



**HAL**  
open science

# Problématique de la construction des compétences professionnelles des enseignants FRAM du primaire à Madagascar

Mirindrasoa Ramanampiarivola

► **To cite this version:**

Mirindrasoa Ramanampiarivola. Problématique de la construction des compétences professionnelles des enseignants FRAM du primaire à Madagascar. Sciences de l'Homme et Société. Université d'Antananarivo, 2018. Français. NNT: . tel-04464273

**HAL Id: tel-04464273**

**<https://hal.science/tel-04464273>**

Submitted on 18 Feb 2024

**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.



UNIVERSITE D'ANTANANARIVO  
ECOLE DOCTORALE : PROBLEMATIQUES DE L'EDUCATION  
ET DIDACTIQUES DES DISCIPLINES  
EQUIPE D'ACCUEIL : Education et multilinguisme

-----  
THESE POUR L'OBTENTION  
DU DIPLOME DE DOCTORAT

**Problématique de la construction des compétences professionnelles des  
enseignants FRAM du primaire à Madagascar**

Présentée et soutenue publiquement le 24 septembre 2018  
par Mirindrasoa RAMANAMPIARIVOLA

**JURY DE THESE:**

**Président :**

Judith RAZAFIMBELO RAHOLDINA, Professeure titulaire, Université d'Antananarivo

**Rapporteurs :**

Harisoa Tiana RABIAZAMAHOLY, Professeure, Université Cheikh Anta Diop de Dakar

Célestin RAZAFIMBELO, Maître de Conférences, HDR, Université d'Antananarivo

**Examineurs :**

Vololona RANDRIAMAROTSIMBA, Maître de Conférences, HDR, Université  
d'Antananarivo

Velomihanta RANAIVO RAKOTONIAINA, Maître de Conférences, HDR, Université  
d'Antananarivo

**Co-directeurs :**

Claude SPRINGER, Professeur émérite, Université Aix-Marseille

Hanta RAKOTOMAVO, Professeure, Université d'Antananarivo



## Remerciements

*Je tiens à exprimer mes vifs et sincères remerciements à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont apporté leur concours à la réalisation de cette thèse.*

*Je remercie plus particulièrement*

*Professeur Claude SPRINGER, mon directeur de thèse, de m'avoir accordé sa confiance malgré mes limites et d'avoir partagé sa rigueur scientifique tout au long de la recherche*

*Professeure Hanta RAKOTOMAVO, ma directrice de thèse pour son accompagnement éclairé et son soutien inconditionnel durant ces années de recherche.*

*Professeure Judith RAZAFIMBELO RAHOLDINA, directrice de l'Ecole Doctorale PE2Di, qui m'a fait l'honneur d'accepter de présider ce jury*

*Tous les autres membres du jury de m'avoir fait l'honneur d'accepter de lire et d'évaluer mon travail.*

*Je remercie également*

*La Circonscription Scolaire (CISCO) d'Ambohidratrimo et plus particulièrement :*

*Les Conseillers pédagogiques et les enseignants interviewés d'avoir accepté de parler de leur vécu et de leurs expériences professionnelles et de me livrer leurs points de vue sur mon sujet de thèse.*

*Les enseignants observés pour leur grande disponibilité et leur ouverture d'esprit ainsi que leurs élèves respectifs sans lesquels mon projet ne saurait jamais arriver à son terme.*

*Toutes les personnes ressources qui m'ont fourni les informations nécessaires à la réalisation de cette thèse*

*Tous mes amis et collègues qui m'ont encouragée à avancer dans cette entreprise.*

*Sans oublier toute ma famille qui a toujours cru en moi et m'a soutenue durant ces longues années*

*Mon cher époux et mes trois enfants pour leur amour indéfectible et les sacrifices qu'ils ont faits pour que cette thèse puisse voir le jour.*

# Table des matières

Liste des tableaux/ figures/graphiques .....	vi
Liste des sigles et acronymes .....	vii
Introduction .....	1
<b>Partie 1 : Construit théorique.....</b>	<b>7</b>
<b>Chapitre 1 : Politique linguistique et enseignement du français .....</b>	<b>8</b>
<i>1.1. Les principaux changements dans la politique linguistique malgache.....</i>	<i>9</i>
1.1.1. Le malgache et les variétés régionales .....	9
1.1.2. La période précoloniale.....	11
1.1.3. La période coloniale (1896-1958).....	12
1.1.4. L'ère des Républiques.....	13
<i>1.2. Place du français dans le système éducatif malgache .....</i>	<i>23</i>
1.2.1. Place instable du français .....	23
1.2.2. Le français : objet de réformes .....	24
1.2.3. Le français : langue d'enseignement et langue enseignée.....	26
<i>1.3. Approches et manuels pour le français.....</i>	<i>29</i>
1.3.1. Manuels et outils d'accompagnement .....	29
1.3.2. Les différentes méthodes et approches.....	29
<b>Chapitre 2 : Les enseignants FRAM à Madagascar .....</b>	<b>33</b>
<i>2.1. Contexte d'apparition et d'évolution des enseignants FRAM .....</i>	<i>33</i>
2.1.1. Contexte mondial .....	33
2.1.2. Contexte national .....	34
<i>2.2. Les enseignants FRAM : un enjeu de taille.....</i>	<i>36</i>
2.2.1. Qui sont-ils ? .....	36
2.2.2. Données statistiques .....	38
<i>2.3. Les enseignants FRAM : quelle(s) formation(s) ? .....</i>	<i>41</i>
2.3.1. La formation initiale .....	42
2.3.2. La formation continue .....	44
<i>2.4. Le dispositif de formation professionnalisante des enseignants .....</i>	<i>48</i>
2.4.1. Analyse de dispositif de formation : repères théoriques .....	49
2.4.2. Structure globale du document analysé.....	50

2.4.3. Notre analyse .....	52
2.4.4. Quel dispositif professionnalisant ? .....	55
<b>Chapitre 3 : Professionnalisation du métier d'enseignant .....</b>	<b>59</b>
3.1. <i>Professionnalisation, maître-mot de notre recherche</i> .....	59
3.1.1. Du métier à la profession .....	62
3.1.2. La professionnalisation en milieu de travail .....	65
3.1.3. La professionnalisation en milieu de formation .....	66
3.2. <i>La professionnalisation du métier d'enseignant</i> .....	68
3.2.1. Le métier d'enseignant.....	68
3.2.2. De l'âge de la vocation à l'âge de la profession.....	69
3.3. <i>A-t-on besoin d'être professionnel pour enseigner ?</i> .....	73
3.3.1. Enseigner : un métier qui évolue.....	73
3.3.2. Le professionnel.....	74
3.3.3. L'enseignant professionnel .....	76
<b>Chapitre 4 : La didactique professionnelle .....</b>	<b>80</b>
4.1. <i>La professionnalité attendue d'un enseignant d'aujourd'hui</i> .....	81
4.1.1. L'apprenant mis au centre du processus .....	81
4.1.2. Le paradigme du praticien réflexif.....	84
4.2. <i>Savoirs et compétences professionnelles de l'enseignant</i> .....	89
4.2.1. Les savoirs de l'enseignant .....	89
4.2.2. Les compétences professionnelles de l'enseignant .....	91
4.3. <i>La didactique professionnelle</i> .....	97
4.3.1. Se former à l'enseignement.....	97
4.3.2. La didactique professionnelle .....	98
4.3.3. La didactique professionnelle et la formation d'enseignants .....	100
<b>Partie 2 : Nos investigations.....</b>	<b>103</b>
<b>Chapitre 5 : Posture et dispositif de recherche .....</b>	<b>104</b>
5.1. <i>Problématique et question de recherche</i> .....	105
5.2. <i>Posture de recherche</i> .....	107
5.2.1. Recherche empirico-inductive .....	107
5.2.2. Recherche qualitative .....	109
5.3. <i>Population étudiée</i> .....	111

5.3.1. Champ d'investigation .....	111
5.3.2. L'échantillonnage .....	113
5.4. <i>Le dispositif de recherche</i> .....	114
5.4.1. La pré-enquête .....	114
5.4.2. La constitution du corpus .....	121
5.5. <i>Corpus constitué</i> .....	127
5.6. <i>Méthodes d'analyse</i> .....	129
<b>Chapitre 6 : L'image du métier d'enseignant à Madagascar .....</b>	<b>132</b>
6.1. <i>Problématique et question de recherche</i> .....	132
6.1.1. Objet et objectifs de recherche .....	132
6.1.2. Les représentations sociales .....	133
6.2. <i>Analyse des représentations</i> .....	135
6.2.1. Profil des interviewés .....	135
6.2.2. Corpus d'analyse .....	137
6.2.3. Analyse qualitative du corpus .....	137
6.3. <i>Image interne du métier d'enseignant à Madagascar</i> .....	140
6.3.1. Résultats de l'analyse lexicographique .....	140
6.3.2. Résultats de l'analyse de discours .....	143
<b>Chapitre 7 : Agir professoral des enseignants .....</b>	<b>167</b>
7.1. <i>Construit théorique</i> .....	168
7.1.1. Au centre... l'interaction .....	168
7.1.2. L'interaction en classe de langue .....	169
7.1.3. Formes d'interaction .....	170
7.1.4. L'agir professoral : essai de définitions .....	172
7.1.5. Travail prescrit, travail réel et réel de l'activité .....	174
7.2. <i>Approche méthodologique</i> .....	174
7.2.1. L'analyse séquentielle .....	174
7.2.2. L'analyse didactique .....	176
7.3. <i>Corpus d'analyse</i> .....	177
7.3.1. Profil du public observé .....	177
7.3.2. Le niveau et les séances observés .....	177
7.4. <i>Résultats d'analyse</i> .....	180
7.4.1. Le niveau et les séances observés .....	180

7. 4.2. Cohérence entre les différentes phases didactiques .....	181
7.4.3. Alternance des prises de parole : analyse quantitative et qualitative .....	181
7.4.4. Gestion de la phase de remédiation.....	192
7.5. Synthèse des observations.....	197
<b>Chapitre 8 : L’enseignement du FLE dans les classes primaires malgaches.....</b>	<b>200</b>
8.1. Entrées sociolinguistiques .....	200
8.1.1. L’usage social du français.....	200
8.1.2. Situation scolaire.....	202
8.2. Le français dans le préscolaire et le primaire .....	205
8.2.1. Profil d’entrée de l’élève au primaire.....	205
8.2.2. Programmes scolaires du primaire .....	206
8.3. Niveau en français des enseignants .....	207
8.3.1. Données statistiques et pratiques déclarées.....	207
8.3.2. Profil des enseignants observés.....	208
8.4. Maîtrise du français des enseignants observés.....	208
8.4.1. Evaluation globale .....	209
8.4.2. Compétence lexicale .....	211
8.4.3. Compétence grammaticale .....	213
8.4.4. Compétence phonologique.....	214
8.4.5. Limites de l’analyse .....	214
8.5. L’usage réel des langues dans les classes de FLE.....	215
8.5.1. Quelques repères théoriques sur l’AC.....	215
8.5.2. L’alternance codique chez l’enseignant .....	221
8.5.3. Apports de l’analyse .....	234
<b>Chapitre 9 : Suggestions et perspectives.....</b>	<b>238</b>
9.1. Représentations des acteurs.....	238
9.1.1. De l’enseignant et du métier d’enseignant du primaire malgache.....	238
9.1.2. De la professionnalisation du métier d’enseignant.....	238
9.1.3. De l’enseignement/apprentissage du français à Madagascar .....	239
9.2. L’agir professoral des enseignants.....	240
9.2.1. Planification et progression didactique .....	240
9.2.2. Pratiques interactives .....	240
9.2.3. Pratiques remédiatrices .....	241

9.3. <i>L'enseignement du FLE dans le primaire</i> .....	242
9.3.1. Degré de maîtrise du FLE des enseignants .....	242
9.3.2. Choix et usage des langues dans les classes de FLE.....	243
9.4. <i>Quelques éclaircissements issus du croisement des données</i> .....	244
9.5. <i>Suggestions</i> .....	245
9.5.1. Sur la professionnalisation du métier d'enseignant.....	245
9.5.2. Sur l'enseignement/apprentissage du FLE .....	247
9.6. <i>Perspectives</i> .....	250
9.6.1. Le PSE en bref .....	251
9.6.2. Vers l'individualisation du parcours de formation des enseignants .....	254
9.6.3. L'accompagnement en formation .....	254
9.6.4. Vers un référentiel du métier d'accompagnateur .....	258
<b>Conclusion</b> .....	<b>262</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>267</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>277</b>
<i>Annexe 1 : Guide d'entretien</i> .....	277
<i>Annexe 2 : Focus group Conseillers pédagogiques (VM)</i> .....	278
<i>Annexe 3 : Focus group Conseillers Pédagogique (VF)</i> .....	289
<i>Annexe 4 : Entretien enseignants (VM)</i> .....	298
<i>Annexe 5 : Entretien enseignants (VF)</i> .....	316
<i>Annexe 6 : Transcription des observations de classe</i> .....	331
<i>Annexe 7 : Conventions générales de transcription</i> .....	441
<b>Résumé</b> .....	<b>442</b>

## Liste des tableaux/ figures/graphiques

---

Figure 1: Modèle ALACT de réflexion sur la pratique.....	87
Figure 2: Modèle des niveaux de changement .....	87
Figure 3 : Nuage de mots, corpus Conseillers pédagogiques.....	140
Figure 4: Termes liés à enseignants, corpus Conseillers pédagogiques.....	141
Figure 5: Termes liés à formation, corpus Conseillers pédagogiques.....	142
<hr/>	
Tableau 1: Evolution de l'effectif des enseignants selon leur catégorie .....	39
Tableau 2: Répartition des écoles d'intervention des enseignants FRAM.....	39
Tableau 3: Évolution de la proportion d'enseignants au primaire selon leur statut.....	40
Tableau 4: La professionnalisation selon Bourdoncle .....	64
Tableau 5: Les compétences de l'enseignant moderne .....	93
Tableau 6 : Effectif des enseignants dans la CISCO d'Ambohidratrimo (année scolaire 2016-2017).....	112

---

## Liste des sigles et acronymes

---

AFD	Agence Française de Développement
APC	Approche par les compétences
APS	Approche par situations
ATDP	A toi de parler
BAC	Baccalauréat
BEP	Brevet d'études professionnelles
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
CAE	Certificat d'Autorisation à Enseigner
CAP	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CE	Cours élémentaire
CECR(L)	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEPE	Certificat d'études primaires
CIEP	Centre International des Études Pédagogiques
CISCO	Circonscription scolaire
CM1	Cours moyen 1 <sup>ère</sup> année
CM2	Cours moyen 2 <sup>ème</sup> année
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
CP1	Cours préparatoire 1 <sup>ère</sup> année
CP2	Cours préparatoire 2 <sup>ème</sup> année
CRINFP	Centre régional de l'Institut National de la Formation Pédagogique
DALF	Diplôme Approfondi de Langue Française
DELFB	Diplôme d'Études en Langue Française
DNL	Disciplines non linguistiques
EPT	Education Pour Tous
ENF	Enseignants Non-Fonctionnaires
FLE	Français Langue Étrangère
FPI	Formation professionnelle initiale
FRAM	<i>Fikambanan 'ny ray aman-drenin 'ny Mpianatra</i> (Association des parents d'élèves)
IFADEM	Initiative francophone pour la Formation à distance des maîtres
INFP	Institut National de Formation Pédagogique
INSTAT	Institut national de la statistique
MAPEF	Madagascar Appui à l'Enseignement du et en Français
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MENRS	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique
MESupReS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
ONG	Organisation Non-Gouvernementale
ORE-UQAM	Observatoire pour la Recherche en Éducation (Université Québec Montréal)
OIF	Organisation internationale de la Francophonie
OTF	Objectif terminal de formation
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PL	Politique linguistique
PLE	Politique linguistique éducative
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PPO	Pédagogie par objectifs

PSE	Plan Sectoriel de l'Education
TCF	Tests de compétences en français
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
ZAP	Zones administratives et pédagogiques

# Introduction

---

La situation actuelle de l'éducation à Madagascar doit être comprise dans un contexte plus large qui va au-delà de la sphère nationale. En effet, certains aspects du système éducatif actuel résultent de la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (EPT) adoptée par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990), poursuivie à Dakar en avril 2000 et à Beijing en décembre 2005 et dernièrement à Incheon, République de Corée pour s'atteler au « chantier inachevé » de l'agenda pour une nouvelle vision d'éducation 2030.

Pour ce qui est du deuxième objectif de cette politique éducative mondiale, à savoir l'Enseignement primaire universel, l'UNESCO, dès 2011, considérait qu'en matière de personnel, cet objectif nécessitait la formation de plus de deux millions d'enseignants supplémentaires d'ici 2015. L'Afrique subsaharienne dont Madagascar représente à elle seule plus de 55 % de cette demande, estimé à 1 115 000 enseignants.

Afin d'honorer son engagement dans la politique EPT, Madagascar a mis et met en œuvre des plans stratégiques depuis 2003 pour scolariser tous les enfants malgaches en âge de l'être. Ce qui a créé une autre catégorie d'enseignants peu ou non qualifiée dans les écoles malgaches, communément appelés maîtres FRAM car ils sont recrutés et payés par le Fikambanan'ny Ray Amandrenin'ny Mpianatra (Association des parents d'élèves). En effet, le recours à ces enseignants non fonctionnaires (ENF) à tous les niveaux du système scolaire malgache se présente comme une possibilité pour résoudre l'insuffisance numérique du personnel enseignant face à l'explosion démographique scolaire. Il est à souligner que leur cas n'est pas isolé dans le monde car l'on note également l'existence des enseignants communautaires recrutés et rétribués par l'association des parents d'élèves dans bon nombre de pays comme l'Allemagne et dans la totalité des pays africains francophones ; et des répétiteurs bénévoles en Amérique. Faut-il aussi souligner que depuis quelques décennies, cette émergence se présente comme un phénomène mondial mais elle est fortement marquée dans les pays subsahariens. En remontant l'histoire du pays, on apprend que depuis les années quatre-vingt, l'on assistait à la présence massive de cette catégorie d'enseignants recrutés pour faire face aux besoins accrus en personnel engendrés par la politique de massification et la démocratisation de l'enseignement. Ainsi, doit-on conclure que la présence de ces enseignants fait partie de la réalité des écoles malgaches.

Si le problème lié à l'aspect quantitatif semble résolu, l'on doit s'interroger sur la qualité et l'efficacité de l'intervention de ces enseignants étant donné leur profil (communautaires, volontaires, contractuels, sans qualification et avec des niveaux académiques faibles) car ce que l'on vise, c'est une EPT de qualité. On peut dire ainsi que la promotion de l'éducation de qualité passe nécessairement par l'assurance-qualité des enseignants qui la prennent en charge. L'OCDE (2006) a fait reconnaître à juste titre le rôle crucial des enseignants. D'où la nécessité de leur préparation, de leur formation et de leur qualification pour le développement de tout système éducatif appelé à évoluer dans une société en pleine mutation. Bref, la politique à leur égard est importante.

Le cas des enseignants FRAM mérite une attention particulière pour trois principales raisons :

- Leur présence tend à se généraliser dans les écoles malgaches, et ce malgré les progrès réalisés dans leur recrutement. Si au cours de l'année scolaire 1990/91 par exemple, il y avait dans tout Madagascar 918 enseignants FRAM sur les 32.497 enseignants "en classe", au cours de l'année scolaire 1997/98, l'on assistait à un accroissement exponentiel de leur effectif car leurs nombres sont respectivement passés à 1.244 et 28.537 (Tilahimena, 1999, 50). En 2010, on comptait 40 000 enseignants FRAM dans tout Madagascar, alors que les enseignants fonctionnaires étaient au nombre de 22 661 au total. Ainsi, les enseignants FRAM sont majoritaires sur le terrain et leur nombre va encore se multiplier à cause du départ à la retraite d'un nombre considérable d'enseignants fonctionnaires dans les prochaines années.

- Les vingt dernières années ont été marquées par l'émergence d'une série d'innovations en matière de méthodes pédagogiques et les avancées en didactique des disciplines et des langues en particulier, qui auraient dû changer la conception de l'école, celle de l'action éducative en général et de manière plus concrète, les pratiques enseignantes en classe. C'est dans ce contexte évolutif qu'ont apparus, entre autres, les nouveaux concepts tels que professionnalisation, qualification et compétence(s), perspective actionnelle qui ont bouleversé le monde de l'éducation et de la formation. Pour remplir leur nouvelle mission dans ce contexte, il est d'une évidence incontestable de dire que les enseignants malgaches ont besoin de formation et de perfectionnement professionnel d'autant plus que pour Madagascar, selon l'étude du PASEC en 2010 repris dans le plan intérimaire pour l'éducation (PIE 2013-2015), la qualité du corps enseignant et la confusion dans les stratégies

pédagogiques figurent parmi les facteurs qui expliquent la faiblesse des acquis scolaires et leur détérioration depuis 2005.

- La tendance à associer les résultats peu satisfaisants actuels obtenus à l'issue des évaluations aux enseignants FRAM est très forte.

S'agissant du français à Madagascar tout particulièrement, l'on note que depuis l'implantation de cette langue et malgré son fort ancrage dans la vie socioéconomique et culturelle malgache et son statut privilégié<sup>1</sup> dans le système scolaire malgache, son enseignement/ apprentissage demeure une question préoccupante telle qu'en témoignent la littérature abondante sur le sujet, les actions et les projets réalisés ou en cours dans ce domaine. Les difficultés éprouvées par les élèves en français et leur faible performance attestées par les différentes études menées tant sur l'échelle nationale qu'internationale, notamment celles du PASEC (1997-1998, 2005 et 2008) et du BIEF<sup>2</sup> s'avèrent très significatives et méritent de ce fait une attention soutenue, d'autant plus que l'enseignement de cette langue a bénéficié des apports des projets de toutes sortes et d'origines diverses (INFP, Alliance française, CLEF, AUF, AFD, UNICEF, etc) qui devaient se répercuter d'une manière ou d'une autre sur les acquis scolaires des élèves.

En outre, le double statut du français en tant que langue d'enseignement et discipline scolaire pose problème pour la majorité des élèves malgaches. Souvent, la non maîtrise de cette langue constitue un obstacle majeur à l'apprentissage des autres disciplines scolaires parce qu'il s'avère difficile pour un élève d'apprendre dans une langue qu'il ne maîtrise pas ou qu'il maîtrise mal.

Quant aux enseignants, la majorité est souvent confrontée à une double difficulté qui provient d'une part de la non-maîtrise du français, langue d'enseignement ou matière enseignée et de l'autre, des difficultés à mettre en œuvre l'approche pédagogique et/ou

---

<sup>2</sup> « Avec la réforme, le malagasy est utilisé comme langue d'enseignement de la première année à la cinquième année d'études primaires. Le français est enseigné comme discipline dès la première année et utilisé progressivement comme langue d'enseignement de certaines disciplines à partir de la sixième année pour assurer une transition vers l'utilisation de la langue d'enseignement un peu plus tard. ... La nouvelle Constitution de Madagascar a pris l'anglais comme langue officielle à côté du malagasy et du français... La première exposition à cette langue sera si possible initiée à partir de la quatrième année du primaire et sera renforcée de façon prioritaire dès la sixième année. » UNESCO : *Données mondiales de l'éducation*, 7<sup>e</sup> édition, 2010/2011.

méthodologique recommandée. A ce sujet, suivant l'Arrêté n° 10.869/2015/MEN/SG/SLDC du 13 Février 2015 portant organisation transitoire de la méthode pédagogique, le Ministère de l'Education Nationale malgache affiche officiellement sa ferme volonté de mettre fin à la mise en œuvre de l'approche par les compétences (APC) et de l'approche par situations (APS) dans le système scolaire malgache et recommande la pédagogie par objectif (PPO) à partir de l'année scolaire 2015-2016.

Ces éléments pourraient concourir à la compréhension de la baisse constante du niveau des élèves en français. Ce constat répété comme des leitmotivs à toutes les occasions dans le sphère éducative conduit à remettre sans cesse en question les compétences professionnelles des enseignants et les méthodes d'enseignement/apprentissage de cette langue.

L'école malgache étant une école plurilingue, la question des langues fait partie de notre réflexion. Cette thèse renvoie ainsi à la fois à la didactique professionnelle et à la didactique des langues.

C'est dans ce contexte global complexe que s'inscrit la présente thèse intitulée « Problématique de la construction des compétences professionnelles des enseignants FRAM du primaire à Madagascar ». Elle essaie de réfléchir à la fois sur la professionnalisation du métier d'enseignant et l'enseignement du français dans le primaire malgache.

Le choix de la thématique se justifie par nos travaux de recherche antérieurs sur les enseignants de français du primaire et plus tard notre expertise dans le domaine qui a suscité notre volonté d'appréhender davantage l'univers de l'enseignant malgache. Notre statut et notre préoccupation professionnelle en tant que formatrice d'enseignants de français à l'Ecole Normale Supérieure ne sauraient que renforcer ce choix.

Ainsi, le terrain investi est celui du primaire malgache. Cette option a été choisie dans une logique de continuation de notre réflexion. De plus, nous retiendrons la discipline « français » pour l'intérêt particulier que nous avons accordé et accordons à cette langue et à son enseignement/apprentissage à Madagascar.

Notre problématique de recherche est formulée comme suit : Dans quelle mesure la formation continue des enseignants FRAM du primaire contribue-t-elle à la construction et au développement de leurs compétences professionnelles?

Nous la déclinons en quatre principales questions:

Q1 : Quelles sont les compétences professionnelles prescrites par le dispositif FRAM?

Q2 : Les compétences professionnelles FRAM prescrites recouvrent-elles les compétences nécessaires pour enseigner le français ?

Q3 : Existe-t-il un écart entre les compétences professionnelles FRAM prescrites et celles réellement mises en œuvre ?

Q4 : Le niveau de FLE des enseignants FRAM est-il suffisant pour enseigner le français dans le primaire et quel est l'usage réel de cette langue en classe ?

Le traitement de cette problématique se réalise à travers une recherche de type empirico-inductif articulée avec une approche qualitative et comparative menée à partir des données de terrain. Soulignons que la recherche vise la compréhension maximale de l'objet étudié à partir d'un échantillonnage réduit.

Notre travail s'articule en deux parties :

La première partie abordera successivement quatre points essentiels. Les deux premiers chapitres sont dédiés à l'étude du cas malgache dans une approche historique. Ils sont destinés à mieux connaître notre terrain d'investigation. Le premier chapitre porte sur les politiques linguistiques et les politiques linguistiques éducatives qui mettent en exergue la place du français depuis la période précoloniale jusqu'à la république actuelle. Le second, beaucoup plus spécifique, tente dans un premier temps de présenter les enseignants FRAM dans leur contexte d'émergence et d'évolution et dans un second temps, de donner un aperçu des diverses formations des enseignants recensées ces dernières années et enfin de proposer une analyse du dispositif de formation FRAM.

Viennent après les deux chapitres théoriques qui apporteront les éclairages nécessaires sur le sujet : le chapitre 3 « la professionnalisation du métier d'enseignant » se trouve au cœur de notre problématique. Après avoir défini le concept, il abordera le processus de professionnalisation dans toutes ses dimensions. Le statut du métier d'enseignant y est discuté longuement et la nouvelle professionnalité redéfinie tenant compte de nouveaux défis à relever par la société et l'école d'aujourd'hui. Le chapitre 4 « la didactique professionnelle » commence par la revue des savoirs et compétences professionnels (attendus) de l'enseignant pour ensuite se consacrer entièrement sur la didactique professionnelle en tant que cadre théorique de lecture et de compréhension de l'agir professoral et sur ses implications dans la conception du dispositif de formation des enseignants.

La deuxième partie sera réservée à l'analyse du corpus : le chapitre 5 se fixe comme principal objectif de présenter notre posture de recherche. Il tracera les contours d'une recherche de type empirico-inductif, qualitative et comparative et présentera en détail notre méthodologie de recherche ainsi que notre objet et champ d'investigation. Le chapitre 6 rend compte de l'image du métier d'enseignant vue par les Conseillers pédagogiques (CP) et les enseignants eux-mêmes. Il repose sur l'analyse des discours de ces acteurs recueillis par le biais des entretiens individuels et de groupe. Le chapitre suivant abordera l'agir professoral des enseignants de français. Nos remarques y seront regroupées en trois principaux axes : la planification didactique, la gestion de la phase interactive et la gestion de la phase remédiate. Le chapitre 8 sur l'enseignement du FLE dans le primaire malgache clôt l'analyse. Avec une approche macro et microsociolinguistique, il essaie d'abord de circonscrire l'environnement linguistique de l'élève et l'enseignant du primaire à travers la place du français à l'école et hors de l'école. Le degré de maîtrise du français de celui-ci sera par la suite évalué à l'aune des descripteurs du CECRL. La dernière étape de la réflexion porte sur les pratiques langagières de l'enseignant et de l'élève pendant les cours de FLE afin de comprendre le choix et l'usage réel du français dans les classes observées. Le dernier chapitre permet de revenir à notre problématique.

A l'issue de l'analyse et du croisement des données se dégagent des suggestions sur la professionnalisation du métier d'enseignant et sur l'enseignement/apprentissage du FLE en particulier. Enfin, dans les perspectives de la recherche, nous insisterons sur la nécessité de mettre en œuvre le dispositif d'accompagnement dont nous avons essayé d'exposer brièvement les principaux principes théoriques.

Vu l'étendue de la problématique retenue, il va sans dire que nous ne prétendons pas avoir épuisé le sujet. Ainsi, certains aspects, aussi intéressants soient-ils, ne seront pas abordés dans les limites de la présente recherche. Ils pourront cependant faire l'objet d'une recherche ultérieure. Nos choix seront motivés tout au long de l'analyse.

