

POLITIQUE EDUCATIVE ET TRAJECTOIRES SCOLAIRES A MADAGASCAR : DE L'ÉCOLE D'INTEGRATION A L'ÉCOLE D'EXCLUSION

Gil Dany RANDRIAMASITIANA

Département de sociologie, Université d'Antananarivo

Mots clés : socio – constructivisme, sociologie de l'éducation, sociologie de l'école, réforme

Résumé : Les mutations fréquentes, brutales et discontinues de la politique des langues en présence, aggravées par le paupérisme ambiant, engendrent inéluctablement une multiplicité de parcours scolaires des apprenants malgachophones. Au lieu d'assurer une fonction socialisatrice, l'école, notamment celle du public, demeure pour l'essentiel un instrument de perpétuation de la « reproduction » voire de l'exclusion. La reconfiguration actuelle du paysage éducatif (avec les injonctions de l'éducation pour tous [EPT] à savoir le redoublement zéro, la contractualisation de la fonction enseignante d'une part et le choix quasi officiel de l'anglais comme objet d'enseignement, hormis le français et le malgache, dès la quatrième année du primaire d'autre part) va – t – elle réduire les déperditions scolaires ou les inégalités scolaires ?

Key words : *socio – constructivism, sociology of education, sociology of school, reform*

Abstract : The frequent, brutal and discontinuous mutations of the educational policy in general and the language policy in particular, aggravated by the growing pauperization, generate ineluctably a multiplicity of school record of the Malagasy – speaking learners. Instead of insuring a socializing function, the school, especially the public one, remains essentially an instrument of perpetuation of reproduction, even of exclusion. Will the present reconfiguration of the educational scene (with the injunctions of Education For All, namely zero repeating (no child left behind, making the teaching profession contractual on the one hand, and the quasi official choice of English as a subject apart from French and Malagasy, as early as in the fourth year of primary school, on the other hand) dropouts or the school inequalities?

INTRODUCTION

En s'appuyant sur le diffusionnisme¹, le variationnisme², le socioconstructivisme³, la triangulation⁴ et plusieurs auteurs français en sociologie de l'éducation⁵, cette livraison qui relève à la fois de la recherche spéculative⁶ et évaluative⁷, se propose de mettre en

1 FÉRREOL, G et al., *Dictionnaire de sociologie*, A. Colin, pp.64-65, Paris, 1991. Le diffusionnisme représente à la fin du XIX^e siècle la première réaction au courant évolutionniste alors dominant en ethnologie... FROBENIUS, GRAEBNER, BOAS, KROEBER et WISSLER mettent l'accent sur les phénomènes de contacts et d'influence, ainsi que sur la recherche de connexions entre aires de civilisation, ils défendent la thèse de l'origine commune des traits culturels et de leur dispersion par transferts, emprunts et diffusion.

2 THIBAUT, P., « L'approche variationniste » in MOREAU, M – L. Coord par, *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Pierre Mardaga, pp.284-287, Liège, 1997.

3 ASTOLFI, J – P. et alii, *Mots clés de la didactique des sciences – Repères, définitions, bibliographies*. Pratiques pédagogiques, De Boeck Université, p.52-54, Bruxelles, 1997.

4 MUCCHIELLI, A., sous la dir de, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, A Colin, p.261, Paris: La triangulation des données inclut des sous – dimensions, le temps, l'espace, les personnes... La triangulation théorique prévoit que l'interprétation des données se fera à partir de plusieurs techniques de recueil de données, afin d'obtenir des formes d'expression et de discours variés : observations, dessins, production de textes écrits minimisant les faiblesses et les biais inhérents à chacune d'entre elles.

5 BARRÈRE, A, et SEMBEL, N. *Sociologie de l'éducation*, Nathan Pédagogie, Paris, 1998 – CUIN, C.M, *Les sociologues et la mobilité sociale*, P.U.F, p .217-221, Paris, 1993 – BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C(1970) *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de minuit, Paris, 1970 – ROCHEX, J-Y., *Le sens de l'expérience scolaire*, P.U. F, l'éducation, Paris, 1995.

6 HAMON, J.F, *Éléments de méthodologie pour les recherches en sciences de l'éducation et sciences humaines*, Université de la Réunion, F.L.S.H, p.17, La Réunion, 2003 : « les recherches spéculatives sont axées sur la prospection.

exergue que les changements fréquents, brutaux et discontinus du statut des langues partenaires (à savoir le malgache officiel, les malgaches dialectaux et le français)⁸, aggravés par la pauvreté, entraînent inévitablement une pluralité de parcours scolaires des apprenants malgachophones. Parmi les déterminants majeurs de ce parcours, nous pourrions citer les pratiques pédagogiques diversifiées⁹, les curricula changeants et les variables contextuelles d'appropriation des langues en présence¹⁰ et notamment des langues étrangères (le français, L₂ et l'anglais L₃) peu stimulantes. Aussi, est-il surprenant de constater l'école malgache¹¹, et plus particulièrement l'école publique, faillir dans la réalisation correcte de sa mission principale, celle d'intégrer progressivement les élèves apprenants dans la vie sociale. L'handicap sociolinguistique, un des aspects essentiels de l'handicap culturel¹², devient un facteur de premier ordre de l'élimination sélective au sein de l'appareil éducatif voire un facteur d'exclusion. Les tentatives actuelles de restructuration du système éducatif (avec la politique injonctive de l'Unesco à travers l'éducation pour tous (EPT), le redoublement zéro et le mode contractuel de recrutement des enseignants d'une part, et le choix hésitant et semi officiel de l'anglais comme objet d'enseignement dès la quatrième année du niveau primaire d'autre part) vont-elles réduire les chiffres inquiétants de l'échec scolaire ?

I. POLITIQUE ÉDUCATIVE ET LINGUISTIQUE : ENTRE MISONÉISME ET ORIENTATIONS NOVATRICES

I.1 Regards socio-historiques sur l'éducation formelle et les langues

Après environ quatre siècles d'écriture arabico-malgache, la pré – standardisation par le roi Radama I^{er} (1810 - 1828) du malgache officiel en 1820 allait constituer les matrices phonétiques¹³, orthographiques, lexicales, syntaxiques du malgache contemporain¹⁴. Dans cette planification linguistique à la fois interne ou *language planning corpus* (Haugen) et externe ou *language planning status*, le souverain a été

Elles ont pour fonction d'ouvrir des pistes de réflexions et de faire « exiger de nouvelles hypothèses en dehors des référentiels existants. N'ayant pas pour objet la décision ni les conclusions, elle apporte un regard compréhensif sur les problèmes étudiés, reconstruisant de nouveaux référentiels et contribuant à faire émerger des macro – hypothèses fondamentales. Ces recherches sont la principale source des changements de paradigme et renversent notre façon de concevoir le monde ?

⁷ Voir à ce sujet : BLESS, C. et ACHOLA, P., *Fundamental of social research methods*, printed by the government print, p. 47 –50, Lusaka, 1990.

⁸ RANDRIAMASITIANA, G.D « Rapports complexes et inégaux entre les langues partenaires et la société malgache. Application de la grille sociolinguistique ODFLN, sous presse dans RAMANDIMBIARISON, J-C, dir, *Le Cahier de Madagascar*, Antananarivo, Ed. C.D.E en collaboration avec PACT Madagascar, Imprimeries S.I.R. Antananarivo.

⁹ RANDRIAMASITIANA, G D « Éléments d'appréhension des interrelations entre le curriculum du FLE, les pratiques d'enseignement et la compétence de communication en milieu scolaire à Madagascar » Papier présenté aux Journées Internationales de FLE (JIFLE). Langues, Communication, Cultures. Vers une didactique intégrée, du 19 – 20 novembre 2003 Campus du Tampon, La Réunion, sous presse Travaux de didactique à Montpellier.

¹⁰ RANDRIAMASITIANA, G.D « Apprentissage et contexte d'apprentissage des langues étrangères à Madagascar. Implications acquisitionnelles et sociales », *Journal of education*, 4 (1), pp.54-64, Port-Louis, August 2005 a.

¹¹ RANDRIAMASITIANA, G.D. « Réflexions sur l'école à deux vitesses à Madagascar. Entre l'attachement à la pédagogie traditionnelle et la fascination de la technopédagogie » in Actes du Colloque (version CD-ROM) Ethique et nouvelles technologies. L'appropriation du savoir en question, IX^e sommet de la Francophonie, du 25 au 26 septembre 2001, Beyrouth, Liban. En version électronique : [http : // w.w.w .lb.refer.org/initiatives/2509.htm](http://w.w.w.lb.refer.org/initiatives/2509.htm). Voir également CLIGNET, R. et ERNST, B., *L'école à Madagascar*, Ed, Karthala, Paris, 1995, etc.

¹² Le capital culturel , concept bourdieusien, résulte de l'ensemble des acquis familiaux, scolaires, etc. relatif aux classes sociales d'appartenance de l'individu.

¹³ u, x, q, w, c ont été éliminés des alphabets malgaches.

¹⁴ Pour les spécialistes du prototype, la langue malagasy appartiendrait à la famille malayo-polynésienne. Voir à ce propos RAJAONARIMANANA, N. (1995), DAHL, CHR.O. (1951), etc.

aidé par Rodin (un déserteur français de l'île de la Réunion) et Jones (un missionnaire de la *London Missionary Society*) d'une part, et a tenté de procéder à l'implantation (ou *implementation*) imposée de ce code linguistique royal à travers les conquêtes et surtout les pratiques langagières des fonctionnaires royaux, originaires des hautes terres centrales ; ceux-ci ont été disséminés aux quatre coins de l'île. Les premiers missionnaires d'origine anglaise, ne pensaient pas à « briser » l'édifice culturel régional et national des Malgaches. Ce respect de l'Autre se traduit dès l'ouverture des premières écoles en 1818 à Tamatave et en 1820 à Tananarive par l'usage de la *lingua franca* dans le domaine éducatif. Des dictionnaires monolingues et des manuels d'apprentissage du malgache furent édités. L'achèvement de la traduction a eu lieu en 1835. Cette stratégie de communication formelle et informelle des missionnaires anglais fait partie de l'arsenal stratégique de l'administration indirecte ou *indirect rule*.

