logique de société à détermination traditionnelle et celle de société extéro-déterminée qui fait vaciller le rapport au savoir formel ou informel. La présente livraison comprend trois parties : dans un premier temps, nous précisons le cadre de la recherche ; dans un second temps, nous évoquons les retombées des facteurs contextuels dans la construction du savoir scolaire ; dans un troisième temps, nous étudierons le lien entre le magistrocentrisme et les tentatives de mise en œuvre de l'approche par les compétences : sera-t-il question de majorisation ou de minorisation des activités cognitives ? Dans un dernier temps, nous examinerons la relation entre le leitmotiv contemporain dans la conception curriculaire : penser globalement et agir localement ; n'a-t-on pas ici un pari difficile ?

#### CADRE DE LA RECHERCHE : MONO/SOCIO-GRAPHIE DU LIEU D'INVESTIGATION

Notre lieu d'investigation est l'école primaire publique, EPP Soanierana II, elle est située à quatre kilomètres environ du centre ville sur l'axe sud. Cette localité relève de la commune d'Antananarivo IV. L'EPP Soanierana appartient à la circonscription scolaire (CISCO) Antananarivo renivohitra et à la direction régionale de l'éducation nationale (DREN) d'Analamanga ; les résultats à l'examen officiel et national du certificat d'études primaires et élémentaires (C.E.P.E.) au cours de deux années scolaires sont apparemment assez satisfaisants : 2009-2010 : 75,42% et 2010-2011 : 84,94%. Le nombre de salles fonctionnelles et utilisées par les cinq années du primaire s'élève à sept or il y a treize sections, donc toutes les sections occupent en alternance les salles pour une demi journée. Le partenariat interinstitutionnel est jusqu'alors inexistant ; les latrines sont fonctionnelles mais en mauvais état. Les tables bancs sont destinées pour deux apprenants mais en réalité occupés par trois. Le temps d'apprentissage hebdomadaire est officiellement de vingt-sept heures trente.

Les cours moyens 1 (CM1) I et II ont été les classes observées et analysées. L'institutrice du CM1 I est titulaire du certificat de fin d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire (CFEPES) et d'un diplôme pédagogique, le certificat d'aptitude à l'enseignement, éducation de base (CAE/EB) ; elle est fonctionnaire et a vingt-cinq ans d'expérience pédagogique. Quant à l'institutrice du CM1 II qui n'a pas de diplôme pédagogique, elle est seulement titulaire du baccalauréat, série D et a fait deux ans de sciences naturelles à l'université d'Antananarivo ; statutairement, elle est

---

<sup>3</sup> G. De Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche*, Paris, PUF, 1973.

différente de la première, elle est une enseignante qui est payée par l'association des parents d'élèves, localement appelée enseignante FRAM. Pédagogiquement, elle a dix ans d'expérience.

Pour ce qui est des apprenants, ils doivent s'acquitter du droit d'inscription qui équivaut à peu près à six euros avec facilité de paiement depuis la crise socio-politique de 2009. Les deux classes ont des effectifs pléthoriques, la première a 68 élèves, la seconde 69 élèves. En CM1 I, le taux d'absence annuelle est de 9,79%, en CM1 II, il est de 11,31%. Pour la fourchette d'âge comprise entre 9 et 11 ans dans les deux classes, on peut dire qu'il y a une série trimodale : pour les apprenants qui ont 9 ans, il y en a 52, pour les 10 ans, il y en a 43 et pour les 11 ans, il y en a 23, soit 118 sur un effectif total de 144 apprenants. En outre, ils sont majoritairement issus de familles à l'intérieur desquelles les parents exercent des petits métiers : laveuses informelles et ambulantes de linges, petits vendeurs d'articles courants (cigarettes, biscuits, pistaches, briquettes à jeter, etc.) longeant les trottoirs, laveurs informels et ambulants d'automobiles, vendeuses des herbes potagères et de certains légumes dans les petits marchés de quartier, etc. En fait, la plupart des parents ont du mal à joindre les deux bouts, ces familles sont faméliques, etc.

## REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES, CONCEPTUELS ET THÉORIQUES

Notre démarche est hypothético-déductive (Ferréol et Deubel, 1993, p. 41)<sup>4</sup>. La recherche<sup>5</sup> entreprise peut être qualifiée de recherche à la fois de terrain, évaluative et prospective/spéculative. Les variables prises en compte ont été les professions des parents, leur niveau d'instruction, la distance entre leurs domiciles et l'école. Les techniques de collecte de données s'appuient d'une part sur les documentations classique et électronique, et d'autre part sur les techniques vivantes : l'enquête par questionnaires aux apprenants comporte 6 items et celle des enseignantes renferme 9 items ; l'entretien semi directif a été utilisé avec la directrice de l'E.P.P, le chef CISCO d'Antananarivo ville et les 2 enseignantes. L'observation peut être qualifiée de systématisée car nous n'avons retenu que les faits saillants ; le recueil d'informations s'est effectué en situation naturelle puisque les individus ont été observés dans leur cadre de vie habituel, le milieu scolaire ; le test vise à une description quantitative et contrôlable du comportement de la micro population étudiée dans l'acquisition du savoir langagier et culturel. La méthode d'échantillonnage se rapproche de l'échantillonnage stratifié ; les données ont été analysées aux plans qualitatif et quantitatif.