## Partie 1 : Construit théorique

---

Dans un premier temps, il s'avère nécessaire de définir les cadres généraux de notre réflexion. Ainsi, l'évolution des politiques linguistiques et des politiques linguistiques éducatives sera retracée à grands traits à travers les périodes-clés de l'histoire de Madagascar. L'objectif étant d'évoquer le passé pour mieux comprendre le présent, il serait aussi pertinent d'aborder ensuite la place du français dans le système éducatif malgache et son enseignement sur la base de l'analyse des divers textes officiels successifs et des programmes scolaires du primaire notamment ces vingt dernières années.

Par ailleurs, pour pouvoir comprendre l'agir professoral des enseignants FRAM, il faudrait savoir leur identité, leur particularité, leur raison d'être et éventuellement leurs faiblesses.

Les deux autres chapitres sont destinés à fournir les principaux repères théoriques de la présente recherche. En effet, la construction des compétences professionnelles sous-entend l'idée de professionnalisation. Ce concept riche de significations sera étudié de manière générale avant d'être saisi en milieu de travail et de formation. De même, la didactique professionnelle servira d'ancrage théorique essentiel pour mieux penser la formation des enseignants.

## Chapitre 1 : Politique linguistique et enseignement du français

Comme tout pays bi/plurilingue, pays également marqué par les colonisations européennes, Madagascar ne peut pas échapper à la question de la définition d'une politique linguistique. Contrairement à la plupart des pays africains, Madagascar dispose depuis le 19<sup>e</sup> siècle d'une langue normalisée qui est langue maternelle et langue officielle de l'ensemble des Malgaches. Officiellement, on recense 18 ethnies (Merina, Betsileo, Betsimisaraka, Sakalava, Masikoro, Antadroy, Mahafaly, Vezo, Bara, etc.) et autant de variétés linguistiques, mais le malgache standard constitue la langue des Malgaches. Tout système et dispositif éducatif reflètent les décisions inscrites dans la politique générale d'un pays. Les rôles des langues en contact sont régis par la politique linguistique. Ainsi, le dispositif de formation des maitres, FRAM, ne saurait échapper à cette réalité.

La politique linguistique peut être définie de manière globale comme un ensemble de mesures législatives prises pour définir le statut et le rôle des langues en contact. Il peut s'agir de protéger et renforcer la langue nationale par le biais d'une institution, on peut citer l'Académie française, l'Office québécois de la langue française ou l'Académie malgache créée en 1902, mais également de répartir les usages des langues (langue nationale, langue officielle, etc.) dans la vie politique, les administrations, le système éducatif, la vie courante, etc. et enfin de donner les moyens concrets pour réaliser les finalités (comme par exemple une politique éducative). Calvet (1996, p.3) distingue d'un côté « les grands choix en matière de relations entre langues et société » et d'un autre côté « la mise en pratique », que certains sociolinguistes nomment planification ou aménagement. Mais à côté des aspects macro et méso, on peut difficilement ignorer l'aspect micro, celui des usages quotidiens des gens, celui des interactions au jour le jour. À Madagascar, la majorité de la population est rurale et parle essentiellement une des variétés malgaches. Or, sans la participation effective des acteurs de terrain toute politique linguistique, aussi généreuse soit-elle, court le risque d'être vouée à l'échec. Truchot (2014), à propos de la politique linguistique de l'Europe qui propose que tout citoyen européen maîtrise trois langues, estime que les pays européens ne se sont pas donné les moyens nécessaires pour que l'anglais ne soit pas la langue dominante enseignée dans les systèmes éducatifs.

Ce chapitre a pour objectif de faire un rappel sur les textes législatifs qui ont défini les différentes politiques linguistiques depuis le 19<sup>e</sup> siècle. La question de la coexistence du malgache et du français dans le système éducatif doit être posée. Nous verrons quelle est la place du français dans le système éducatif malgache.

## 1.1. Les principaux changements dans la politique linguistique malgache

L'histoire de Madagascar révèle que ses politiques linguistiques (PL) et ses politiques linguistiques éducatives (PLE) se développent en mouvement de dents de scie, comme l'a montré Randriamasitiana (2011) à travers les fluctuations statutaires que connaissent les langues en présence, particulièrement le malgache et le français. Un peu plus avant lui, Rabenoro et Rajaonarivo (1997, p.105) s'entendent pour affirmer que « Madagascar n'a jamais eu de politique linguistique explicite. »

### 1.1.1. Le malgache et les variétés régionales

Il n'est pas question ici d'entrer dans le détail. Notre propos se contentera de donner quelques repères utiles pour la compréhension de la situation sociolinguistique malgache. Tout d'abord, l'on doit noter que la naissance du malgache et des variétés régionales est indissociable de l'histoire du peuplement de Madagascar par les vagues de migration.

La définition du nombre exact des variétés régionales pose problème comme le souligne Rasoloniaina (2016, p. 14-17). Si la majorité des chercheurs en recensent dix-huit, certains en reconnaissent une vingtaine en incluant les sous-groupes des variétés linguistiques. Elles correspondraient donc aux 18 ethnies composant la population de l'île, dont la constitution s'expliquera par des immigrations successives et la cohabitation avec les premiers habitants de l'île. A propos de l'origine du peuplement de la Grande île, voici ce qu'on peut lire dans ce site : <http://madatana.com/colline-peuplement.php>

Le peuplement de Madagascar commence vers le début de l'ère chrétienne par des vagues successives de migrants venus d'Asie du Sud-Est (Indonésie). Remarquables navigateurs, ces Nusantariens (ou malayo-polynésiens) arrivaient dans des bateaux dénommés sambo et fiara, capables de transporter jusqu'à mille personnes et plusieurs

centaines de tonnes de marchandises. L'installation à Madagascar s'est effectuée dans un cadre de migrations organisées étalées sur plusieurs siècles.

A ces anciennes migrations nusantariennes s'ajouteront plus tard celles issues du continent africain, liées notamment à la traite des esclaves pratiquées sur une grande échelle par les musulmans à partir du VIII<sup>e</sup> siècle. L'arrivée des Européens au début du XVI<sup>e</sup> siècle n'affectera que très marginalement le processus. Au fil des siècles, les habitants de Madagascar finissent par se constituer en de nombreux groupes ethniques [...]

Il va de soi que ces migrants ont transporté avec eux leur langue et leur culture et ont laissé des traces de leur passage. C'est ainsi que Madagascar a vu se former des groupes ethno-linguistiques dont la formation remonte à plusieurs siècles.

Le malgache fait partie des langues austronésiennes, du rameau malayo- polynésien occidental. (Rasoloniaina, 2016, p.11 reprenant les travaux de Dahl (1977, 1991). Ce site [www.fort-dauphin.org/madagascar/la-langue-malgache](http://www.fort-dauphin.org/madagascar/la-langue-malgache) aide à se représenter comment s'est formée et a évolué cette langue :

À la suite des migrations de populations (exil politique, échanges commerciaux et conquêtes), la langue malgache s'enrichit de vocabulaire provenant d'Indonésie, d'Afrique, d'Inde, d'Australie et enfin, de France.

Sur le plan lexical :

Plus de 90 % du vocabulaire traditionnel de la langue malgache dont on peut identifier la filiation remonte à des origines austronésiennes. Le reste est d'origine bantou, arabo-swahili ou sanskrite.

Et ce, sans oublier bien sûr les divers emprunts aux langues européennes, en particulier le français et l'anglais.

Sur le plan phonétique, le même site observe que :

De manière très schématique, il semblerait ainsi que l'on pourrait répartir les manifestations linguistiques de Madagascar en deux grands ensembles, en partant des différences phonétiques. Le premier regroupe les « langues » ou « dialectes » du littoral occidental et méridional, et le second ceux du centre et de la bande orientale.

Qu'est-ce qui caractérise ces variétés régionales ? Selon Rakotomalala (2017), ce sont des parlers identitaires qui s'utilisent en tant que vernaculaire. Le propre du vernaculaire,

souligne l'auteur, est qu' « il est un langage communautaire sur lequel s'exécutent les rites comme les salutations, les discours de mariage ou de funérailles, etc. » et que ce sont « la langue maternelle du Malgache ». Et d'ajouter que « sa grammaire est hors d'atteinte des modifications ou du changement car acquise de manière implicite dès la première enfance. Ils sont d'usage restreint en deçà de l'idée de nation. »

En dépit de ces parlers régionaux, l'unicité de la langue que parlent les Malgaches n'est plus à discuter du fait de leur intercompréhension attestée (Dez, 1978 cité dans Rasoloniaina (2016, p.11).

### 1.1.2. La période précoloniale

Les missionnaires britanniques et catholiques se sont installées sur le territoire malgache bien avant la période coloniale française. Le roi Radama I<sup>er</sup> (1810-1828), très proche des Britanniques aurait reçu un énorme soutien de la part de ces derniers qui lui permettait de poursuivre l'unification du royaume entreprise par son défunt père et moderniser son armée. Ceux-ci fondèrent des écoles en langue malgache surtout dans la province centrale des Hauts Plateaux et introduisirent le christianisme. D'où la formation d'une élite protestante et malgachisante à Antananarivo et sur les Hauts Plateaux de l'île. Cette double mission des Britanniques : évangélisation et instruction du peuple malgache était en contrepartie renforcée par Radama I<sup>er</sup>, qui a porté ses efforts sur le développement de l'éducation de base et des écoles professionnelles dès 1820.

Faut-il souligner que « la scolarisation se faisait dans la langue maternelle des élèves et les maîtres malgaches pouvaient avoir recours à l'anglais (la langue des missionnaires) pour accéder aux manuels et aux sources du savoir occidental. »

Madagascar [www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/madagas.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/madagas.htm)

Se sont produites sous le règne de Radama I<sup>er</sup> l'introduction de l'imprimerie, la transcription en caractères latins de la langue merina qui devient par la suite le malgache officiel, la fixation de l'orthographe de cette langue et la traduction de la Bible dans cette langue.

### 1.1.3. La période coloniale (1896-1958)

La loi d'annexion du 06 août 1896 déclarant officiellement « Madagascar colonie française » fut accompagnée des changements radicaux dans la politique linguistique du pays. La langue coloniale était désormais imposée comme la langue officielle, la seule langue véhiculaire de toutes les régions de l'île. La politique de Galliéni consistait à franciser l'école professionnelle et à créer l'école officielle (Goguel, 2006, p.32). Dès lors, le but de l'enseignement était de « faire des jeunes Malgaches des sujets fidèles et obéissants de la France ». (Arrêté du 16 avril 1899, Art 5). Le français est devenu une langue de prestige, de promotion et d'ascension sociale. Sa maîtrise a été considérée comme un atout pour un Malgache. En témoigne l'assertion du Général Galliéni, gouverneur général de Madagascar :

Les jeunes Malgaches seront prévenus que dorénavant, nul ne saura pourvu d'un emploi public s'il ne parle ou écrit le français et que dans toutes les circonstances celui qui connaît notre langue aura la préférence sur les autres indigènes. (Bemananjara, 1979, p. 527)

La connaissance du français est devenue le principal critère de réussite dans les concours aussi bien pour les élèves que pour les élèves-maîtres, un critère de gratification des enseignants en service, la condition sine qua non pour l'intégration au corps des fonctionnaires et dans les meilleurs des cas, une voie pour accéder à la citoyenneté française au même rang que les Européens.

Dans le domaine de l'enseignement, la politique d'assimilation amorcée par le Général Galliéni dans sa circulaire du 05 octobre 1896 renforcée par celle du 11 novembre 1896 était claire : la langue française était recommandée dans l'enseignement malgache à tous les niveaux et la moitié du temps devrait être consacrée à l'enseignement de cette langue. Le malgache (la langue des indigènes) est devenu une simple matière scolaire alors qu'auparavant, on l'a vu, il était la langue d'enseignement pendant une longue période après une tentative d'utilisation de l'anglais au moment de l'ouverture des premières écoles par des missionnaires britanniques. Ainsi, l'emploi du temps hebdomadaire du premier degré prévoit respectivement pour les trois divisions 13h15, 12h30 et 11h d'apprentissage de la langue française contre 45mn chacune pour la langue malgache.

Randriamasitiana (2011, p. 213-214) en souligne les dimensions socio-culturelles de cette politique et fait constater l'échec des stratégies assimilationnistes, notamment la politique des races et l'évangélisation.

Face à cet échec, le même initiateur reconnaîtra la place de la langue malgache dans le maintien du pouvoir colonial (Arrêté du 20/10/1897 et Lettre-circulaire du 21/09/1899). Ainsi, les Européens ont été vivement encouragés à apprendre la langue autochtone pour pouvoir se passer du service des interprètes et pour mieux connaître les mœurs, les besoins et les aspirations des indigènes. Ces études avaient été sanctionnées par un diplôme de langue malgache.

Dans le même esprit, l'Académie malgache a été créée par l'arrêté du 23 janvier 1902 sous la protection du Général Galliéni. Cette institution comprenait à l'époque des scientifiques français qui s'étaient chargés de l'étude de Madagascar sous tous les aspects.

Malgré ces initiatives, la langue malgache n'a pu encore trouver la place qu'il lui revient jusqu'à son adoption comme langue d'enseignement dans les premiers degrés du primaire en 1951 suite aux instructions venant de France. Cette option a été adoptée suite à la nouvelle réforme engagée par le Gouvernement Olivier (1924-1930) consistant en la réorganisation des écoles du premier degré autour d'un véritable bilinguisme, c'est-à-dire le français comme matière scolaire et le malgache comme langue véhiculaire de l'enseignement. Mais ce bilinguisme a été très vite abandonné au nom de « l'égalité des droits et de l'accession des indigènes à la citoyenneté française » (Goguel, 2006, p.36). Résultat : le français était de nouveau langue véhiculaire de l'enseignement.

#### 1.1.4. L'ère des Républiques

##### 1.1.4.1. La 1<sup>ère</sup> République

La politique linguistique de la 1<sup>ère</sup> République (1960-1972) de Philibert Tsiranana repose sur le bilinguisme de l'Etat : le malgache et le français étaient adoptés comme les deux langues officielles. Le régime était jugé de néocolonialiste qui perpétuait l'impérialisme colonial.

Voulant garder sa relation avec l'ancien colonisateur, le système éducatif a suivi le régime métropolitain et appliquait le programme français privilégiant l'étude de la langue française et la connaissance de la civilisation française. Il est à souligner que les manuels utilisés étaient

les mêmes que dans les écoles en France. Toutes les disciplines scientifiques étaient enseignées en français qui était la langue d'enseignement et dans laquelle ont été formés les enseignants sortant de l'Ecole Normale (Celle de Mahamasina Antananarivo, ancienne école Le Mire des Villers). Les diplômés ainsi formés avaient une connaissance parfaite de la France et de la langue française mais sans aucun repère en malgache. La prise de conscience de cette nouvelle forme d'assimilation va entraîner le mouvement de mai 1972 qui manifesta des mécontentements vis-à-vis du système en place, jugé élitiste et sélectif qui ne profite pas à la majorité des Malgaches. Selon Goguel (2006, p.321), les origines de ce mouvement étudiant remontent à 1968 avec les lycées et les étudiants des établissements privés rassemblés au congrès de la fédération des associations d'étudiants FAEM à Tamatave qui critiquaient, entre autres, le système d'enseignement et revendiquaient sa malgachisation et sa démocratisation. Du côté des universitaires, la même revendication s'amorçait : le syndicat des enseignants et chercheurs de l'enseignement supérieurs (SECES) réuni lors du séminaire en 1972 réclamait « la malgachisation et la démocratisation tant des structures que de l'enseignement et du personnel de l'Université. L'utilisation du malgache comme langue véhiculaire dans toutes les disciplines. » (Goguel, *ibid.*, p. 333)

#### 1.1.4.2. La 2<sup>e</sup> République : la malgachisation

La 2<sup>e</sup> République de Didier Ratsiraka (1975-1993) dite RDM (République Démocratique de Madagascar) est marquée par la politique de malgachisation et de démocratisation et adopte le malgache comme langue officielle de la République à côté du français.

L'échec de cette politique linguistique a été très vite constaté au travers de la dégradation de l'enseignement dès 1980, faute de moyens suffisants et de mesures d'accompagnement appropriées probablement, dont un aménagement linguistique adapté au contexte.

Derrière la volonté affichée de reconnaître le besoin de la langue française comme d'une fenêtre ouverte sur le monde de la civilisation technique, le *Livre rouge* de la 2<sup>e</sup> république édité en 1975 annonce une véritable révolution socialiste qui va déterminer l'avenir du pays. Dans la rubrique « Malgachisation », on peut lire :

En ce domaine, nous devons éviter les malentendus sur l'utilisation de la langue française, car seule la vérité est révolutionnaire et le révolutionnaire ne doit pas avoir de complexe.

[...] Force est de reconnaître que pendant longtemps encore, nous aurons besoin de cette langue comme d'une fenêtre ouverte sur le monde de la civilisation technique. Cela ne veut pas dire qu'il faut reléguer le malgache au deuxième plan. Non! Mille fois non! Bien au contraire, ...nous donnons d'ores et déjà la primauté à notre langue nationale et nous devons accélérer la codification, la modernisation et l'enrichissement du malgache, avec l'apport de tous les dialectes, pour en faire un instrument efficace de développement de l'Homme malgache et de maîtrise de toutes les disciplines techniques et scientifiques.

Ce discours paraît sans équivoque : la malgachisation dont il est question ne représente pas qu'un défi linguistique. Randriamarotsimba (2005, p.200) le souligne ainsi :

La malgachisation ne peut pas se réduire au choix du malgache comme langue d'enseignement. Il faudrait plutôt la concevoir en termes de projet de société déracinée par la colonisation et en quête d'identité [...]. Le choix du malgache comme langue d'enseignement n'en est que l'expression censée garantir la réussite de la réforme.

Suite à la manifestation estudiantine de mai 1972, la malgachisation du système éducatif malgache a été proclamée. Le malgache a été adopté comme langue d'enseignement dans tout le primaire, était progressivement utilisé au niveau secondaire et cette politique était censée aboutir à la malgachisation de l'Enseignement supérieur.

Ainsi, le malgache devient langue d'enseignement et le français, une langue étrangère et une simple matière dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire. Mais après le B.E.P.C, il est resté langue d'enseignement. La Décision n°1001-90/MINESEB du 01 Octobre 1990 relative à l'usage des langues dans les établissements scolaires des Niveaux I, II, III est très explicite et sans ambiguïté à ce sujet :

Langues d'enseignement :

Art 2 : A partir de la rentrée scolaire 1990-1991, les langues d'enseignement à utiliser sont :

Pour le niveau I : Le malgache sauf pour l'enseignement du français qui se fera dans cette langue ;

Pour les niveaux II et III : Le malgache pour l'enseignement du malgache, de la morale et de l'instruction civique, de l'histoire et de la géographie de Madagascar ; le français

pour l'enseignement du français et des matières scientifiques, de l'histoire et de la géographie des autres pays, de la philosophie

Les langues étudiées pour l'enseignement des langues étrangères (anglais, allemand, espagnol, russe).

Langue à enseigner en tant que discipline

Art 3.- Le malgache : L'enseignement du malgache est obligatoire à tous niveaux et à partir de la T1 ; le français sera enseigné à partir de la T2 et l'anglais à partir de la T6

- Et les autres langues étrangères (allemand, espagnol, russe) à partir de la T10, selon le choix des élèves, dans les établissements scolaires du niveau III pourvus d'enseignants de ces langues.

Les problèmes majeurs auxquels il fallait s'attendre étaient purement lexicaux, tels qu'ils sont résumés par Ranaivoson (2007, p.8) :

Non sollicitée en matière scientifique pendant les décennies de colonisation et de la décolonisation – la période 1960-1972 durant laquelle la France est restée très présente – qui furent celles de la modernisation, le malgache ne disposait pas des termes indispensables dans ce domaine.

Ainsi, il fallait dans l'urgence s'occuper de la recherche d'équivalents ou la traduction en malgache des énoncés scientifiques en français et l'invention de néologismes. Ces travaux de création d'un vocabulaire scientifique et technique ont été confiés à une commission de lexicologie dans la période du 1973-1980 pour répondre aux besoins lexicaux de la situation, notamment ceux de l'enseignement des Disciplines non linguistiques (DNL).

Désormais, l'apprentissage se faisait en malgache qui, comme l'a fait remarqué Behariva de Moussa (2015, p.15), n'était ni les parlers régionaux ni la langue maternelle mais une langue académique qui voulait changer les termes français en malgache.

Résultats : des générations ne maîtrisaient ni le français ni le malgache. En classe de seconde, les disciplines scientifiques sont enseignées en français, ce qui obligeait l'enseignant à expliquer en malgache et à donner par la suite des résumés en français. De telles pratiques de classe devaient rendre mal à l'aise aussi bien l'enseignant lui-même et surtout les élèves qui ne s'exprimaient plus en français.

L'échec de ce processus de malgachisation de l'enseignement conduit dans les années 80 à la revalorisation des écoles confessionnelles qui continuaient à enseigner en français et à la création des écoles privées dites « d'expression française ».

Randriamarotsimba (2005, p.200) a mené une recherche intéressante sur le sujet. Elle nous livre son analyse :

Ce qu'il faut bien appeler l'échec de la malgachisation est surtout dû à diverses erreurs d'analyse du terrain et d'application de la réforme. Le non respect de la diversité dialectale du pays, la sous-évaluation des représentations et des connotations ethniques dans le choix d'un standard malgache unique, l'impréparation des autorités pédagogiques et administratives à une production de curricula et à une normalisation terminologique adaptée sont autant de limites et d'obstacles dans la réussite d'un projet pourtant généreux.

#### 1.1.4.3. La 3<sup>e</sup> République : la gallicisation

1992-1998 : Période transitoire et instauration de la Troisième République

Vingt ans après la malgachisation, le retour au français comme langue d'enseignement ou la « gallicisation » de l'enseignement a été réclamé par les élites côtières. Le principal argument mais peut-être aussi un sous-prétexte était que le français est un et homogène qui donne les mêmes chances de réussite à tous les élèves malgaches, suite aux vives réactions des usagers des variétés géographiques qui avaient vu dans cette politique de malgachisation, une tentative de merinisation et la dévalorisation de leurs parlers au profit de la variété officielle, appelée malgache officiel. Le discours des côtiers était clair : ils réclamaient le retour au français pour leurs enfants et pour leurs populations.

Rappelons que ce malgache officiel est constitué par les variétés du malgache officialisées qui ne sont autres que les variétés des Hautes terres centrales et plus précisément de la capitale ; mais aussi celles des catégories socioculturelles élevées (Rabenoro, Rajaonarivo, 1997) formées par l'élite merina dont nous avons parlé plus haut. C'est la variété la plus utilisée dans le monde médiatique et dans la vie politique et culturelle. En administration, c'est celle qui sert à traduire les contenus des *Journaux officiels* à côté du français.

Comment pourrait-on comprendre cette nouvelle aspiration au français, langue que l'on voulait nier pendant deux décennies ? Une telle option politique, quelles que soient les raisons de son choix, place le pays dans une contradiction radicale. Parmi les réponses, celle de Dumont: « le retour au français est une pure rétrograde qui ne repose que sur les bons souvenirs que l'âge d'or de l'enseignement d'avant 1972 a laissé dans les têtes de la petite bourgeoisie de l'époque. ». Avait-il partiellement raison de le dire ? Les circonstances de l'histoire permettent tout de suite de prévoir l'échec de ce retour au français dans l'enseignement car les conditions ne sont plus les mêmes qu'avant 1972 où il y avait une forte présence des Français dans les écoles malgaches (aussi bien un bon millier d'enseignants français et des dizaines de milliers de petits Français) qui assuraient un bain linguistique francophone. L'on doit signaler également cette présence française dans l'Administration, dans le fonctionnariat et surtout dans l'encadrement des enseignants. Ranaivo (2007) parle à juste titre d'un passage brutal et sans évaluation formelle d'un extrême à l'autre, d'une langue à l'autre dont on peut imaginer les retombées sur les résultats scolaires.

Il apparaît ainsi de toute évidence que la réussite d'une telle politique ne peut être que peu probable compte tenu de ses enjeux.

L'échec scolaire était de nouveau constaté, échec qui s'explique par le fait que le corps enseignant issu de la génération formée dans ce système avait perdu la pratique du français et se trouvait par conséquent incapable d'enseigner dans cette langue. D'où la dégradation sans précédent de l'enseignement public face à laquelle le pays n'a pas pu faire grand-chose.

#### 1.1.4.4. La 3<sup>e</sup> République : le trilinguisme institutionnel

La troisième république de Marc Ravalomanana (2002-2009) se démarque des autres par le trilinguisme de l'Etat : l'anglais a le statut de langue officielle au même titre que le malgache et le français. La Loi constitutionnelle n° 2007-001 du 27 avril 2007 portant révision de la Constitution stipule dans son article 4 que : « le malagasy est la langue nationale. Le malagasy, le français et l'anglais sont des langues officielles. »

Cette politique linguistique ne peut être interprétée que comme un calcul politique vu le nombre infime des Malgaches anglophones à l'époque : outre le fait que le Président de la République est anglophone et aussi anglophile, ce choix de nouvelle politique linguistique

relève d'une politique étrangère pour permettre à Madagascar d'intégrer le grand marché anglophone régionale : la SADC (Southern African development Community) et le COMESA (Common Market for Eastern and Southern Africa) et d'attirer des partenaires économiques de l'Afrique du Sud et ceux de la communauté anglophone à s'investir dans le marché de la Grande île pour le projet de développement du pays dans le contexte de la mondialisation et de globalisation.

Pour Ranaivoson (2007, p.8),

La récente reconnaissance de l'anglais comme troisième langue officielle est à mettre en relation avec le soutien tardif de la France au Président actuel lors de la crise de 2002, et avec les encouragements des pays anglo-saxons vis-à-vis de celui-ci, en plus du pragmatisme de la nouvelle équipe dirigeante.

Cet aménagement linguistique a-t-il pour vocation de substituer l'anglais au français ? Pour mieux appréhender la question, Maurer (2008) a fondé son analyse sur le rapport de la Banque Mondiale « *Language Learning and Linguistic Policy in Madagascar : Considerations for Successful Bilingual Programs in Madagascar* » rendu publiquement à Madagascar en février 2006. Ledit rapport aurait formulé des recommandations en matière de politique linguistique dont, selon Maurer, les fondements sont plus idéologiques que scientifiques. D'abord, un enseignement essentiellement en langue maternelle, conformément aux recommandations de l'Unesco et des avancées en sciences de l'éducation, et l'apprentissage du français et de l'anglais comme langues étrangères qui mettra fin au bilinguisme. Selon l'auteur, cette réorientation de la politique linguistique à Madagascar est censée conduire le pays vers un remplacement du français par l'anglais :

A partir du moment où les deux langues sont sur un pied d'égalité du point de vue du statut – toutes deux matières d'enseignement – rien n'interdit un jour un changement de priorité dans l'ordre d'étude de ces langues ainsi que pour les volumes respectifs d'enseignement... (p.13)

Il s'avère aussi intéressant de citer l'adoption de la Loi n° 2005-006 portant politique culturelle nationale pour un développement socioéconomique, notamment l'article 15 sur la politique linguistique qui de par sa formulation met davantage l'accent sur la langue

malgache, la langue nationale reconnue par son rôle d' « unificateur de tous les Malgaches » mais se prête à plusieurs interprétations sur le sens à donner à « Langues étrangères ».

Article 15 :

L'élaboration d'une politique linguistique a pour but de consolider le rôle de la langue malgache, langue maternelle de la quasi-totalité de la population et qui est la langue nationale de la République de Madagascar, conformément à l'alinéa 4 de l'article 4 de la Constitution.

Parallèlement, pour favoriser la diffusion internationale et le rayonnement à l'extérieur de la culture malgache, la maîtrise des langues étrangères s'avère nécessaire.

I- De la langue malgache:

- la langue malgache, élément primordial du patrimoine culturel et outil essentiel dans la réalisation des objectifs de développement est la langue de communication et de promotion sociale et d'éducation dans tout le territoire de la république de Madagascar. Des mesures adéquates doivent être prises pour son utilisation dans les différentes sphères de la vie nationale, notamment dans les communications institutionnalisées et officielles;

- les échanges entre les divers parlers malgaches seront renforcés en vue d'augmenter le potentiel unificateur de la langue et sa capacité d'exprimer tous les concepts de la vie moderne. Les actions telles que la collecte des traditions orales et leur fixation sur supports durables, l'utilisation de la langue dans les domaines scientifique, pédagogique et artistique seront renforcées.

II - Des langues étrangères:

- l'accès à l'enseignement des langues étrangères ainsi que leur diffusion jusque dans les coins les plus reculés doivent être facilités;

-les partenaires linguistiques doivent être multipliés;

-la traduction multilingue doit être renforcée pour permettre la circulation des connaissances, des idées et des produits culturels.

#### 1.1.4.5. La 4<sup>e</sup> République : le retour au français (depuis 2009)

Les efforts d'anglicisation ont dû être abandonnés sans avoir porté de fruits tangibles au lendemain des émeutes populaires de 2009 qui ont fait chuter le Président « anglophile » Marc

Ravalomanana de son trône. Le rappel de ce contexte laisse prévoir la réintégration d'office du pays dans le « giron de la francophonie, son groupe linguistique d'appartenance depuis la colonisation » selon les termes de Randriamarotsimba (2014, p.141). Les options prises en matière de politique linguistique sont évidentes: le retour au bilinguisme et l'abandon du trilinguisme institutionnel prôné par la 3<sup>e</sup> République qui n'a duré que trois ans, sans doute du fait des relations renouées par l'Etat malgache avec la France. Ainsi, la Constitution du 11 décembre 2010 (Article 4) stipule :

La langue nationale est le malagasy.

Les langues officielles sont le malagasy et le français.

L'année 2014 marque le retour de Madagascar à l'ordre institutionnel par l'élection démocratique du Président actuel et sa réintégration au sein de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) lors du 91<sup>ème</sup> Conseil permanent de la Francophonie tenu le 28 mars 2014 à Paris.

Le discours prononcé à cette occasion par Abdou Diouf, secrétaire général de l'OIF paraît explicite. Désormais, le sort de Madagascar est défini.