Le *malagasy school* (ou *sekoly malagasy* en malgache officiel) était mixte, monolingue, inégalement réparti (concentration dans les hautes terres, cf RANDRIAMASITIANA, 2005 b)¹⁵ et avait également des branches professionnelles¹⁶ (écoles d'artisanat, ateliers de ferronnerie). La population scolaire montrait une ardeur, un enthousiasme et un intérêt particulier aux études. Un manuel scolaire de lecture malgache faisait même l'apologie de la scolarisation, la page de couverture étant « *Tantelin- jaza I, Hoy izy dahy* » ; « *Mamy ny fary, fy ny tantely, fa soa indrindra ny fianarana* » ; dans une traduction littérale : miel pour enfants I, disent la fillette et le garçon ; sucrée est la canne à sucre, le miel a une saveur délicieuse mais les études sont plus agréables et plus utiles. La récurrence métaphorique et thématique du sucré, du gustatif, des sucreries associée à l'enfance n'est pas un pur hasard. Mais les études dépassent les limites du bon, de l'agréable car elles ont en outre une dimension utilitaire.

Ce type d'école malgache avait déjà trois quarts de siècle lorsque l'annexion française (1896) allait imposer une autre forme de monolinguisme, la langue coloniale comme *médium* d'instruction. De sa maîtrise¹⁷ dépendait l'accès aux écoles les plus prestigieuses telles que les écoles régionales, Le Myre de Vilers¹⁸, etc. et le recrutement dans l'administration coloniale en tant que subordonnés¹⁹. Les contenus curriculaires des disciplines scolaires sont majoritairement axés sur la culture « métropolitaine », les pratiques pédagogiques étaient calquées sur le modèle français. On est donc passé du tout en malgache au tout en français, de la *politique linguistique impérative et endogène* à la *politique linguistique impérative et exogène*, du respect de la malgachéité à une entreprise de *démérisation* et *désanglicisation*²⁰. Cette entreprise était intimement liée à la politique des races et de l'assimilation qui était vouée à

¹⁵ RANDRIAMASITIANA, G.D. « Géographie culturelle des œuvres missionnaires dans les hautes terres centrales et développement régional à Madagascar au début du XX^e siècle », *Revue Historique de l'Océan Indien*, 1, pp.32-45, Clamecy, 2005b.

¹⁶ Voir la lettre de RADAMA I^{er} à la LMS en date du 29 octobre 1820 ; source : MUNTHER, L., RAVAOJANAHARY, Ch, AYACHE, S. Radama Ier et les Anglais ; les négociations de 1817 d'après les sources malgaches (sorabe inédits), *Omalasy Anio* (Hier et aujourd'hui), 3 – 4, janvier- juin, juillet- décembre 1976, Université de Madagascar, pp.9-10. Antananarivo.

¹⁷ Cf .Discours de GALLIÉNI

¹⁸ OLIVIÉRI, C et VOISIN, J.P « Le français dans les pays francophones d'Afrique et de l'Océan Indien » in COSTE, D., coord par, *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, CREDIF, ENS Saint-Cloud, Hatier Paris, pp.219-225, 1984. Cf le même article dans OLIVIÉRI, C.(1991).

¹⁹ G.S CHAPUS, *L'organisation de l'Enseignement à Madagascar sous l'administration du général Galliéni, 1896-1905*, thèse lettres, Montpellier, 1930 cité par KOERNER, F., *Histoire de l'enseignement privé et officiel à Madagascar 1820-1995*, L'Harmattan, p.125, Paris, Montréal, 1999.

²⁰ cf LUPO, P. 1982, p.79 ou RALAIMIHOATRA, E., 1969, p.233.

l'échec : primat de l'ancestralité au quotidien²¹ (terre des ancêtres, langue des ancêtres, coutumes et mœurs des ancêtres, etc.) animisme, etc.

Ces deux périodes de l'histoire du rapport entre langues et école attestent bien la dimension politique²² des choix de corpus et ou de statut des langues en présence, des contenus d'enseignement, etc.

Par ailleurs, la promulgation des arrêtés du 19 février 1916 et du 17 janvier 1929 inaugure la première mise en œuvre de la politique d'enseignement bilingue. Il est recommandé aux enseignants de recourir au dialecte de la région pour les explications et de substituer progressivement la langue française au dialecte local. Apparut 13 ans plus tard, le second arrêté susmentionné incite les instituteurs à enseigner en langue malgache les diverses matières du programme, à l'exception de la langue française. Nous avons ici un modèle d'éducation bilingue très proche du modèle de transition²³ (ou *transitional model*).

La longévité du système éducatif de l'époque coloniale (64 ans) avoisinait celle de la première période susdite.

Après l'octroi de l'indépendance en juin 1960, deux textes majeurs marquent la troisième période du lien entre langues et école à Madagascar. Les orientations majeures qui se dégagent de l'ordonnance n° 60-049 du 22.06.1960 et de l'arrêté 3180 /AC du 23.09.1966 sont les suivantes : le bilinguisme (français- malgache) à l'école primaire et l'unilinguisme en français dans les autres cycles. Vers la fin de la première décennie de l'indépendance, le ministre de l'éducation de l'époque

« exprimait publiquement son désarroi face à un enseignement souvent trop formel (méthode expositive) souvent en porte - à - faux , sur la vie et l'esprit de l'enfant et par ailleurs donné en langue non maternelle, en français » RANDRIAMASITIANA, G.D. (2002, p. 63)²⁴

Beaucoup d'observateurs locaux et étrangers sont unanimes pour dire que cette période décennale correspond en réalité au néocolonialisme. En dépit de l'augmentation rapide des effectifs, de ces difficultés pédagogico-linguistiques, etc, l'homologation des diplômes locaux avec les diplômes français ne posait aucun problème. Pendant la période coloniale,

le français avait presque le statut de langue maternelle, puis durant les dix premières années de l'indépendance, le français avait le statut de français langue seconde.

Le quatrième découpage historique des rapports entre les langues et l'école se rapporte à Mai 72. Le mouvement étudiant a mis fin à la première république en scandant dans les avenues de la capitale « français langue d'esclaves ». Comme si le recours à la langue et à la culture françaises dans les usages institutionnalisés signifiait un retour à l'esclavagisme, à la royauté et à la féodalité. Comme si l'histoire marchait à reculons. Comme nous l'avons dit ailleurs, un vent de francophobie souffla. Une malgachisation hâtive et à outrance toucha plusieurs secteurs : nationalisation des firmes, revalorisation de la langue maternelle (malgache officiel et malgaches dialectaux) dans

²¹ RAKOTOMALALA, M, BLANCHY, S et RAISON- JOURDE, F., *Madagascar, les Ancêtres au quotidien. Usages sociaux du religieux sur les hautes terres malgaches*, L' Harmattan, Paris, 2001.

²² LEGRAND, L., *Les politiques d'éducation*, PUF, Que sais- je ?, Paris, pp.3-7, 1988.

²³ DABÈNE, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette FLE, p .114, Paris, 1994.

²⁴ RANDRIAMASITIANA, G.D., « Forces et faiblesses du système éducatif malgache durant la première décennie de l'indépendance », *Revue Historique des Mascareignes*, 4, 2002, pp.43-66.

l'enseignement, etc. La malgachisation dans le secteur éducatif trouve leurs bases juridiques dans le bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et des affaires culturelles (MENAC) numéros 10 et 11 du 15.02.1973. Le français avait le statut de français langue étrangère. Cette fois-ci la *politique linguistique* est certes *impérative et endogène* mais elle est aussi *ascendante*, elle est l'émanation d'une volonté populaire mais elle est, par certains côtés, *irréfléchie*. Il faut rappeler que les contenus d'enseignement renfermaient les impératifs de la révolution socialiste (à savoir, *démocratisation, décentralisation et malgachisation*). Les documents de référence à ce propos sont le journal officiel du 28.11.1975 et le fameux livre rouge ou la charte de la révolution socialiste. Le socialisme, le marxisme léninisme, etc. devenaient des *thèmes transdisciplinaires* à l'école primaire et surtout secondaire. L'effectivité de *l'endoctrinement*, pour emprunter le titre d'un livre écrit par Reboul, n'est pas à discuter. Les effets sociaux de la massification furent difficiles à gérer. Ce processus de malgachisation teintée de chauvinisme débouchait sur la promulgation de la loi 78-040 du 17.08.1978, ce fut une refonte éducative et linguistique. Les pratiques bilingues, de l'usage alternatif et du malgache et du français, devenaient des pratiques quasi généralisées. Le français est dépouillé de sa composante culturelle et littéraire, ce fut un français décontextualisé. Les compétences linguistique et communicative, en français et en malgache laissent beaucoup à désirer après une dizaine d'années d'*aventure glottopolitique*. Déboires et déception, nostalgie et amertume, autant d'expressions du désespoir face à la malgachisation...d'où le *retour et le relance du français* qui sont considérés comme une bouée de sauvetage. Ainsi, la promulgation de la décision numéro 1001- 00 MINESEB du 01.10.1990 invite les enseignants, tous niveaux confondus, à utiliser le français comme langue d'enseignement des matières scientifiques, de l'histoire, de la géographie et bien sûr du français ; les dirigeants de la deuxième république décident eux-mêmes donc de revenir à la situation de départ, la « *re-gallicisation* ». Cette *politique linguistique impérative, descendante et endogène* va être une des doléances principales formulée par les participants au *Forum de 1991*. A chaque crise politique correspond un changement de politique éducative et linguistique. Face à cette situation déconcertante, le gouvernement français arrivait à la rescousse tout en montant un projet dénommé programme de renforcement du système éducatif malgache (PRESEM) en deux phases, de 1991 à 1998. Ce programme comporte quatre volets, entre autre le renforcement des capacités méthodologiques dans l'enseignement primaire, etc. Avant ce projet, la coopération franco- malgache a pu éditer *A Toi De Parler* (ou ATDP), ouvrage de FLE destiné à l'enseignement primaire jusqu'en 2003, date d'utilisation d'une série de nouveaux manuels, conçue par des techniciens du ministère malgache de l'éducation. Il faut noter que la France continue à occuper le terrain éducatif avec d'autres projets : MADERE ou Madagascar école de la réussite, Partenariat pour l'école à Madagascar ou (PEM) et l'ABM ou Appui au bilinguisme. La cinquième étape des rapports entre langues et école se caractérise par le choix deux pôles diamétralement opposés : monolinguisme en L₁ et monolinguisme en L₂.