<sup>4</sup> G. Ferréol et Ph. Deubel, *Méthodologie des sciences sociales*, Paris, Armand Colin, 1993.

<sup>5</sup> Inspirée de J.-F. Hamon, *Eléments de méthodologie pour les recherches en sciences de l'éducation et en sciences humaines*, FLSH, BCR, publication du Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Construction Identitaire, La Réunion, 2003, p. 14-19. Par ailleurs, la recherche entreprise pourrait aussi être à notre humble avis une recherche-action en ce sens que la communauté éducative pourrait en tirer profit.

Nos cadres de référence reposent d'abord sur l'ethnométhodologie car elle met l'accent, selon Coulon<sup>6</sup>, sur l'interaction en classe comme révélatrice des performances et des compétences des apprenants, de ses aptitudes à établir une synthèse entre le contenu académique et les formes interactionnelles. L'étude que nous avons menée ne peut pas faire fi des apports de la sociologie des inégalités scolaires<sup>7</sup> car nous avons constaté que la classe sociale d'origine<sup>8</sup> exerce une influence non négligeable dans le cursus scolaire des apprenants. Dans le même ordre d'idées, le paradigme de conflits de groupe<sup>9</sup> s'avère indispensable dans la lecture des faits socio-éducatifs. La notion de transposition didactique<sup>10</sup> est partiellement utilisée dans l'analyse des interactions de classe, du versant réception du savoir, du versant transmission du savoir, etc. et bien sûr des enjeux pédagogiques. Annie Cardinet (1995, p. 25 et p. 83)<sup>11</sup> postule qu'on pourrait avoir aussi bien la modifiabilité cognitive que la déficience cognitive dans le processus d'appropriation du savoir. Ce processus n'est pas essentiellement individuel, il s'accompagne également d'une co-construction des connaissances<sup>12</sup> grâce aux apports des contacts intersubjectifs. C'est ainsi que le sens de l'expérience scolaire<sup>13</sup> qui est en quelque sorte un processus mixte se révèle comme un pilier de l'édification de trajectoires scolaires. Mais l'ennui est que

les élèves en difficulté ne parviennent guère à se mettre en activité sur le registre requis par l'apprentissage. Ils ont dès lors tendance à... s'en remettre à l'enseignant, qui... dit ce qu'il faut faire... ils pensent que réussir à l'école exige d'écouter la maîtresse, de travailler et de faire des exercices, tandis que les bons élèves pensent qu'il faut écouter la leçon, comprendre et réfléchir, faire des maths (ou de la grammaire) (Rochex, 1995, p. 130).

<sup>6</sup> A. Coulon, (1987) *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF. cité par M. Lallement (2000), *Histoire des idées sociologiques*, Paris, Nathan, p. 222.

<sup>7</sup> M. Duru-Bellat et A. Van Zanten, (éd.) *Sociologie du système éducatif – Les inégalités scolaires*, Paris, PUF., 2009.

<sup>8</sup> F. Dubet, « Penser les inégalités scolaires » in M. Duru-Bellat et A. Van Zanten (éd.), *op. cit.*, p. 18-34.

<sup>9</sup> Certes l'analyse de R. Dahrendorf porte sur les classes et les conflits dans les sociétés industrielles mais son postulat de travail est utilisable également dans les sociétés du sud : la classe sociale est le produit d'une superposition de multiples groupes et associations d'intérêt qui divisent et organisent les différents secteurs de la société (la superposition des groupes d'intérêt est liée au fait que parfois les mêmes personnes ou les mêmes groupes exercent l'autorité dans plusieurs secteurs de la société) : A. Beitone, *Sciences sociales*, Paris, Editions Sirey, 2002, p. 144-145. Les groupes sur lesquels portent nos observations et nos analyses sont justement ceux qui subissent l'autorité dans plusieurs secteurs de la vie. Leurs progénitures sont victimes d'un rapport distancié au savoir scolaire, un des instruments essentiels pour l'ascension sociale.

<sup>10</sup> L. Cornu et A. Vergnion (1992), *La didactique en questions*, Paris, Hachette Education, p. 60 ; cf. aussi R. Glaser (1988), « La science cognitive et l'éducation », *Revue Internationale des Sciences Sociales*, La science cognitive. Education, Langage, Représentation. Intelligence artificielle, Neurosciences, 115, février 1998, p. 23-46.

<sup>11</sup> A. Cardinet, *Pratiquer la médiation en pédagogie*, Paris, Dunod, 1995.

<sup>12</sup> J. Duval, *Sociologie de la connaissance*, Paris, Payot.

<sup>13</sup> J.-Y. Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF., « l'éducateur », 1995, p. 282.