Lors de la visite du Président Hery Rajaonarimampianina au siège de l'OIF le 21 mars dernier, je me suis longuement entretenu avec lui des efforts qui doivent encore être consentis pour engager une nouvelle dynamique afin de restaurer la confiance des partenaires et de relancer la croissance. Je lui ai rappelé que la Francophonie est disposée à apporter son expertise en matière de dialogue et de réconciliation et qu'elle poursuivra son appui en faveur du renforcement des capacités des institutions malgaches.

La visite officielle de Clément DUHAIME, Administrateur de l'OIF effectuée à Madagascar du 25 au 28 août 2014 quelques mois après n'est pas fortuite. Elle permet de concrétiser les promesses. Sa mission a pour vocation principale de relancer la coopération entre l'OIF et Madagascar après la période de suspension (2009-2014) et de manière plus concrète de définir un plan d'action intégré en faveur du pays pour la période 2014-2018 et les appuis techniques et stratégiques de l'OIF dans la mise en œuvre de ses politiques notamment dans certains secteurs cibles, dont l'éducation de base et la formation professionnelle et technique.

Son intégration à la communauté francophone a donné à Madagascar l'opportunité d'accueillir le XVI<sup>e</sup> Sommet de la Francophonie tenu à Antananarivo les 26 et 27 novembre 2016, privilège auquel il a été obligé de renoncer en 2009.

Pour résumer, nous pensons que Madagascar n'a jamais manqué de politique linguistique. Son seul handicap réside dans la mise en œuvre de l'aménagement linguistique comme le soulignent Razafimbelo et Razafimbelo Raholdina (2005, p.47) : « Les politiques linguistiques durant les quatre décennies d'indépendance ont en commun la parité entre le malgache et le français et l'absence de moyens et de volonté pour la mise en œuvre. »

Le français, langue de l'ancien colonisateur, est omniprésent dans l'histoire. Certes, cette langue a bénéficié et bénéficie d'un privilège indéniable, associée à l'image d'une langue de promotion, d'ascension sociale et de savoirs. Cependant, elle était aussi source de contestations et de tensions sociales et de révoltes pour un peuple en quête d'une identité culturelle perdue « Mitady ny very ». Face à la mondialisation, le pays se trouve tiraillé par les deux grandes puissances (francophone et anglophone) et il doit définir sa politique linguistique générale avec sa politique extérieure. Tout cela explique les difficultés manifestes que les décideurs connaissent en matière de gestion des questions de langues et de la pluralité linguistique. En tous cas, si l'on en croit Truchot (2014), les langues ne doivent plus être pensées exclusivement car les Etats sont désormais encouragés à instaurer « un meilleur équilibre entre les langues » et à « diversifier d'enseignement des langues et d'éviter la domination réductrice d'une seule langue dans les systèmes éducatifs. » pour rendre effective l'éducation plurilingue.

Mais au-delà de ces idées abstraites que représentent les politiques linguistiques, il importe surtout de savoir quelles en sont les manifestations dans les usages réels. Les données d'enquête présentées par Razafindratsimba (2010, p.142) sont d'autant plus significatives qu'elles rendent compte de la part importante des pratiques langagières mixtes : le « variaminanana », parfois appelé frangasy ou frangache chez des locuteurs évoluant en contexte plurilingue où coexistent et entrent en contact des langues. Notons que le concept de fran-gasy est utilisé par Randriamarotsimba pour désigner ces pratiques langagières qui reposent sur l'alternance codique malgache-français en contexte diglossique.

## 1.2. Place du français dans le système éducatif malgache

Comment se traduisent ces considérations générales sur la politique linguistique dans le système éducatif malgache ? Nous y répondrons par une étude succincte de l'enseignement du et en français à Madagascar à travers les textes législatifs et l'analyse de programmes et des matériels à disposition.

D'abord, quelle place est réservée au français dans les systèmes éducatifs qui se sont succédé dans la forme comme dans le fond ?

### 1.2.1. Place instable du français

Les changements de dénominations dénotent une intention permanente de rénover et de rompre avec les pratiques du passé. Nous portons essentiellement notre attention sur le niveau primaire du système. Chronologiquement :

- Sekoly Fanabeazana Fototra (SFF) qui comprend cinq niveaux T1, T2, T3, T4, T5 pendant la période de la malgachisation. T signifie ici Taona ou année.

Signalons l'existence d'autres dénominations probablement employées pendant la période de malgachisation mais peu connues à notre connaissance : selon le Décret N° 95-409 modifiant dénominations des divers établissements d'enseignement relevant du Ministère de l'Education Nationale : Sekoly Ambaratonga Voalohany (SAV) pour l'Ecole primaire ; Sekoly Ambaratonga Faharoa (SAR) pour les établissements d'enseignement secondaire du premier cycle et Sekoly Ambaratonga Fahatelo (SAT) pour les établissements d'enseignement secondaire du second cycle.

- Ecole Primaire Publique (EPP) : 12<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> pendant la relance du français dans les années 90

- Pendant la mise en œuvre de l'APC de 2003 à 2015 : Education Fondamentale 1<sup>er</sup> cycle (EF1) : CP1, CP2, CE, CM1 et CM2. Le système est organisé en Cours dont chacun s'étend sur une durée de deux ans. Le zéro redoublement est appliqué conformément à l'esprit de l'Education pour tous (EPT) dans un souci de continuité et d'efficacité. Basée sur la notion d'intégration, l'APC fixe pour chaque discipline l'Objectif intermédiaire d'Intégration (OII) à atteindre pour un niveau et l'Objectif Terminal d'Intégration (OTI) à l'issue d'un Cours.

- et avec l'APS dans les 20 Ciscos expérimentales (depuis 2008) : T1, T2, T3...T7 pour l'éducation fondamentale pour se conformer au standard international qui recommande le prolongement de la durée de l'Education de base de 5 ans à 7 ans.

Conclusion : ce ne sont pas des choix neutres. Une forte cohérence se constate entre la politique linguistique de la période et la langue de formulation. Le français disparaît, apparaît et re-disparaît. Presque les mêmes dénominations sont employées en 1978 et en 2008. Leur point commun est de vouloir mettre en avant la langue maternelle et rendre moins visible le français.

### 1.2.2. Le français : objet de réformes

Dans le fond, le système éducatif malgache a subi plusieurs réformes de natures différentes quant aux contenus, aux méthodes et approche préconisées.

A première vue, la série des programmes scolaires appliqués dans le primaire depuis 1985-1986 jusqu'à aujourd'hui ne montre pas que des changements au niveau de la présentation et des entrées. Une analyse plus approfondie permet de comprendre que tous ces détails réunis reflètent de véritables réformes. Seul le programme scolaire de la discipline « français » a été considéré pour la verticalité de la lecture.

Le programme appliqué à partir de 1985-1986 est rédigé en malgache à l'exception de la rubrique relative au français. Il émane du Minisiteran'ny fampianarana ambaratonga faharoa sy ny fanabeazana fototra et est intitulé Fandaharam-pianarana manomboka taom-pianarana : 1985-1986 Ce qui paraît le plus évident parce qu'on était en pleine période de malgachisation. Il adopte l'approche thématique, c'est-à-dire que ses contenus sont groupés autour des thèmes. A chaque thème sont associés un lexique, c'est-à-dire une liste de mots à étudier, groupés par nature et des structures en rapport avec le thème étudié ainsi que des éléments phonétiques. La notion d'« objectif » y est déjà mentionnée mais il s'agit d'objectifs généraux relatifs aux différentes étapes de l'apprentissage et présentés soit dans l'introduction soit dans les directives pédagogiques.

Celui appliqué à partir de 1996-1997 se caractérise par le découpage des contenus en termes d'objectifs (généraux, spécifiques, opérationnels). Ici, les contenus ont été élaborés en

fonction de ce que l'on veut atteindre à la fin de chaque séquence d'apprentissage désigné par le terme courant « leçon ». Le programme en question se présente sous forme de curriculum. Par rapport au premier programme, il a été constaté que la notion de thème n'est pas abandonnée. Par contre, des précisions ont été apportées à chaque thème quant aux objectifs spécifiques de l'acquisition, aux contenus, aux activités et moyens d'y parvenir et à l'évaluation de l'apprentissage. La langue de rédaction est le français sauf pour la discipline « malgache ».

A partir de l'année scolaire 2003-2004, la première année de mise en œuvre de l'APC, un nouveau programme sous forme de curriculum a apparue. La compétence de base<sup>3</sup> à développer a pris la place des objectifs et la notion de « contenu » est presque abandonnée au profit de celle de « ressource ». Ainsi, les tableaux de ressources présentent les « savoirs » et les « savoir-faire » à faire acquérir ainsi que des activités à proposer pendant les apprentissages ponctuels mais également l'« intégration »<sup>4</sup> qui expose des savoirs et des savoir-faire mobilisables ainsi que des situations d'intégration.

Exemple d'OTI (Profil de sortie) pour le CP Français :

Au terme du CP face à des situations de communication adaptées à son niveau et à son environnement, l'élève produit à l'oral et à l'écrit un message de deux phrases au moins avec des mots, des expressions et des structures pris dans son répertoire lexical.

Ce qui signifie que c'est avec ce profil de sortie CP Français et avec le répertoire linguistique correspondant que les élèves malgaches vont suivre les enseignements dans cette langue en CE. Certes, le passage se fait de façon progressive mais l'adoption du français comme langue d'enseignement risque fort d'handicaper la majorité des élèves dans la poursuite de leurs études.

---

<sup>3</sup> Celle-ci est définie comme étant une compétence que l'élève doit maîtriser pour pouvoir entrer sans problème dans de nouveaux apprentissages. Chaque compétence de base est constituée de savoir et de savoir faire fondamentaux pouvant être utilisés par l'élève dans des situations-problèmes concrètes et significatives pour lui.

<sup>4</sup> Notion qu'on retrouve chez De Ketele, J. -M. et al. (1989). *Guide du formateur*, collection « Pédagogie en développement », De Boeck Université. p.99 ou chez Roegiers, X. (2000). *Pédagogie de l'intégration*. Selon ces auteurs, l'intégration n'est ni une synthèse ni une simple juxtaposition d'éléments composites car le tout n'est pas la somme des parties, elle est plutôt la capacité à articuler et à mobiliser les ressources disponibles pour réaliser une tâche complexe.

Depuis 2007, une autre réforme a été engagée mais abandonnée suite aux événements politiques de 2009. Le programme scolaire a été réécrit et a pris le nom de « programme d'études » ou « fandaharam-pianarana » appliqué dans les écoles publiques des 20 CISO d'expérimentation. Conçu dans la logique de l'approche par les situations (APS), ce programme d'études propose un apprentissage au sens inverse de celui de l'APC : le cadre situationnel (famille de situations, exemples de situations) constitue le point de départ de l'apprentissage, suivi du cadre d'action (Catégories d'actions et exemples d'actions). Viennent uniquement après, les ressources (savoirs et attitudes) qui se dégagent de l'analyse de la situation de départ et enfin l'évaluation. La langue de rédaction est le malgache sauf pour la discipline « français ».

### 1.2. 3. Le français : langue d'enseignement et langue enseignée

Les différents textes préconisent plus le français que le malgache si l'on considère l'ensemble du système éducatif malgache pour la raison que la cible des différentes réformes sur les langues reste le niveau primaire ou niveau fondamental. Tel que nous le verrons, le niveau secondaire et l'Université semblent beaucoup plus stables en ce sens que les enseignements y sont de manière générale dispensés en français sauf pour les disciplines malagasy, sciences sociales et les langues étrangères. Ce choix linguistique pourrait déjà expliquer les difficultés auxquelles le système s'expose faute de ressources et de stratégies suffisantes et appropriées pour l'enseignement/apprentissage du français.

Nous proposerons une analyse comparative des textes législatifs qui définissent le choix de la ou des langues d'enseignement et des langues à enseigner.

Selon la Décision n°1001-90 MINESEB relative à l'usage des langues dans les établissements scolaires des Niveaux I, II et III,

Langues d'enseignement :

Art2 : A partir de la rentrée scolaire 1990-1991 :

Niveau I : le malgache sauf pour l'enseignement du français qui se fera dans cette langue.

Niveaux II et III : le malgache pour l'enseignement du malgache, de la morale et de l'instruction civique, de l'histoire et de la géographie de Madagascar ;

Le français pour l'enseignement du français, des matières scientifiques, de l'histoire et de la géographie des autres pays, de la philosophie.

Les langues étudiées pour l'enseignement des langues étrangères (anglais, allemand, espagnol, russe)

Langues à enseigner en tant que disciplines :

Art3 : -Le malgache : enseignement obligatoire à tous les niveaux et à partir de la T1

Le français sera enseigné à partir de la T2 ;

L'anglais à partir de la T6 ; et les autres langues étrangères.

Le *Guide technique pour la réforme de l'éducation fondamentale* (MEN, 2008) prescrit l'adoption du malgache comme langue d'enseignement pour les cinq premières années de scolarité et du français comme langue étrangère à enseigner dans le primaire, puis langue d'enseignement en 6<sup>e</sup> et en 7<sup>e</sup>. L'anglais pourrait être abordé dès la 4<sup>e</sup> année et devient obligatoire en 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année :

- Ho an'ny dimy taona voalohany ao amin'ny Ambaratonga voalohany dia ny MALAGASY no teny enti-mampianatra mba hahafahan'ny ankizy mampivelatra ny fahaiza-manaony amin'ny sehatra rehetra ;

-Ny teny FRANTSAY dia ampianarina amin'ny maha teny vahiny azy ary hiova miandalana ho teny enti-mampianatra ny taranja siansa sy teknôlôjia ao amin'ny taona faha 6 sy faha 7 ;

-Ny teny anglisy dia azo atomboka ao amin'ny taona faha 4, ary tsy maintsy ianarana ao amin'ny taona faha 6 sy faha 7.

Dans les programmes officiels, ceci signifie que :

- au niveau préscolaire, le malgache est la langue d'enseignement et le français ne sera abordé que dans les chants et comptines ;

- au niveau primaire : le malgache continue à servir de langue d'enseignement dans les deux premières années et le français est enseigné comme une matière scolaire à partir de la deuxième année de scolarité pour devenir après langue d'enseignement des disciplines scientifiques (mathématiques, sciences de la vie et de la terre).

Ce passage d'une langue à l'autre ne va pas sans poser de problèmes : les acquis de la première année de français réservée à l'apprentissage langagier, donc essentiellement oral et

de la deuxième année avec les 5 heures hebdomadaires sont-ils suffisants pour permettre aux élèves malgaches de poursuivre efficacement leurs études dans cette langue ?

Les résultats constatés jusqu'ici révèlent les difficultés des enseignants dans l'enseignement du et en français, d'où les « variaminanana » ou le fran-gasy, une langue hybride qui mélange le français et le malgache dans les explications orales dans les classes de français ou celles des Disciplines Non Linguistiques (DNL) étant donné le niveau de compréhension des élèves et le niveau très faible de maîtrise du français de certains enseignants qui ne leur permet pas de s'exprimer dans cette langue. En attestent les travaux de Razafimbelo et Razafimbelo Raholdina (2005, p.48-49) qui ont mis l'accent sur la pratique courante du franc-gasy comme langue d'enseignement dont l'usage semble conditionner la réussite des apprentissages en DNL.

Il va sans dire que cette pratique langagière, bien que plus facile et plus commode, n'aide en rien dans l'apprentissage de cette langue.

Les discours en classes de DNL, comme l'a écrit Springer (2006), résultent d'un ensemble de spécifications langagières qui aboutissent à des limitations du potentiel discursif (lexique, syntaxe, modalité). Cette spécificité discursive exige de la part de l'enseignant une compétence et une certaine maîtrise du français scientifique sans lesquelles les cours de DNL risquent d'induire les élèves dans l'ambiguïté et l'incompréhension.

Dans le secondaire, tous les enseignements, à part le malgache, bien sûr, sont dispensés en français. D'autres langues étrangères telles que l'anglais, l'allemand et l'espagnol sont également enseignées en second cycle selon les ressources humaines et matérielles disponibles. A l'université, le français langue de savoir est la langue d'enseignement sauf dans les départements d'études malgaches : les documents disponibles sont pour la majorité en français, les soutenances et presque toutes les communications scientifiques sont en français, à l'exception de celles réalisées en anglais.

Notre expérience en tant que formateur d'enseignants de français nous permet de constater les réelles difficultés des étudiants malgaches en matière de maîtrise de cette langue qui ne cesse de régresser chaque année. Comment se fait-il qu'après tant d'années d'apprentissage, ils

arrivent à ce niveau de maîtrise déplorable ? N'est-il pas temps d'examiner de plus près l'efficacité pédagogique de l'enseignement/apprentissage de cette langue en milieu scolaire ?

### 1. 3. Approches et manuels pour le français

#### 1. 3.1. Manuels et outils d'accompagnement

Politique du livre : un élève, un livre et une discipline. Tel est le slogan du MENRS en 2005. Mais force est de reconnaître que malgré les efforts soutenus en dotation de manuels scolaires, les écoles publiques malgaches souffrent de pénurie car si le maître détient forcément un exemplaire, très souvent les élèves doivent se regrouper par deux ou trois autour d'un livre et n'ont pas le droit de l'amener chez eux. La situation est de plus en plus sévère dès qu'on s'éloigne des villes. Certaines écoles primaires publiques et certains enseignants recourent également à d'autres manuels recommandés par le Ministère tels que ceux de Maxime Ratoejanahary, auteur et éditeur malgache réputé pour son expérience dans le domaine et l'efficacité de ses méthodes. Ce sont des manuels dont on peut se procurer neufs, dans les librairies ou d'occasion. En matière de lecture, *La méthode Boscher* et *Daniel et Valérie* sont les plus usités en complément des livres gratuits dotés par le Ministère.

#### 1. 3.2. Les différentes méthodes et approches

Notons en premier lieu la présence de la série ATDP « A toi de parler » conçue par une équipe d'auteurs malgaches qui offrait une méthode pour l'enseignement/apprentissage du français dans le primaire dans les années 80 et qui a fait ses preuves auprès des petits Malgaches de l'époque.

Fondés sur l'approche communicative, ces manuels sont censés être abandonnés dès l'arrivée de l'APC mais à notre surprise ils continuent à servir de supports de préparation de cours dans certaines écoles au moment de notre passage, et ce malgré leur état d'usure.

Depuis 2004, de nouveaux manuels conformes aux programmes scolaires officiels en vigueur pour les disciplines malagasy, français, calcul et connaissances usuelles ont été conçus par le MENRS et sont édités à Madagascar. Ces manuels sont utilisés pendant les semaines réservées à l'apprentissage ponctuel (apprentissage des ressources nécessaires à la

compétence visée) occupant les trois quarts du temps d'apprentissage avant la semaine d'intégration, elle-même conduite en trois étapes (apprentissage, évaluation et remédiation) pendant le dernier quart du temps, menée avec les cahiers de situations (Kahie sehatra olana) mis à la disposition de l'élève à chaque fin de bimestre, lui permettant d'intégrer et d'évaluer ses compétences, et remis à l'enseignant à chaque fin de travaux qui le transmettra aux parents. Un guide d'intégration très détaillé accompagne l'enseignant pendant la conduite de cette phase-clé de l'approche.

Parallèlement, dans les écoles des 20 CISCO expérimentales de l'approche par les situations (APS) initiées en 2008, les Boky ou les fascicules conçus dans la période du 2009-2011 sont les principaux outils didactiques mis à disposition des enseignants et des apprenants : les Boky planifient l'apprentissage en trois phases :

- la phase d'exploration menée transversalement à partir d'une situation réelle à problèmes où l'élève est appelé à l'analyser, à la comparer avec une situation similaire dans le passé et enfin à dégager les points positifs et négatifs de la nouvelle technologie ;

- la phase de traitement disciplinaire où des contenus disciplinaires (savoirs et attitudes) sont enseignés pour résoudre les problèmes dégagés de la phase 1 ;

- la phase de petite recherche, phase concrète de résolution des problèmes interdisciplinaires pour améliorer la situation de départ, mobilisant les acquis pendant la phase 2 et intégrant ainsi les aspects socio-économique, technologique, artistique et communicationnel. Le but étant, tel qu'il est précisé dans l'avant-propos des fascicules :

Kendrena ny handraisan'ny mpianatra andraikitra, hahay handinika, hanadihady, hampitaha toe-javatra ary ho sahy hanapa-kevitra, ho fanatsarany ny fiainany, sy ny mpiara-monina misy azy ary hanome dika ny fibeazany izany.

Littéralement : l'on vise à responsabiliser l'apprenant, pour qu'il soit capable d'observer, d'analyser et de comparer des situations et qu'il ose prendre des décisions en vue de l'amélioration de sa propre vie et de son entourage et qu'il donne du sens à son apprentissage.

Nous sommes plus ou moins familière avec ces manuels et méthodes sus-cités. Nos recherches antérieures et notre expertise nous ont conduite à la conclusion que ces outils sont souvent sous-exploités et insuffisamment appropriés par les enseignants faute de formation adéquate et à cause de leur faible maîtrise du français.

En dernière analyse, cet aperçu sélectif paraît intéressant à plus d'un titre : il a rendu compte de l'instabilité de la place du français dans le système éducatif dont la compréhension ne doit être dissociée des aménagements linguistiques qu'a connu le pays. Le français est tantôt privilégié, tantôt passé au second plan.

Par ailleurs, il a permis de retracer l'évolution de l'enseignement du français qui dépend soit de son statut soit des facteurs externes d'ordre purement matériel ou méthodologique. Ce dernier point mérite qu'on s'y arrête. Les deux approches préconisées actuellement pour l'enseignement/apprentissage du français ne s'éloignent pas de la logique actionnelle telle qu'elle est décrite dans le CERCL (2001, p.18), qui incombe à l'apprenant le statut d'acteur social « ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ». Pour accomplir une tâche, le sujet apprenant et communiquant doit mobiliser un ensemble complexe de compétences générales individuelles qui reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre ; et de compétences à communiquer langagièrement avec ses composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Chacune de ces composantes est constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire.

L'approche par tâche préconisée dans le CECRL a été discutée et explicitée par Springer (2013). Son travail aide à dépasser la tendance à confondre tâche et activité. La tâche dont on parle ici doit être perçue comme différente de ce qu'on désigne traditionnellement par « tâche pédagogique communicative » qui représente une tâche minorée par son côté scolaire, relevant de la logique linguistico-communicative. Et l'auteur de préciser que « la notion de « tâche pédagogique communicative » a ainsi une portée limitée. Elle constitue une unité minimale de construction pédagogique « proche de la vie réelle » et en rapport avec des besoins spécifiques de communication. » Il y est plutôt question de tâche sociale, c'est-à-dire tâche qui renvoie au social (Springer, 2009).

En conclusion, l'analyse sociolinguistique de la situation de Madagascar révèle que sa politique linguistique et son plan d'actions éducatives ne sont pas encore stabilisés. Généralement définies après une crise sociopolitique et une situation d'impasse, les options linguistiques semblent être adoptées avec précipitation. De ce fait, elles ne présentent qu'une

faible cohérence avec le contexte (social, économique, démographique, pédagogique...) dans lequel elles sont appelées à évoluer. Si l'on a observé une cohérence entre une politique linguistique et la politique linguistique éducative correspondante, il n'en est pas ainsi en matière d'aménagement linguistique car sa mise en œuvre reste toujours problématique. Faute de s'être donné les moyens nécessaires et adéquats et d'avoir identifié les facteurs de blocage Madagascar a raté à plusieurs reprises ses objectifs en matière d'aménagement linguistique. Ce qui l'entraîne dans des crises cycliques faisant obstacle à son développement.

Il conviendrait également de souligner qu'au-delà de l'instabilité politique et institutionnelle, le manque de continuité des politiques linguistiques depuis 1972 est un fait flagrant : d'une manière générale, nouveaux dirigeants, nouvelle politique.

Les variétés régionales sont exclues des successives PLE, ce qui pourrait être source de conflits et de tensions sociales. Et étant donné que ce sont avant tout la langue maternelle de l'apprenant, leur exclusion constitue un handicap majeur dans l'apprentissage.

Les changements qu'ont connus le statut du français et son enseignement à Madagascar sont principalement dus à ce contexte instable. L'enseignement du français tel qu'il se présente aujourd'hui résulte d'un long processus de réformes à tous points de vue, dont seule la prise en compte garantisse une meilleure lecture de la situation actuelle.

Pour pouvoir avancer, Madagascar devrait se doter d'une politique pérenne et stable tenant compte du contexte du pays et des moyens disponibles et tirer une leçon de l'expérience du passé afin de mieux ajuster les actions futures.

## Chapitre 2 : Les enseignants FRAM à Madagascar

---

Vouloir transformer l'école revient à reconnaître le rôle central des enseignants dans tous projets de réforme car loin d'être un simple élément constitutif comme tant d'autres, ils se trouvent même au cœur du processus. Lafortune et Daudelin (2001) affirment que « les réformes qui réussissent ne sont pas celles qui sont mises en œuvre « malgré » les enseignants, mais celles qui font le plus largement appel à leur contribution. ». C'est dire que l'enjeu que représente la prise en compte ou non des enseignants est de taille. En termes d'efficacité, l'existence d'une corrélation positive entre la qualité de l'enseignement et la qualité de l'enseignant qui le dispense est largement attestée. Ainsi, le cas des enseignants FRAM, majoritairement représentés dans les écoles primaires malgaches, doit être pris au sérieux.

### 2.1. Contexte d'apparition et d'évolution des enseignants FRAM

#### 2.1.1. Contexte mondial

Si le rôle crucial des enseignants dans le développement d'un pays et dans la dispense d'une éducation de qualité n'est plus à discuter, les données mondiales, et particulièrement les différents rapports de suivi de l'EPT (OCDE, 2005 ; UNESCO, 2008) font clairement apparaître que malgré les diverses réalisations de chaque pays, des efforts considérables restent à déployer dans leur qualification, d'où la nécessité de les professionnaliser.

D'emblée, il faut noter que le cas des enseignants FRAM malgache ne peut être séparé de son contexte. Leur existence répond à des besoins sociaux mondiaux.

D'ici à 2015, plus de deux millions d'enseignants seront nécessaires dans les classes pour mener à bien l'EPT, dont plus de la moitié (1115 000) en Afrique subsaharienne, où vivent toujours 43 % des enfants non scolarisés de la planète. Comme on peut le lire dans un rapport intérimaire rédigé par l'UNESCO en 2013 intitulé « Des enseignants de qualité pour l'EPT » : améliorer la formation des enseignants pour combler le fossé de la qualité de l'enseignement en Afrique ». <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002298/229864F.pdf>

Ainsi, le recrutement du personnel enseignant sans formation initiale apparaît comme une mesure de compensation pour pallier la pénurie d'enseignants dans une politique de

scolarisation massive provoquée par les engagements pour l'EPT, et notamment par l'effet Dakar (Cadre d'action de Dakar. Forum mondial sur l'éducation. Dakar, Sénégal ? 26-28 avril 2000) et face aux ressources limitées mobilisées par les Etats pour le compte de l'Education. Le système scolaire malgache tel qu'il sera présenté ci-après n'est pas épargné de ce problème éducatif.

Mais toute amélioration en quantité, quelle qu'en soit la forme, doit être conjuguée avec une approche qualité car l'une n'exclut pas l'autre. Dès 1990, année de la déclaration mondiale sur l'Education pour Tous (Conférence de Jomtien, (5-9 mars 1990), il a été souligné en perspectives que « l'objectif pour l'avenir est toujours de faire en sorte que tous, enfants, adolescents et adultes, puissent avoir accès à une éducation primaire de qualité acceptable... » . En 2008, L'UNESCO/ OIT recommande qu' « en matière d'éducation, aucun Etat ne devrait se donner comme seul objectif la quantité sans rechercher également la qualité ». Ainsi, les objectifs de qualité doivent être parallèlement pris en compte par toute politique éducative soucieuse de l'efficacité de son système, et parmi les facteurs déterminants figure l'enseignant, souvent perçu comme « la pièce maîtresse d'un enseignement de qualité, la cheville ouvrière dans l'acquisition des compétences des élèves. » (Coury et Rakoto-tiana, 2010, p.130)

### 2.1.2. Contexte national

Nous proposerons de dégager les grandes lignes directrices des quatre Lois éducatives dans le dessein de retracer les principaux changements et principales réformes connus par le système d'éducation et de la formation à Madagascar. L'analyse se limitera, pour le cas qui nous occupe, au cadre législatif du primaire.

1° Loi n° 78-040 du 17 juillet 1978 portant cadre général d'Education et de Formation à Madagascar :

- Malgachisation de l'enseignement
- Responsabilisation des collectivités territoriales et décentralisées (Fokonolona)

2° Loi n° 94-033 du 13 mars 1995 portant orientation générale du système d'Education et de Formation à Madagascar

- Intégration de l'école maternelle obligatoire dans le système éducatif pour les enfants âgés d'au moins 3 ans

- Reconnaissance du rôle accru des collectivités territoriales et décentralisées dans l'administration des affaires éducatives
  - Revalorisation de l'enseignement technique et professionnel
- 3° Loi n° 2004-004 du 26 juillet 2004 portant orientation générale du système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar
- Structure du système éducatif : 5+4+3 :
  - l'éducation fondamentale du premier cycle (EF1) de 5 ans restructuré en trois sous-cycles avec passage automatique au sein d'un même sous-cycle (Politique de non redoublement)
  - l'éducation fondamentale du second cycle (EF2) ou collège de 4 ans.
  - l'enseignement secondaire de 3 ans
  - Mise en œuvre de l'APC

En 2004, l'Etat malgache affiche sa volonté d'honorer ses engagements pour l'Education pour Tous, et en particulier pour l'universalisation de l'enseignement primaire. Celle-ci se traduit par l'importance de la part budgétaire allouée à l'éducation: celui-ci est passé de 12,8% à 17,2% des dépenses totales de l'Etat entre 2001 et 2004, dont plus de la moitié, soit 58% en 2004 est consacré à l'enseignement primaire. Notons que si la part budgétaire reste encore modeste en comparaison des moyennes régionales (le taux est de 46% pour l'Afrique de l'Est et 44% pour la moyenne continentale) : la part moyenne du budget consacré à l'éducation est de 20% pour l'Afrique de l'Est et de 18% pour toute l'Afrique en 2004. (Madagascar Rapport PASEC 2007), la part allouée à l'enseignement primaire est beaucoup plus significative. Ces données permettent d'apprécier l'ampleur de la réforme engagée pendant la période.