Les dirigeants de la III^e république, première version (1991-1996) n'ont fait que confirmer à nouveau le monolinguisme en L₂ à travers la note circulaire numéro 92/0054180 - MIP/DEP1 du 07.07.1992. Ils ont vainement tenté de dépolitiser l'administration et l'enseignement. L'article 18 de la loi numéro 94.033 du 13.03.1995 insiste sur la notion de *complémentarité fonctionnelle des langues* en présence, l'on est en droit de se poser deux questions : s'agit-il ici de l'emploi alternatif de deux ou plusieurs langues pour que le locuteur soit compris par son interlocuteur ? ou bien s'agit-il de la répartition fonctionnelle des langues partenaires ? La dernière loi portant orientation générale du système d'éducation, d'enseignement et de formation à Madagascar, la loi numéro 2004 - 04 du 26 juillet 2005 stipule implicitement, le *plurilinguisme* et explicitement le *développement des capacités de communication* des

élèves et l'usage des différentes formes d'expression langagière, artistique, symbolique et corporelle.

En ce qui concerne les textes sur les constitutions, deux exemples méritent d'être mentionnés : l'article 2 de la constitution du 29 avril 1959 stipule que *le malgache et le français* étaient les *langues officielles de la république* ; l'article 4 de la constitution en 1998 stipule que *la langue malgache est la langue nationale*.

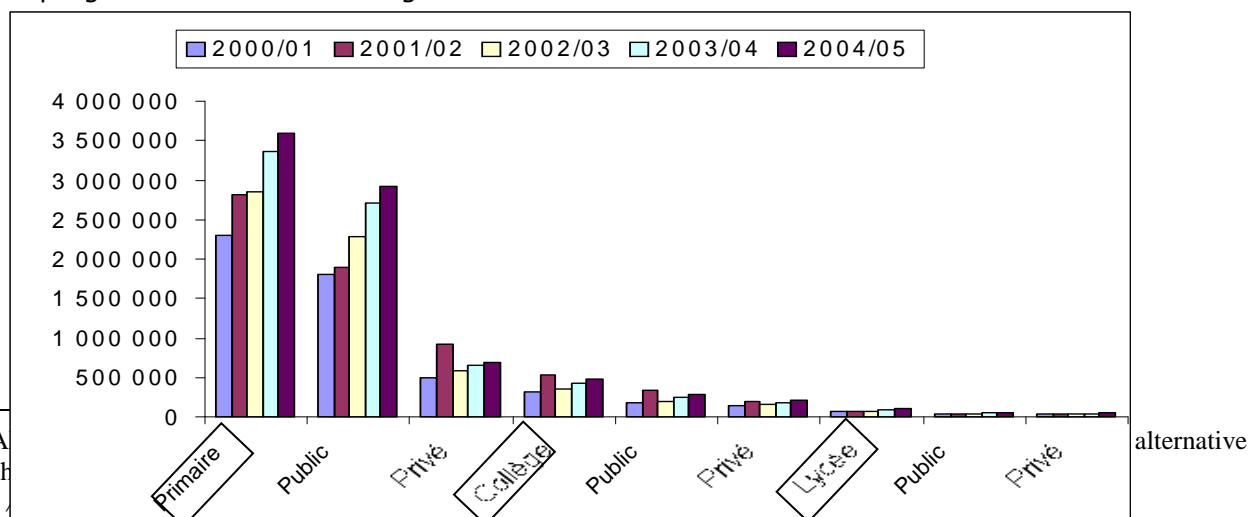
Il faut ajouter en dernière analyse que la dernière génération de manuels scolaires utilisés à partir de l'année scolaire 2003 – 2004, a été formatée selon les procédés et techniques (GALISSON, R et COSTE, D. 1983, p. 442 et pp. 556 – 557) requis pour la mise en œuvre de l'Approche par les compétences²⁵ ou APC. Depuis la rentrée scolaire 2008 – 2009, une vingtaine de circonscriptions scolaires pilotes servent d'expérimentation aux nouveaux programmes axés sur trois disciplines les langues (malagasy, française, et anglaise), les sciences sociales et les sciences et technologies avec comme médium d'instruction la langue maternelle. La technique de transmission du savoir sera désormais l'Approche Par les Situations ou APS, une variante de technique de transmission des connaissances initiée par Aristote depuis l'antiquité, donc il ne s'agit point d'une « révolution pédagogique », comme certains le prétendent ; en fait, il a été le premier à dire que pour enseigner correctement, il faut que le maître, vocabulaire utilisé à l'époque pour désigner le formateur/l'enseignant, tienne un *discours clair, logique, objectif et appuyé sur les faits*. En réalité, il s'agit d'un enseignement pragmatique et contextualisé.

I.2. Incidences sur les trajectoires scolaires

Quels sont au niveau du cursus des apprenants malgachophones, les impacts de ces fluctuations glottopolitiques ? Les apprenants ne sont-ils pas tiraillés entre deux pôles (*pôle misonéiste, pôle novateur*) qui ne s'attirent pas ?

Ce questionnement appelle des données factuelles qui, soulignons-le dès le début, ne sont pas des données chiffrées résultant d'une étude longitudinale des cohortes, ne tiennent pas compte de l'ensemble des variables et sont traitées à partir de l'échantillonnage stratifié. En dépit de ces faiblesses méthodologiques, nous essayons de fournir une image assez fidèle de l'ampleur des incidences du mouvement sinusoïdal de la politique de l'éducation et des langues sur les études des apprenants malgachophones.

- a. L'augmentation spectaculaire des effectifs des élèves s'explique à la fois par la mise en application des recommandations de l'Unesco relatives à l'augmentation des taux de scolarisation et par la dotation en cartables et fournitures scolaires aux élèves et progressivement aux enseignants.



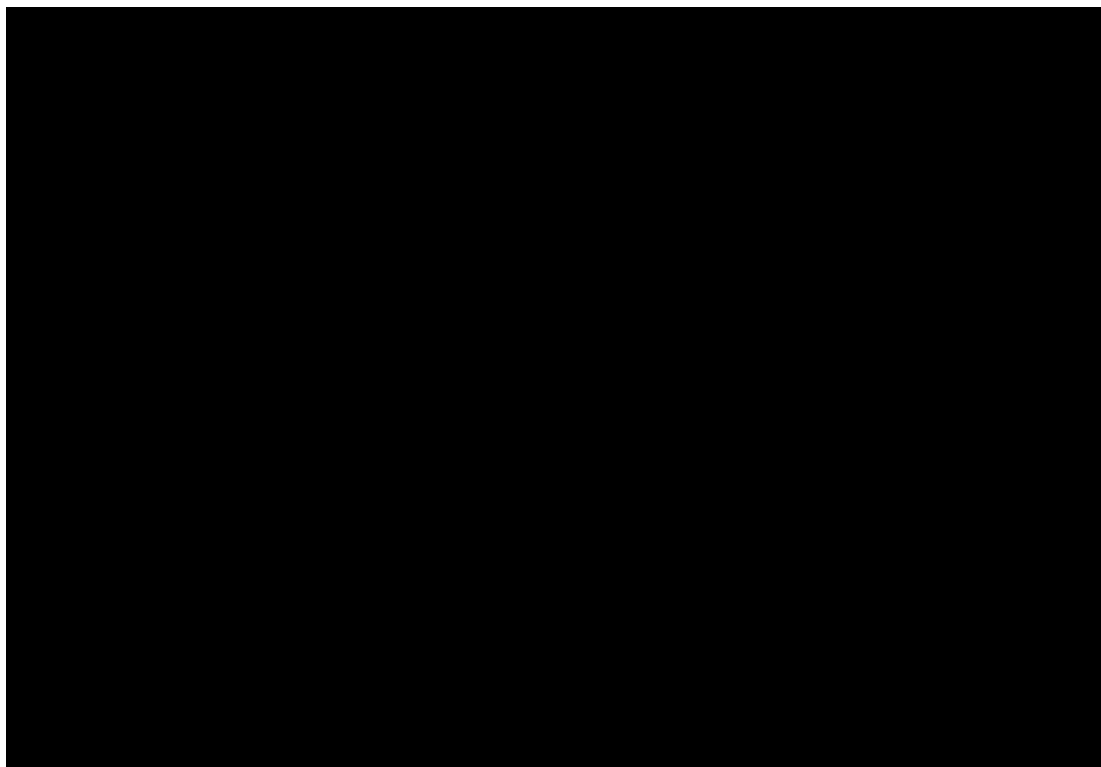
²⁵ RA méth
http :

Graphe 1

Source : Service statistique, MENRS (2005)

L'enseignement technique enregistre également une augmentation significative : l'effectif des élèves est passé de 13.558 en 2000 – 2001 à 16.893 en 2005.

b. Ainsi, nous avons au plan national les taux de scolarisation du primaire suivants