## INCIDENCES DES FACTEURS INSTITUTIONNELS DANS LA CONSTRUCTION DU SAVOIR SCOLAIRE

### INSTITUTION FAMILIALE

On peut dire qu'il y a des inégalités de chance au départ (Boudon, 1973)<sup>14</sup> car les parents exerçant majoritairement, avons-nous dit, des petits métiers relevant des secteurs formels et informels tels que marchand ambulant, petit commerçant de rue, laveuse de linge, vagemestre, etc. s'élèvent à 97% en CM1 I et 98,5% en CM1 II. Compte tenu de ces statuts socio-professionnels dominants, il n'est pas étonnant de constater que le rôle didactique complémentaire est quasi inexistant à cause du faible niveau d'instruction. Les maris titulaires du C.E.P.E. sont de 60%, du B.E.P.C. ou brevet d'études du premier cycle, 1%, du baccalauréat, 0,5% ; le reste est sans diplôme. 90% des femmes sont sans diplôme et 10% sont titulaires du C.E.P.E. Ces familles sont en général prolifiques car 85% d'entre elles ont plus de 4 enfants. Le reste ont entre 3 et 4 enfants. Les obstacles intra-familiaux à l'acquisition du savoir scolaire sont aggravés par l'éloignement du lieu de résidence par rapport à l'établissement scolaire : 90% habitent au moins à 3 km de l'E.P.P. ; en réalité, sur les 192 *fokontany* (division administrative qui équivaut aux quartiers), il n'y a que 92 qui disposent d'une E.P.P., ce qui fait que les écoliers doivent être scolarisés dans une E.P.P. la plus proche du foyer familial (entretien avec le Chef CISCO, avril 2011). En outre, il n'y a que 0,25% qui peuvent et ont le courage d'acheter des documents et d'adhérer à des centres de documentation.

### INSTITUTION ÉDUCATIVE

L'E.P.P. Soanierana 2 fait l'objet de litige foncier depuis quelques années car les riverains « boudent » et construisent des maisons sur le domaine scolaire. D'où l'impossibilité de procéder à des travaux d'extension pour les salles de classe et éventuellement à des constructions de logements pour les instituteurs qui eux aussi habitent souvent loin de l'école. L'une des entraves de taille qui fragilisent aussi le système éducatif en général et les pratiques de classe en particulier, c'est le changement fréquent et incohérent de politique éducative et linguistique dans la grande île<sup>15</sup>. Et corollairement à cela, les méthodes pédagogiques s'en trouvent aussi affectées (pédagogie par objectifs, pédagogie de projet, approche par les compétences, approche par les situations, etc.) d'où la « dérégulation méthodologique » des enseignants. Les deux institutrices déclarent toutefois qu'elles reçoivent une formation pédagogique deux fois par an. Malgré ces séances de recyclage, elles sont obligées, disent-elles, de mettre en pratique très souvent la méthode expositive/affirmative (pédagogie

<sup>14</sup> R. Boudon, *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, 1973.

<sup>15</sup> G. D. Randriamasitiana, *Politique éducative et trajectoires scolaires à Madagascar : de l'école d'intégration à l'école d'exclusion*. Revue électronique du FASTEF, Liens, 13, 2010, [http://www.fastef.ucad.sn/LIEN13/article\\_gildany](http://www.fastef.ucad.sn/LIEN13/article_gildany), consulté le 15 septembre 2011.

transmissive)<sup>16</sup> puisqu'elles doivent ouvrir des parenthèses explicatives sur des notions, des points... qui sont censés être assimilés dans les classes inférieures or, en réalité, ils ne le sont pas. Elles sont également unanimes pour dire que le métier d'instituteur est dur, le salaire est insuffisant<sup>17</sup> et exige abnégation et dévouement. En matière de documentation, elles avouent qu'elles n'utilisent d'autres manuels scolaires en dehors des cahiers de situations de deux matières que nous avons arbitrairement choisis dans le cadre restreint de cet article, excepté *A toi de parler T4, Le français en classe de 8<sup>e</sup>* de Francinet R. et *Français 9<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup>* co-édités par EDICEF et MINESEB. Ces deux institutrices pensent que les apprenants, après 4 ans d'apprentissage, n'arrivent pas à bon port et elles utilisent une métaphore assez significative à l'endroit de ces derniers, ils « flottent », c'est-à-dire ils errent, sont instables et suspendus dans les airs... De surcroît, il n'y a pas de collaboration entre les parents d'élèves et les institutrices. On leur demande, poursuivent-elles, de faire une description en leur fournissant les vocabulaires adéquats, ils se contentent de reproduire le discours pédagogique, les consignes des enseignantes. En réalité, ces apprenants leur donnent vraiment du fil à retordre. Un problème épineux se pose alors : comment construire le savoir scolaire dans un tel contexte ?