- 4° Loi n° 2008-011 du 17 juillet 2008 portant orientation générale du système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar :
- Nouvelle structure du système éducatif : 7+3+2 sur la base de l'article 41 de ladite loi, temporairement suspendu le mois de mars 2009
  - Allongement de la durée de l'Education fondamentale : 10ans
  - l'éducation fondamentale du premier cycle (EF1) de sept ans ;
  - l'éducation fondamentale du second cycle (EF2) de trois ans.
  - Mise en œuvre du Plan EPT 2008
  - Conduite de réformes curriculaire et pédagogique : (Approche par situations ou APS)

- Rénovation des programmes scolaires

Politique linguistique éducative :

- Le malgache est la langue d'enseignement de la première à la cinquième année du primaire.

- Le français est une matière d'enseignement dès la première année et devient langue d'enseignement à partir de la 6e année pour les matières scientifiques.

Cette période est communément appelée réforme. Cette dénomination se justifie par les changements profonds et radicaux que l'on vise à apporter à l'existant et la rupture que ceux-ci vont entraîner. Malgré ce que cette politique aurait pu apporter à l'éducation, il lui était impossible de réaliser ses ambitions. Le bilan présenté dans le Plan intérimaire pour l'éducation (2013-2015) semble l'éloigner des résultats escomptés :

La Réforme prévue dans le Plan EPT 2008 visant à allonger le cycle primaire de 5 à 7 ans n'a pas été appliquée uniformément. Cette réforme d'abord mise en œuvre à titre d'expérimentation dans 20 CISCO devait être étendue dans une seconde étape à 65 CISCO puis aux 114 CISCO. Son application a cependant été suspendue par la crise, et les effectifs concernés effectivement par cette réforme restent cantonnés aux 20 CISCO pilotes et ne représentent, pour le moment, qu'une petite fraction des effectifs totaux (22%). Parmi les 20 CISCO pilotes, six CISCO ont appliqué sans discontinuité la réforme jusqu'en 2011 mais, pour le reste, il est difficile de faire la distinction entre : (i) ceux qui ont mis en œuvre continuellement la réforme ; (ii) ceux qui l'ont mis en œuvre de façon discontinue et ; (iii) enfin ceux qui l'ont arrêtée définitivement. Quant au secteur privé, il n'a pratiquement pas appliqué la réforme.

## 2.2. Les enseignants FRAM : un enjeu de taille

### 2.2.1. Qui sont-ils ?

Les écoles primaires malgaches voient l'intervention de trois catégories d'enseignants :

- les fonctionnaires titulaires qui ont reçu une formation initiale dans les centres de formations dans les années 90 et ont acquis de l'expérience, mais dont la plupart vont partir à la retraite dans les années à venir ;

- les contractuels, en attente de titularisation. Population plus jeune, sortants des Ecoles Normales ou formés dans les CRINFP ;
- les enseignants FRAM actuellement majoritaires.

Comme leur nom l'indique, ce sont des enseignants recrutés et payés par l'Association des parents d'élèves (Fikambanan'ny Ray Amandrenin'ny Mpianatra) pour pallier l'insuffisance des enseignants fonctionnaires de l'Etat dans les Ecoles Primaires publiques ou écoles communautaires. Leur première apparition remonte au lendemain de l'Indépendance avec la formule moins coûteuse expérimentée en 1962-63 dénommée « Maîtres ruraux », « recrutés à un niveau scolaire plus bas, formés plus rapidement, rémunérés à un taux égal au tiers du traitement des instituteurs de rang C (titulaires du BEPC, plus un an de formation pédagogique) » (Goguel, 2006, p.201). Puis, dans les années 75, période où l'on assistait à une politique de décentralisation et de responsabilité de la collectivité locale, marquée par la création massive d'écoles primaires dans les communautés. Leur recrutement, qui se faisait directement et au niveau local, répondait donc à une forte demande d'enseignants à laquelle le Ministère de l'éducation ne parvenait plus à répondre.

Le rang de cette catégorie d'enseignants s'est vite grossi vers les années 1990 avec la politique d'universalisation et le développement de l'enseignement primaire tels qu'ils sont préconisés par le plan l'EPT entraînant des besoins sans cesse croissants en matière de ressources humaines, et en particulier en enseignants.

Vaovolo (2014) n'a pas hésité à partager son pessimisme vis-à-vis de cette catégorie d'enseignants en portant sa réflexion critique sur ce qu'il appelle « Framisation », un néologisme malçais tiré de la siglaison FRAM. Voici sa perception de la situation :

C'est là un phénomène de désengagement occulté de l'Etat dû à la situation de pauvreté nationale, sans aucune référence (ou tendance) à la privatisation. Celle-ci prend appui sur la responsabilisation des associations de parents d'élèves également en situation de paupérisme. Cette entité se trouve érigée en système peu ou prou stabilisé de « partenariat interne » mal planifié, notamment pour le « recrutement » et la « prise en charge » des ressources enseignantes du secteur formel comme dans le Primaire. (p.189)

Il décrit ainsi le processus en accumulant des termes : « organisation accidentellement créée », « solution intermédiaire (ou plutôt un expédient ou un subterfuge) » ; « système entaché d'iniquité sert d'échappatoire ».

La dénomination « FRAM » est fortement connotée. L'appartenance à cette catégorie est souvent mal vécue par les enseignants dans le sens où elle est souvent associée à des représentations sociales négatives : elle sous-entend une incompetence perçue comme l'une des sources de détérioration et du faible rendement interne du système d'éducation, une instabilité dans la profession, un statut socio-professionnel dévalorisant. La communauté se représente de manière négative cette catégorie d'enseignants. Elle les désigne par exemple par « Maître daba » ou « maître Fom » parce qu'ils sont souvent payés en nature ou contre une surface de terrain.

En dépit de cette image sociale des maîtres FRAM (manque de formation initiale, salaires symboliques, conditions de travail très dures), Vaovolo (*ibid.*, p.210) évoque leurs forces et leurs atouts dans le système : « majoritaires au niveau de l'effectif des enseignants du Primaire », « ressources de proximité » et « moins coûteux quant à leur rémunération. »

L'étude PASEC (2007, p.20) remarque par ailleurs que les enseignants contractuels FRAM constituent une solution efficace pour l'expansion des zones qui manquent d'enseignants qualifiés et d'une façon globale une politique de gestion des contractuels qui « fonctionne ». Il a également attesté que ces enseignants sont plus assidus et plus sérieux dans l'exécution de leurs tâches professionnelles qu'ils sont aussi plus performants que leurs collègues fonctionnaires et que le recrutement d'enseignants sans FPI ne diminue pas le rendement des élèves. Par contre, il est à signaler que pour ce qui est du niveau académique de l'enseignant, celui-ci n'a pas d'effet significatif sur la progression scolaire des élèves de 2<sup>ème</sup> année. En revanche, on trouve un effet significativement positif pour ceux de 5<sup>ème</sup> année, ce qui permettrait d'en déduire que « le BAC ou un diplôme supérieur au BAC apparaît être le niveau de recrutement suffisamment adéquat en 5<sup>ème</sup> année pour soutenir le rendement scolaire. » (*ibid.*)

### 2.2.2. Données statistiques

Les enseignants représentent une proportion importante de la population enseignante dans le primaire malgache. L'on note l'accroissement considérable de leur nombre. En témoignent ces données quantitatives présentées dans le PIE (2013-2015)

Tableau 1: Evolution de l'effectif des enseignants selon leur catégorie

	Année scolaire 2005-2006		Année scolaire 2010-2011	
	Effectif	%	Effectif	%
<b>Enseignants fonctionnaires</b>	28 177	49	26 235	33
<b>Enseignants non fonctionnaires (ENF)</b>	28 840	51	54 193	67
<b>Total</b>	<b>57 017</b>	<b>100</b>	<b>80 428</b>	<b>100</b>
<b>ENF subventionnés</b>	25 803	89	39 585	73

Source : MEN (PIE, p.34)

Les données suivantes tirées du Rapport interministériel de Madagascar (MENRS) en 2005 donnent une idée de leurs écoles d'affectation.

Tableau 2: Répartition des écoles d'intervention des enseignants FRAM

% des écoles avec enseignant FRAM :	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• urbain : 2,8%</li> <li>• rural : 7,1%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• écoles de petite taille<sup>5</sup> : 52,9%</li> </ul>
% des écoles avec enseignant muni d'un diplôme professionnel :	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• urbain : 11,6%</li> <li>• rural : 5,8%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• écoles de petite taille : 0,9%</li> </ul>

Source : Rapport interministériel de Madagascar (MENRS, 2005). Représentations sociales des maîtres FRAM

<sup>5</sup> Ce type d'école est défini par un nombre d'élèves inférieur (74 élèves) à la médiane nationale (140 élèves).

« Les écoles de petite taille représentent la majorité des établissements de Madagascar. [...] Ces écoles sont représentatives de la situation dominante à Madagascar : - un degré d'enclavement supérieur à la moyenne ; - un indice de pauvreté élevé des familles ; - des parents de niveau d'éducation faible. Leurs indicateurs de fonctionnement et de résultats sont systématiquement inférieurs à la moyenne nationale. » (Plan EPT 2005 :39) <http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/madagascarept.pdf>

Ce tableau révèle que les maîtres FRAM diplômés exercent plutôt dans les milieux urbains tandis que les non diplômés exercent surtout dans les écoles rurales et les petites écoles. Ce qui risque de désavantager ces derniers en matière de formation et d'encadrement pédagogique par rapport aux autres collègues du fait de leur éloignement et de la faible reconnaissance de l'Etat de leur établissement d'origine.

Le tableau suivant appuyé sur les statistiques du MEN offre une vue d'ensemble de leur intégration dans le personnel enseignant malgache.

Tableau 3: Évolution de la proportion d'enseignants au primaire selon leur statut

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Fonctionnaires et contractuels	47,7	43,9	41,1	38,8	33,7	27,3	29,3	21,4
ENF subventionnés	39	44	42,2	46,7	45,9	48,8	48,6	52,4
ENF non subventionnés	13	11,8	16,4	14,8	20,7	23,8	22	26

Bien entendu, ces données (PASEC Madagascar 2017, p.16) mériteraient d'être mises à jour par la prise en compte des entrants, des départs à la retraite et des recrutements faits dans l'intervalle. Il n'en demeure pas moins qu'elles fournissent les repères nécessaires à notre analyse.

Une remarque doit être faite par rapport à leur effectif : Châtry Komarek et Joy Benson (2010) reconnaissent que « sans les enseignants FRAM, Madagascar n'aurait jamais pu réaliser les bons résultats enregistrés depuis 2005 en termes d'amélioration des taux de scolarisation et de recouvrement des besoins en enseignants, même dans les régions les plus reculées ». D'autres assignent au recrutement massif d'enseignants communautaires un double avantage : celui d'améliorer de manière significative le ratio élèves/maître qui est passé de 1/52 en 2005, à 1/44 en 2010, soit le même que celui enregistré dans les pays d'Afrique Subsaharienne en 2005 ; et celui de pallier, dans une certaine mesure, l'insuffisance chronique d'enseignants dans les zones reculées et de compenser la mobilité non maîtrisée des enseignants fonctionnaires.

Eu égard à ce qui précède, les maîtres FRAM ou ENF doivent bénéficier d'une attention particulière étant donné leur poids déterminant, de par leur nombre, dans l'avenir de l'Ecole malgache. Aussi, devraient –t-il constituer une des préoccupations pour tous décideurs et tous

dirigeants agissant dans le monde éducatif. Le renforcement de leurs compétences professionnelles doit être priorisé pour atteindre les objectifs de l'EPT de qualité dans les années à venir. Certes, des actions et recherches importantes ont déjà été réalisées dans ce sens, pour ne mentionner que celles entreprises par l'INFP en partenariat avec des experts internationaux tels que le BIEF et l'équipe canadienne (ORE-UQAM) mais encore faut-il procéder à l'évaluation des impacts de ces actions afin de mieux orienter les actions futures.

Quelques données sur leur recrutement :

D'après les *Données mondiales de l'éducation*, 7<sup>e</sup> édition, 2010/2011

- 1000 postes d'enseignants en 1998
- 1000 nouveaux enseignants recrutés pour le Niveau I en 2000
- 3500 enseignants du primaire recrutés en 2001.

En 2012, un projet de recrutement de 800 enseignants FRAM des Ecoles Primaires Publiques dont les critères d'admissibilité sont les suivants :

- Six années de suppléances au Ministère de l'Education ;
- L'âge ne dépassant pas les 43 ans au moment du recrutement
- Titulaire du diplôme de baccalauréat

Pour la période de la réalisation du PIE (2013-2015) : formation de 3 200 par an pendant la durée du plan. 7 565 des sortants auraient été recrutés.

Dans le cadre du PSE : 10 000 enseignants non fonctionnaires par an depuis 2014 auraient été recrutés, ce qui a permis de réduire à moitié le nombre des maîtres FRAM et a fait disparaître les maîtres FRAM dans 12 CISCO parmi les 122 existantes.

### 2.3. Les enseignants FRAM : quelle(s) formation(s) ?

Pour un monde en perpétuelle mutation comme l'éducation, il semble évident de réfléchir en permanence à la meilleure façon de rendre les acteurs performants. Ainsi, la nécessité du perfectionnement professionnel des enseignants n'est plus à démontrer.

Comme dans d'autres professions à haut niveau de qualification, la rapidité des évolutions impose une actualisation continue des connaissances et des compétences. Dans le même ordre d'idées, les possibilités de formation offertes et la reconnaissance des compétences ainsi acquises peuvent largement contribuer à améliorer le statut des enseignants, qui ne dépend pas uniquement d'éléments matériels comme le salaire. La nécessité d'une actualisation des

connaissances est particulièrement évidente pour ceux qui rejoignent l'enseignement sans avoir été préparés à ce métier ou après une période d'interruption de carrière. (OCDE, 1998, p.30)

A l'occasion d'une étude comparative internationale sur la formation des enseignants, le Ministère de l'Education Nationale confirme, en citant McKinsey & Company que « les systèmes les plus performants sont la preuve qu'in fine, c'est le niveau de compétence des enseignants qui fait la qualité d'un système scolaire. ». La suite de la réflexion s'interrogera sur le système de formation des enseignants FRAM, tant initiale que continue (ou continuée.)

### 2.3.1. La formation initiale

Cette sous-section passera en revue les entités qui ont vocation à former des enseignants.

- L'INFP (Institut National de formation pédagogique)

L'Ecole normale de formation de conseillers pédagogiques du primaire et de professeurs de CEG (Collège d'enseignement général) ouvert en 1992, actuellement dénommée Institut National de formation pédagogique (INFP) se charge de la formation initiale des enseignants et des conseillers pédagogiques de l'éducation fondamentale et la formation continue des enseignants FRAM.

Cette entité assure également la formation des enseignants du secondaire premier cycle (collège), recrutés avec le niveau baccalauréat. La formation a une durée de deux ans (y compris la pratique de classe pour enseigner deux matières) et est sanctionnée par le Certificat d'Aptitude Pédagogique Collège d'Enseignement Général.

Conformément à l'article 3 du décret n° 2009-1139 du 4 septembre 2009 portant réorganisation de l'INFP et des CRINFP, l'INFP assure, à titre principal, des missions de formation initiale et continue, en présentiel et à distance du personnel enseignant et du personnel de l'encadrement et de l'inspection pédagogique, et personnel administratif relevant du Ministère de l'Education Nationale (MEN) ainsi que les travaux d'études, de recherche, et de production de matériels pédagogiques.

L'INFP assure donc la formation initiale des conseillers pédagogiques du collège et des enseignants du niveau collège. Il est également responsable de la formation continue des

enseignants du primaire, surtout des enseignants non fonctionnaires, dont les enseignants FRAM.

- Les Universités

L'Université propose une formation d'une durée de deux ans (diplôme de premier cycle), trois ans (Licence) ou quatre ans (Maîtrise).

La formation des enseignants du lycée (recrutés avec le niveau baccalauréat) est assurée par l'Université et les Ecoles Normales Supérieures (ENS). La durée de la formation dans les ENS est de cinq ans avec comme sanction le Certificat d'Aptitude Pédagogique de l'Ecole Normale (CAPEN) en fin du cursus. La durée de la formation est similaire à celle pour les enseignants du collège (2 à 4). D'où la présence de deux catégories d'enseignants sur le terrain : les enseignants certifiés et les enseignants licenciés. L'année 2012-2013 marque le basculement des Universités vers le système de Licence-Maîtrise-Doctorat (LMD).

D'emblée, il est à noter qu'à cause de cette modalité de recrutement local des enseignants FRAM, leur niveau académique est très disparate : si le niveau minimal de recrutement est le Diplôme de fin de collège, il y en a ceux qui ont terminé leurs études aux lycées et obtenu le diplôme de Baccalauréat. Certains ont même suivi des études supérieures. Par contre, il y a aussi des FRAM qui n'ont pas terminé leurs études aux collèges. Ce cas est fréquemment rencontré dans les zones enclavées où l'on assiste à une faible attirance pour le métier d'enseignant.

Notons qu'avant 2003, tous les maîtres FRAM sont recrutés sans formation initiale. Mais depuis 2004-2005, l'Etat a pu former en moyenne 2000 élèves-maîtres par an prendre en charge l'accroissement des effectifs des élèves de l'EF1. Ils ont été sélectionnés par voie de concours parmi les enseignants FRAM. La formation s'est déroulée dans les 18 CRINFP, et a duré un an, dont 6 mois de cours intra-muros et 6 mois de stage en alternance dans les écoles. A l'issue de la formation, ils accèdent au statut de contractuels avant de devenir fonctionnaires après 6 années d'exercice.

En 2004, le recrutement s'effectue à 2 niveaux :

- B.E.P.C. pour enseigner au C.P.
- Terminale pour enseigner en C.E. et en C.M.

Ce système est abandonné l'année suivante, pour un niveau unique de recrutement, le B.E.P.C. et deux années d'expérience de pratique de classe en tant qu'enseignant FRAM a été requis.

Le dispositif de formation mis en œuvre dans ce cadre fera l'objet d'une étude plus détaillée dans le dernier volet de chapitre.

### 2.3.2. La formation continue

Ceci inclut toutes formes de formation continue : perfectionnement, recyclage,..., de courte durée (dans le cadre des journées pédagogiques) et de longue durée (sur concours et organisée dans les CRINFP) qui visent à apporter de compétences professionnelles complémentaires.

En rapport avec notre problématique de recherche, il y a lieu de souligner que la formation continue des enseignants revêt un intérêt particulier car, quoi qu'indispensable, la formation initiale se révèle très insuffisante pour acquérir les compétences attendues d'un bon enseignant. Les observations de l'UNESCO (2004, p.16) la mettent en perspective :

La formation de l'enseignant ne peut se résumer à sa formation initiale, il est aussi important que les enseignants reçoivent une formation continue et des opportunités de développement professionnel au sein de la profession afin de rester en contact avec les dernières découvertes faites dans leur matière et d'obtenir un soutien permanent en faveur de l'amélioration de leurs méthodes pédagogiques. L'enseignement est un processus d'apprentissage tout au long de la vie.

- Les journées pédagogiques

Il s'agit de formations de courte durée, soit 3 à 5 jours tous les bimestres, organisées par la CISCO à l'intérieur d'un bassin de formation. La date est définie selon la convenance de chaque ZAP.

Les enseignants FRAM participent à ces sessions de formation comme tout l'ensemble de la population enseignante. Les formateurs sont constitués par les encadreurs locaux (directeurs d'écoles, chef ZAP ou Zone d'administration Pédagogique, conseillers pédagogiques et inspecteurs). De par sa brièveté, cette forme de formation s'avère insuffisante pour le développement professionnel de l'enseignant bien qu'indispensable.

Citons également parmi les formations de courte durée la formation d'urgence d'une durée de 12 jours des 7 500 enseignants non-fonctionnaires nouvellement recrutés en 2005.

- La formation à l'APC

Parallèlement à la mise en œuvre de l'APC dans le système scolaire malgache et conformément au calendrier de réalisation de la réforme, les formations réalisées en étroite collaboration avec des experts du BIEF qui en assurent le suivi et l'encadrement ont porté essentiellement sur l'acquisition et le renforcement des compétences professionnelles des enseignants fonctionnaires et non fonctionnaires en APC. D'où la formation des 47.000 enseignants du CP sur la généralisation de l'APC en 2005, la formation en 2006 sur la généralisation en CE (21.000 enseignants), la pré-généralisation du CM1 et l'expérimentation du CM2 et la formation sur la gestion des classes multigrades et la pédagogie de grands groupes.

- La formation à l'APS

Avec la nouvelle approche pédagogique appliquée depuis 2009 dans le cadre de la loi d'orientation n° 2008-O11 du 17 juillet 2008, les enseignants dans les CISCO cibles ont été bénéficiaires d'une série de formations accompagnant la diffusion des cahiers de situations pour les élèves.

- La mallette pédagogique

En matière de renforcement linguistique, le Ministère de l'Education (MEN) représenté par l'INFP, avec l'appui technique du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) et de l'IUFM Université Cergy-Pontoise, a mis en œuvre, dans la période de mai 2009 à Octobre 2011, un plan d'action pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français au niveau primaire. Celui-ci a consisté, entre autres, à élaborer une mallette pédagogique pour la formation continue des Conseillers pédagogiques de l'enseignement primaire (CPEP) et des enseignants du primaire pour l'enseignement du français. Une telle initiative a été prise afin de renforcer les compétences langagières des élèves et des enseignants du primaire en langue française qui, d'après les constats, s'avèrent très faibles. A ce sujet, l'on a remarqué que selon le test INFP (compréhension écrite, compréhension orale et maîtrise des outils de la langue) basé sur les échelles du niveau du CECRL, conduit au début de la formation, parmi les

enseignants de la première cohorte en décembre 2009, près de 90% des enseignants testés avaient un niveau A1 ou A2 (une forte majorité d'entre eux étant au niveau A2).

La mallette pour le français comprend :

- cinq fascicules d'activités en présentiel
- l'expression orale en langue seconde à l'école (module 1 et 2)
- la lecture en langue seconde à l'école
- l'expression écrite en langue seconde à l'école
- l'étude des outils de la langue seconde à l'école

A ce jour, les supports de formation pour les modules de français ont été conçus (« mallette pour le français ») et ont commencé à être mis en œuvre auprès d'environ 4 000 enseignants.

▪ des livrets d'auto-formation remis aux enseignants après la passation du premier test de niveau au début de la formation. Un livret de niveau supérieur remis à l'issue de deux autres tests organisés au cours de la formation pour les enseignants dont le progrès a été attesté. Les livrets s'intitulent :

- *En route vers A2 +*
- *En route vers B1+*
- *En route vers B2 +...*

La formation « mallette pour le français » réalisée dans les 19 CRINFP a atteint pour la première cohorte 3 350 enseignants de 48 CISCOS (formation assurée) et en 2010 pour la deuxième cohorte : 759 enseignants dans 17 Alliances Françaises (formation assurée dans 17 AF). Il est prévu qu'une troisième cohorte soit également formée à partir de 2011. Pour cette troisième cohorte, la formation se fera dans des Centres de Ressources Pédagogiques, à proximité des lieux d'affectation des enseignants.

La mise en œuvre du projet « Mallette pédagogique en français » a fait l'objet d'une évaluation par les responsables de la formation eux-mêmes et les experts du CIEP, qui ont fait surgir les avancées positives de la formation sur les compétences des enseignants FRAM formés. Des difficultés de divers ordres ont été évoquées à cette occasion : le problème lié à l'éloignement des lieux de formation, au nombre insuffisant et au faible niveau des formateurs (conseillers pédagogiques et des formateurs de CRINFP) dont certains n'atteignent pas le B2, niveau requis pour être en mesure de former en français. A cela s'ajoute le problème du

contenu de formation qui est jugé très en dessus du niveau de la population ciblée (A1 et A2) et qui ne tient pas compte des compétences de production orale, bien que celles-ci soient très sollicitées en classe. Pour y remédier, des dispositions ont été prises, telles que la sollicitation des CRP (Centre de Ressources pédagogiques) comme lieux de formation de proximité et des CLEF, la révision à la baisse du niveau de sélection des conseillers pédagogiques,...

- Les centres de ressources pédagogiques (CRP)

Ce sont des centres de documentation et lieux d'animation pédagogique de proximité basés au niveau de chaque chef-lieu de commune dans une école-pilote qui donnent la possibilité de travailler directement sur la mise en pratique des formations. Ils sont équipés également en matériel audio-visuel, permettant d'avoir accès à des exemples, des situations d'application en classe, indispensables pour introduire des innovations pédagogiques. 10% des ZAP sont équipées en 2005 (MENRES, 2005, p.8). Signalons que la plupart des centres implantés dans notre CISCO d'investigation ne sont plus fonctionnels au moment de notre enquête.

- Les réseaux d'enseignants

Il existe également une formation en réseau communautaire appelé réseau d'enseignants qui constitue un espace de partage d'expériences des enseignants fonctionnaires et non fonctionnaires (12-15 enseignants attachés à un programme de formation (habilitation académique, habilitation pédagogique, perfectionnement) provenant des écoles voisines à l'intérieur d'une ZAP. Les réseaux sont en liaison avec l'équipe de la ZAP, le centre de ressources et le CRINFP correspondant. Il s'agit des regroupements mensuels préparés et animés par un facilitateur, un enseignant fonctionnaire ou FRAM formé à cet effet, qui aborde les difficultés pratiques rencontrées par les membres de la communauté des enseignants relevant principalement de l'enseignement des différentes matières, l'APC et l'APS. Lancés en 2008, les réseaux ont été expérimentés dans 45 CISCO et ont pu toucher le tiers des enseignants en 2009-2010. En 2011/2012, après s'être redynamisés, les réseaux touchent 21 régions sur 22, soit 79 CISCO ; 699 réseaux sont fonctionnels, 9 530 enseignants et 1398 facilitateurs ont été formés (fonctionnaires et ENF confondus) et 2296 écoles primaires ont été touchées.

Paradoxalement, les entretiens que nous avons eus avec les responsables de formation et les enseignants eux-mêmes ont révélé que la plupart des réseaux d'enseignants ont cessé d'être fonctionnels depuis la crise de 2009. Par ailleurs, selon leurs dires, l'on a assisté à une forte

démotivation des participants due au contexte socio-économique défavorable, aux absences de l'équipe formatrice, le partage entre enseignants étant jugé moins enrichissant sur le plan pédagogique sans les formateurs qui animent et encadrent les activités et réflexions.

- L'IFADEM

En matière de TICE, le projet IFADEM ou Initiative francophone pour la Formation à distance des maîtres, d'une durée de neuf mois (août 2012 à avril 2013), a fait bénéficier 436 instituteurs et 22 tuteurs (chefs des Zones d'Action Pédagogique et des directeurs d'écoles) dans la région d'Amoron'i Mania en autoformation via le téléphone portable. Cinq livrets de formation et des ressources audio ont été mis à disposition pour renforcer l'enseignement du français. La formation a été accompagnée et suivie par les tuteurs sur des espaces numériques.

- Les ONG et partenaires

Signalons également la présence des formations assurées par des ONG comme c'était le cas en 2005 où 7500 maîtres FRAM ont été formés sur la prise en main d'une classe. Une telle formation n'a pas été reconduite les années suivantes.

Il s'agit de l'Aide et Action, une association apolitique et non confessionnelle d'origine française qui, dans le cadre de son plan triennal 2007-2009 a assuré l'encadrement des enseignants FRAM en matière de mise en œuvre des méthodes de pédagogie active, en collaboration avec le MENRS. Deux Régions pour le Nord (DIANA5, SAVA6) ; deux Régions pour le Centre (Analanjirôfo et Analamanga) et quatre Régions pour le Sud (Menabe, Atsimo Andrefana, Androy et Anôsy) ont pu bénéficier de ce plan d'actions.

## 2.4. Le dispositif de formation professionnalisante des enseignants

Cette partie s'attachera à analyser le dispositif de formation actuellement en vigueur. Elle se fixe comme objectif principal de décrire et de comprendre la logique et les fondements théoriques qui sous-tendent la conception de la formation des enseignants. Elle s'interroge sur l'articulation entre les différentes composantes du dispositif (objectif visé, activités proposées, et évaluation), la nature des compétences visées et celles des tâches à réaliser, le processus d'acquisition de ces compétences, l'évaluation de ces compétences.

En quoi le dispositif de formation est-il professionnalisant ? Qu'est-ce qui dans le dispositif favorise le développement des compétences professionnelles et de composantes identitaires professionnelles ?

#### 2.4.1. Analyse de dispositif de formation : repères théoriques

Pour mieux saisir le sens du mot « dispositif », nous reprendrons deux définitions avancées par Démaizière (2008) :

Un système formel d'apprentissage (terme utilisé par les Canadiens pour désigner un dispositif de formation) est un ensemble de moyens matériels et humains, correspondant à une forme de socialisation particulière (G. Simmel) destinée à faciliter un processus d'apprentissage (Bernard Blandin, 2001).

Ou encore, reprenant Pothier (2003: 81) :

... comme un ensemble de procédures diverses d'enseignement et / ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers.

Mais quel intérêt présente l'analyse de dispositif de formation ? *La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception.* Cet article de Perrenoud (1998a) propose des éléments de réponses à la question.

Si l'idéal serait de mesurer la qualité d'une formation professionnelle à ses effets en regard des objectifs visés et des attentes des usagers et des employeurs, cette tâche apparaît difficile. Ainsi, pour Perrenoud (*ibid.*, p.6)

il est raisonnable de tenter de dégager quelques indicateurs de qualité qui renvoient au fonctionnement de la formation et qui sont donc immédiatement analysables, au sujet desquels les recherches et les expériences accumulées permettent de penser qu'ils sont, en général, garants d'une formation de qualité.