Graphe 2

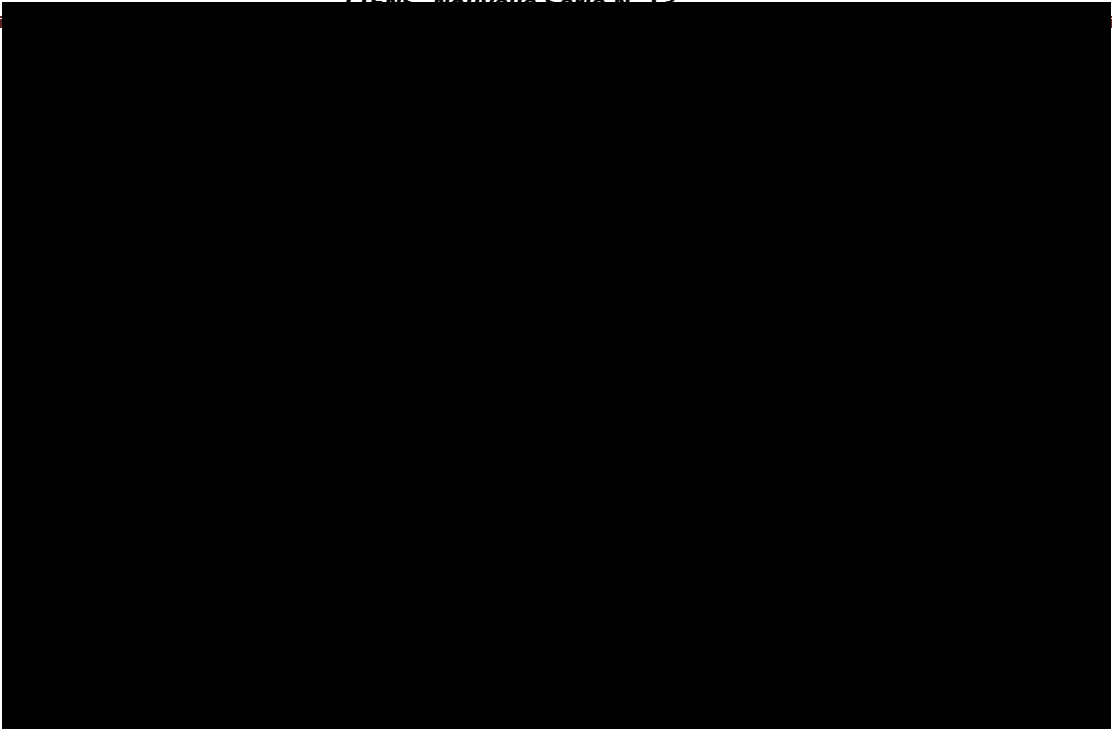
Source : idem

Nous ne sommes pas donc loin de l'objectif onusien pourtant il y a un fait qui suscite interrogation : à la rentrée scolaire 2005 – 2006, tous les élèves qui ont eu leur Certificat d'études primaires élémentaires (CEPE) ont été automatiquement reçus au concours d'entrée en sixième. Ce qui fait que les effectifs des élèves en sixième ou en première année d'études au collège ont doublé voire triplé. Or, les infrastructures d'accueil et le nombre du personnel enseignant ressemblent en grande partie à ceux des années précédentes.

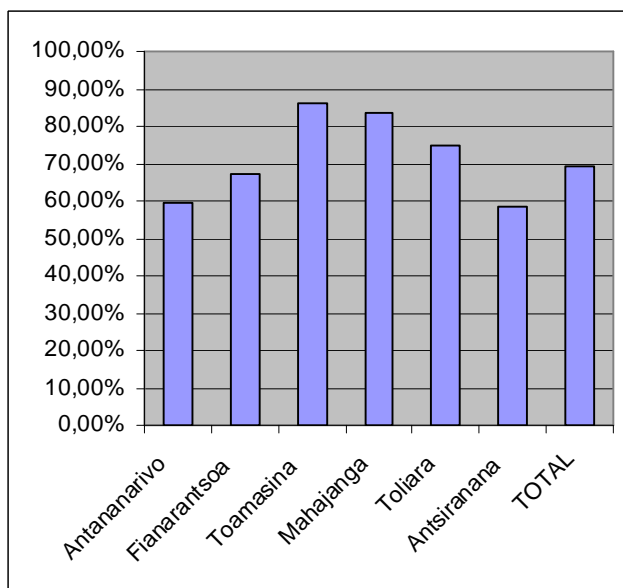
c. Même s'il existe des déséquilibres inter-régionaux, le *ratio* élève/maîtres dans les écoles primaires publiques constaté entre 2000 – 01 et 2004 – 05 demeure au plan national élevé.

Ces chiffres n'excluent pas toutefois l'existence d'effectifs pléthoriques (allant de 0 – 25,5 à 76,5 – 102) par enseignant, voir Programme national d'amélioration de l'enseignement, PNAE₂, 1997, p. 18), d'écoles à maître unique (*op.cit.*p.19), des classes multigrades (*op.cit.* p.20)

d. Concernant la qualification professionnelle des enseignants du niveau primaire, tous sexes confondus pour l'ensemble des secteurs publics et privés, nous remarquons une disparité entre les provinces. Le pourcentage d'enseignants qualifiés pour l'année scolaire 1997/98 est de 69,20% au niveau national.



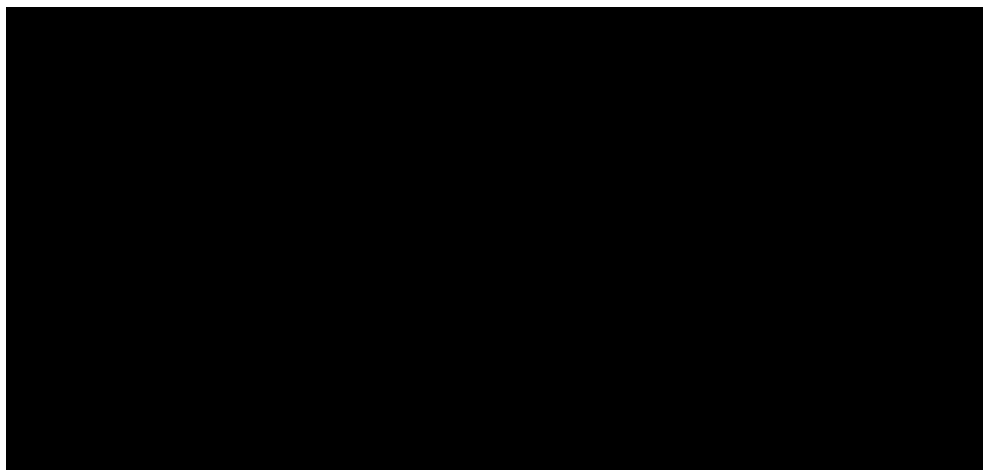
Graphe 3



Graphe 4

Source : Éducation Pour Tous, EPT à l’an 2000 (1999 : 36), extrait du tableau 21

Il est bon de préciser que la majorité des écoles primaires publiques se trouve en milieu rural en nous appuyant sur la même source documentaire (*op.cit.*p.31 et.p.36) pour l’année scolaire 1997/98.



Graphe 5

	Urbain	Rural	Madagascar
Effectif élèves	223.814	1.669.129	1.822.943
Répartition enseignants	6544	33.241	39.785

Tableau 1

e 1. Pour avoir une lecture plus objective, plus proche de la réalité éducative, prenons quelques échantillons d'établissements se trouvant dans la province d'Antananarivo. Les données ci-dessous ont été extraites des fiches primaires d'enquête éducation fondamentale 1 (FPEEF 1), les situations étant celles du 24 octobre 2004.

Localités	Types d'établissement	Nombre d'enseignants Ayant des diplômes professionnels	Formations et Encadrements			Classes multigrades
			Ling	Péda	Adm	
Anjozorobe	EPMP Iarisoa	2 sur 5	néant	6	néant	1 : Cm ₁ et Cm ₂
Anjozorobe	Ecole catholique Ambohibary	1 sur 3	néant	néant	néant	3 : 12 ^e et 11 ^e 10 ^e et 9 ^e 8 ^e et 7 ^e
Anjozorobe	EF1 Antsinimasy	1 sur 2	néant	2	1	1 : 10 ^e et 9 ^e 1 : 11 ^e , 8 ^e et 7 ^e
Antananarivo IV	Collège Sainte Chantal	12 sur 35	20	20	20	néant
Antananarivo IV	Ecole de la Francophonie	2 sur 17 (dont 15 ; entre Bac et Maîtrise)	néant	néant	néant	néant
Antananarivo I	EF ₁ Analakely (Centre ville)	14 sur 14	1	6	néant	néant

Tableau 2

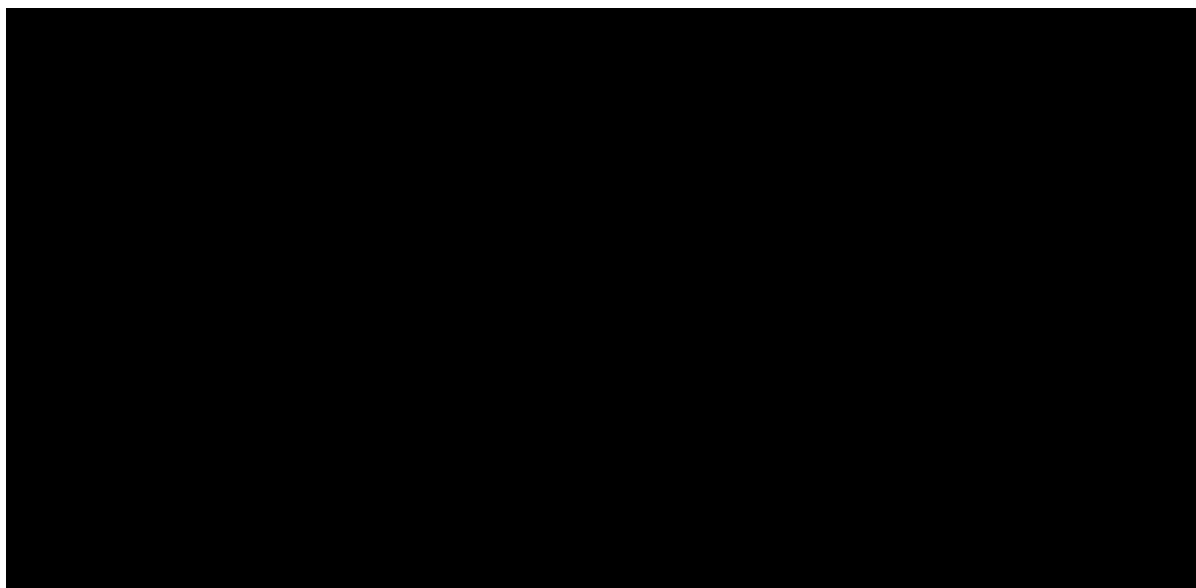
Sources : Service statistique, Direction Inter-Régionale de l'Enseignement Secondaire et de l'Éducation de Base, DIRESEB Antananarivo., 2005.