## MAGISTROCENTRISME ET TENTATIVES DE MISE EN ŒUVRE DE L'APC : MAJORISATION OU MINORISATION DES ACTIVITÉS COGNITIVES ?

### RÉALITÉS INTERACTIONNELLES DE CLASSE ET PROCESSUS COGNITIFS

Pour cerner le savoir scolaire, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Reboul (2001)<sup>18</sup>. Le savoir scolaire est tout d'abord un savoir à long terme, l'usage d'une connaissance acquise servira à l'apprenant tout au long de sa vie et dans les circonstances les plus diverses. Puis, il est un corpus de savoirs organisés, c'est-à-dire qui s'enchaînent logiquement. Sa troisième caractéristique est qu'il constitue des savoirs organisés ; étant à la portée des apprenants, ce type de savoirs est épuré, simplifié, d'autant plus que le niveau des élèves est moins élevé, constat qui ne va pas à l'encontre de ce que nous avons à clarifier dans notre étude. Pour s'en convaincre, il suffit de lire les cahiers de situations en CM1 dans lesquels on utilise abondamment des dessins<sup>19</sup>. Sa quatrième caractéristique est qu'il forme

<sup>16</sup> Dans ce cas, les apprenants deviennent des « vases à remplir », comme le notait déjà Montaigne au 16<sup>e</sup> siècle.

<sup>17</sup> Voilà pourquoi S. Upper (2004), « Assurer l'éducation après un conflit ; leçons des expériences nationales », in *La lettre de l'ADEA*, volume 16, n°4, ADEA UNESCO, p. 9 avance la proposition ci-après : « Les enseignants sont la pièce maîtresse de la reconstruction d'un système éducatif. Le principal défi sera de rationaliser le corps professoral. Des mesures rapides de consolidation, de redéploiement, d'optimisation s'imposent mais la rémunération et l'adéquation de la formation sont aussi d'une grande importance ».

<sup>18</sup> O. Reboul, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF., 2001, p. 40-41.

<sup>19</sup> En fait, « ce sont des images reproductrices évoquant des spectacles déjà connus et perçus antérieurement », J. Piaget et B. Inhelder (1986), *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, p. 56. Aristote pour sa part soutient qu'il s'agit d'un enseignement appuyé sur les faits.

des savoirs argumentés, l'action de justifier suscite l'action de critiquer ; quand les apprenants parviennent à émettre des réserves, des doutes, etc., c'est qu'ils ont réussi leur apprentissage. La dernière caractéristique du savoir scolaire est qu'il ressemble à des savoirs désintéressés, c'est pour lui-même que l'élève apprend, pour sa propre autonomie. Ce type de savoir sera, selon Reboul, d'autant plus efficace qu'elle aura été précédée d'un enseignement personnel, capable de structurer la mémoire et de former le jugement.

Dans la transmission de ces savoirs organisés, il importe de préciser que l'on mise sur les expériences perceptives du sujet apprenant. Certes, le contenu d'enseignement est contextualisé (nous y reviendrons ultérieurement plus en détail) et on se rapproche du « gai savoir » (Nietzsche)<sup>20</sup> mais en fait les apprenants n'assimilent qu'un savoir approximatif. Et les catégories d'opérations mentales majeures qui ont été mobilisées durant nos observations de classe sont liées aux pensées combinatoire, déductive, inductive, hypothétique et aux démarches comparative, classificatoire et de sériation (Cardinet, 1995, *op. cit.*, p. 73).

Exemple 1, significatif et récurrent dans les deux classes : Corpus : micro texte intitulé « Youpi ! On part en voyage + Carte de Madagascar » (matière : français).

Consigne 2 : je souligne dans le texte les villes que nous traversons pour aller à Ranomafana ; types de réponses erronées (on dirait choisies de manière fortuite, opérations mentales quasi atypiques) en français : « nous passons », « rien », « ma sœur », « voilà le parc national Ranomafana », etc. Or on s'attend à des noms de ville.

Exemple 2, Corpus : micro texte intitulé « *Raboviana no bilamina izahay ?* » c'est-à-dire « Quand serions-nous à l'abri des perturbations diverses/sereins ? » – Contexte : école implantée au beau milieu du quartier, sans enceinte, bruyant, etc.

Consigne 1 : Rédaction d'un panneau d'affichage pour préserver notre école de l'anarchie + repérage de 3 consignes intratextuelles ; types de réponses erronées en langue maternelle (le malgache)

récurrentes : sémantiquement acceptables mais morpho-syntaxiquement erronées.

« *Tokony tsiasina tsena ny sekoly* » (CM1 I) → Littéralement, on ne devrait pas avoir un marché à proximité de l'école ; remarque : erreur sur la marque de la négation : forme correcte : « *tsy* ».

« *Tokony asina fefy* » (CM1 II) → Littéralement, on devrait clôturer ; Remarque : erreur d'orthographe : forme correcte : « *asiana* ».

<sup>20</sup> J.-P. Resweber, *Les pédagogies nouvelles*, Paris, PUF, p. 77, commente le « gai savoir » de Nietzsche : « ... notre besoin de connaissance ne serait-il pas justement ce besoin du déjà connu ? (mis en relief par nous). La volonté de trouver parmi tout ce qu'il y a d'étranger, d'extraordinaire, d'énigmatique, quelque chose qui ne soit plus pour nous un sujet d'inquiétude ? Ne serait-ce pas l'instinct de crainte qui nous incite à connaître ? La jubilation de celui qui acquiert une connaissance ne serait-elle pas la jubilation même du sentiment de sécurité recouvré ? ».