Selon l'auteur, un dispositif de formation de qualité répond aux critères suivants : un référentiel de compétences-clés structuré et argumenté, un plan de formation organisé autour des compétences, un apprentissage autour d'un problème, une évaluation formative des compétences, l'articulation entre théorie et pratique, des temps et des dispositifs d'intégration des acquis.

Par ailleurs, les travaux de Debourvy et de Maragnami (2001, p.50) présentés à l'occasion des 6<sup>èmes</sup> Journées d'Etudes « Ingénierie des dispositifs de formation à l'international », 12-13 oct, Agropolis Montpellier ne s'avèrent pas inintéressants lorsque ceux-ci abordent la notion d'ingénierie des dispositifs de formation. Selon ces auteurs, « un dispositif de formation est constitué d'un ensemble d'éléments en interaction fonctionnant dans un but déterminé et dans un environnement donné, en d'autres termes, il s'agit d'un système complexe. »

#### 2.4.2. Structure globale du document analysé

Le curriculum en cause fait partie des mesures d'accompagnement à la mise en œuvre de l'APC dans l'Enseignement fondamental depuis l'année 2003-2004 avec la collaboration des experts belges relevant du BIEF, dans la politique de recrutement massif d'instituteurs, à raison de 2000 enseignants par an, choisis par voie de concours.

L'analyse de ce dispositif s'avère nécessaire parce qu'il reste le seul en vigueur durant la période de notre investigation. Certainement il va être remplacé ou révisé suite à la nouvelle disposition prise par le MEN à travers l'Arrêté n° 10.869/2015/MEN/SG/SLDC du 13 Février 2015<sup>6</sup> portant organisation transitoire de la méthode pédagogique qui recommande la suspension de l'usage des approches pédagogiques « APC » et « APS » à partir de l'année scolaire 2015-2016 et le retour à la PPO

Le *curriculum de formation des élèves-maîtres* édité en 2005 par l'INFP comporte 15 pages :

- Page 1 : Avant-propos où l'on situe le curriculum dans son contexte global, à savoir le programme *Education pour tous* (EPT), où l'on insiste sur les principes qui sous-tendent la démarche scientifique de conception du curriculum, et où l'on souligne le caractère flexible du document et l'importance capitale des responsabilités et la professionnalité des formateurs et des encadreurs dans la validation ultime du curriculum de formation.

---

<sup>6</sup> L'Arrêté stipule que :

Art 1: L'usage des approches pédagogiques « APC » et « APS » est suspendu à partir de la rentrée scolaire 2015-2016.

Art 2: Toutes les activités pédagogiques opérées à tous les niveaux d'études seront impérativement axées sur la mise en œuvre de la méthode dite « Pédagogie par objectifs » qui restera seule applicable jusqu'à l'entrée en vigueur du nouveau curriculum stipulé par la Convention Nationale de l'Education.

D'après notre entretien avec le chef d'un Centre Régional de l'INFP, les ajustements apportés jusqu'ici sont minimes.

La validation était donc assurée par l'équipe de formation de l'INFP<sup>7</sup> et non de l'université. Ainsi, il aurait été pertinent de savoir qui sont ces formateurs et ces encadreurs et quels en sont les profils académiques et professionnels. La réussite du dispositif est fonction des formes de suivi et d'accompagnement de chaque stagiaire et de leur qualité (Beckers, 2000). Aussi, s'avère-t-il également nécessaire de s'interroger sur le type de formation que ces formateurs et encadreurs eux-mêmes ont reçu. Autrement dit, les compétences qu'ils ont acquises leur permettent-elles d'assurer pleinement leur rôle ?

- Page 2 :

Modalité de formation : repose sur l'alternance théorie-pratique

Les élèves-maîtres sont affectés à deux dans la classe où ils effectuent leur stage en responsabilité. Ils permutent à chaque bimestre pour recevoir la formation dans les CRINFP. Cette alternance permet de favoriser les échanges de pratiques, leur analyse et leur régulation. Le cinquième bimestre permet aux deux élèves-maîtres d'animer ensemble la classe et d'assurer « en direct » un travail d'analyse et de régulation de leurs pratiques.

Objectif terminal de formation :

Au terme de la formation, le futur enseignant doit être un praticien qui prépare, anime et évalue ses séquences d'apprentissage dans le respect de la diversité des élèves, de l'éthique professionnelle et de l'environnement socioculturel, en développant des stratégies de communication adaptées.

- Page 3 : Dispositif d'évaluation de la formation

- Evaluation de la formation « intra-muros »

Réalisation d'un projet éducatif : élaboration, entretiens de régulation au fur et à mesure de la réalisation du projet, rédaction et soutenance. Il s'agit d'un dossier d'une vingtaine de

---

<sup>7</sup> Selon le Décret N° 2009-1139 portant réorganisation de l'Institut National de Formation Pédagogique et de ses Centres Régionaux, Article 3 : L'INFP assure, à titre principal, des missions de formation initiale et continue, en présentiel et à distance du personnel enseignant, du personnel de l'encadrement et de l'inspection pédagogique et du personnel administratif relevant de l'Education Nationale, ainsi que des travaux d'études, de recherche et de production de matériels pédagogiques.

pages maximum décrivant un projet ou une activité conduits par l'élève-maître pendant sa formation, écrit en malgache ou en français, selon le choix du candidat.

- Evaluation du stage en responsabilité

Une séance de classe suivie d'un entretien et présentation de la « valise-métier » constituées des grilles d'observation remplies au cours des suivis de l'année, de la grille de progression personnelle professionnelle et des trois meilleures productions réalisées pendant le cursus, sélectionnées par l'élève-maître lui-même.

- Page 4 : Finalité de la formation

L'enseignant devra être un professionnel qui exerce les 4 fonctions prioritaires : enseignement, communication, éducation et tendre à devenir un praticien réflexif, c'est-à-dire un enseignant qui analyse sa pratique de classe et sait la réguler.

- Page 5 : Référentiel du métier d'instituteur : 4 fonctions qui se réalisent en 21 tâches

- Pages 6-12 : présentation du référentiel-métier détaillé pour chaque fonction (tâches, moyens et supports, mise en œuvre et suivi, relations et partenariat, résultats attendus)

- Page 13 : Référentiel des compétences de fin de formation : Une liste de compétences est associée à chacune des 4 fonctions présentées dans le référentiel du métier d'instituteur.

- Page 14 : déroulement des étapes intra-muros

- Page 15 : modules du plan de formation intra-muros : récapitulatif des masses horaires

### 2.4.3. Notre analyse

A la lumière des repères théoriques exposés plus haut et prenant en compte l'ensemble des réflexions menées sur la professionnalisation du métier d'enseignant et la didactique professionnelle, notre analyse sera essentiellement structurée autour des éléments-clés du dispositif. L'objet d'analyse, perçu comme un objet fini sera appréciée indépendamment de sa mise en œuvre effective.

#### 2.4.3.1. Un document très contextualisé

Loin d'être anodin, le choix du mot « curriculum » traduit les options théoriques prises par les initiateurs. Un curriculum n'est pas un programme, c'est-à-dire une liste ou une juxtaposition de contenus à enseigner ou de matières à apprendre. Il ne se réduit non plus à un ensemble de savoirs, de savoir-faire ou de capacités à faire acquérir. Il passe au-delà de la logique du

contenu-matière pour mettre en avant l'apprenant et les compétences qu'il doit acquérir. De surcroît, le curriculum « offre une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérentes des directives pédagogiques selon lesquelles il s'agit d'organiser et gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus. » (Demeuse, 2013, p.16)

Le curriculum propose une formation d'instituteurs d'une durée d'un an à raison de 6 mois en intra-muros et 6 mois en stage en responsabilité, sanctionnée par le diplôme professionnel CAE-EP (Certificat d'Autorisation à Enseigner à l'Ecole Primaire). Il s'inscrit dans un vaste contexte de réforme basée sur la révision des curriculums selon la logique APC : nous relevons des termes propres à l'APC tels que *objectif terminal, curriculum, compétence* qui contextualisent le curriculum et permettent ainsi de comprendre la logique qui sous-tend sa conception.

L'organisation globale du curriculum répond au principe d'isomorphisme selon lequel on enseigne comme on a été enseigné dans la mesure où la formation des Conseillers Pédagogiques de l'Ecole Fondamentale est menée en parallèle avec cette formation d'enseignants. Selon le rapport du BIEF en 2006, la formation des enseignants, tant initiale que continuée figure parmi les 5 chantiers opérés dans le cadre de la réforme. Elle vise une plus grande maîtrise par les enseignants des stratégies d'enseignement/apprentissage adaptées à l'APC et leurs capacités à concevoir des matériels pédagogiques adaptés et à les utiliser lors des pratiques de classes. Bref, il s'agit de former des enseignants capables de mettre en œuvre la réforme envisagée, ce qui est tout à fait logique et normal.

#### 2.4.3.2. Finalité de la formation : professionnel et praticien réflexif

Objectif terminal de formation (p.2)	Finalité de la formation (p.4)
<p><i>« Au terme de la formation, le futur enseignant doit être un praticien qui prépare, anime et évalue ses séquences d'apprentissage dans le respect de la diversité des élèves, de l'éthique professionnelle et de l'environnement socioculturel, en développant des stratégies de communication adaptées. »</i></p>	<p><i>« L'enseignant devra être un professionnel qui exerce les 4 fonctions prioritaires : enseignement, communication, éducation et tendre à devenir un praticien réflexif, c'est-à-dire un enseignant qui analyse sa pratique de classe et sait la réguler. »</i></p>

1. Il s'agit d'un référentiel de formation à orientation professionnelle comme le référentiel genevois ou québécois contrairement au référentiel français à orientation

bureaucratique. (Longuet et Springer, 2012, p.8). Mais dire que l'enseignant prépare, anime et évalue paraît une vision réductrice et simpliste des compétences professionnelles à construire par le futur enseignant. Le référentiel français en recense par exemple dix familles, onze pour le référentiel canadien et le référentiel suisse. (Longuet et Springer, 2012, p.9)

2. La correspondance entre l'objectif terminal de formation (OTF) et la finalité de la formation est difficilement saisissable : praticien est opposé à professionnel et l'idée de praticien réflexif n'apparaît pas clairement dans l'OTF

3. « *L'enseignant devra être un professionnel...* : il s'agit d'un dispositif de formation qui se veut professionnalisant.

Telle qu'elle est formulée, la finalité de la formation fait référence à l'exercice des 4 fonctions jugées prioritaires du référentiel métier de l'instituteur, à savoir l'enseignement, la communication, l'éducation et l'analyse et régulation.

4. *et tendre à devenir un praticien réflexif* : en suivant une simple logique, on s'attend plutôt à un dernier substantif qui termine la liste. Cet élément prend donc la place de la 4<sup>e</sup> fonction et doit être considéré comme telle. La lecture et la compréhension de cette finalité sont rendues difficiles à cause de sa formulation.

Une remarque s'impose : le fait que cette finalité dissocie les mots « professionnel » et « praticien réflexif » semble discutable. Cela signifie qu'au départ un professionnel n'est pas un praticien réflexif et qu'il doit le devenir. Toutefois, la nuance apportée par la formule « tendre à » suggère une prise de conscience du long acheminement vers la posture réflexive. Perrenoud (1998b) reprenant l'analyse de Schön (1983, 1994) l'affirme :

Un praticien réflexif ne se contente pas de ce qu'il a appris en formation initiale, ni de ce qu'il a découvert dans ses premières années de pratique. Il réexamine constamment ses objectifs, ses démarches, ses évidences, ses savoirs. Il entre dans une boucle sans fin de perfectionnement, parce qu'il théorise lui-même sa pratique, seul ou de préférence au sein d'une équipe pédagogique.

Il s'agit donc d'un long processus qui débute dans la formation initiale et qui se poursuit pendant toute la carrière. La durée reste indéterminée !

Les quatre fonctions ne sont pas mises au même niveau, l'accent est davantage mis sur la dernière fonction, à savoir l'analyse et la régulation directement associée au praticien réflexif qui constitue même le profil de sortie en fin de formation (cf. objectif terminal de formation)

#### 2.4.3.3. Référentiel du métier d'instituteur à Madagascar

En cohérence avec la finalité de la formation, le métier d'instituteur à Madagascar est décrit à travers 4 fonctions jugées prioritaires par les concepteurs du curriculum. Celles-ci peuvent être considérées comme des macro-compétences décomposées chacune en plusieurs compétences, lesquelles se concrétisent à travers des tâches complexes contextualisées. Cette logique de conception doit entraîner un dispositif d'évaluation de ces compétences et de la réalisation de ces tâches.

A titre d'illustration, nous reproduisons ci-après les déclinaisons :

#### **Fonctions / des tâches à réaliser / pour devenir un praticien réflexif**

Fonctions	des tâches à réaliser	pour devenir un praticien réflexif
Analyse et régulation	20. <u>Analyse ses activités</u> d'enseignement, de communication et d'éducation	Compétences relatives au praticien réflexif C8 : Analyse et régule sa pratique pédagogique pour l'améliorer
	21. <u>Maintient à jour ses connaissances (développe sa professionnalité)</u>	C9 : Maintient à jour ses connaissances (développe sa professionnalité)

#### 2.4.4. Quel dispositif professionnalisant ?

La formation est basée sur l'alternance théorie-pratique (formation intra-muros, soit 720 heures et stage en responsabilité dans les trois cours du primaire (CP, CM, CE)), soit trois bimestres de pratique de classe.

La durée du stage paraît raisonnablement suffisante au plan quantitatif, il reste à savoir ce qui en est au plan qualitatif.

Selon Perrenoud (2001), sous le terme d'alternance, on désigne le va-et-vient d'un futur professionnel entre deux lieux de formation, d'une part un " institut de formation initiale ", d'autre part un ou plusieurs " lieux de stages " L'efficacité de ce dispositif a été largement

attestée dans les IUFM qui reconnaissent les limites de la formation sur le tas et celle mise sur la formation théorique et redéfinissent l'agir professionnel par la nature et l'origine des savoirs de l'enseignant. Longuet et Springer (2012, p.5) le caractérisent comme suit :

l'agir professionnel est à construire en situation. Il ne relève pas de savoirs académiques et purement disciplinaires, ni même de savoirs et savoir-faire didactiques. Il ne peut se concevoir que dans un développement personnel et professionnel qui s'inscrit dans la durée et en situation.

Les mêmes auteurs associent ce concept à l'*expertise pratique* qui, selon eux, s'acquiert dans l'action et dans la réalisation des tâches complexes dans un contexte social singulier et pluriel. Un tel contexte ne peut être fourni que par les situations pédagogiques dans les salles de classe en milieu scolaire.

Pour autant, Perrenoud (*ibid.op.cit.*) précise que « cette alternance n'est pas formatrice en tant que telle, qu'elle n'est que la condition nécessaire d'une *articulation* entre théorie et pratique » dans le processus de construction de compétences professionnelles. Il serait donc intéressant de s'interroger sur la relation entre ces stages et les autres moments de formation, entre les savoirs qui sont dispensés, construits et développés dans ce cadre.

Le dispositif d'alternance, tel qu'il est décrit appelle les remarques suivantes :

- pour optimiser l'apprentissage de la posture réflexive, le rôle du pair est très sollicité ;
- les stagiaires doivent bénéficier d'un encadrement ;
- à la fin du stage, l'on considère qu'ils sont capables d'analyser « en direct » leurs propres pratiques

La réussite de ce dispositif réside dans le fait qu'un certain nombre de conditions soient réunies, entre autres la capacité du maître-stagiaire à mener une réflexion personnelle sur sa pratique et à faire une auto-évaluation, la qualité de l'expertise des formateurs de terrain sans oublier la lucidité et l'implication critique de l'enseignant (Perrenoud, 2001).

- L'écriture professionnelle se présente comme parmi les dispositifs de formation favorisant l'installation et le développement d'une posture réflexive, tels les groupes d'accompagnement à l'analyse de pratiques. Bouissou et Brau-Antony (2005, p.115) attirent l'attention sur l'enjeu de ce dispositif permettant une transformation identitaire par « le passage d'une posture d'étudiant qui maîtrise un champ disciplinaire à une posture de

professionnel qui utilise des savoirs pour comprendre sa pratique et ses effets ». Si ce passage est souhaitable, il est loin d'être automatique. Son effectivité est fonction d'un certain nombre d'habilités et de dispositions personnelles, dont la conceptualisation de la pratique professionnelle, la distanciation par rapport à l'action et, bien sûr, la réflexivité ou le retour de la pensée sur elle-même qui selon Schön (1994) fait intervenir un double processus : la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action. Tout l'intérêt de l'écriture professionnelle vient aussi de la capacité des formateurs à l'évaluer et à la nature des exigences auxquelles est soumis chaque formé tout au long de la réalisation du mémoire : de l'élaboration à la soutenance. Interrogés sur les effets observables de ce dispositif dans la construction des compétences professionnelles, Bouissou et Brau-Antony (*ibid.*, p.120) formulent des incertitudes quant au transfert de la compétence de réflexivité sur la pratique en classe et nous mettent en garde :

Prendre un recul critique sur sa pratique dans un contexte particulier, en l'occurrence au cours de la rédaction du mémoire professionnel, ne signifie pas pour autant que les capacités réflexives se soient définitivement installées chez l'enseignant.

En matière de langue, le français n'est pas exigé pour la rédaction de l'écrit professionnel demandé en fin de formation. A cet égard, nous pensons que selon toute évidence, la tendance serait forte à opter pour le malgache comme langue de rédaction et langue de présentation de ce mémoire professionnel, étant donné le faible niveau linguistique en français des enseignants FRAM, comme indiqué plus haut. Pourtant, dans les pratiques de classe en primaire, le français paraît incontournable en tant que langue enseignée et langue d'enseignement des autres disciplines. Une telle disposition risquerait, à notre avis, de favoriser la stratégie d'évitement vis-à-vis d'une langue qu'on maîtrise mal, et, partant, de limiter les efforts pour son apprentissage.

- L'évaluation du stage en responsabilité : la valise-métier

Cette idée est proche de celle du portfolio dont les avantages en tant qu'outil d'évaluation sont largement attestés. C'est un outil d'évaluation authentique qui repose sur les compétences réelles des formés. C'est aussi un outil d'apprentissage comme le souligne Roegiers (2011) en citant (Nunziati, 1990) : « il implique la participation de l'élève à la sélection des contenus, à la définition des critères de sélection et d'appréciation des travaux, ainsi que le développement de pratiques métacognitives. »

Pour conclure, notre analyse montre avec pertinence les forces des maîtres FRAM dans le système éducatif notamment dans le primaire mais en révèle aussi les faiblesses. Ainsi, le recours à cette catégorie d'enseignants doit être accompagné par des mesures adaptées. En effet, étant donné leur profil d'entrée, leurs compétences professionnelles nécessitent d'être renforcées. Sur le sujet, les formations existantes, pour la majorité des cas n'ont pu toucher qu'une partie infirme de l'ensemble faute de moyens. Notons également le rôle désastreux des crises cycliques qu'a traversé le pays, entraînant l'abandon en cours de certains dispositifs destinés à cet effet à cause du manque de continuité des politiques éducatives.

Le caractère professionnalisant du dispositif de formation a été interrogé tout au long de l'analyse. L'examen critique de ses différentes composantes a fait nettement apparaître la logique à laquelle répond la conception de la formation dispensée. En effet, la formation est articulée autour de la logique curriculaire qui veut rompre avec les pratiques anciennes des programmes de formation. Mais faut-il souligner que la réussite de la formation dépend de la qualité des ressources techniques et humaines mobilisées. Sa mise en œuvre nécessite des synergies entre les acteurs impliqués. A ce titre, le rôle des formateurs semble être fondamental à toutes les étapes de la réalisation du curriculum dans la mesure où pour pouvoir entraîner les autres vers la pratique réflexive, ils doivent eux-mêmes détenir toutes les compétences exigées d'un praticien réflexif.

Cette analyse débouche nécessairement sur de nouvelles interrogations :

- Comment se fait l'intégration de ces compétences dans le genre et style professionnel de l'enseignant ?

- Comment, à travers l'enseignement/apprentissage d'une discipline scolaire précise, en l'occurrence le français, les compétences supposées acquises au terme de la formation sont-elles mises en œuvre ? Quelles pratiques de classes observe-t-on ? Les réponses à ces questions seront fournies par les interviews et les observations de classes.

En dernier lieu, rappelons que notre analyse a porté sur le curriculum prescrit. Ainsi, serait-il légitime de se demander sur le curriculum réalisé et le curriculum appris ? Ce qui devrait faire l'objet d'autres investigations.

## Chapitre 3 : Professionnalisation du métier d'enseignant

---

Un monde qui ne donne pas la priorité à l'éducation s'englué dans son présent. Il n'a pas d'avenir. Un monde qui ne fait pas à ses enseignants la place qui leur est dû est un monde perdu. En revanche, un monde qui parie sur ses enseignants peut retrouver l'espérance. (Meirieu, 2006)

Ce chapitre théorique se consacre dans un premier temps à un éclairage notionnel avant d'aborder plus longuement, dans un second temps, la problématique centrale de la présente recherche : la professionnalisation du métier d'enseignant.

L'idée de professionnalisation, notons-le d'emblée, s'est imposée à l'issue d'une prise de conscience collective de l'évolution de la société dès les années 1960. Son émergence et son gain de terrain croissant sont particulièrement dus à une recherche permanente de plus d'efficacité et d'efficience, de rationalité et d'autonomie des acteurs dans le but d'améliorer les productions et les qualités des biens et des services dans un monde de plus en plus marqué par un esprit concurrentiel. Sans doute, un tel but ne serait atteint sans la mise en œuvre de nouvelles compétences professionnelles de haut niveau permettant de gérer les tensions et les situations de crises sociales et économiques de l'époque qui rendaient les activités de travail plus complexes, et de mieux répondre aux besoins et aux pressions aussi bien internes qu'externes nouvellement ressentis ainsi qu'aux nouvelles demandes sociales reconnues tant dans les entreprises, c'est-à-dire en milieux de travail, qu'en milieux de formation. Ainsi, l'idée de professionnalisation articule travail et formation. On peut dire que l'intention ou l'injonction de professionnaliser les métiers adressés à autrui (ou métiers de l'interaction humaine) relève d'un mouvement plus large associé à une politique sociale et économique globale soucieuse de la qualité et de la performance d'un système productif rendu vulnérable et instable de par son ancrage dans un monde en mutation. De même, elle n'est pas initialement propre au monde de la formation et de l'éducation et encore moins au métier d'enseignant.

### 3.1. Professionnalisation, maître-mot de notre recherche

La forte récurrence du mot « professionnalisation » dans la littérature scientifique depuis les années 80, l'étendue et surtout la diversité des idées qui y sont associées permettent d'en

conclure que, d'une part, la notion est en vogue. Pour ne pas passer à côté de la tendance du moment, tout le monde a intérêt à s'intégrer à cette préoccupation collective, et de l'autre, elle a connu et connaît un succès remarquable dans des champs d'activités très divers. Alors, que pourrait signifier professionnalisation?

Tout d'abord, le terme « professionnalisation » est fortement reconnu par sa polysémie. Il peut avoir plusieurs acceptations et peut signifier des intentions variées selon l'objet auquel le processus s'applique (l'activité, le groupe, les savoirs, l'individu ou la formation), et selon qu'il relève de l'individu ou du collectif, des organisations ou des institutions, ou encore des employeurs ou des formateurs. Nous proposerons quelques définitions qui pourraient aider à mieux l'appréhender.

En premier lieu, soulignons qu'aux origines de la notion de professionnalisation se trouve la théorie de la sociologie des professions anglo-saxonne marquée par le fonctionnalisme puis par l'interactionnisme. Le terme désigne ainsi « le processus par lequel une activité (une occupation) devient une profession libérale mue par un idéal de service. » (Wittorski, 2008, p. 12). Il s'agit donc d'une lutte pour le pouvoir économique engagée par des groupes professionnels pour s'emparer d'un marché devenu de plus en plus concurrentiel. Cette acception repose sur la distinction entre profession et occupation et sur le principe selon lequel toutes professions sont de nature libérale. En milieu anglo-saxon donc, le terme profession est à la fois restrictif et valorisant dans la mesure où « les « professions » renvoient à un nombre restreint d'activités professionnelles, légitimées et qui bénéficient de traits spécifiques par rapport aux autres « *occupations* » (Carr-Saunders, Wilson, 1933 ; Wilenski, 1964 cités par Vézinat, 2010). Mais il faut noter à ce titre que la définition des critères de différenciation n'est pas toujours aisée. Wittorski, par exemple, met en évidence l'idée que les professions pourraient être définies selon trois critères : la spécialisation du savoir, une formation de haut niveau et un idéal de service. En rappelant cette conception anglo-saxonne des professions, Bourdoncle (2000, p.20) fait allusion aux « *learned professions* » qui s'apprennent plus par le « *learning* » que par le « *training* » en situation de travail et qui mobilisent des savoirs rationnels enseignés dans les universités. C'est cette universitarisation des savoirs et de la formation du groupe exerçant une profession qui lui confère son prestige intellectuel et social. Bourdoncle s'explique ailleurs (1991a, p.75). Pour lui, le prestige des professions vient du fait que celles-ci sont liées à « un savoir professé publiquement, et non

transmis mystérieusement, par initiation, imitation et compagnonnage, comme pour les métiers ; la forte légitimité sociale qu'ont acquise les pratiques s'appuyant sur des bases rationnelles », légitimité qui résulte de l'efficacité de la profession prouvée par la qualité du service rendu à l'Etat et à la société qui entraîne une reconnaissance sociale. Mais l'auteur a aussi rappelé que ce prestige est particulièrement dû à la pensée libérale qui dominait l'époque et qui organisait la société. Ce régime social reconnaissait plus de liberté et de revenu à certaines professions, d'où leur prestige. Enfin, viennent s'ajouter à la liste de critères de Wittorski ceux avancés par d'autres auteurs, tels que la création d'un code éthique, la formation d'un corps professionnel, l'obtention d'un monopole légal, de protections diverses et variées, l'autonomie dans l'organisation et la gestion de l'activité, etc.

Dans le cas français, la notion évolue assez tardivement et dans un contexte très différent. Parti de l'héritage fonctionnaliste anglo-saxon et ayant pris conscience des limites de cette approche dans un pays fortement marqué par l'état hiérarchique et où la majorité des professionnels sont des fonctionnaires ou des salariés, ce qui ne rime pas avec cette idée de professions libérales, la sociologie des professions françaises va être influencée par l'interactionnisme et les sociologies néo-marxiste et néo-wébérienne, d'un côté et par la sociologie du travail, de l'autre, en se basant sur l'étude des groupes professionnels (occupational groups) : « des collectifs à l'intérieur desquels les membres d'une même activité de travail tendent à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire et à se protéger de la concurrence par l'obtention d'un monopole. » (Vézinat, 2010).

Ainsi, cette conception se démarque essentiellement de la sociologie des professions classique nord-américaine par l'élargissement du champ couvert par la notion car les petits métiers, les professions non reconnues et moins prestigieuses ignorés par la sociologie des professions sont également pris en compte non par leurs singularités mais par la diversité des valeurs et des pratiques et par l'intérêt croissant qu'elle accorde à l'analyse des situations de travail, tel que le soulignent Demazière, Gadéa et Champy (2009, p.11) cités par Vézinat (*ibid.*) :

On ne peut étudier et connaître l'ensemble des personnes qui ont pesé de quelque manière sur les efforts produits par une occupation pour se faire reconnaître en tant que profession, sans étudier empiriquement les situations de travail et les pénétrer en profondeur.

Ce détour historique et géographique est nécessaire en ce sens qu'il retrace l'évolution de la notion pour mieux comprendre les réalités très diverses qu'elle peut recouvrir. A présent, il y a lieu de voir de plus près la radicale « profession » en l'opposant à la notion voisine, celle du métier.

### 3.1.1. Du métier à la profession

Les deux termes sont utilisés presque comme synonymes dans leur sens ordinaire. L'examen de leurs multiples usages et acceptions permet de saisir les nuances sémantiques apportées afin de mieux les différencier.

Que ce soit métier ou profession, chaque terme désigne une activité humaine que l'on exerce. Les définitions avancées par les dictionnaires habituels en disent-ils davantage ?

Le *Petit Larousse illustré* confond presque les deux termes : Métier désigne 1) toute profession, genre de travail, occupation dont on tire les moyens d'existence ou 2) une expérience acquise qui se manifeste par une grande habileté technique : avoir du métier. Notons que la première définition est gardée pour le terme profession.

*Encarta* définit un métier comme 1) une activité professionnelle constituant un moyen de subsistance et exigeant une formation ou de l'expérience. Il est présenté comme le synonyme de profession. Ce dernier désigne 1) une activité rétribuée, qui nécessite une formation ou une qualification spécifique, et qui donne une certaine position sociale ; 2) une activité déterminée, régulière et rétribuée, exercée pour gagner sa vie.

Jusque là, le terme profession est doté de sèmes valorisants. La définition proposée par le *Petit Robert* ne fait pas exception : profession 1) une occupation déterminée, dont on peut tirer ses moyens d'existence ou 2) un métier qui a un certain prestige.

De cette série de définitions, il semble assez clair qu'il ne peut s'agir de synonymes parfaits. Le terme profession dépasse la couverture sémantique de celle du métier et tout métier n'est pas une profession du fait de l'existence de certaines conditions exigées d'un métier pour accéder au statut valorisant de la profession.

Pour aller plus loin dans l'analyse, il convient de nous référer à des auteurs reconnus dans le domaine. Lemosse (1989, p.57) présente six critères pour caractériser une profession véritable :

- (a) L'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la

- responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;
- (b) c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;
- (c) elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative ;
- (d) sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
- (e) le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes ;
- (f) il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société.