Légendes : EF₁ : Education Fondamentale I, ex- enseignement primaire

Ling : linguistique ; Péda : pédagogique ; Adm : administratif ; Bac : baccalauréat

Les données micro relatives, à la qualification professionnelle des enseignants et aux classes multigrades confirment en partie les données macro citées et analysées précédemment ; le contraste entre zone urbaine et zone rurale est manifeste. Compte tenu du nombre peu élevé de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs de l'enseignement primaire et des moyens de locomotion, l'encadrement et la formation aux niveaux linguistique (classes pratiques, séminaires d'auto-formation...), pédagogique et administratif s'avèrent insuffisants voire inexistantes.

Restons encore sur les caractéristiques des enseignants et leurs pratiques pédagogiques et linguistiques. Pour le renforcement des acquis formels, le recours aux devoirs de maison n'est pas systématique et généralisé. Le graphe 6 nous l'apprend au niveau national.



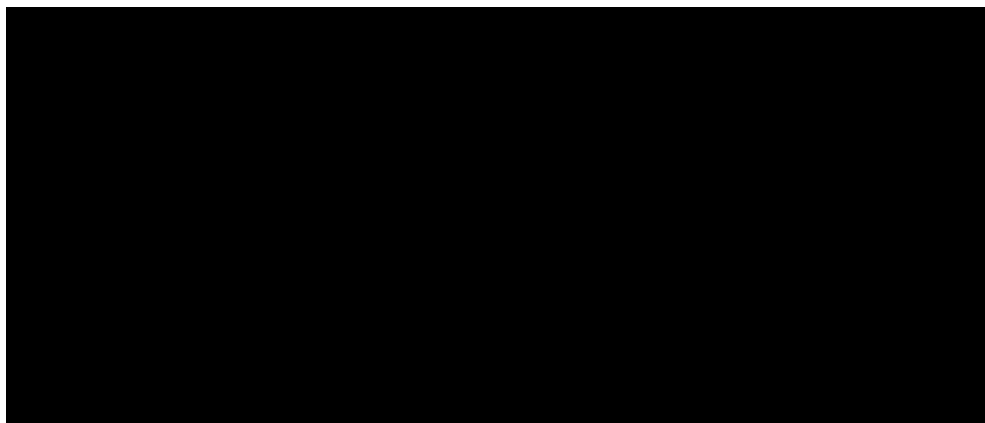
Graphe 6

Source : MINESEB/UNESCO (Sept. 1999)

Les conditions d'apprentissage des élèves de la première année à la dernière année d'études du primaire à Madagascar, Antananarivo, p.77 (Extrait).

En outre, le contraste entre école publique et école privée est patent, ce qui expliquerait en partie l'obtention de performance optimale par les apprenants issus des écoles privées.

e2. La fréquence des évaluations renforce le constat dressé ci-dessus. Il faut mentionner que les enquêtes menées conjointement par le ministère de l'enseignement secondaire et l'éducation de base (Mineseb) et l'Unesco ont porté sur 200 écoles et 2680 élèves.



Graphe 7

Source : op. cit. 86, Extrait

- Légendes :
- | | |
|--|---|
| 1 Pas d'évaluation | 5 : Évaluation 2 ou 3 fois par mois |
| 2 : Évaluation 1 fois par an | 6 : Évaluation 1 fois ou plus par semaine |
| 3 : Évaluation 1fois par trimestre | 7 : Évaluation quotidienne |
| 4 : Évaluation 2 ou 3 fois par trimestre | |

e3. La fréquence d'utilisation des méthodes pédagogiques corrobore le même constat

Graphe 8

- Légendes :
- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. Présentation orale | 7. Copie par les élèves d'un modèle donné au tableau |
| 2. Récitation | 8. Devoir à la maison |
| 3. Petit groupe de travail | 9. Démonstrations |
| 4. Jeu de rôles | 10. Méthodes question- réponse |
| 5. Travail de rédaction par classe | 11. Fautes corrigées par les élèves à travers des discussions |
| 6. Groupe de décision | 12. Leçon ou une partie de la leçon faite à l'extérieur |

Il est banal de dire que la fréquence d'utilisation des méthodes pédagogiques adéquates joue un rôle essentiel dans la transmission et l'acquisition des connaissances par les élèves.

Le même document du MINESEB/ UNESCO (1999, p.85) commente le graphe 8 en ces termes :

« En première année d'études, à tous les niveaux sans distinction, quatre méthodes pédagogiques (la présentation orale, la méthode questions-réponses, la copie à partir d'un modèle donné et la récitation) semblent être appréciées des maîtres et utilisées fréquemment par la majorité des enseignants, avec des proportions variant de 50 à 70 %. Pour le petit groupe de travail, le jeu de rôle et la pratique d'une leçon à l'extérieur, ces méthodes ne sont utilisées que quelquefois par la majorité des enseignants... Toutefois, on constate que les écoles urbaines et plus particulièrement les écoles privées utilisent plus les récitations. Par contre, en dernière année d'études, presque à tous les niveaux...les enseignants utilisent fréquemment à pourcentage assez élevé, la présentation orale, la méthode questions - réponses et le devoir à la maison. Six méthodes (d'évaluation) à savoir la récitation, le travail par petit groupe, le jeu de

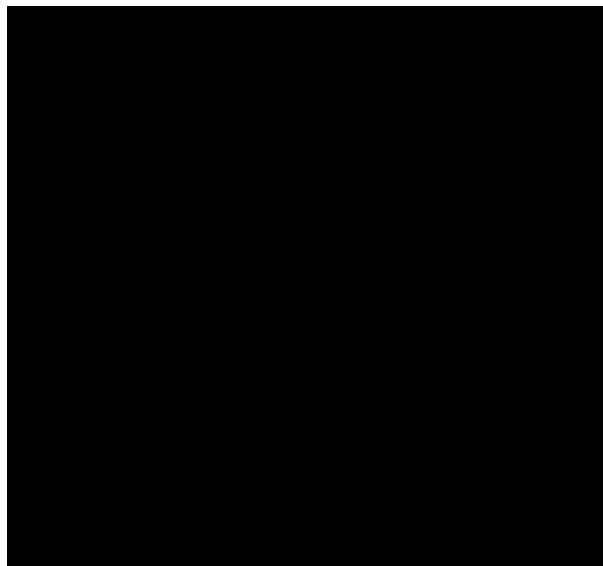
rôle, le travail de rédaction par classe, le groupe décision et la leçon faite à l'extérieur sont utilisées quelquefois par la majorité des enseignants ».

Le cadre restreint de cet article ne nous permet pas d'inventorier et d'analyser l'ensemble des données ou des indicateurs susceptibles d'influer sur les trajectoires scolaires. A cet existant défaillant s'ajoute un parcours diachronique et sinueux de la politique des langues en présence. En conséquence, il n'est pas surprenant de noter une *palette d'itinéraires scolaires*.

L'examen des notes en L₁ et en L₂ lors de l'examen du CEPE et du concours d'entrée en 6^e n'est pas pertinent ces dernières années, la cause majeure étant l'admission automatique en sixième dès que les candidats ont obtenu la moyenne décidée par le jury (souverain) lors de la délibération pour l'attribution du CEPE. Ainsi, nous allons plutôt nous référer principalement aux données contenues dans Education pour tous (EPT) à l'an 2000 *op.cit* Une équipe nationale avait procédé à l'évaluation des acquis scolaires des apprenants malgachophones en quatrième année du niveau primaire dans le but de

- « • mesurer le niveau de compétence des élèves ... en calcul, en langues malagasy et français, et en compétences à la vie courante ;
- dresser un rapport national sur les niveaux de compétences suivant les provinces, les zones (rurales/urbaine), les secteurs (publics/privé) et les genres ; et
- identifier les principaux déterminants des résultats scolaires » (*op.cit.* p 43)

Cette étude portait, avons-nous dit, sur un échantillon de 150 écoles et de 2680 élèves de la 4^{ème} année du primaire. Nous allons focaliser ses données sur les langues : le français comporte trois sous - domaines (compréhension de l'écrit et vocabulaire - expression écrite - langue), le malgache en a quatre (compréhension de l'écrit - expression écrite - vocabulaire - langue). Les tests ont donné des résultats suivants (L1 : graphe 09 et L2 : graphe 10) : sources : idem



Quant aux pourcentages d'élèves maîtrisant les compétences de base, (c'est-à-dire le minimum de connaissances nécessaires à leur développement intellectuel et psychologique, l'étude a donné les résultats ci-dessous qui sont relativement faibles. Ceux qui ont une compétence maximale en langues (L₁ e L₂) sont numériquement faibles (L1 : 14,3% - L₂ : 20,6%). Le résultat le plus inattendu est celui de la langue maternelle (14,37%). Le résultat en calcul, matière scientifique où l'on use intensivement du métalangage explicatif dans les deux langues de transmission du

savoir scolaire (79,5% des instituteurs procèdent de la sorte, dont 86,70% dans le public et 62,50% dans le privé : cf MINESEB/UNESCO, 1999, *op.cit* p.82) reflète « bien » la structure des pourcentages obtenus par les apprenants en L₁ et L₂.