« *Tsy azo idirana fokonolona* » (CM1 II) → Littéralement, les habitants n'ont pas le droit d'y accéder ; Remarque : non maîtrise de la règle de l'euphonie, « *idirana ny* » devient dans sa forme correcte : « *idiran'ny* ».

Exemple 3 : Plusieurs apprenants se contentent effectivement de ré-écrire tout simplement les consignes écrites figurant dans les cahiers de situation : cela est récurrent dans les deux classes : Corpus : micro texte intitulé « Youpi ! On part en voyage + Carte de Madagascar » (matière : français).

Consigne 1 : « J'informe ma sœur sur mon voyage. Je mets X en face de la bonne réponse ».

Consigne 2 : « Je souligne dans le texte les villes que nous traversons pour aller à Ranomafana ».

Au total, il n'y avait dans les deux classes que 7 apprenants sur 137 qui ont su répondre correctement et intégralement aux exercices d'application dans les deux matières scolaires, le français et l'histoire combinée avec le savoir vivre. Pourtant, il faut préciser que les observations avaient eu lieu quelques semaines avant la fin de l'année scolaire 2010-2011, au début du mois de juin.

Il s'ensuit que :

- la construction des savoirs adaptés est entravée par l'insécurité linguistique et le semilinguisme, les apprenants ne maîtrisent ni L1, la langue maternelle ni L2, la langue seconde, le français ; par ailleurs, l'hypothèse du code restreint de Bernstein retrouve ses lettres de noblesse ; dans ce même ordre d'idées, les apprenants utilisent aussi l'évitement<sup>21</sup> de savoirs incertains en recourant soit à la substitution en langue maternelle soit à l'approximation ou à la réduction formelle ; nous partageons l'avis de Bautier (2005, p. 6)<sup>22</sup> lorsqu'elle dit que :

non seulement le travail scolaire mobilise toujours obligatoirement du non scolaire, des connaissances et savoirs non acquis à l'école, acquis dans un autre cours (dans le domaine du langage et de la langue, sans doute, mais pas seulement), et ce qui est mobilisable est déjà une source de différences entre élèves, mais cette circulation des expériences, informations, savoirs, s'opère de façon fort différente et (discriminante) selon les élèves.

- les apprenants sont d'une part mieux à l'aise dans les productions écrite et orales en langue maternelle et d'autre part les apprenants du CM1 II sont relativement plus performants par rapport à ceux du CM1 I ;

<sup>21</sup> P. Bange, « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *Aile*, 1, 1992b, 53-86.

<sup>22</sup> E. Bautier, « Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation », *Langage et Société*, 111, 2005, p. 51-72.  
<http://www.escol.univ-paris8.fr/IMG/pdf/LSbautiercorridef.doc.pdf>. Consulté le 15 août 2011.

- la prédominance de l'attitude directive en groupe (Mougniotte, 1996)<sup>23</sup> quoiqu'on note un effort pour asseoir une interaction plus verticale qu'horizontale durant nos observations de classe.

## PROFIL D'ENTRÉE ET DE SORTIE QUASI STATIONNAIRE

La cohorte est quasi identique du début jusqu'à la fin du cursus primaire du fait qu'on applique le principe du redoublement zéro. Ce qui engendre une quasi inconscience des erreurs chez les apprenants (déclaration des enseignantes), d'où l'émergence du phénomène de fossilisation. Aussi doit-on rappeler avec Philippe Perrenoud (2000, p. 105) que dans la mise en œuvre de l'approche par les compétences (apc), « (on fait) – on fait progresser des élèves de degré en degré alors que les bases fondamentales n'ont pas été maîtrisées ». Du coup, les lacunes diverses ne sont pas comblées ; on débouche inéluctablement sur le manque croissant de répertoire cognitif dont parle Cardinet (1995, *op. cit.*, p. 73).

## RETOMBÉES COGNITIVES ET SOCIALES DU DYSFONCTIONNEMENT SCOLAIRE

Une simplification<sup>24</sup> (Glaser, 1988, p. 30) abusive des tâches cognitives (simple activité d'identification, activité d'énumération...) et le recours à la fonction stimulatrice de l'approche SGAV ou structuro – globale audio – visuelle semblent constituer l'ossature quasi intégrale des activités cognitives dans ces deux classes. Ce qui n'incite pas les apprenants à fournir des activités réflexives et à produire des savoirs discursifs.

En fait, on peut dire qu'il y a une non-assistance cognitive aux apprenants faméliques et en situation potentielle de décrochage scolaire. Ainsi, les inégalités scolaires et cognitives au niveau primaire prédisposent ce type d'apprenants à la démotivation scolaire (Jensen, 1969 et Reuchlin, 1979 cité par Cardinet, *op. cit.*) et aux inégalités de réussite d'une part et

<sup>23</sup> A. Mougniotte, « Les méthodes d'enseignement et de travail » in *La pédagogie aujourd'hui, Institutions – Disciplines – Pratiques*, Avanzini G. (éd.), Paris, Dunod, 1996, p.119-131.