Les travaux de Bourdoncle sont aussi indispensables par l'éclairage qu'il a apporté dans la saisie du terme de « profession ». Ainsi, il met en évidence ce qu'est la profession en l'opposant au terme voisin, le métier. Selon lui (cité par Calvet, 2007), les deux termes se distinguent essentiellement par la nature de l'activité exercée, la nature des savoirs mis en œuvre et les modalités de construction de ces savoirs :

« Métier » :

Travail manuel, technique ou mécanique qui repose sur un ensemble de *savoirs incorporés* ;

Habilité qui *s'acquiert par l'expérience* ou le training (entraînement, répétition, voire routine...).

« Profession » :

Activité qui fait appel à des *savoirs savants*. En particulier, pour les professions de l'humain (médecine, enseignement...), l'exercice requiert un savoir de plus haut niveau et une capacité d'abstraction, nécessaires pour retrouver le général, le principe, derrière le particulier de chaque individu (patient, élève...) ;

Activité qui *se « professe »*, c'est-à-dire qui s'enseigne par la voie de l'explicitation orale des savoirs et des pratiques, ce qui implique une rationalisation discursive de l'action. Cette rationalisation s'opère par le passage à l'écrit, lequel permet à la fois la capitalisation des savoirs et leur plus large diffusion.

Ce qui nous préoccupe le plus, c'est le passage du statut de métier à celui de profession, c'est-à-dire la professionnalisation. Bourdoncle (1991b, p.75-76) voit trois sens dans le terme professionnalisation correspondant à trois processus qu'il lie par la suite à trois termes

connexes (professionnalité, professionnisme et professionnalisme) qui en constituent les résultats. Les relations qu'établit l'auteur entre les différentes notions sont présentées ci-après.

Tableau 4: La professionnalisation selon Bourdoncle

Mise en œuvre :	Processus	Etat
de connaissances et de capacités (ind. /coll.)	développement	professionnalité
de stratégie et rhétorique collectives	professionnel	
adhésion individuelle à la rhétorique et aux normes coll.	professionnalisation	professionnisme
	métier-profession	(corporatisme)
	socialisation professionnelle	professionnalisme

Selon Bourdoncle (1991, p.76), le terme professionnalisation peut renvoyer au processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne, selon lui, une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective. Ce processus s'appelle « développement professionnel » et l'état qui en résulte est la professionnalité qui renvoie à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisées dans l'exercice professionnel. Mais la professionnalisation désigne aussi le processus d'amélioration collective du statut social de l'activité. Ce deuxième sens du terme l'associe au professionnisme « l'état des militants et activistes de la profession qui, s'appuyant sur des stratégies et une rhétorique commune, cherche à faire reconnaître à la hausse la valeur du service qu'ils rendent et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice. », englobant ainsi toutes les stratégies collectives de transformation de l'activité en profession. Ce processus de professionnalisation statutaire ne saura concerner que le collectif (associations professionnelles, syndicats ou corporations) qui défend le corps auquel il appartient. C'est ainsi qu'on le rapproche du corporatisme. Le dernier processus est celui observé en France reconnu sous le terme « socialisation professionnelle », comme le note Bourdoncle, qui conduit au professionnalisme, c'est-à-dire au respect individuel dans la pratique des procédures et des

normes établies par la profession. Il est à noter que selon le contexte, le changement de statut d'une activité peut être accompagné ou non d'un développement professionnel comme il est aussi possible d'avoir une reconnaissance statutaire sans que l'individu ou le groupe professionnel bénéficiaire ait fait preuve d'efficacité professionnelle.

### 3.1.2. La professionnalisation en milieu de travail

De tout ce qui précède, il semble aller de soi que l'idée de professionnalisation s'associe au souci d'efficacité du travail. Dans ce cas, elle concerne plutôt le premier processus que les deux derniers dont parle Bourdoncle (1991b), ce qui nécessite de revenir sur la notion de professionnalité.

L'intention sociale de professionnalisation, ainsi que la notion de professionnalité, rappelons-le, sont nées et se sont développées dans un monde en pleine mutation et en crise, situation due, entre autres, au changement rapide de la consommation, à la révolution scientifique et technique et à l'avènement des nouvelles technologies qui entraînent la réorganisation des tâches en milieu de travail et la mobilisation accrue des salariés à qui a été exigé plus de performance et d'efficacité pour se protéger des concurrents. D'origine italienne, le mot "professionalità" donnant lieu à la professionnalité en français est apparu au milieu des années 1960 au moment des revendications syndicales italiennes des années 1960 à 1975 et désigne tantôt « le caractère professionnel d'une activité, par le fait que celui qui l'exerce en tire sa subsistance". » (Capuccini, Migliorini, 1961) cité par Bourdoncle (1995, p.138), tantôt « la somme des connaissances, capacités et expériences (assimilable, toutes proportions gardées, au traditionnel concept de capacité de bien faire son propre métier » (*ibid.*), et dans ce cas, il évoque la capacité professionnelle. Si dans son contexte d'apparition, la notion de professionalità a servi de moyen pour « rendre compte des conflits centrés sur l'organisation du travail et les modes de reconnaissance de la qualification » (*ibid.*), son usage en France permet plutôt de repenser les problématiques du triptyque compétence/qualification/métier où il a gardé le sens de capacité professionnelle.

Concrètement, comment se manifeste la professionnalisation ? Du côté des organisations et des entreprises, elle apparaît comme l'exigence d'une professionnalité à l'égard des travailleurs pour agir dans les situations complexes et évolutives, ce qui les oblige à faire preuve d'expertise, d'adaptabilité et de flexibilité en mobilisant leurs ressources subjectives,

seul moyen de compenser les insuffisances des prescrits. Au niveau de l'organisation, la professionnalisation peut se traduire par la décentralisation des responsabilités, la mise en œuvre de l'approche qualité basée sur la logique des compétences qui permettent d'apprécier le résultat du travail, l'individualisation de l'évaluation des salariés permettant de resserrer le contrôle, un plan de travail et de production non pas prédéfini par l'offre mais répondant à la demande pour apporter plus de satisfaction aux clients, etc. Du côté des salariés, la professionnalisation consiste en la revendication de la professionnalité, c'est-à-dire la demande de la valorisation et la reconnaissance sociale de leur activité, leurs capacités tant individuelles que collectives et la qualité des biens et services qu'ils rendent à autrui.

### 3.1.3. La professionnalisation en milieu de formation

Ce volet aborde essentiellement l'aspect pédagogique et cognitif de la professionnalisation. L'idée de professionnalisation a supprimé les frontières entre les milieux de travail et les institutions de formation car la prise de conscience des nouvelles exigences recensées dans le monde du travail a conduit à repenser les finalités, les modalités et les dispositifs de formation plus à même d'assurer le développement des compétences professionnelles des acteurs telles qu'elles sont attendues sur le terrain, ce qui conduit à un va-et-vient permanent entre formation et travail. Autrement dit, désormais l'on cherche davantage à faire accroître l'efficacité de l'acte de formation, l'objectif étant de rendre les individus capables d'exercer une activité économique déterminée. Ainsi s'établissent des interactions entre l'organisation ou l'entreprise, l'individu et l'organisme de formation parce qu'

il ne s'agit plus seulement de transmettre de façon déductive des contenus pratiques théoriques ou, au contraire, d'apprendre sur le tas (formation informelle) mais d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler. (Wittorski, 2008, p.14)

Professionnaliser en milieu de formation suppose des dispositifs de formation professionnalisant. C'est avant tout des dispositifs partenariaux complexes et multi acteurs, écrit Wittorski (2008), qui engagent enseignants-chercheurs (praticiens), praticiens formateurs, praticiens accompagnateurs et administrateurs du groupe professionnel. C'est justement cette diversité des partenaires, par leur expertise et leur expérience, qui entraînent la légitimité de l'acte de formation vis-à-vis des pouvoirs publics parce qu'elle se

professionnalise, et qui rendent possible la professionnalisation des individus, processus complexe du fait qu'il vise à la fois l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels fortement reliés aux compétences, la construction d'une identité professionnelle et selon le moment (en début ou tout au long de la carrière), la socialisation professionnelle des nouveaux entrants ou le développement professionnel. Ajoutons également le rôle central des universités dans cette forme de professionnalisation. L'universitarisation de la formation a bouleversé la conception des natures et des sources des savoirs. Nous y reviendrons mais notons seulement ces quelques caractéristiques des savoirs professionnels définis par Bourdoncle (2000, p.123) à la suite des travaux de Goode en 1969 pour pouvoir professionnaliser l'activité :

- Relativement abstraits et organisés en un corps codifiés de principes ;
- Applicables aux problèmes concrets ;
- Crédibles quant à leur efficacité;
- En partie créés, organisés, et transmis, et, en cas de conflits, arbitrés en dernière instance par la profession elle-même ;
- Assez abstraits et suffisamment sophistiqués pour ne pas être accessibles à l'homme ordinaire.

Qu'en est-il de la professionnalisation de la formation elle-même ? Cette idée a été associée à des expressions devenues courantes telles que l'ingénierie de formation, le référentiel de formation, les curricula, l'évaluation des dispositifs, eux-mêmes ont la particularité de reposer sur l'alternance, la validation des acquis d'expérience, etc. Autant de moyens et de dispositifs permettant de se démarquer des formations générales, sans oublier la professionnalisation des intervenants, les différentes formes d'accompagnement à l'insertion professionnelle et les stages. La durée plus conséquente de la formation la différencie également du modèle classique, et bien évidemment le poids du contrôle social sur les entrants reposant sur un système sélectif (sélection de dossiers, épreuves écrites sur table suivies d'entretien) permettant de ne retenir que les meilleurs qui bénéficieront de l'élévation statutaire au rang des professionnels.

## 3.2. La professionnalisation du métier d'enseignant

Parler de professionnalisation aujourd'hui voudrait-il signifier que le métier d'enseignant n'est pas encore une profession ? Les réponses semblent unanimement affirmatives. Le processus de professionnalisation se présente donc comme une nécessité pour accéder au statut d'une véritable profession. Mais qu'est-ce qui justifie cette nécessité ?

### 3.2.1. Le métier d'enseignant

Apprécié à l'aune de l'ensemble des critères évoqués plus haut et en particulier à ceux établis par Lemosse (1989), l'enseignement ne pourra remplir les critères a), d), e) pour être pris en tant que profession à part entière. Lemosse le qualifie ainsi de « semi-profession » au même rang des soins infirmiers et du travail social pour plusieurs raisons : la formation des enseignants est souvent jugée trop courte encore malgré les efforts déployés dans ce sens, et incertaine faute de savoir technique et spécialisé ; le boom démographique scolaire des années 60-70 obligeait à recruter massivement et sans critères des enseignants qui se trouvaient en pénurie ; les enseignants ne possèdent pas suffisamment de contrôle sur leur propre corporation ; ils sont reconnus par leur modeste salaire contrairement à leurs collègues exerçant des fonctions libérales, et enfin, loin de former un corps d'élite, il s'agit encore d'une corporation de masse majoritairement féminine.

Boutet (2004, p.4) a repris le classement établi par Schön et reconnaît au métier de l'enseignant un statut professionnel fragile. Celui-ci oppose *professions-vedettes* comme le génie, la gestion et les professions libérales traditionnelles telles la médecine et le droit dont les finalités sont claires et les professions *de moindre prestige* dont l'éducation, « régies par des buts changeants et ambigus et se pratiquent dans des contextes institutionnels instables » et dont le savoir de base « se laisse moins facilement circonscrire dans les limites d'une ou de quelques disciplines et a généré moins de savoirs applicables directement à la résolution de problèmes rencontrés en situation de pratique. »

Perrenoud (1994a) décèle une ambiguïté dans le statut du métier d'enseignant. Il oppose professions et métiers d'exécution. Les professions regroupent des professionnels (médecin, avocat, chercheur, architecte) salariés ou indépendants dont « la pratique ne peut être guidée que par des savoirs, des compétences, des objectifs généraux et une éthique ». Ainsi, les

professionnels sont autonomes et responsables de leur action pour atteindre leurs objectifs dans le respect de leur code éthique. Par contre, les métiers d'exécution « n'ont aucune autonomie de conception, de création, de réalisation ». On peut dire que les gestes professionnels des travailleurs restent fortement guidés par des commandes extérieures dont ils sont tenus de suivre les directives, ce qui entraîne leur dépendance.

Sans nier l'idée de Lemosse, Perrenoud fait aussi admettre que le métier d'enseignant est proche d'un métier d'exécution dans la mesure où son action est fortement circonscrite par des prescrits définis par autrui ou la noosphère (programmes, les procédures d'évaluation, horaires, moyens d'enseignement, etc). L'auteur qualifie l'autonomie de l'enseignant d' « autonomie de contrebande » qui, selon lui, ne témoigne pas d'une réelle confiance faite à sa compétence professionnelle et résulte plutôt d'une opacité des pratiques.

L'analyse de Maroy (2006) semble adopter le point de vue de Perrenoud. Selon lui, l'enseignant n'est pas seulement un travailleur purement « autonome » dans sa classe, il est simultanément un « exécutant » du fait qu'il n'a jamais participé à la sélection de la culture scolaire et à la définition des savoirs prescrits dans les programmes et qu'il est tenu de se conformer à diverses injonctions et à certaines contraintes structurant son travail. L'auteur en déduit que, le travail de l'enseignant présente une double dimension en étant à la fois « bureaucraté », normé par le contexte de l'organisation scolaire et un travail « professionnalisé » qui en appelle à son initiative autonome, à ses compétences et à sa responsabilité. »

### 3.2.2. De l'âge de la vocation à l'âge de la profession

La mise au point sur le statut du métier d'enseignant a permis d'en souligner l'instabilité et l'ambiguïté qui ne manqueront pas de se répercuter sur les pratiques quotidiennes des acteurs et sur leur image sociale. Pour pouvoir bénéficier d'un statut plus stable et valorisant, le métier d'enseignant est appelé à se professionnaliser. La suite de notre réflexion vise à comprendre la forme sous laquelle ce métier se présente aujourd'hui en retraçant à grands traits l'histoire de son évolution.

Référons-nous essentiellement à Tardif (2013) et plus particulièrement à son bilan des 30 ans de professionnalisation de l'enseignement qui propose de revoir les trois âges par lesquels l'enseignement scolaire moderne tel qu'il est connu aujourd'hui est passé :

1. L'âge de la vocation qui correspondrait à la forme et organisation de l'enseignement en Europe des XVI<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles dans le cadre de la réforme protestante et de la contre-réforme catholique où l'enseignement est considéré comme une profession religieuse ou une profession de foi et où les enseignantes (femmes religieuses ou laïques exercent par vocation, c'est-à-dire « un mouvement intérieur – un élan intime, une force subjective — par lequel on se sent appelé à remplir une importante mission : enseigner, c'est-à-dire professer sa foi religieuse auprès des enfants. La principale mission des enseignantes était donc Dieu et l'enseignement consistait à moraliser et à fidéliser les enfants à la foi mais n'était pas d'instruire. Les enseignantes y accèdent sans formation spécifique car l'apprentissage du travail se faisait sur le tas, par expérience ou par imitation des enseignantes chevronnées. Les « vertus féminines traditionnelles » se sont substituées à la formation manquante : amour des enfants, obéissance, dévotion, esprit de sacrifice, esprit de service... Les traditions pédagogiques étaient principalement orientées vers le contrôle des enfants, notamment leur contrôle corporel : ils devaient rester assis en classe, ne pas bouger, respecter les consignes, leurs déplacements étaient contrôlés, mais aussi leurs postures, leur élocution, leurs gestes, etc. Et les punitions sévères et les brimades physiques étaient courantes. Il a été noté que les conditions matérielles des enseignantes étaient méprisables et elles étaient mal rémunérées. L'enseignement est « instable, précaire et cyclique ».

2. L'âge du métier commence au XIX<sup>e</sup> siècle avec le processus de déconfessionnalisation et de décléricalisation des sociétés occidentales, faisant suite à la montée en puissance des États-nations et de leur lente séparation avec les Églises aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. C'est l'époque où un peu partout en Occident, la création des premiers réseaux scolaires publics et laïques ont été créés (XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles pour le primaire et du XX<sup>e</sup> siècle pour le secondaire.) et où l'on commençait à imposer la scolarisation et l'éducation publique obligatoire. L'intégration de la fonction enseignante aux structures de l'État marque cet âge. Outre l'étatisation de l'éducation, l'on remarque aussi l'essor de la société salariale à partir du XIX<sup>e</sup> siècle qui se caractérise par l'apparition de masses de travailleurs exerçant un métier dans une relation salarié/employeur au sein de l'industrie et des services publics. À partir de la Deuxième Guerre mondiale, l'on assiste peu à peu au mouvement de laïcisation de l'enseignement, dans bon nombre de pays occidentaux. Les enseignantes laïques y sont

reçues pour faire carrière : cette fois dans des conditions plus stables que dans l'âge de la vocation (emploi stable, salaire décent, plan de carrière : retraite, assurance, etc.)

En contrepartie, désormais, se former se présente comme une obligation aux enseignantes. C'est dans cette logique que le XIX<sup>e</sup> siècle a vu apparaître et s'étendre des écoles normales devenues peu à peu obligatoires au XX<sup>e</sup> siècle, dans lesquelles on apprenait le métier par la pratique, l'imitation et la maîtrise des routines établies dans les écoles par les enseignantes chevronnées, ainsi que par le respect des règles scolaires.

L'on doit noter également l'allongement progressif de la formation, passant du niveau secondaire au niveau tertiaire. Cependant, comme dans tout métier, doit-on souligner que l'expérience concrète du travail reste au cœur de savoir-enseigner.

3. L'âge de la profession. L'on parle désormais de la professionnalisation de l'enseignement. Amorcé dans les Etats-Unis, le mouvement de professionnalisation a envahi les pays anglo-saxons, l'Europe et, enfin, l'Amérique latine. Il est par la suite devenu une tendance internationale du XX<sup>e</sup> siècle et se présente comme un véritable mouvement social depuis les années 80, à l'instar des Etats-Unis lorsque les autorités politiques et éducatives décrètent la professionnalisation de l'enseignement.

L'idée de professionnalisation de l'enseignement est intimement liée à l'universatisation des formations des métiers humains (santé, éducation, services sociaux, etc.)

Tardif évoque en particulier l'essor de ces universités modernes du XIX<sup>e</sup> - qui a créé des types de professionnels dont la pratique se base sur des connaissances issues de la recherche scientifique et qui gèrent et contrôlent en quelque sorte la vie socio-économique et technologique des pays. A souligner que l'universatisation de la formation des enseignants la précède de quelques décennies avec l'abolition des Ecoles Normales, action subséquente.

Selon Tardif (*ibid.*, p.7), le mouvement de professionnalisation vise trois objectifs.

Le premier objectif est celui de l'amélioration de la performance du système éducatif qui se trouve affaibli par la démocratisation de l'enseignement non maîtrisée provoquant l'échec scolaire à grande échelle. Face à un tel constat, il sera question d'accroître l'efficacité de l'école et son prestige par le recrutement de nouveaux éléments susceptibles de faire évoluer la profession : en adoptant de nouvelles politiques de décentralisation des systèmes scolaires face au poids de la bureaucratie, en accordant plus d'autonomie aux enseignants, en les

responsabilisant dans la gestion collective des établissements sans oublier l'idée de supprimer le hiatus entre les universités et les écoles, entre les chercheurs et les enseignants

Le deuxième, c'est de passer du métier à la profession. Il s'agit ici, selon l'auteur d'offrir aux futurs enseignants une formation universitaire de haut niveau intellectuel afin de développer des compétences professionnelles basées sur des savoirs scientifiques. Des basculements sont souhaitables : d'une pédagogie routinière à une conception innovatrice ; du respect des règles et routines scolaires à une éthique professionnelle au service des élèves et de leur apprentissage, du fonctionnariat au professionnalisme ; et en termes de savoirs, du savoir d'expérience au savoir expert. Par ailleurs, l'on reconnaît l'apport de la recherche dans l'action professionnelle et dernier élément mais non le moindre, la réflexivité de l'enseignant dans ce mouvement de professionnalisation qui passe du statut d'exécutant à celui de praticien réflexif.

Le troisième et dernier objectif est celui d'édifier une base de connaissance (knowledge base) pour l'enseignement. La nature professionnelle de toute activité vient du fait que celle-ci repose sur des connaissances scientifiques issues de la recherche. De telles connaissances vont servir de données afin de mieux définir la nature des connaissances à la base de l'acte d'enseigner et d'en juger l'utilité et l'efficacité pour la pratique enseignante.

Ce détour paraît long. Il n'en demeure pas moins qu'il nous sert d'ancrage socio-historique nécessaire à la compréhension de notre problématique. Il est clair que le mouvement de professionnalisation de l'enseignement reste encore de nos jours dans un état de gestation. Le titre de l'article en dit beaucoup ! Il est confronté à des obstacles qui l'empêcheront d'aboutir aux résultats escomptés. Par ailleurs et de l'autre côté, loin d'être achevés, l'âge de la vocation et l'âge du métier perdurent dans certains pays. Qu'en est-il du cas malgache ? Quelles que soient les réponses, les efforts de professionnalisation doivent être poursuivis pour faire face aux nouveaux défis à relever par la société et l'école actuelles. La professionnalisation étant un objectif à long terme, une évolution lente, il importe que chacun se donne tous les moyens pour y parvenir.

### 3.3. A-t-on besoin d'être professionnel pour enseigner ?

#### 3.3.1. Enseigner : un métier qui évolue

L'idée que le métier enseignant relève d'une grande complexité est largement partagée. L'image classique publique qui voit l'enseignant comme le seul maître dans sa classe, celui qui donne des cours et qui évalue semble dépassée. Etre enseignant s'avère bien plus complexe. Même si personne ne sait ce qui se passe pendant les classes, on ne peut ignorer l'impact de l'intervention de l'enseignant dans les résultats scolaires.

Penser l'école et tout acte éducatif en général aujourd'hui revient à les situer dans un contexte global où ils sont appelés à évoluer. Cette évolution se fait à deux niveaux et à double vitesse. D'un côté, elle est liée à des paramètres externes au système, c'est-à-dire l'évolution de la société en général (l'économie de service, l'abandon du système de qualification dans les entreprises au profit du système de compétences, l'envahissement de la culture des technologies dans le quotidien qui a créé de nouveaux publics scolaires, etc.). Et de l'autre côté, l'évolution du paysage scolaire lui-même (la scolarisation massive après la démocratisation de l'enseignement entraînant, entre autres, la forte hétérogénéité du public scolaire, la violence et l'échec scolaires, une demande sociale éducative de plus en plus dense et exigeante, voire même contradictoire, le nouveau rapport entre l'école et le monde de l'emploi, etc.). De surcroît, l'on ne doit pas passer sous silence l'envahissement de l'école par les technologies numériques qui a facilité d'accès aux informations et a banni la frontière entre les savoirs scolaires et le vécu scolaire de l'élève, à l'instar de l'Internet qui offre une autre source de savoirs que l'enseignant ne doit en aucun cas ignorer en ce sens que celui-ci pourrait être à son service sans pour autant se substituer à ses activités. Ce fait a radicalement bouleversé son rapport au savoir et aux élèves même.

En outre, l'apparition de l'ouvrage provocateur de Perrenoud (1994b) « *Métier d'élève et sens du travail scolaire* » fut un tournant décisif dans la conception de l'acte éducatif. En effet, Perrenoud a fait entendre que les élèves exercent un vrai métier, un métier spécifique qui leur appartient et qui assure un rôle protecteur, c'est-à-dire constitue leur protection contre les organisations qui emploient les « gens de métier ». Comme en témoigne très récemment la Revue *Résonances* (Octobre 2011), le sujet autour du « métier d'élève » reste d'actualité et continue à retenir l'attention dans le monde de la formation et de l'éducation. Par voie de

conséquence, la nouvelle mission de l'enseignant prendra plutôt la forme d'un travail d'enrôlement qui consiste à former les élèves à exercer leur métier. Astolfi (2003b) est parti d'un autre paradigme et préfère parler plutôt de « métier d'apprenant » car selon lui, les enfants (les élèves)<sup>8</sup> entretiennent un rapport personnel aux savoirs et aux apprentissages leur permettant de s'inscrire dans la « saveur des savoirs », selon ses termes. Ils sont acteurs de leur propre apprentissage.

Tout ceci revient à dire que le monde évolue et comme l'a fait remarquer Maroy (2006), l'on se doit d'« adapter » les systèmes scolaires à ces nouvelles « données » sociales, économiques et culturelles, ce qui signifie que le monde dans lequel intervient l'enseignant devrait aussi évoluer. Il s'ensuit que les conceptions du travail enseignant ont changé et la professionnalité enseignante a été redéfinie, ainsi que le travail prescrit. De nouvelles tâches incombent désormais au groupe professionnel et de nouvelles compétences lui sont exigées pour agir efficacement dans ce contexte.

### 3.3.2. Le professionnel

L'analyse faite jusqu'ici montre que le métier d'enseignant se complexifie et est devenu exigeant. Pour accomplir ses tâches professionnelles quotidiennes, l'enseignant doit mettre en œuvre des compétences de haut niveau et de divers ordres pour être plus efficace et plus performant tel que la société et l'école le souhaitent. Autant dire qu'être un amateur ou un simple exécutant ne suffit pas pour enseigner. A l'égard de ces transformations subites de la société en général et de l'école à qui personne ne peut plus s'échapper, on a de plus en plus tendance à confier l'enseignement à des professionnels. Longuet et Springer (2012, p.6) insistent justement sur cette complexité reconnue.

L'agir professionnel enseignant est complexe et composite [...] Agir avec compétence suppose une capacité à intégrer, mobiliser « en situation » ces ressources grâce à des schèmes d'action complexes. L'action enseignante est en effet imprévisible, tout plan d'action étant confronté à des logiques et des réalités qu'il faut pouvoir décrypter et résoudre dans l'immédiateté.

---

<sup>8</sup> Pour mieux appréhender le sens respectif des deux concepts élève/enseignement/apprentissage/apprenant, on conviendrait de se référer aux 30 compétences de l'enseignant moderne. (<http://ewebpedagogique.com/.../2009/12/.../les-30-compétences-de-lenseignement-moderne...>)

Que signifie être professionnel ? Dans son sens courant, il oppose les gestes et attitudes d'un amateur ou d'un novice à ceux d'un expert ou expérimenté ; ou ceux de quelqu'un en formation à ceux déjà en exercice. Les définitions avancées dans les dictionnaires habituels se trouvent peu significatives : le mot professionnel sert à qualifier ce qui concerne un métier ou l'exercice d'un métier ou qui touche un domaine ou une activité précise, même si certaines l'associent déjà à l'idée d'expérience et de compétence. Mais le professionnel est surtout celui qui exerce une profession authentique ou un métier qui a acquis le statut d'une profession. Etre professionnel résulte donc de la professionnalisation.

Pour Le Boterf (2011, p. 102-103), qualifier un professionnel nécessite de considérer la façon d'agir plutôt que l'agir. L'idée de professionnel est reliée à celles de compétence et de responsabilité mais le professionnalisme dépasse la question de l'approche par les compétences. Ainsi,

Un professionnel possède certes des compétences qu'il est important d'identifier, de maintenir et de développer, mais il ne possède pas que des compétences. Il ne se réduit pas à une somme de compétences. Pour agir avec compétence en situation, il combine et mobilise, pour et dans une pratique professionnelle, des connaissances, des habiletés, des modes de raisonnement, des représentations, des schèmes opératoires, une sensibilité, des ressources physiques et physiologiques. Il fait fonctionner des capacités cognitives d'attention, sa mémoire de travail, son imagination, son intuition. Il émet des jugements. Il prend des décisions et des initiatives.

Et le professionnel compétent :

Sait gérer ses émotions. Il sait non seulement les contrôler, voire les inhiber en cas de besoin, mais aussi, et on l'oublie trop souvent, les utiliser. (*ibid.*, p. 102)

Mais également

Sait à temps prendre et enchaîner des décisions pertinentes et corriger celles qui ne le sont pas, en particulier dans les situations évolutives. (p.103)

La définition suivante avancée par Perrenoud (2000) est d'une portée générale, valable pour tous métiers :

Le « véritable professionnel » se distingue [alors] du travailleur moyennement qualifié et impliqué dans sa tâche. Il appartient à l'élite de la corporation, il est de ceux qui

incarnent l'excellence ou s'en approchent, ceux qu'on cite en exemple aux jeunes, ceux dont chacun est censé s'inspirer et se rapprocher au cours de sa carrière.

Par ailleurs, Paquay et *al.* (2012, p.14) se sont référés aux travaux antérieurs de Lemosse et de Boudoncle et définissent le professionnel comme « un praticien qui a acquis par de longues études le statut et la capacité à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers dans la poursuite d'objectifs en situation complexe ». Ces actes intellectuels correspondent à la maîtrise de compétences professionnelles, c'est-à-dire « l'ensemble de savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier ; compétences à la fois d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique ». Altet (2012, p.30) rajoute dans le même ouvrage que « le professionnel sait mettre ses compétences en action dans toute situation, c'est « l'homme de la situation », capable de réfléchir en action, et de s'adapter, de dominer toute situation nouvelle. ».

Schön a toujours associé le concept de professionnel au modèle du « praticien réflexif » qui est perçu comme celui qui est capable de s'adapter à toutes les situations, même inédites et imprévisibles, de réfléchir sur ses propres pratiques et les résultats de ces pratiques, de s'auto-évaluer et de réguler ses actions. Paquay (2012), reprenant Schön, admet que

la pratique professionnelle n'est pas un domaine d'application de théories élaborées en dehors d'elle ; elle est le lieu de production constante de solutions nouvelles à des problèmes nouveaux et un lieu de développement de compétences professionnelles.

Et il ajoute que « le professionnel n'est pas un applicateur de principes théoriques, ni de schémas a priori, ni de règles méthodologique ».

Ces définitions insistent suffisamment sur l'idée qu'un professionnel est reconnu par ses compétences spécifiques, son savoir-agir en situation complexe et surtout sa réflexivité. C'est quelqu'un qui n'accomplit pas son travail de manière routinière et qui fait preuve de capacités d'adaptation et d'improvisation pour mieux répondre aux besoins en situation.