Il s'ensuit que les taux de redoublement et d'abandon sont parmi les plus élevés au monde dans le niveau primaire.

Années scolaires	Taux d'abandon	Taux de survie	Taux de redoublement
1992 – 1993	10%		32,7%
1996 – 1997		40%	35,50%
Entre 2003 et 2005	1 ^{ère} année : 27,1% 2 ^{ème} année : 07,6% 3 ^{ème} année : 09,9% 4 ^{ème} année : 17,4 %	38%	- 26,1% en 5 ^{ème} année 33% apprend – on dans un récent rapport de la Banque Mondiale

Tableau 3 Sources : PNAE2, *op. cit.*, EPT, *op. cit.* et MENRES / DPEFST, *op. cit.*

Certes la politique linguistique exerce une influence considérable sur les curricula, le cursus des apprenants, *etc.* mais l'action éducative *intramuros* et *extramuros* est également déterminante dans la formation morale et intellectuelle, physique et spirituelle de l'éduqué ou de l'apprenant. Le moule pédagogique des enseignants façonne la vision du monde, les modes d'acquisition de savoir, l'*ethos*, *etc.* Nos analyses font ressortir une pédagogie à dominante interrogative, imitative et mnémonique. (cf graphe 8). Il s'agit en fait d'une centration sur le savoir et surtout sur l'enseignant. Le sens de la créativité et la prise d'initiatives sont très réduits voire quasi inexistantes dans ce type de pédagogie que beaucoup d'enseignants mettent en oeuvre. La raison est que cette manière ²⁶ d'enseigner est sécurisante et moins fatigante, il existe une volonté de s'agripper à la pédagogie traditionnelle face aux *secousses glottopolitiques* à intervalles réduits et aux *effets déstructurants* aussi bien pour le transmetteur du savoir (langagier et culturel) que pour le récepteur considéré comme un vase à remplir. Ce dernier se trouve à la fois dans une situation très proche du semilinguisme, de la timidité (Clignet, R. et Ernst, B., 1995, *op.cit.*, p. 125)²⁷ et de la crainte de produire une erreur (insécurité linguistique). D'où une *compétence transitoire chronique*. Pourtant, de telles attitudes ne favorisent pas l'émergence de la compétence linguistique et communicative. L'apprenant est de ce fait houspillé par ce que nous appelons une *bipolarité acquisitionnelle* : d'un côté, il est entraîné par la *force misonéiste*, de l'autre, il ne parvient pas à se mettre au diapason des agents de l'innovation et parfois des réformes successives. Il faut " arrêter ce massacre " des enfants malgaches nous disait le feu sociologue Guy Belloncle, un Africaniste convaincu, dans *Les sept priorités pour développer Madagascar*.

II. ATTENTES SOCIALES SUR L'ÉCOLE

II.1. Processus d'intégration ou acheminement vers l'exclusion ?

La mission fondamentale de l'école est, d'un point de vue durkheimien, de socialiser l'enfant (Durkheim, E., 1999, p.16)²⁸. Ce dernier doit d'une part se conformer aux exigences du milieu politique et social. Voilà pourquoi Durkheim a écrit avec raison :

²⁶ RANDRIAMASITIANA, G.D. « Processus d'apprentissage formel : responsabilités des subjectivités et pédagogies modernes » (2005 d) in LATCHOUMANIN, M., dir, *L'éducation et la formation dans les sociétés multiculturelles de l'océan indien*, Université de la Réunion et l'Harmattan, pp.171-185, Paris, 2005.

²⁷ Voir note 11 également.

²⁸ DURKHEIM, E. *Education et sociologie*, 7^è édition, Quadrifuge, Paris.

" L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné." *op.cit.p.51*

Or la socialisation scolaire à Madagascar rencontre un mur de béton, un obstacle linguistique de taille qui génère une pluralité de trajectoires scolaires. Certains sont contraints, malgré eux d'abandonner les bancs de l'école. Leurs difficultés linguistiques sont liées à un certain nombre de problèmes sociaux et socio-linguistiques tels que

- le bas niveau d'instruction de son entourage²⁹, le rôle didactique insuffisamment complémentaire des parents ou des membres de la famille;
- la classe sociale d'appartenance qui les disqualifie pour la mobilité sociale, la logique de la reproduction bourdieusienne³⁰ semble prévaloir. Ces abandonnants sont très souvent issus des couches sociales défavorisées ;
- le *hiatus* entre la langue châtiée de l'école et la langue de la maison ou celle de la fratrie, entre la norme prescriptive et la norme circulante, la situation triglossique y sont pour quelque chose ;
- l'environnement social est majoritairement unilingue et peu stimulant, l'exposition et la production en L₂ (le français) et en L₃ (l'anglais) sont très réduites (en dépit des émissions de la station radio de l'alliance française FM 92, de l'émission télévisuelle Teen talk sur la chaîne publique, la Télévision Malagasy, etc.).

L'école est, pour cette catégorie d'apprenants qui vit une *situation de bilinguisme soustractif*, un *instrument de ségrégation* si nous faisons des nôtres l'expression de Crahay et non d'intégration (sociale). Le point de vue de René Dumont³¹, qui remonte au lendemain des indépendances en Afrique francophone, semble encore épouser les réalités socio-éducatives malgaches actuelles :

« Aujourd'hui où l'on se vante d'atteindre au Congo, au Gabon, au Sud-Cameroun, le taux de 60 à 80 % de scolarisation, on remplit de jeunes chômeurs désœuvrés les rues des villages, puis de bourgs ; bientôt ils atteignent les bidonvilles des capitales (sur 800.000 ex-écoliers, l'ouest de la Nigéria compterait 600.000 chômeurs). Ce sont eux qui fournissent ces parasites sociaux³², passant leur temps à écrire des demandes d'emploi, qui s'empilent dans toutes les administrations. D'autres à Douala, préféraient rejoindre le maquis ».

D'autres, contrairement au premier type d'apprenants susmentionnés, restent sur les bancs de l'école en fonction du *cursus* désiré. Leurs avantages linguistiques (ou capital linguistique) résultent d'un ensemble de paramètres sociaux et socio-linguistiques tels que

- le niveau d'instruction élevé de leurs proches, les parents et les membres de la famille peuvent donner des compléments de formation ;
- la classe sociale d'appartenance qui les prédispose aux études, à la mobilité sociale. Prise en considération lors des calculs des taux de réussite et de survie, cette catégorie d'apprenants provient dans la plupart des cas des couches moyenne et aisée qui sont statistiquement minoritaires à Madagascar ;

²⁹ voir RÉPUBLIQUE DE MADAGASCAR, *Enquête Démographique et de Santé, Madagascar 2003 – 2004*, p.296, INSTAT, CRC Macro- Calverton, Maryland, USA, Février 2005.

³⁰ BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C., *La reproduction*, Editions de minuit, Paris, 1970.

³¹ DUMONT, R., *L'Afrique noire est mal partie*, Editions du seuil, pp.79-80, Paris, 1966.

³² Fait social existant également à Madagascar.

- la complémentarité entre la langue de la maison et la langue du dehors ; ces apprenants parviennent à *vivre avec deux langues*, pour reprendre le titre du livre de Grosjean, F. (1982) ;

- le milieu social est pour l'essentiel bi ou plurilingue et stimulant, l'exposition et la production, formelles et/ ou informelles, en L₂ (le français) et L₃ (l'anglais) sont assez fréquentes.

L'école est, pour cette catégorie d'apprenants qui jouit d'un *bilinguisme additif*, un *instrument d'intégration sociale* et non d'exclusion sociale. Privilèges de classe et classe de privilèges. Citons en quelques uns : l'usage du code élaboré de Bernstein, de réseaux hétérogènes, forts et hétéroglottes, l'ouverture plurilingue et pluriculturelle, etc.

II.2. Handicap socio-linguistique et accroissement de l'exclusion

Un des critères de base pour réussir la vie scolaire ou estudiantine est la maîtrise de la langue d'enseignement, ici et jusqu'à présent, c'est le français. Or, nous l'avons vu, les fluctuations glottopolitiques ont généré des problèmes familiaux, sociaux voire politiques. *Rebut du système éducatif*, l'handicap socio-linguistique n'a fait qu'accroître la *désocialisation*. Qui dit désocialisé, qui dit exclus, dit *limitation du droit de parole* pour ne pas dire être quasi aphone. Faudrait-il peut-être rappeler qu'on est toujours exclus de quelque chose, d'un handicap, ici de nature socio-linguistique (cf Bamgbose, 2000).

III. RECONFIGURATION ACTUELLE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

III.1. Efforts d'amélioration des auxiliaires pédagogiques et des infrastructures

En dépit des problèmes glottopolitiques, développés ci-dessus et des problèmes inhérents au système éducatif, les responsables en charge de l'éducation nationale et de la recherche scientifique

- ont depuis trois ans pu ré-ouvrir 1500 salles de classe ;
- ont doté les écoliers de sacs à dos avec des trousseaux scolaires ;
- ont également doté les écoliers de manuels scolaires en s'efforçant d'appliquer le principe suivant « 1 écolier, 1 livre ».