<sup>24</sup> Qui est liée au fait que les institutrices livrent des savoirs organisés (cf. Reboul) conformément aux orientations ministérielles malgaches. Glaser R., « La science cognitive et l'éducation », *Revue Internationale des Sciences Sociales*, La science cognitive. Education, Langage, Représentation. Intelligence artificielle, Neurosciences, 115, février 1998, p. 23-46. Glaser y insiste sur le fait que : « ... en faisant faire aux élèves des exercices d'identification rapide des mots, on abaissera le niveau d'attention qu'exige d'eux le traitement de l'information » ; et Glaser de reprendre dans ce même article un postulat de travail de Daalen – Kapteijns et Elshout – Mohr (1981) : « Pour enrichir le vocabulaire des lecteurs, il ne suffit donc pas de leur demander d'associer une signification déterminée à chaque mot nouveau ; il leur faut apprendre à raisonner sur le langage (mis en relief par nous) ».

d'autre part semblent un élément catalyseur de la reproduction sociale (Peugny, 2009, p. 53-73)<sup>25</sup>.

Il n'est pas faux de dire qu'il y a un rapport limité au savoir : l'apprentissage s'effectue pour l'essentiel en vase clos et/ou en méconnaissant le « métier d'élève » (objectifs, investissement, approche volontariste, etc.) ou le travail scolaire.

## PENSER GLOBALEMENT ET AGIR LOCALEMENT : UN PARI DIFFICILE ET HÉTÉRONOME

Tableau synoptique des constantes thématiques dans 2 cahiers de situations en 4<sup>e</sup> année du niveau primaire

Dans tout pays, il y a un cadre juridique auquel toutes les entités impliquées dans l'acte éducatif se réfèrent. Pour le cas malgache, la loi 2008-011 est la loi qui régit l'éducation et la formation. Il est vrai que l'ancrage sociohistorique local (rites, pratiques socioculturelles, institutions sociales, etc.) est inéluctable dans cette conception mais en tant que pays insulaire, la grande île francophone de l'océan Indien est obligée, comme le roi Radama 1<sup>er</sup> l'avait déjà perçu au début du 19<sup>e</sup> siècle, de s'ouvrir aux autres régions et continents. Les préoccupations écologiques actuelles (réchauffement climatique, déforestation abusive, etc.) et mondialisantes (uniformisation culturelle<sup>26</sup> tendant à l'inculturation, à la dénaturaion ou à l'hybridation des cultures en présence, etc.) n'épargnent pas aussi le domaine de l'éducation. En outre, les puissants moyens de diffusion et de communication des systèmes de valeurs et des pratiques sociales occidentales renforcent les assises idéologiques de la pensée unique. Par ailleurs, les coopérations bilatérales et multilatérales permettent aux « passeurs » (pour emprunter un terme de Olivier de Sardan) ou plus précisément aux coopérants (« experts des organismes internationaux, des institutions universitaires, etc.) et aux « acculturés locaux » (formateurs, dirigeants, etc.) de « transmettre » les modes de pensée, les choix éducatifs et pédagogiques (APC, approche par les situations ou APS...), etc. de l'occident. Le tableau synoptique des deux cahiers de situations ci-dessous sur l'histoire combinée avec le savoir-vivre ainsi que le français illustre parfaitement l'analyse ci-après :

<sup>25</sup> C. Peugny, « L'école, vecteur de reproduction sociale », in *Sociologie du système éducatif – Les inégalités scolaires*, Duru-Bellat M. et Van Zanten A. (éd.), Paris, PUF, 2009.

<sup>26</sup> J.-P. Warnier, *Mondialisation de la culture*, Paris, Editions La Découverte, 1993, p. 106. On peut lire aussi à ce propos par exemple : C.F. Alger, « Le local et le mondial : comment percevoir, analyser et assumer leurs interconnexions ? », *Revue Internationale des Sciences Sociales, R.I.S.S.*, Interconnexions entre le local et le mondial, 117, 1998, p. 369-371.

<b>Dimension universelle</b>	Centre de santé : dépistage du Sida, pharmacie – Harmonie du vivre ensemble – Journée mondiale de la population : problème de l'exode rural.	Mairie (acte de naissance), Salutations – Jeu : la marelle – Fiche de participation à une réunion de scout francophone.
<b>Partie diachronique</b>	Les dates importantes – les migrations – les grands noms de l'histoire – luttes nationalistes Modes de vie durant les différentes époques.	
<b>Pratiques culturelles</b> - intactes	Solidarité et entente légendaire ( <i>fibavanana</i> ) – Ancestralité – Séniorité – devinettes.	Promotion de la rhétorique traditionnelle ( <i>kabary</i> ) – du jeu traditionnel ( <i>Fanorona</i> ) – de la danse traditionnelle ( <i>tsapiky</i> ) – sport traditionnel ( <i>morengy</i> ).
- en mutation	Célébration à l'occidentale des rituels de l'anniversaire : bougies, gâteaux, etc.	Pratiques vestimentaires occidentalisées (simples citoyens, robe de la mariée, costumes, etc.) – Instrument moderne de musique (mandoline).
<b>Dimension écologique</b>	Commune se conformant aux règles d'hygiène : devoir citoyen – Vie individuelle et collective et règles d'hygiène.	Usage de moustiquaires et moustiques - Participation au concours sur la protection de l'eau, de l'air et de l'environnement, etc.