### 3.3.3. L'enseignant professionnel

A quoi fait-on référence en parlant d'enseignant professionnel ?

Un « enseignant-professionnel » est d'abord un praticien efficace qui maîtrise les tours de main du métier et fait preuve d'une « expertise pratique » dans le domaine de l'enseignement. Mais en outre, selon Paquay et *al.* (2012a), « il est capable, seul et avec d'autres, de définir et d'ajuster des

projets dans le cadre d'objectifs et d'une éthique, d'analyser ses pratiques et, par cette analyse, de s'auto-former tout au long de sa carrière. »

De cette définition, il ressort que la professionnalité de l'enseignant va au-delà de l'image d'un simple praticien au sens de celui qui exerce une activité, ou celle d'un artisan. Outre ces dimensions, aussi importantes soient-elles, l'enseignant professionnel est surtout celui qui réfléchit en permanence sur ses pratiques. C'est cette réflexivité qui lui permettra de se construire et d'évoluer dans son monde professionnel. Il s'agit donc, d'après les auteurs, d'une co-construction en ce sens qu'un enseignant, pour se construire une identité personnelle et professionnelle s'engage dans un processus dynamique qui ne peut se passer indépendamment des autres. C'est ce que désigne Boutet (2004, p.11) par « communauté de pratique » le cadre conceptuel qui met en évidence les influences communautaires subies par l'individu qui devient enseignant. Mais à ce concept nous voudrions ajouter l'idée que l'enseignant lui-même peut également influencer sur cette communauté de pratique à travers les apports de la démarche réflexive qu'il adopte tout au long de sa carrière.

Un professionnel, Paquay (1994, p.19) le définit comme suit : « Il réalise en autonomie des actes intellectuels non routiniers qui engagent sa responsabilité. Son art et ses techniques s'acquièrent par une longue formation. »

Et l'auteur de poursuivre en disant que : « Le professionnel est autonome non seulement en tant qu'il est capable d'autoréguler son action, mais également en tant qu'il peut guider son propre apprentissage par une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles-ci. »

S'agissant d'enseignants, « le vrai professionnel, d'après Perrenoud (2000), c'est celui qui se montre efficace auprès des élèves. ». Bien que l'expression « se montre efficace » est susceptible de diverses interprétations, il semble assez clair qu'on reconnaît un enseignant comme un professionnel par son agir et sa façon d'agir.

Paquay (2012b) reprend ainsi les principales caractéristiques de l'enseignant professionnel décrites par Altet (2010) :

- une base de connaissances liées à l'agir professionnel,
- une aptitude à agir en situation complexe, à s'adapter, à interagir,
- une capacité à rendre compte de ses savoirs, savoir-faire, et de ses actes,
- une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences,

- une adhésion à des représentations et des normes collectives constitutives de l'identité professionnelle,
- une appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion et de valorisation.

Cette définition est intéressante car elle décrit à la fois l'enseignant professionnel en situation et par rapport au groupe auquel il appartient.

Enfin, les propos de Paquay (2012b) ne sembleraient-ils pas fort concluants ?

l'une des caractéristiques centrales d'un enseignant professionnel est qu'il a pris l'habitude d'une pratique réfléchie ; il est à même d'analyser le contexte de son enseignement et de réguler son action, ce qui implique qu'il mène une réflexion en cours d'action et, de façon rétroactive ou anticipative, une réflexion sur l'action. Cette habitude de réflexion est indispensable pour ne pas s'enfermer dans des recettes, pour s'adapter à chaque situation dans sa spécificité, pour résoudre les problèmes inédits auxquels sont de plus en plus confrontés les enseignants.

En dernière analyse, l'enseignant a besoin d'être un vrai professionnel pour être à même de faire face à la complexité accrue de son métier et relever les défis (im)posés par la société et la « micro société » (Longuet et Springer, 2012, p.3) dans laquelle il évolue.

En résumé, le mot « professionnalisation » a fait son apparition dans une société en mutation et en crise. Il était perçu par les salariés comme à la fois un moyen de revendication sociale dans les années 60-70 et un levier de développement individuel et collectif. Par son lien étroit avec le thème de profession, il a été et est associé à des connotations positives et valorisantes pour la raison qu'il se présente comme le moyen sûr d'accéder à un statut salubre (privilège, reconnaissance sociale, rémunération substantielle, autonomie, protection), mais force est de reconnaître aussi qu'il est très sélectif. Du côté des organisations et des entreprises, il se trouve à l'origine de nombreuses injonctions en milieu de travail à l'égard des travailleurs pour faire accroître leur efficacité, leur responsabilité et leur engagement afin d'assurer la qualité des systèmes de productions dans un marché de concurrence. Mais l'idée de professionnalisation a établi de surcroît une articulation forte entre l'emploi et la formation à travers un aller-retour constant entre les milieux de travail et les milieux de formation. Malgré ce qu'elle peut apporter dans le développement des acteurs impliqués, le mouvement de

professionnalisation ne se fait pas du jour au lendemain, c'est un long et lent processus complexe qui s'accomplit dans le temps et dont l'efficacité n'est pas toujours facile à évaluer. Loin d'être un simple ingrédient, la professionnalisation du métier d'enseignant s'impose comme une véritable nécessité de la société actuelle. En effet, l'évolution de la société en général et de l'école entraînent de nouveaux enjeux à l'acte d'enseigner. Pour pouvoir répondre à de nouvelles demandes émergentes, le métier enseignant est appelé à se professionnaliser. Autrement dit, le monde éducatif a besoin d'enseignants professionnels qui ont acquis des compétences spécifiques et spécialisées et qui sont capables de les mettre en œuvre dans des situations complexes ; de praticiens réflexifs capables d'assurer pleinement et efficacement le rôle et la mission qui lui sont confiés.

## Chapitre 4 : La didactique professionnelle

---

Le chapitre précédent a été consacré à la professionnalisation du métier d'enseignant qui, comme l'on l'a vu, ne se présente pas uniquement comme un effet de mode mais comme une condition nécessaire pour l'existence professionnelle de ce métier. Nous allons toucher davantage la problématique de la construction des compétences professionnelles en nous interrogeant dans un premier temps sur la nature et l'origine des savoirs et des compétences professionnelles (attendus) d'un enseignant et sur la manière de les apprendre.

Le métier d'enseignant s'apprend. Mais comment ? Cette question principale conduit à nous demander, entre autres, où et par quels moyens faire acquérir les compétences professionnelles attendues d'un enseignant ; comment apprendre à réfléchir, autrement dit quelle didactique de la réflexivité pour faire les enseignants de vrais professionnels ? D'où le grand intérêt que nous portons à la didactique professionnelle et à ses apports dans la seconde étape de la réflexion.

## 4.1. La professionnalité attendue d'un enseignant d'aujourd'hui

Il a été constaté que l'évolution du monde en général à tous les points de vue (socio-économique, politique et culturel) a radicalement transformé l'école en lui attribuant de nouvelles missions qui sont les siennes. Ces transformations n'ont pas laissé intacts les principaux acteurs intervenant dans ce milieu, dont l'enseignant, qui est amené à adapter ses actes professionnels dans le nouveau contexte. D'où la remise en question sans cesse de ses pratiques pédagogiques et la redéfinition de sa professionnalité ainsi que de son image afin de mieux assurer l'efficacité accrue de ses actes.

Les nombreuses recherches et les vifs débats et controverses en éducation et en formation témoignent de la prise de conscience de la nécessité de faire évoluer le métier d'enseignant. Dès lors, le métier d'enseignant se (semi)- professionnalise. Ce qui fait émerger de nouvelles configurations de l'image de l'enseignant impliquant de nouveaux questionnements sur ce que doit être et faire et pouvoir faire tout enseignant. La multiplicité et la diversité des éléments de réponse apportés ont donné lieu à des modèles théoriques et à des pratiques de formation variés selon la logique de conception des savoirs et des compétences professionnelles attendues d'un (futur) enseignant.

### 4.1.1. L'apprenant mis au centre du processus

Sans entrer dans le détail, il apparaît opportun de souligner que l'apparition de l'éducation nouvelle émergeant à la fin du XX<sup>e</sup> siècle et les idées et méthodes pédagogiques qui en découlent ont radicalement bouleversé les pratiques éducatives et la manière de tenir la classe. Depuis lors, l'élève est mis au centre du système qui s'en préoccupe davantage, on prend en compte aussi bien ses intérêts, ses besoins, ses motivations, bref sa psychologie ; que sa manière d'apprendre et on le considère comme acteur de son propre apprentissage, capable de s'approprier les savoirs par lui-même. Une telle conception a logiquement renversé le rôle et le statut de l'enseignant qui n'est plus le seul détenteur et transmetteur des connaissances ou le seul maître dans sa classe. Tenir une classe aujourd'hui est plus qu'exposer des savoirs à travers des cours magistraux. Dans ce contexte, la mission de l'enseignant consiste à offrir la possibilité d'apprendre, à faciliter l'apprentissage en fournissant tous les outils nécessaires à

l'apprenant surtout face au désintérêt et au désengagement de la société et de la famille. Perrenoud (1992) affirme à juste titre qu'enseigner aujourd'hui,

c'est permettre à des enfants et adolescents d'avoir envie d'apprendre et de construire des connaissances de haut niveau alors même que leur milieu familial et social ne les y prépare en aucune manière, ni au plan des attitudes, ni au plan du capital culturel scolairement rentable, ni au plan du soutien quotidien du travail scolaire.

N'est-ce pas ce que Paquay (1994, p.26) veut dire par « compenser le manque de disponibilité des parents par des tâches d'éducation » ?

L'enseignant a donc acquis de nouveaux statuts au fil du temps: facilitateur, médiateur, expert. A cette liste, Maroy (2006) a ajouté, en s'appuyant sur la synthèse des travaux faits sur le sujet, l'émergence du modèle « du pédagogue » (enseignants centrés sur le processus d'apprentissage et les élèves) à côté du modèle « magister » (enseignants centrés sur les savoirs à transmettre) afin que l'enseignant puisse assurer pleinement son double mandat de socialisation et d'instruction.

Toujours dans cette quête d'efficacité face à des systèmes éducatifs moins performants et affaiblis par les diverses crises sociales et économiques et des enjeux d'une grande importance, la diversification et l'individualisation des parcours et de méthodes d'enseignement sont à l'ordre du jour, ce qui exige de l'enseignant des compétences développées en matière de pédagogie.

Et le but de l'apprentissage a aussi changé : ce n'est plus le savoir, mais l'action. L'école est devenue un lieu où l'on acquiert et développe des compétences spécifiques associées à des besoins sociaux. Cela signifie que l'acte pédagogique vise des objectifs plus larges et dans ce cas, l'enseignant est devenu l'organisateur des activités d'apprentissage et l'accompagnateur dans ce processus de construction.

Quel sens donner à cette déclinaison de paradigme ? La centration sur l'apprenant ne voudrait signifier en aucun cas que le métier d'enseignant disparaît. Astolfi (2003a) a fait clairement remarquer que l'enseignant aura toujours sa place dans ce processus complexe mais son rôle est appelé à évoluer :

Il paraît de plus en plus difficile de s'assumer en tant qu'enseignant, comme si le terme appartenait à un passé qui s'accroche encore, mais qu'il conviendrait de clore au plus vite. Le mot « enseigner » se présente en effet souvent comme emblématique d'une

position magistrale, devenue obsolète dès lors qu'il faut « mettre l'apprenant au centre du système éducatif ». Pourtant, le « processus enseigner » (Houssaye) a sa place dans le triangle pédagogique, quel que soit le modèle pédagogique adopté, innovant comme traditionnel. [...] celui-ci [le rôle de l'enseignant] n'est qu'indirect dans le « processus apprendre ». Il est le médiateur qui doit organiser et favoriser les apprentissages, mais sans se substituer à l'activité autonome de l'apprenant.

Dans le même ordre d'idées, dans l'introduction de son livre *Apprendre autrement aujourd'hui ?*, Beillerot (1999) développe longuement dans quels sens on doit comprendre le mot « autrement » qui, loin d'être un effet de mode à l'époque ou pris comme un slogan, cache une intention ferme de rénover, de renoncer aux pratiques antérieures (mémorisation de procédures et de savoir-faire à la place de l'apprentissage par cœur de répétitions des citations, apprentissage fondé davantage sur la logique des compétences que sur les savoirs, reconnaissance de la pluralité et la diversité des démarches et de la possibilité d'apprendre à l'école comme hors de l'école, par exemple dans les usines individuellement ou en groupe, etc. )

Le rôle de l'enseignant consiste donc à accompagner cette nouvelle forme d'apprentissage, ces nouvelles manières d'apprendre ? D'où les changements notables à opérer plus dans les pratiques que dans les idées de l'enseignant à qui il est demandé d'enseigner autrement.

Paquay (1994, p.9-10) est parti de l'idée que l'enseignant est un professionnel de l'enseignement ou professionnel de l'organisation de l'apprentissage. Ses travaux synthétiques rendent compte de l'évolution des paradigmes sur les différentes dimensions et manières d'envisager l'enseignement et les conceptions de l'expertise de l'enseignant. De son analyse se dégagent les six ensembles de paradigmes relatifs à la nature de l'enseignement auxquels sont associées des listes de compétences professionnelles.

1. un « maître instruit » : celui qui maîtrise des savoirs ;
2. un « technicien » : qui a acquis systématiquement des savoir-faire techniques ;
3. un « praticien-artisan » : qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés ;
4. un « praticien réflexif » : qui s'est construit un « savoir d'expérience » systématique et communicable ;

5. un « acteur social » : engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes ;

6. une « personne » : en relation et en développement de soi. (p.9-10)

Ces compétences professionnelles doivent être prises en compte dans les projets de formation d'enseignants dans une logique intégratrice (le concept d'intégration est pris au sens de De Ketele, 1990 reposant sur l'interdépendance des compétences et non pas une juxtaposition d'éléments).

#### 4.1.2. Le paradigme du praticien réflexif

Selon Maroy (2006), l'enseignant « idéal » est perçu aujourd'hui par les différents acteurs éducatifs comme devant être un « praticien réflexif », qui mène une pédagogie de type constructiviste et différenciée, qui travaille en équipe et s'investit dans la gestion collective de la vie de son établissement. En effet, depuis les travaux de Schön en 1983 aux Etats-Unis qui ont défini une nouvelle épistémologie de l'agir professionnel, les conceptions de la professionnalité de l'enseignant et du travail enseignant ont été radicalement bouleversées. A l'encontre de l'approche applicationniste, Schön défend une thèse novatrice selon laquelle l'intervention professionnelle de l'enseignant ne se réduit ni à l'application des savoirs scientifiques pré-construits ni à l'application des recettes de formation et considère la réflexion comme une composante structurante de l'agir professionnel et la réflexivité comme une condition nécessaire pour l'accès à une véritable professionnalisation et pour la construction d'une identité professionnelle. Le modèle du « praticien réflexif » est depuis lors adopté comme le modèle de référence, à l'encontre de celui du « magister » et du « technicien » qui ont connu jusque là leur apogée. Faute de pouvoir accéder aux ouvrages de l'auteur, nous sommes amenée à nous référer aux travaux ultérieures qui en découlent dans le monde de l'enseignement et de la formation des enseignants.

Fondé sur l'idée que pour pouvoir réaliser des tâches complexes, dans des situations singulières, imprévisibles et le plus souvent difficiles à maîtriser, le travail d'un praticien devient davantage exigeant car comme il est dit plus haut, celui-ci ne consiste plus à appliquer des recettes ou à répéter des actes routiniers, il doit reposer sur une articulation permanente entre l'action et la réflexion, c'est-à-dire être capable de mener une démarche d'analyse réflexive de toutes ses actions : « la réflexion avant, durant et après l'action, la régulation de

la conduite en temps réel, l'anticipation des situations ou leur analyse dans l'après-coup », comme le souligne Perrenoud (2001). C'est dire que la pensée réflexive est considérée comme une compétence transversale attendue de qui veut enseigner. Dans le même article, Perrenoud formule à sa manière la thèse défendue par Schön : « aucune action professionnelle complexe n'est, même dans l'urgence, une action impensée, produit d'un pur " automatisme ". L'action découle d'un jugement professionnel, d'une décision qui résultent d'une *réflexion dans l'action*. ». Mais à cela il ajoute la réflexion sur l'action, conduite à un autre moment de la pensée enseignante, survenue dans l'après-coup et résultante de ce qu'il appelle savoirs d'expérience, et ce sans oublier la réflexion avant d'agir.

Pour saisir le sens du « praticien réflexif », Bouissou et Brau-Anthony (2005) évoquent les travaux de Piaget en s'intéressant aux termes de prise de conscience et d'abstraction réfléchissante, qu'il clarifie ainsi : « le sujet prend [ainsi] sa propre action, ses propres fonctionnements mentaux comme objets d'analyse et essaie de percevoir sa propre façon d'agir. »

Et de poursuivre que :

Cette pensée réflexive est critique et créative et nécessite de mobiliser un certain nombre d'habiletés métacognitives et de compétences argumentatives (Pallascio et Lafortune, 2000). Elle met en jeu un double processus décrit par Schön (1994) : la réflexion dans l'action qui permet à un sujet de penser consciemment au fur et à mesure que se déroulent les événements et de réagir en cas de situation imprévue et la réflexion sur l'action au cours de laquelle le sujet analyse ce qui s'est passé et évalue les effets de son action.

Et s'agissant des professionnels réflexifs, Bouissou et Brau-Anthony les perçoivent comme des praticiens capables de faire preuve de réflexivité, c'est-à-dire « aptes à rendre compte de leurs pratiques et les expliciter afin de prendre des décisions adaptées aux situations rencontrées. »

Enfin, qu'en est-il du concept d'enseignant réflexif ?

Selon Boutet (2004, p.10), celui-ci renvoie à « l'image du praticien qui envisage sa pratique comme une action réfléchie, productrice de savoirs à la fois utiles et conceptuellement fondés. » Il s'oppose ainsi au concept d'*enseignant technicien* (qui représente plutôt le praticien comme applicateur de savoirs produits par la recherche) et à celui d'*enseignant*

*artisan* (qui élabore les routines de sa pratique en réponse aux exigences de l'action sans nécessairement en chercher les bases conceptuelles).

Sans nier la nécessité des habilités techniques et artisanales qui découlent de ces modèles, Boutet (*ibid.*, p.10) insiste sur la particularité de l'approche réflexive en soulignant que celle-ci « en situe le développement dans la perspective plus large du développement des compétences professionnelles nécessaires pour délibérer dans et sur sa pratique et poser des jugements sur des situations imprévisibles. »

De toutes ces analyses se dégagent la place centrale occupée désormais par la réflexion dans la construction des compétences professionnelles de tout praticien et de l'enseignant en particulier. Mais qu'est-ce que la réflexion ?

Beauchamp (2006) cité par Molina (2010 :140) décline l'acte de réfléchir en six logiques :

- penser différemment ou plus clairement ;
- justifier ses choix ;
- examiner ses actions ou décisions ;
- changer sa pensée ou sa connaissance ;
- améliorer l'action ; améliorer l'apprentissage des élèves ;
- se transformer en tant qu'individu et, ainsi, transformer la société. »

Altet (2000, p.31) rapproche la réflexion à ce qu'elle nomme dans l'analyse de pratiques « savoir-analyser » qu'elle considère comme une métacompétence favorisant le développement des autres compétences professionnelles.

Boutet (2004, p.8) saisit le sens du terme « réflexion » comme

une démarche introspective de l'être humain, une expérience essentiellement intérieure, effectuée dans un « effort pour maintenir le passé présent dans la conscience, pour en analyser les composantes et les aspects, pour en discerner les causes, pour en prévoir les conséquences et les effets » (Millet et Mourral, 1995, p. 292).

De son côté, Perrenoud (2005) présente l'acte de réfléchir à la fois comme une composante nécessaire à une construction identitaire mais aussi comme une source de désagréments personnels et professionnels en ce sens qu'un enseignant réfléchit autrement qu'à la manière d'un philosophe mais en vue d'agir en ce sens que sa réflexion se justifie par l'action qu'elle provoque ; l'adoption de la posture réflexive lui met dans une situation inconfortable : il (se) pose des questions sur ses pratiques et leurs effets pour une recherche de solutions en vue d'être plus efficace, et ce au

point de déranger les autres pour confronter des points de vue ou provoquer des changements radicaux.

Pour faire comprendre le processus de réflexion, Leroux (2008) reprend l'analyse de Korthagen (1985, 2004) et le présente ainsi :

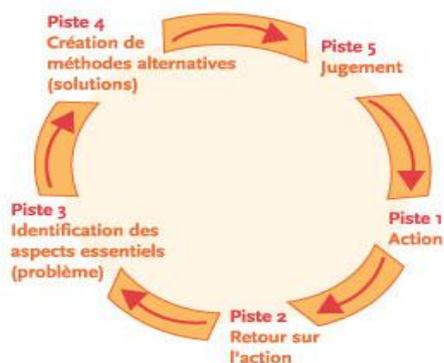


Figure 1: Modèle ALACT de réflexion sur la pratique

Ce qu'elle désigne par pistes, ce sont les cinq étapes de la réflexion de l'enseignant : l'action, le retour sur l'action, l'identification du problème, la recherche de solutions et le jugement critique. Le sens des flèches voudrait montrer un processus ininterrompu, qui se réalise de manière cyclique. La piste 1 (phase 1) « action » est à la fois le point de départ du processus mais « peut aussi se servir de la théorie pour en éclairer les différentes étapes »

Le deuxième modèle représente les contenus de réflexion, c'est-à-dire les aspects de sa pratique sur lesquels il fait porter sa réflexion. Ceux-ci peuvent être internes ou externes comme le montre la figure suivante (Leroux, 2008).



Figure 2: Modèle des niveaux de changement

Quelles sont les implications de cette analyse dans le domaine de formation ?

Depuis plus d'une trentaine d'années, la notion de réflexivité a fait son entrée dans les centres de formation et a reçu des applications diverses. Certes, former des praticiens réflexifs devient une volonté commune à toutes les Hautes Ecoles pédagogiques et les Universités spécialisées dans la formation des professionnels. Il conviendrait de savoir comment cette intention est traduite en actes dans les curriculums de formation et quel(s) dispositif(s) d'apprentissage est/sont mis en œuvre pour assurer aux futurs professionnels l'apprentissage de la posture réflexive considérée par tous comme la finalité même de formation professionnelle. Nous y reviendrons.

## 4.2. Savoirs et compétences professionnelles de l'enseignant

Repenser la professionnalisation du métier d'enseignant nous engage nécessairement dans un premier temps dans une réflexion sur le statut épistémologique des savoirs d'un enseignant. Quels savoirs détient ou doit détenir l'enseignant pour exercer son métier ?

### 4.2.1. Les savoirs de l'enseignant

Les vifs débats engagés depuis plusieurs années autour du sujet amènent à conclure qu'il n'existe pas une typologie des savoirs enseignants, ce qui explique la pluralité et la diversité des points de vue sur la conception de l'activité professionnelle enseignante et des dispositifs de formation professionnalisante donnant lieu à des modèles de formation différents.

Les questions telles que « Suffit-il de savoir pour savoir enseigner ? » ou « Suffit-il de savoir sa matière pour enseigner ? » se sont avérées résolues. Les réponses apportées convergent vers la contestation de ces idées reçues et débouchent sur une réflexion d'ordre épistémologique et pratique sur les savoirs et les compétences réels ou attendus d'un enseignant dans l'exercice de son métier, quelle que soit la discipline dont il a la charge.

Les savoirs de l'enseignant pourraient être entendus avec Gauthier (1997) comme « l'ensemble de savoirs, de connaissances, d'habiletés et d'attitudes dont un enseignant a besoin pour accomplir son travail de façon efficace dans une situation d'enseignement donnée ». Pour définir et caractériser ce que sont les savoirs professionnels de l'enseignant sur lesquels doit se reposer la professionnalisation, Altet (2001, p.34-35) fonde son analyse sur les natures et les sources de ceux-ci et distingue ainsi savoirs théoriques, savoirs produits par les chercheurs et mis à disposition des enseignants et savoirs pratiques produits et construits par les enseignants eux-mêmes à partir de leur pratique :

- les « savoirs à enseigner » : savoirs académiques, scientifiques, disciplinaires qui ont trait au contenu à enseigner ;
- les « savoirs pour enseigner » : savoirs scientifiques didactiques, pédagogiques
- les « savoirs sur enseigner » : savoirs issus d'une formalisation de la pratique, savoirs procéduraux sur le “comment-faire”,
- les « savoirs de la pratique » ou « savoirs d'expérience » qui sont des savoirs théorisés ou implicites.

Une autre typologie distingue « savoirs disciplinaires » ou « savoirs théoriques », appelés aussi « savoirs de formation » et « savoirs professionnels » ou « savoirs pratiques ». Les savoirs disciplinaires, comme le précise Lenoir (2000, p.6), recouvrent un ensemble plus large dépassant le cadre des « disciplines d'enseignement auxquelles se rattachent les diverses didactiques » et incluent aussi « les autres savoirs disciplinaires (psychologie, sociologie, histoire, épistémologie, éthique, etc.) qui procèdent du système des disciplines scientifiques, qui se retrouvent dans une formation à l'enseignement et que l'on ne peut ignorer dans la réflexion sur les rapports entre théorie et pratique dans un contexte de formation ».

Notons qu'ils sont acquis dans le cadre de la formation et transmis par les institutions de formation, et ce indépendamment des réalités des salles de classe dans lesquelles l'enseignant évolue. Par contre, les savoirs professionnels émanent du terrain, c'est-à-dire des pratiques en situation réelle. De ce fait, leur spécificité est d'être fortement contextualisés. Ce sont « *des savoirs incorporés dans la pratique* » qui s'élaborent grâce à celle-ci. (Beckers, 2007, p. 19)

Nous avons vu que les travaux de Schön (Argyris et Schön, 1974 et Schön, 1994), prolongement de ceux de Dewey (1933) sur l'analyse réflexive, ont connu un essor considérable dans la modélisation des dispositifs de formation d'enseignants en Occident et ont marqué l'émergence du modèle alternatif du praticien réflexif. En développant une nouvelle épistémologie de la pratique professionnelle, dont celle de l'enseignant, conçue comme lieu de formation et de construction de savoirs, ce philosophe fonde ses conceptions sur la nécessité d'un va-et-vient entre la théorie et la pratique, sur l'articulation entre action et réflexion.

Ses travaux ont abouti à deux types de savoirs : les savoirs théoriques, nécessaires certes, mais insuffisants, dispensés par les Universités, dont l'acquisition requiert du futur enseignant de se situer dans le statut d'étudiant et les « savoirs en action » ou « savoir caché dans l'agir professionnel » (Schön, 1983) que Barbier (1996) nomme savoirs d'expérience ou encore savoirs d'action, dont la supériorité a été manifestement mise en exergue, qui prennent forme au fur et à mesure que l'enseignant intervient en tant que professionnel, et à partir des leçons tirées de l'expérience collective et partagé par une communauté de pratique (Boutet, 2004). Ces savoirs dits aussi savoirs-dans-l'action résultent d'un double processus situé à deux niveaux : la réflexion-dans-l'action et la réflexion-sur-l'action et se construisent progressivement par distanciation, prise du recul, esprit analytique et regard critique par

rapport à des pratiques vécues, capacités requises entre autres pour le savoir-analyser (Altet, 2001).

Cette analyse sur les sources, les natures, et l'évolution des savoirs de l'enseignant, est loin de prétendre à l'exhaustivité. Elle permet toutefois de conclure que, quelle que soit la terminologie considérée, la dichotomie entre deux types de savoirs est constante (théorique/pratique ; issus de la formation/issus de la pratique). Force est de reconnaître que les uns n'excluent pas les autres, au contraire ils se complètent pour la formation d'un enseignant professionnel.

La prise de conscience de cette pluralité des savoirs de l'enseignant n'a pas sans incidence sur la conception de la formation au métier d'enseignant. Des questions se posent désormais de manière accrue : quel(s) dispositif(s) et quelle(s) modalité (s) de formation assurent le mieux l'acquisition et la construction de ces savoirs ? En matière de contenus, quelle place accorder à la formation (pluri)disciplinaire (ou formation académique) qui est censée s'occuper de l'acquisition des savoirs savants, ressources nécessaires pour les compétences disciplinaires et à la formation professionnelle destinée à faire acquérir des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de ce métier. Et selon quelle proportion ? En matière d'évaluation, quelle modalité et quels critères d'évaluation appropriés ? La divergence des réponses aide à comprendre les pratiques de formation telles qu'elles apparaissent aujourd'hui.

#### 4.2.2. Les compétences professionnelles de l'enseignant

Depuis qu'on a reconnu la complexité du métier d'enseignant, tous s'accordent à dire que l'exercice de ce métier exige la mise en œuvre de vraies compétences professionnelles.

L'avantage de relier pratique enseignante à la notion de compétences professionnelles vient du caractère intégrateur de celle-ci par rapport aux savoirs professionnels.

##### 4.2.2.1. La notion de compétence en quelques mots

Le mot compétence n'est pas spécifique au monde de l'éducation et de la formation. Sans évoquer son origine juridique, indiquons-en quelques caractéristiques générales.

Cabin (2001 : 241) affirme que « dans le sens commun, avoir une compétence, c'est posséder un savoir ou un savoir-faire dans un domaine défini (par exemple jouer du piano) ». A cette définition, il ajoute les quelques caractéristiques de la compétence : « elle est latente, et ne s'exerce que dans une situation donnée ». Le même auteur continue qu' « elle n'est pas un état

ou une connaissance possédée mais un processus dynamique et «situé» qui résulte de l'interaction entre plusieurs types de savoirs : des connaissances et des savoir-faire mais aussi des savoir-être, des fonctionnements cognitifs ».

Selon Toupin (2001, p.234), la compétence est plutôt un «savoir agir» doublé d'un «pouvoir agir», et ce, dans un contexte spécifique.