Par ailleurs, le ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique (MENRS) a pu recruter 1500 agents et compte recruter 4000 autres agents qui exerceront généralement en milieu rural. Une formation lourde destinée aux 2000 agents devant exercer dans les collèges a eu lieu en 2008.

III.2. Innovations externes et internes : des injonctions onusiennes au trilinguisme de circonstance

Outre les efforts d'amélioration qualitative et quantitative des matériels didactiques et des infrastructures éducatives, il existe également un autre aspect de la reconfiguration actuelle du système éducatif. Cela consiste d'une part à respecter les clauses établies lors du sommet avec l'Unesco à savoir

- augmenter le taux de scolarisation³³ jusqu'à 100% : peu importe le nombre du personnel enseignant et celui des salles de classe ; certaines classes de sixième des collèges d'enseignement général (CEG) ont vu, avons-nous dit, à la rentrée scolaire 2005 – 2006 les effectifs des élèves doubler voire tripler ;

³³ Dans la même perspective, le redoublement zéro a été effectif depuis une année, c'est-à-dire en 2004.

- procéder à des recrutements d'enseignants du primaire et du secondaire mais en tant qu'agents contractuels. Cette contractualisation de la fonction enseignante n'a pas apporté les résultats escomptés (évaluation mitigée de leurs pratiques pédagogiques) : ce fut le cas au Sénégal, au Niger et en Guinée (Altinok, N., 2005).

Après les innovations fonctionnelles, dès la quatrième année du niveau primaire, la formation en cascade des instituteurs a diminué en 2003. L'anglais L₃ aurait donc un statut de langue officielle au même titre que le français (L₂). En plus, les partenaires économiques sont en grande partie anglophones, etc. d'où le trilinguisme que nous appelons *trilinguisme de circonstance*.

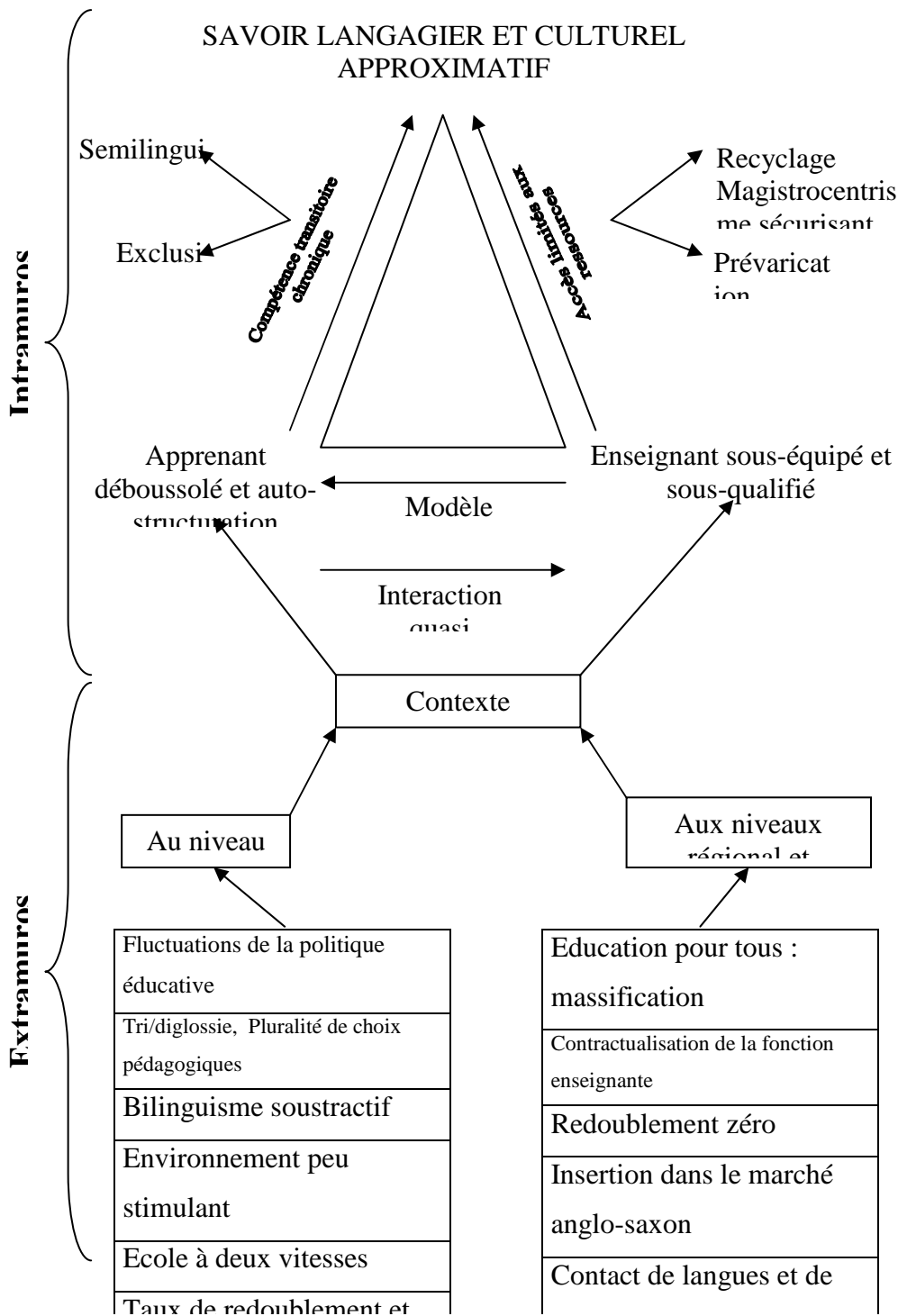
III.3. Reconfiguration comme alternative de la politique éducative et linguistique

Tous les ministres qui se sont succédé à la tête du ministère de l'éducation ont imprimé leurs cachets respectifs sur le paysage éducatif. Les lois sur l'éducation et la formation se suivent mais ne se ressemblent pas. Elles deviennent un *jet/jeu d'écriture* avec des mots nouveaux, des orientations nouvelles, des promesses mirobolantes. Pendant la malgachisation, l'école révolutionnaire était au service de l'idéologie socialiste. Le retour et la relance du français s'accompagnaient de la pseudo - dépolitisation de l'administration, de l'universalisation « chimérique » de l'enseignement primaire et de la professionnalisation « éphémère » du métier de chef de circonscription scolaire. Le choix politique d'insertion de l'anglais dans les écoles à partir de la 4^e année du primaire s'accompagne en ce moment d'une survalorisation des formations professionnalisantes (une soixantaine d'articles y sont consacrées dans la dernière loi sur l'éducation et la formation à Madagascar) et de la mise en œuvre de la classe sans redoublement.

Incohérences et précipitations, brutalités des projets novateurs et rejet intégral des mesures précédentes, telles sont les caractéristiques des politiques éducatives et linguistiques à Madagascar. Bricolages même, a dit le professeur de sociologie Ramandimbarison dans une de ses interventions récentes.

Comme si la mission d'un ministre est de reconfigurer/restructurer le système éducatif à sa manière ou à la façon de *Brutus* qui voulait que *son nom soit gravé dans l'histoire*. Innover ou réformer n'est pas forcément faire table rase du passé et imposer une nouvelle orientation sans avoir l'adhésion des acteurs du système éducatif et sans disposer d'un document scientifique d'évaluation des pratiques éducatives antérieures.

III.4. Essai de modélisation : synergie des facteurs intervenant dans le processus d'appropriation du savoir scolaire



CONCLUSION

Le milieu éducatif est un baromètre qui sert en quelque sorte à mesurer l'effectivité ou non des orientations de politique éducative et linguistique. L'histoire des rapports entre les langues et l'école a été ponctuée par des hauts et des bas : le monolinguisme pré-colonial basé sur l'enseignement de la langue maternelle (le malgache) portait ses fruits. Bien avant la recommandation de l'Unesco en 1951, les missionnaires anglais ont bien perçu qu'il fallait enseigner en langue vernaculaire. Le monolinguisme colonial basé sur l'usage multisectoriel de la langue coloniale allait à l'encontre du choix des missionnaires. La troisième phase correspond à la première décennie de l'indépendance, vers la fin de cette période, les pratiques bilingues étaient autorisées en cours de langue. Le ministère de tutelle commençait à se rendre compte de l'inadaptation des curricula aux réalités socio-culturelles malgaches. Ce malaise allait s'étaler au grand jour en mai 72 lorsque les étudiants grévistes réclamait une défrancisation chauvine et par ricochet une malgachisation. Faiblement financée et mal planifiée, la malgachisation, qui appartient en fait à la quatrième période, marque un retour nostalgique peut-être de la belle époque de l'unilinguisme pré-colonial. Un point de vue qui allait sans doute de pair avec l'idéologie socialiste qui faisait tâche d'huile jusqu'à Madagascar, d'autant plus que le président de l'époque affichait publiquement son adhésion au marxisme. Mais tout bascula en 1991 car on allait choisir officiellement le retour à la langue coloniale comme *médium* d'instruction après une vingtaine d'années de dérégulation méthodologique, didactique, glottopolitique, etc. Cette cinquième période s'inscrit dans une logique historique du désespoir, de l'insuccès généré par une sorte de malgachophonie balbutiante. La dernière période dans l'histoire des liens entre langues et école est marquée par l'acheminement, quoique hésitant et timide, vers le trilinguisme, à savoir le malgache officiel, les malgaches dialectaux, le français et l'anglais.

La sinuosité de cette histoire de la politique éducative aura entraîné des conséquences fâcheuses sur les trajectoires méthodologiques et curriculaires ainsi que les itinéraires d'apprentissage des apprenants ; une infime partie des apprenants parvient à s'intégrer dans le système éducatif conformément aux attentes réciproques des apprenants et des parents. L'autre partie majoritaire éprouve des difficultés d'insertion et par conséquent est rejetée par le système social, éducatif, etc. D'où le phénomène d'exclusion.