Source : élaboré par nous-même, juin 2011

L'étude comparative de ces 2 cahiers de situations laisse entrevoir des constantes thématiques relevant de la dimension universelle et des pratiques culturelles intactes ou en mutation ainsi que la dimension écologique (thème récurrent dans ces deux supports pédagogiques), excepté bien sûr les faits sociaux à travers l'histoire. Concernant le programme d'études, l'analyse du curriculum formel révèle son aspect à la fois hétérogène et interculturel. L'on note également un essai d'établissement d'un mariage raisonnable entre la culture universelle et la culture du terroir.

## DÉFAILLANCES NOTOIRES DU CURRICULUM CACHÉ ET/OU RÉEL

Les apprenants des deux classes de CM1 de l'EPP Soanierana 2 sont en général en situation de dépendance culturelle et cognitive chronique. L'on y remarque aussi une capacité limitée de décryptage des signes, des symboles, des signifiants et des signifiés or la culture et le savoir scolaires sont en quelque sorte un répertoire de signes. Cette sorte de « cécité sémiotique » est commune à la plupart des écoliers des écoles primaires publiques de Madagascar ; l'écolier-type Solofo dans la région de Mangoro découvert et décrit en 2004 par le sociologue Guy Belloncle<sup>27</sup> semble encore

<sup>27</sup> G. Belloncle, « Arrêter le massacre dans les écoles primaires publiques », in *Sept priorités pour développer Madagascar, Foi et Justice*, Belloncle G., Série Questions culturelles, SME, Antananarivo, 2004, p. 28-52.

assimilable en 2011 à ceux qui sont scolarisés dans une école primaire publique de la capitale malgache. Ce qui laisse supposer que le système personnel de pilotage de l'apprentissage (SSPA) et le système personnel de pilotage de l'enseignement (SSPE), termes empruntés à Astolfi (1992)<sup>28</sup>, n'ont pas beaucoup évolué pour ne pas dire demeurent stationnaires. Il va de soi qu'il est impossible de mettre en œuvre la pédagogie différenciée, la pédagogie des grands groupes, etc. Il faut ajouter que la politique éducative et/ou linguistique semble inadaptée, évolue en dents de scie et ce au détriment des enfants issus de la masse paysanne et des couches sociales défavorisées qui sont majoritaires à Madagascar (environ 80% de la population). De plus, les apprenants sont tiraillés entre d'une part la culture scolaire, vecteur de la culture universelle, des valeurs néolibérales/post-modernes et de la logique apollinienne et d'autre part la culture familiale, héritière parfois d'un passéisme marqué par la logique dionysienne et par des comportements d'auto-subsistance. L'image de l'âne de Buridan resurgit inévitablement et semble proche de la situation vécue par les apprenants de l'EPP de Soanierana 2. Il n'y a pas de connivence culturelle tacite entre le savoir transmis et les élèves qui ont du mal à appréhender ou plus exactement ignorent « les sous-entendus, les allant-de-soi jamais amorçés explicitement mais... nécessaires pour comprendre le langage scolaire » (Sembel et Barrère, 1998, p. 66-67)<sup>29</sup>.

## CONCLUSION

De tout ce qui précède, le savoir scolaire est inégalement transmis et restitué. Madagascar continue d'abriter en son sein une école à plusieurs vitesses : clivages dûs aux effets établissements (public/privé), aux effets de groupe et aux effets sociospatiaux d'implantation des écoles et d'habitation des familles. La dimension individuelle et interactionnelle de la construction ou de la reconstruction formelle ou informelle du savoir scolaire est tributaire aussi de la pesanteur à la fois socio-économique et socio-politique. Le déficit linguistique, communicationnel et sémiotique des apprenants est patent. Si Florence Piron a utilisé la notion de « capitalisme cognitif » dans sa conférence plénière du colloque sur la restitution des savoirs au début du mois de septembre 2011 à l'université de Genève, nous avons envie d'utiliser pour notre étude la notion de « sous-développement cognitif ». Les apprenants sont exposés malgré eux à un système de réception-consommation des savoirs (Mialaret, 1994, p. 47)<sup>30</sup> et à la « déambulation existentielle » (Maffesoli, 1979, p. 163-164)<sup>31</sup>.

<sup>28</sup> Cité par B. Robbes (janvier 2009), *Pédagogie différenciée*. [http://www.meirieu.com/.../bruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differeciee.pdf](http://www.meirieu.com/.../bruno_robbes_pedagogie_differeciee.pdf). Consulté le 15 août 2011.

<sup>29</sup> A. Barrère et M. Sembel, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan Pédagogie, 1998.

<sup>30</sup> G. Mialaret, *La psychopédagogie*, Paris, PUF, 1994.

<sup>31</sup> M. Maffesoli, « Conflits, dynamique collective et sociologie de la connaissance », in *Sociologie de la connaissance*, DuVignaud J. (éd.), Paris, Payot, 1979, p. 153-170.