Cette photographie laconique laisse toutefois en suspens un certain nombre d'interrogations qui méritent d'être élucidées à l'avenir :

- Pourrait-on utiliser, d'un point de vue épistémologique, la notion d'interlangue qui désigne en fait une dynamique interlinguistique, alors qu'à Madagascar un apprenant stagne voire régresse pendant une période relativement longue, d'où la compétence idiosyncrasique chronique ?

- Ce trilinguisme naissant, qui coïncide en réalité avec un apprentissage plurilingue et précoce de trois langues (L_1 , L_2 , L_3) va-t-il réduire les inégalités socio-linguistiques ?

- Madagascar a déjà connu des effets difficilement maîtrisables de l'école auprès du peuple pendant la 2^e république. Et voilà que le discours injonctif de l'Unesco recommande la mise en application

° du redoublement zéro ;

° de l'augmentation optimale des taux de scolarisation pour qu'on atteigne les 100% en un laps de temps assez court ;

° de la contractualisation de la fonction enseignante.

Suite à l'entretien qu'a eu l'ancien Président Ravalomanana avec des bailleurs de fonds et experts de l'éducation (dont les identités n'ont pas été révélées) le 17

novembre 2005, il a annoncé publiquement qu'on devrait, à l'instar du modèle sud-africain, rallonger le cursus du primaire jusqu'à sept ans (de façon à ce que les apprenants restent à l'école plus longtemps et qu'ils puissent trouver des métiers qui pourraient convenir à leurs profils cognitifs, *dixit*).

De tout ce qui précède, est-il permis d'envisager l'émergence d'une *éducation de qualité pour tous* (EQPT, un autre concept onusien) ? Par ailleurs, il faut ajouter que du 22 au 28 février 2010, se tenait à l'hôtel Colbert un atelier sur l'inspection dirigé par quatre experts français et l'inspecteur général François le Goff ; cet atelier a été axé sur les travaux préparatoires de formation et de recrutement des inspecteurs ; au nombre de 110, ils seront appelés à encadrer, à former les enseignants des niveaux primaire et secondaire ainsi qu'à gérer la carrière de ces derniers. C'est dire l'importance du pôle transmetteur du savoir.

BIBLIOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE

- ASTOLFI, J.P, « Constructivisme » in ASTOLFI, J P et alii, Mots clés de la didactique des sciences – Repères, définitions, bibliographies - Pratiques pédagogiques, Université de Bruxelles, De Boeck, pp.49-57, Bruxelles, 1997.
- BAMGBOSE, A., Language and exclusion. The consequences of Language policy in Africa, Hamburg, Lit Veslag Münster, 2000.
- BARRÈRE, A. et SEMBEL, N., Sociologie de l'éducation, Nathan Pédagogie, Paris, 1998.
- BERTHELEMY, J - C., "Mondialisation, culture et éducation" in BERTHELEMY, J-C. et COULIBALY, A., Culture et développement en Afrique, Paris, 2006.
- BETOINE, A. et al., Sciences sociales, 3è édition, Paris, Editions Sirey, 2002.
- BLESS, C et ACHOLA, P., Fundamentals of social research methods, printed by the government print, pp.47 – 50, Lusaka, 1990.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J. C., La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Editions de Minuit, Paris, 1970.
- BOURDIEU, P. (1975) « Le fétichisme de la langue » in Actes de la recherche au sciences sociales, 4, 1975, pp.2-32.
- CASTELLOTI, V. et MOORE, D., « Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée », Article de 13 pages en ligne, 2005.
- CAVALLI, M., « Représentation sociales et politique linguistique. Le cas du Val d'Aoste » in TRANEL, 27, pp. 83 – 97, 1997.
- CLIGNET, R. et ERNST, B., L'école à Madagascar, Ed. Karthala, Paris, 1995.
- CRAHAY, M « Comment accroître la qualité du système éducatif malgache ? Le point de vue d'un observateur extérieur, Antananarivo, INFP, ronéo, 21p.
- CUIN, C. H., Les sociologues et la mobilité sociale, P.U.F, Paris, pp. 217 – 221, 1993.
- DABÈNE, L., Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette FLE, Paris, 1994.
- De ROBILLARD, D., « Politique linguistique » in MOREAU, M.L , Sociolinguistique. Concepts de base, Pierre Mardaga, pp.227-230, Liège.
- DUMONT, R., L'Afrique noire est mal partie, Editions du Seuil, Paris, 1966.
- DURKHEIM, E., Education et sociologie, 7è édition, Quadrifuge, Paris, 1999.

- DURU - BELLAT, M. et VAN ZANTEN, A., Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires, P.U.F, Paris, 2009.
- FERRÉOL, G. et al., Dictionnaire de sociologie, A. Colin, Paris, 1991.
- HAGÈGE, C. (2004) « Plurilinguisme : la dernière bataille » in Le Monde du 14 Octobre 2004.
- HAMERS, J.F., « Rôle des réseaux sociaux dans le maintien de la langue maternelle, dans le développement bilingue et dans le développement de la littéracie, ASLA, 59, pp. 85 – 101, 1994.
- HAMON, J.F, Eléments de méthodologie pour les recherches en sciences de l'éducation et sciences humaines, Université de la Réunion, F.L.S.H, La Réunion, 2003.
- HENINTSOA, A., « L'enseignement en Crise » in la Gazette de la grande île n°492 du 20 Octobre 2004, p.3 .
- KOERNER, F., Histoire de l'enseignement privé et officiel à Madagascar (1820 – 1995), l'Harmattan , Paris, Montréal, 1999.
- LEGRAND, L., Les politiques d'éducation, P.U.F, Que sais-je ?, Paris, 1988.
- LENOIR, R., Les exclus, Paris, Les Editions du Seuil, 1974.
- MUCCHIELLI, A., sous la dir. de, Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, A. Colin, Paris, 2002.
- MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, Rendement scolaire. Le budget du MENRS, Année scolaire 2004 – 2005, Antananarivo, service de la statistique.
- MONTOUSSÉ, M. et RENOUARD, G. « Pauvretés et exclusions » in MONTOUSSÉ, M. et RENOUARD, G., 100 Fiches pour comprendre la sociologie, Bréal, pp.148-149, Paris, 1997.
- OBANYA, P., Revitalizing education in Africa, Printmarks, Ibadan, 2002.
- OLIVIERI, C. et VOISIN, J.P., « Le français dans les pays francophones d'Afrique et de l'Océan Indien » in COSTE, D., coord. par, Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 - Matériaux pour une histoire, CREDIF, ENS Saint-Cloud, Hatier, p. 219-225, Paris.
- OLIVIERI, C., « Plurilinguisme et enseignement : l'exemple africain » in COSTE, D. et HEBRARD. J., Vers le plurilinguisme ? coord par, Ecole et politique linguistique, le Français dans le monde, numéro spécial, Edicef, Paris, 1991.
- RALAIMIHOATRA, E., Histoire de Madagascar, 2e édition, Hachette, Madagascar, Tananarive, 1969.
- RANDRIAMASITIANA, G. D., « Réflexions sur l'école à deux vitesses à Madagascar. Entre l'attachement à la pédagogie et la fascination de la technopédagogie » in Actes

du Colloque (version CD-ROM) Ethiques et nouvelles technologies. L'apprentissage du savoir en question, IXème sommet de la Francophonie, du 25 au 26 septembre 2001, Beyrouth, Liban. En version électronique : <http://www.lb.refer.org/initiatives>.

- RANDRIAMASITIANA, G. D., « Forces et faiblesses du système éducatif malgache durant la première décennie de l'indépendance », Revue Historique des Mascareignes, 4, 2002, pp.43-66.

- RANDRIAMASITIANA, G. D, « Géographie culturelle des œuvres missionnaires dans les hautes terres centrales et développement régional à Madagascar au début du XXe siècle », Revue Historique de l'Océan Indien, 1, 2005, pp.32-45, (2005 b).

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

- RANDRIAMASITIANA, G. D., Approche par les compétences ou compétences par les approches. Une alternative méthodologique délicate à travers l'exemple malgache. En version électronique :

[http : // gazety.malagasy.org/article.php 3 ? id_article_1932](http://gazety.malagasy.org/article.php?id_article_1932). Mise en ligne en 2005, (2005 c).

- RANDRIAMASITIANA, G. D., « Apprentissage et contexte d'apprentissage des langues étrangères à Madagascar » in Journal of education, vol. 4, numéro 1, August 2005, Port-Louis, p.54 – 64, (2005 a).

- RANDRIAMASITIANA, G. D « Rapports complexes et inégaux entre les langues partenaires et la société malgache. Application de la grille sociolinguistique ODFLN », sous presse dans RAMANDIMBIARISON, J.C, dir, Le Cahier de Madagascar, sur le site du CDE en collaboration avec PACT Madagascar.

- RANDRIANASOLO, N.N., Rapport entre parcours scolaire et performances en français des élèves dans des lycées privés non confessionnels de la circonscription scolaire d'Antananarivo ville, Mémoire de C.A.P.E.N, ENS Antananarivo, 2006.

- RÉPUBLIQUE DE MADAGASCAR, Enquête Démographique et de Santé. Madagascar 2003 – 2004, INSTAT, ORC Macro Calverton, Maryland, USA, Février 2005.

- ROCHEX, J-Y. (1993) Le sens de l'expérience scolaire, P.U.F, l'éducation, Paris.

- STIKER, H – J, « Handicap et exclusion. La construction sociale des champs » in PAUGAM, S., sous la dir. de, l'Exclusion, L'Etat savoirs, Ed. De la Découverte, pp.311 – 320, Paris, 2001.

- THIBAUT, P., « L'approche variationniste » in MOREAU, M. L., coord par, Sociolinguistique. Les Concepts de base, Pierre Mardaga, pp.284-287, Liège.