Or, Eisermann (1979)<sup>32</sup> dit que : « le caractère social de toute connaissance, de toute forme de pensée, de conception, de cognition est une chose indéniable ».

## BIBLIOGRAPHIE

- ALGER C.F., « Le local et le mondial : comment percevoir, analyser et assumer leurs interconnexions ? » *Revue Internationale des Sciences Sociales, R.I.S.S.*, Interconnexions entre le local et le mondial, 117, 1998, p. 359-379.
- BANGE P., « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *Aile*, 1, 1992, p. 53-86.
- BARRÈRE A. et SEMBEL M., *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan Pédagogie, 1998.
- BAUTIER E., « Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation », *Langage et Société*, 111, 2005, p. 51-72. <http://www.escol.univ-paris8.fr/IMG/pdf/LSbautiercorriedef.doc.pdf>, consulté le 15 août 2011.
- BEITONE A., *Sciences sociales*, Paris, Editions Sirey, 2002.
- BELLONCLE G., « Arrêter le massacre dans les écoles primaires publiques », in G. BELLONCLE, *Sept priorités pour développer Madagascar*, Antananarivo, Foi et Justice, Série Questions culturelles, SME, 2004, p. 28-52.
- BOUDON R., *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, 1973.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., *Les héritiers*, Paris, Editions de Minuit, 1964.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 1970.
- CORNU L. et VERGNIoux A., *La didactique en questions*, Paris, Hachette Education, 1992.
- De LANDSHEERE G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche*, Paris, PUF, 1993.
- DUBET F., « Penser les inégalités scolaires » in DURU-BELLAT M. et VAN ZANTEN A., (éd.), *Sociologie du système éducatif*, Paris, PUF, 2009.
- DURU-BELLAT M. et VAN ZANTEN A., *Sociologie du système éducatif*, Paris, PUF, 2009.
- DUVIGNAUD J., *Sociologie de la connaissance*, Paris, Payot, 1979.
- EISERMANN G., « Fondements d'une sociologie de la connaissance empirico-systématique », in Duvignaud J. (éd.), *Sociologie de la connaissance*, Paris, Payot, 1979, p. 85-111.
- FISCHER G.-N., *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Dunod, 1996.
- GLASER R., « La science cognitive et l'éducation », *Revue Internationale des Sciences Sociales, R.I.S.S.*, La science cognitive. Education, Langage, Représentation. Intelligence artificielle, Neurosciences, 115, 1988, p. 23-46.
- MAFFESOLI M., « Conflits, dynamique collective et sociologie de la connaissance », in Duvignaud J. (éd.), *Sociologie de la connaissance*, Paris, Payot, 1979, p. 153-170.
- MALOUX M., *Proverbes, sentences et maximes*, Paris, Larousse, 1985.
- MIALARET G., *La psychopédagogie*, Paris, PUF, 1994.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Annuaire statistique 2008-2009*, Antananarivo.
- MOUGNIOTTE A., « Les méthodes d'enseignement et de travail » in *La pédagogie aujourd'hui, Institutions – Disciplines – Pratiques*, Avanzini G. (éd.), Paris, Dunod, 1996, p. 111-131.
- PERRENOUD P., *Construire des compétences dès l'école*, 3<sup>e</sup> édition, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », ESF éditeur, 2000.
- PIAGET J. et INHELDER B., *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, 1986.
- RANDRIAMASITIANA G. D., (janvier 2006), *L'école, la communication et la société à Madagascar : entre malaises et turbulences interculturelles*, Mémoire de synthèse, Volume 1, Habilitation à Diriger des Recherches (H.D.R.) en Sociologie, Département de sociologie, Faculté de Droit, d'Economie, de Gestion et de Sociologie, Université d'Antananarivo.

<sup>32</sup> G. Eisermann, « Fondements d'une sociologie de la connaissance empirico-systématique », in *Sociologie de la connaissance, op. cit.*, p. 85-111.

- RANDRIAMASITIANA G. D., *Politique éducative et trajectoires scolaires à Madagascar : de l'école d'intégration à l'école d'exclusion*. Revue électronique du FASTEF, Liens, 13, 2010 :  
[http://www.fastef.ucad.sn/LIEN13/article\\_gildany](http://www.fastef.ucad.sn/LIEN13/article_gildany), consulté le 15 septembre 2011.
- ROBBES B., (janvier 2009) Pédagogie différenciée :  
[http://www.meirieu.com/.../bruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differeciee.pdf](http://www.meirieu.com/.../bruno_robbes_pedagogie_differeciee.pdf), Consulté le 15 août 2011
- ROCHEX J.-Y., *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF l'éducation, 1995.
- UPPER S., « Assurer l'éducation après un conflit ; leçons des expériences nationales », in *La lettre de l'ADEA*, volume 16, n°4, 2004, ADEA UNESCO.
- VINCK D., *Sociologie des sciences*, Paris, A. Colin, 1995.
- WARNIER J.-P., *Mondialisation de la culture*, Paris, Editions La Découverte, 1993.