Plus tard, Le Boterf (2008, p.17) insiste sur l'idée que contrairement aux idées reçues, la compétence est à considérer comme un processus et non une somme de ressources. A ce propos, il rappelle que « la compétence n'est pas une addition : considérer la compétence comme une somme ou une simple addition de ressources, c'est raisonner en termes d'assemblage et non pas de combinatoire. ». Ainsi, être compétent, précise-t-il :

c'est être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser...). C'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (savoirs, savoir-faire, comportements, modes de raisonnement...). (*ibid.*, p. 21)

Dans ces acceptions, il semble clair qu'une compétence implique toujours une action et une situation précise dans laquelle elle se manifeste. Ainsi, une compétence se définit dans et par rapport à un domaine précis. Quelqu'un est qualifié de compétent s'il sait agir convenablement une fois en situation. De même, toute compétence est spéciale comme le confirme Reboul (1980), il n'est pas de compétence transférable dans un autre domaine, le transfert n'est possible qu'à l'intérieur d'un domaine. C'est la raison pour laquelle on ne parle pas de compétence tout court mais plutôt de la compétence d'un juge, de celle d'un musicien, etc. Dans le langage courant, le mot compétence est toujours accompagné d'un qualificatif qui apporte une précision soit sur son détenteur soit sur le domaine dans lequel elle se manifeste. Ainsi, dit-on compétence juridique, compétence politique, compétence technique, compétence esthétique, compétence artistique... Enfin, compétence et ressource (savoir) sont des notions qui ne s'excluent pas. Autrement dit, la possession de certains acquis à mobiliser est une condition sine qua non pour qu'il y ait compétence.

#### 4.2.2.2. Et quand on parle de compétences professionnelles ?

En poursuivant Rey (2009), on peut définir la compétence professionnelle comme une disposition à accomplir des tâches singulières et inédites, mais aussi comme la faculté de choisir la démarche qui convient à chacune.

Et l'auteur de préciser davantage qu'

une compétence est la mobilisation de diverses opérations élémentaires pour répondre à bon escient à une situation, et cette mobilisation engage inévitablement une interprétation de la situation, [...] qui n'est ni intuitive ni déductible de la seule expérience pratiques ; elle doit pouvoir être rendue publique et transmise explicitement. » (*ibid.*).

Dans ce qui suit, il sera question des compétences professionnelles requises pour le métier d'enseignant.

Pour saisir l'évolution des idées sur le sujet, nous devons remonter en 1985, l'année du colloque à Florence, où la roue des 30 compétences de l'enseignant moderne a été exposée par Perretti repris par Muller (s.d.). Le nombre important des compétences est justifié par la phrase introductive de l'auteur qui dit que l'enseignant exerce une « activité multi-forme et complexe ». En effet, la roue est constituée par cinq macro-compétences (personne-ressource, responsable de relations, technicien, chercheur et évaluateur) qui se déclinent en compétences et sous-compétences et forment chacun un paradigme indépendant.

Sur le même blog, Muller reprend également les travaux d'Astolfi (2005), et plus précisément les deux figures professionnelles associées au métier d'enseignant. En effet, à travers la présentation de la déclinaison lexicale de dix couples de mots mettant en opposition l'apprentissage classique et la vision moderne de l'acte d'apprendre, l'auteur met en évidence les évolutions du métier d'enseignant vers la profession :

Tableau 5: Les compétences de l'enseignant moderne

Concepts classiques	Nouveaux concepts
Transmission	Construction
Instruction	Formation
Maître	Médiateur
Elève	Apprenant
Programme	Curriculum
Leçon, cours	Dispositif
Notion	Concept
Mémoire	Cognition
Connaissances	Compétences
Contrôle	Evaluation
Transmission	Instruction

A titre d'illustration, nous reproduisons ci-après le couple maître/médiateur dont l'opposition permettra de comprendre les deux postures :

- Maître

Il est celui qui a l'autorité, même si c'est d'abord le savoir qui est autoritaire. L'enseignant est en position de surplomb par rapport à l'élève mais cela ne peut pas définir en permanence le rapport maître/élève car cela interdirait le dialogue pédagogique.

- Médiateur

C'est un terme qui apparaît plus serein car il remplace une relation verticale par une relation horizontale mais en réalité il renvoie à quelque chose de plus complexe car cela implique une démultiplication des postures.

On en compte trois :

- la posture d'intermédiaire où l'enseignant joue le négociateur, l'interface, le diplomate...

- la posture de transition où l'enseignant joue le tampon, le temporisateur en faisant respecter un temps de latence : l'apprentissage se fait dans la durée, il faut savoir ne pas aller trop vite et permettre les constructions progressives

- la posture de coupure. L'idée de la coupure par le milieu renvoie à la figure du castrateur, de la séparation. Grandir et apprendre impliquent la construction d'une distance qui permet de rompre avec les identifications primitives. L'enseignant est aussi celui qui déconstruit la certitude du sens commun.

Le médiateur accompagne et encourage, temporise et donne patience, rompt tout en gardant du lien.

Perrenoud (1996) développe les dix nouvelles compétences de l'enseignant reconnues comme prioritaires dans la formation continue des enseignantes et des enseignants primaires, qu'il présente dans un référentiel de compétences appliqué dans le système scolaire genevois. L'usage du qualificatif « nouvelles » n'est pas un hasard dans ses écrits. Il traduit en acte une prise de connaissance et une prise de conscience antérieures sur l'évolution du métier. Comme il l'a bien souligné, on n'enseigne pas aujourd'hui comme il y a trente ans. N'est-ce pas pour dire que les pratiques pédagogiques doivent changer et corollairement les compétences professionnelles attendues d'un enseignant.

1. Organiser et animer des situations d'apprentissage
2. Gérer la progression des apprentissages
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation
4. Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail
5. Travailler en équipe
6. Participer à la gestion de l'école
7. Informer et impliquer les parents
8. Se servir des technologies nouvelles
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession
10. Gérer sa propre formation continue

Ce référentiel des compétences, comme il le précise, n'est ni définitif (car le métier d'enseignant n'est pas immuable) ni exhaustif (car il est aussi des compétences jugées non prioritaires) et n'a pas pour ambition de décrire le métier dans son intégralité.

Chaque compétence se décline en compétences plus spécifiques. Pour illustrer, nous reproduisons ci-après la présentation d'une compétence parmi les dix :

4. Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail	<ul style="list-style-type: none"><li>• Susciter le désir d'apprendre, expliciter le rapport au savoir, le sens du travail scolaire et développer la capacité d'autoévaluation chez l'enfant</li><li>• Instituer et faire fonctionner un conseil des élèves (conseil de classe ou d'école) et négocier avec les élèves divers types de règles et de contrats</li><li>• Offrir des activités de formation optionnelles, "à la carte"</li><li>• Favoriser la définition d'un projet personnel de l'élève</li></ul>
---	--

Perrenoud (2002) souligne ailleurs les évolutions du métier d'enseignant en disant qu'enseigner est un travail expert et exigeant qui demande de vraies compétences professionnelles à acquérir dans le cadre des formations dans les Hautes Ecoles Pédagogiques ou dans les Universités, qui va au-delà de la vocation, du don et du plaisir d'enseigner.

## 4.3. La didactique professionnelle

### 4.3.1. Se former à l'enseignement

Le métier d'enseignant évolue, l'entrée dans le métier d'enseignant aussi, ce qui conduit à repenser la formation d'enseignants. La question est désormais de savoir comment former à la professionnalité enseignante.

Au regard de ce qui précède, il apparaît nettement que la question n'est plus de savoir – à l'instar d'Annie Feyfant (2010) – si le métier d'enseignant s'apprend ou non mais plutôt comment faire apprendre ce métier avec ses différentes dimensions et multiples facettes. Malgré la diversité des points de vue, les discours et les pratiques de formation de ces dernières années tendent à converger vers la volonté de ramener le statut de l'enseignant-exécutant vers celui de l'enseignant-professionnel pour mieux répondre aux nouvelles attentes de la société actuelle.

Loin d'être la seule composante de la professionnalisation, on peut pourtant dire que la formation est d'un enjeu non négligeable. Certes, le cahier des charges des enseignants en place, la part d'autonomie et de responsabilité personnelle qu'on leur reconnaît, le mode de gestion des écoles, le mode d'évaluation des enseignants et des établissements, les rôles attribués aux parents dans la gestion des établissements, le statut des élèves, la nature des programmes et des objectifs de l'enseignement et même aux technologies éducatives mises à la disposition des enseignants, etc. (Perrenoud, 2000) concourent tous à la professionnalisation, mais le rôle de la formation y reste capital. Les lignes qui suivent seront orientées vers cet aspect qui se trouve d'ailleurs au cœur de notre préoccupation scientifique dans le cadre de cette thèse.

Longuet et Springer (2012, p.2) rappellent à juste titre que la professionnalisation du métier d'enseignant suppose que pour l'apprendre, la simple imitation d'un maître, l'apprentissage sur le tas, la vocation et même la maîtrise d'une discipline s'avèrent insuffisants pour pouvoir faire face à la complexité du métier. Ces auteurs soulignent que « toute professionnalisation d'un métier passe par une rationalisation des savoirs et des savoir-faire qui ne sont plus simplement transmis magiquement sur le terrain, mais enseignés institutionnellement ».

Et de poursuivre, en rapport avec cette idée de rationalisation, que « l'enseignement considéré comme une profession implique ainsi des études universitaires longues fondées sur une base de savoirs reconnus.» (*ibid.*)

Comment former à ces compétences professionnelles ? L'histoire de la formation d'enseignants en France reflète parfaitement les préoccupations éducatives de l'époque qui dictaient et dictent les pratiques. Rappelons-en les grandes étapes : la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) en 1989, l'universitarisation de la formation des maîtres en 2005, et la mastérisation de cette formation, adoptée à la rentrée 2010 /2011. C'est dans ce cadre qu'on a vu apparaître l'ouvrage collectif de référence dans la formation d'enseignants « *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* » (Paquay et al., 1996) qui s'interroge sur ce à quoi l'on forme les enseignants et sur les stratégies de formation.

#### 4.3.2. La didactique professionnelle

Les savoirs scolaires sont à la didactique des disciplines, les savoirs et les compétences professionnels à la didactique professionnelle. La didactique professionnelle représente un courant théorique conçu à partir d'un croisement de divers champs et de théories : l'ergonomie cognitive, la didactique des disciplines et la formation professionnelle continue. Comme le souligne Fernagu-Oudet (2004, p.129), par opposition à la didactique des disciplines dont elle s'est inspirée, la didactique professionnelle « est pluridisciplinaire et fonctionne comme une discipline d'intégration parce qu'elle déplace les objets de la formation ou de l'enseignement vers des connaissances relatives aux activités professionnelles qui sont de nature pluridisciplinaires.»

Rogalski (2004, p.112) met en rapport la construction et le développement des compétences professionnelles des acteurs et la didactique professionnelle.

Le projet de la didactique professionnelle est de rendre compte des processus qui sont en jeu d'une part, dans la formation des compétences lors des situations dans lesquelles intervient une intention de formation et, d'autre part dans le développement de ses compétences au cours de l'activité de travail. La première visée est de comprendre la manière dont se constitue initialement une compétence professionnelle, à travers des situations dans lesquelles on peut identifier une intention de formation (cela concerne les situations de formation

institutionnelle « en amont » ou « hors » la situation de travail, et les situations « in situ », lors d'apprentissages par l'expérience. La seconde visée est la compréhension des processus d'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle.

Pour lui donc, « la didactique professionnelle s'intéresse au premier chef à la compétence des personnes. »

Que vise-t-elle et comment procède-t-elle ? Son but, dit Pastré (2007), est d'analyser l'activité professionnelle des acteurs dans des métiers très variés en mettant l'activité elle-même au centre de son analyse, c'est-à-dire la manière dont les acteurs s'approprient les tâches et les effectuent. Ce qui paraît le plus intéressant chez Fernagu-Oudet (2004), c'est le fait qu'il ancre sa conception dans la perspective du praticien réflexif. Comme il l'explique, l'analyse associée à la didactique professionnelle porte sur les situations-problèmes rencontrés dans les milieux de travail et en général dans toutes les activités de travail, dont le choix est surtout guidé par la nature des comportements professionnels mis en œuvre pour faire face aux problèmes rencontrés qui « ne peuvent être le résultat de routines, d'automatismes, de procédures ou de règles, mais nécessite la mise en œuvre de stratégies de résolution de problèmes. » Pour lui, le but de la didactique professionnelle est donc de « développer des compétences plutôt générales que techniques, de développer des savoir-faire largement cognitifs qui ont pour fonction de savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir comprendre, savoir analyser et donc de lire, comprendre, et réaliser le travail. » Aussi, faut-il souligner avec l'auteur que :

Le développement de ces savoirs cognitifs se traduit par une plus grande capacité à résoudre les problèmes professionnels, par une capacité à prendre des distances avec l'action passée, présente ou à venir, à formaliser son expérience... et donc à développer de nombreux apprentissages en relation avec les différentes formes de savoirs que nous avons déjà évoqués plus en avant.

Par la suite, Fernagu-Oudet (2004, p.129) précise que la didactique professionnelle « étudie les relations qui existent entre situations de travail et développement des compétences. Par l'intelligibilisation des situations de travail, elle vise la conceptualisation de l'action. ». Il met en avant le rôle essentiel de l'individu qui apprend et surtout ses capacités réflexives mobilisées :

Pour cela, elle [la didactique professionnelle] s'appuie sur l'analyse cognitive des situations et repose sur l'explicitation : – des résultats effectifs ou attendus de l'action d'une opération ; – des règles d'action qui permettent de prévoir le résultat ; – des principes explicatifs sur lesquels reposent les règles d'action à mettre en œuvre ou mises en œuvre ; – et des relations de signification et/ou de détermination qui existent entre les différents éléments d'une même situation.

L'individu prend ainsi peu à peu conscience de ce qui guide et oriente son action, de ce dont il a besoin pour résoudre le problème qui se pose à lui (en termes de savoirs, d'outils, de relations, etc.). Il est ainsi peu à peu amené à se détacher des situations contextuelles et circonstanciées, limitées et spécifiques, pour entrer peu à peu dans le monde des logiques d'action.

Enfin, soulignons que l'apport de l'approche dans la professionnalisation de l'individu vient du fait qu'elle « [La didactique] permet [donc] aux individus d'acquérir de l'expérience professionnelle dans l'intelligence des situations et a toute sa place dans la mise en œuvre de processus de professionnalisation. »

#### 4.3.3. La didactique professionnelle et la formation d'enseignants

La didactique professionnelle, par la démarche qu'elle met en œuvre, permet de cerner en profondeur la question « Comment utiliser les situations professionnelles comme supports d'apprentissages ? » Pastré (2007) s'est servi de la didactique professionnelle par exemple pour comprendre l'organisation de l'activité enseignante dans sa complexité et la diversité des pratiques.

Maubant et *al.* (2009, p.377) insistent sur l'aide nécessaire qu'apporte la didactique professionnelle à l'institution de formation dans l'identification des processus facilitateurs de l'apprentissage professionnel en lui offrant un cadre théorique de lecture et de compréhension de l'agir professionnel. Dans cette visée, ils observent que « comprendre l'agir professionnel requiert d'identifier ses éléments constitutifs mais aussi ce qui participe de leur opérationnalisation. » qui implique selon eux un triple regard :

- l'identification des savoirs professionnels ;
- la compréhension des processus de construction et de mises en œuvre de ces savoirs dans l'exercice de la profession ;

- l'identification des éléments constitutifs, contributifs et facilitateurs de l'apprentissage professionnel.

C'est dans ce sens que la didactique professionnelle peut offrir un cadre de référence pertinent pour analyser les pratiques d'enseignement dans le but final de concevoir un dispositif de formation pour l'apprentissage efficace de la profession enseignante.

Par ailleurs, Fernagu-Oudet (2004, p.129) note que :

appliquée à la formation, la didactique professionnelle transforme les situations de travail en situations didactiques par le biais de situations-problèmes. Elle permet aux savoirs d'être mis en œuvre autour de situations concrètes. Le travail est alors objet et support de formation.

Par l'analyse des modes d'acquisition et de transmission des compétences professionnelles, c'est-à-dire le processus d'apprentissage professionnel, la didactique professionnelle permet de mieux organiser les formations en identifiant « des situations formatives dans le travail, et au-delà, à reconstruire, par transposition, des situations de référence pour la formation. ». De même, « en dégagant, à partir d'un ensemble de situations de travail et de formation, des récurrences et des invariants dans les problèmes, la didactique peut contribuer à une définition plus fine de certaines compétences ». (*ibid.*, p.132)

Et par rapport aux formateurs, la didactique professionnelle les fournit « une claire représentation des savoirs de référence disciplinaires et professionnels, et des chemins par lesquels l'apprenant s'approprie progressivement une partie de ces savoirs » (Vergnaud, 1992 cité par Fernagu-Oudet, 2004, p.132) pour devenir de vrais spécialistes de l'apprentissage capables d'accompagner le formé dans ce processus avec une expertise didactico-pédagogique.

Finalement, il conviendrait de souligner que les apports de la didactique professionnelle affectent aussi l'ingénierie de formation. Pour l'évaluation par exemple, elle doit être pensée comme un processus continu et va prendre diverses formes : évaluation en amont et en aval des actions de formation mais également en situation de travail, évaluation différée permettant d'adopter « les mesures correctives en cas d'absence partielle ou totale d'effets de la formation. ». Aussi, une nouvelle forme de professionnalité est attendue des professionnels de la formation.

Après avoir fait le tour des savoirs et compétences professionnels composant la nouvelle professionnalité attendue d'un enseignant pour agir efficacement dans un contexte social et scolaire complexe et changeant, nous sommes amenée à nous interroger sur la manière dont ils se construisent et s'apprennent. La didactique professionnelle a apporté des réponses pertinentes. En s'appuyant sur l'analyse de la tâche enseignante et surtout sur l'activité enseignante, elle fournit un cadre théorique de référence nécessaire d'analyse et de compréhension des pratiques d'enseignement et de l'agir professionnel enseignant. D'où ses apports dans la conception de la formation d'enseignants (dispositif de formation et professionnalité des acteurs de la formation, notamment celle des formateurs et des responsables de l'ingénierie de formation).

## Partie 2 : Nos investigations

---

Après ce cadrage théorique général, nous entamons la partie empirique de la recherche. Le chapitre 5 consiste en la présentation de nos investigations dans le cadre de cette thèse. Il s'agit, dans un premier temps, d'exposer, de développer plus longuement la problématique et les questions de recherche qui permettront d'y apporter des éclairages ainsi que la posture de recherche adoptée, tenant compte des objectifs visés. La méthodologie mise en œuvre pour la collecte, le traitement et l'analyse des données y seront également décrits et expliqués après la définition de la population avec laquelle l'étude a été réalisée afin de mettre en évidence la pertinence de la recherche.

Dans un ordre logique, le chapitre 6 porte sur des aspects plus globaux en abordant l'image du métier d'enseignant à Madagascar à travers l'analyse des représentations des acteurs (les Conseillers pédagogiques en tant que formateurs d'enseignants et les enseignants eux-mêmes). La réflexion touchera par la suite les pratiques réelles de classe en portant l'accent sur l'agir professoral des enseignants où l'aspect didactique de la recherche est davantage mis en avant par l'analyse des cours de français. Sera abordé après l'enseignement du FLE dans les classes primaires malgaches où l'analyse se focalisera sur l'aspect sociolinguistique et linguistique de la problématique traitée. Après un aperçu global du contexte et de l'usage prescrit et effectif du français dans le préscolaire et le primaire malgache, nous allons tenter de proposer une évaluation rapide de la maîtrise du français des enseignants observés à partir de leurs pratiques langagières en classe. Pour ce faire, l'étude sera basée exclusivement sur les descripteurs du CECRL. Enfin, l'on cherchera à savoir l'usage réel des langues dans les classes de FLE et dans cette visée, le croisement des données s'avère nécessaire pour une meilleure compréhension des pratiques.

Le retour à la problématique et aux différents aspects abordés s'impose à la fin de la réflexion. Des suggestions seront avancées après la reprise des principaux apports de la recherche sur la connaissance de l'objet d'étude. Une mise en perspective des résultats obtenus clôt la partie.

## Chapitre 5 : Posture et dispositif de recherche

---

Qu'est-ce qui fait l'originalité de notre recherche ? Comment a-t-elle été conçue, conduite et réalisée? Quelles sont la question principale et les questions de recherches qui la sous-tendent ? Quels sont les résultats attendus ? Pour y répondre, il est nécessaire de passer par un bref historique, à l'issue duquel se dégagent notre problématique et les questions de recherche après avoir circonscrit la thématique et l'objet d'étude.

Le volet « posture de recherche » développera en détail le type de recherche entreprise avec ses particularités et ses propres exigences, ce qui permettra d'explicitier et de motiver notre choix de manière argumentée tout au long de l'étude. Cela nécessitera naturellement la délimitation du champ d'investigation ainsi que la population étudiée.

Les démarches méthodologiques suivies feront l'objet de la section suivante « dispositif de recherche » où seront présentées et examinées avec leurs forces et faiblesses les différentes techniques et méthodes investies pendant la pré-enquête, la phase de constitution du corpus et la phase de traitement et d'analyse des données ainsi constituées.

## 5.1. Problématique et question de recherche

La volonté de traiter de la problématique et des enjeux de la formation et de la qualification des enseignants du primaire malgache fait suite à des travaux de réflexion antérieurs menés dans le cadre du DEA, à partir d'une recherche empirique, basée essentiellement sur des observations de pratiques de classes et des questionnaires pour les enseignants, menée dans le primaire malgache en 2005. Cette recherche a été enrichie par notre expérience de terrain lors de notre expertise durant l'accompagnement de la mise en place de la réforme des programmes d'études avec l'Approche par les situations (APS) dans le Fondamental I malgache pour la période de 2009-2011 dans le cadre de Madagascar Action Plan 2007-2012. Ce contact suffisant avec le primaire nous a permis de constater les réelles difficultés des enseignants dans l'enseignement/apprentissage du français à ce niveau. Difficultés qu'on peut associer à la mise en œuvre de l'approche pédagogique prescrite et leur faible niveau en français.

Ces insuffisances linguistiques et méthodologiques ont remarquablement été pointées du doigt pour expliquer la baisse constante du niveau des élèves dans cette langue outre la médiocrité de l'environnement éducatif du pays dans son ensemble. L'école malgache étant une école plurilingue, la question des langues fait partie de notre réflexion. Cette thèse renvoie ainsi à la fois à la didactique professionnelle et à la didactique des langues.

En outre, la tendance à associer les résultats peu satisfaisants actuels obtenus à l'issue des évaluations aux maîtres FRAM est très forte, ce qui amène à nous focaliser particulièrement à leur cas. Le plan intérimaire MEN 2013-2015 repris par l'enquête nationale sur le suivi des indicateurs des OMD2 « Assurer l'éducation primaire pour tous » (Madagascar, 2012-2013) montre clairement que la présence des maîtres FRAM a nettement amélioré le ratio élèves/enseignant dans le primaire mais que la qualité de l'apprentissage et les résultats scolaires sont souvent compromis, entre autres, par la faible qualification des enseignants.

Notre recherche se trouve, pour toutes ces raisons, au cœur d'une situation pragmatique complexe : étant donné l'importance numérique des enseignants FRAM, il est nécessaire de pallier leur formation insuffisante voire manquante, c'est-à-dire renforcer leurs compétences professionnelles afin de les rendre professionnels. Bref, les mettre dans un processus de professionnalisation. Il est vrai que les déclarations d'intentions dans ce sens et les plans

d'action ne manquaient pas ces dernières années mais les progrès sont lents. Aussi, conviendrait-il d'en constater les effets à travers le travail réel des enseignants.

Notre statut de formateur d'enseignants de français au sein de l'École Normale Supérieure, fait porter notre attention sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. À ce sujet, les études menées à l'échelle nationale et internationale révèlent la faible maîtrise de cette langue par les élèves malgaches, évalués en termes de compétences, et ce malgré le fait que les enseignants du primaire ont bénéficié des apports des projets de toutes sortes et d'origines différentes (INFP, Alliance française, CLEF, AUF, AFD, etc.) qui devraient se répercuter d'une manière ou d'une autre sur les acquis des élèves. De même, les tests de compétences en français ont révélé aussi le faible niveau des enseignants dans cette langue.

Les difficultés éprouvées par les élèves et leur faible performance attestées par les différentes études notamment celles du PASEC (1997-1998, et 2005) et du BIEF laissent entendre que le double statut du français en tant que discipline scolaire et médium pose problème pour la majorité des élèves malgaches. Souvent, la non maîtrise de cette langue constitue un obstacle majeur à l'acquisition des compétences relatives aux autres disciplines scolaires parce qu'un élève se trouve dans l'incapacité à apprendre dans une langue qu'il ne maîtrise pas ou qu'il maîtrise mal. Les constats semblent alarmants jusqu'à l'université où les enseignants se plaignent de la faible maîtrise du français par les étudiants.

Ce contexte circonscrit le cadre général de notre réflexion et justifie l'intérêt particulier que nous portons à notre sujet de thèse « Problématique de la construction et du développement des compétences professionnelles des Formation des enseignants FRAM du primaire à Madagascar. Notons que le pôle Enseignant dans le triangle pédagogique a été ciblé car nous sommes convaincue qu'il n'a pas d'éducation de qualité sans enseignant de qualité.

La problématique de recherche est formulée ainsi : « Dans quelle mesure la formation continue des enseignants FRAM du primaire contribue-t-elle à la construction et au développement de nouvelles compétences professionnelles ? Pour pouvoir mieux la cerner, nous développerons le questionnement suivant :

Q1 : Quelles sont les compétences professionnelles prescrites par l'institution et la formation FRAM ?

Q2 : Existe-t-il un écart entre les compétences FRAM (compétences professionnelles prescrites) et celles mises réellement en œuvre (compétences réelles) ?

Q3 : Quelle est la maîtrise en FLE des enseignants FRAM ?

Q4 : Quelle didactique du FLE peut-on observer dans les pratiques professionnelles des enseignants FRAM ?

Ces questions de recherche sont documentées de différentes manières : étude des textes officiels et des produits pédagogiques institutionnels proposés aux enseignants ; observations de pratiques d'enseignants ; étude du niveau de compétence en FLE des enseignants et entretiens individuels et de groupe.

## 5.2. Posture de recherche

Le construit théorique, tel qu'il est développé en amont, rappelons-le, est centré sur la professionnalisation du métier d'enseignant. Le questionnement de recherche qui en découle conduit à définir la posture de la recherche adoptée, laquelle est supposée être en cohérence avec une approche de recherche à mettre en œuvre, des techniques de recueil d'informations et des méthodes de traitement et d'analyse des informations ainsi récoltées.

### 5.2.1. Recherche empirico-inductive

Ainsi, pour pouvoir répondre aux questions multiples induites par la problématique : Quelles sont les pratiques de classe des enseignants FRAM ? Dans quelle mesure les acquis de formation se traduisent-ils en termes de pratiques concrètes et observables ? Quelles compétences personnelles et professionnelles mettent-ils en œuvre pendant l'enseignement / apprentissage du français, en l'occurrence ? etc., la collecte d'informations repose essentiellement sur des enquêtes de terrain.

Il est à observer que le terme de terrain ne se réduit pas à un espace géographique, c'est également un espace temporel, social et situationnel (au sens d'une micro-situation d'interactions). Le terrain n'est pas un « objet » dissocié du chercheur mais un réseau d'interactions humaines et sociales, fréquenté et transformé par le chercheur, qui en fait partie de façon récursive :

Le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution (...) c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où

« on apprend des choses ». (Agier, 2004, p.35) cité par Chardenet et Blanchet (2011, p. 18)

Olivesi (2007, p.18) précise à juste titre que :

l'enquête de terrain suppose la présence du chercheur dans les lieux même qu'il observe, permettant le recueil des propos en situation ainsi que l'observation directe d'actions et d'interactions.

Sans écarter les possibilités offertes par la réutilisation des données secondaires, cette technique offre au chercheur l'intérêt de recueillir des données de première main, issues de ses propres investigations et qui sont en parfaite adéquation avec l'objectif de recherche qu'il se fixe d'atteindre.

La recherche a été entreprise selon une approche écologique « qui considère les phénomènes dans leur globalité sans les dissocier de leur environnement et de leur histoire » (Chardenet et Blanchet, 2011, p. 14) :

L'écologie en tant que discipline scientifique se propose d'étudier les relations entre les êtres vivants et le milieu dans lequel ils s'insèrent [...] La transposition dans le domaine humain a été introduite dans le but de saisir les relations entre le comportement de l'homme et son environnement (Barker, 1968).

De même, selon Jackson (1968) cité par Postic et De Ketele (1988, p.141), « dans le cadre scolaire, la classe est étudiée comme une unité écologique dans laquelle élèves et enseignants entre en interaction aussi bien avec l'environnement qu'entre eux ».

Ainsi, nous nous situons dans une posture de recherche de nature empirico-inductive que Chardenet et Blanchet (2011, p.16) définit comme :

une méthode de recherche qui vise une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs, comme un acteur parmi d'autres mais selon des procédures méthodiques qui garantissent la significativité des situations observées et comparées et qui exploitent consciemment les relations intersubjectives entretenues au sein du groupe, notamment celle où le chercheur est impliqué. Ce sont les phénomènes observés qui induisent l'interprétation, laquelle résulte de la recherche.

L'induction y joue donc une place centrale. Elle offre au chercheur l'avantage de ne pas être « prisonnier » de ses hypothèses, de ses *a priori* et de ses affects susceptibles d'orienter ou désorienter ses observations vers ce qu'il juge significatif au détriment des faits improbables qui pourtant peuvent être intéressants pour la compréhension du terrain étudié. Même s'il est vrai qu'aucun n'entre dans son terrain sans hypothèse préétablie détachée de toute représentation, procéder par induction c'est accepter de « se laisser surprendre par son terrain » (Olivesi, 2007, p.22) et ce à quoi s'attend le chercheur, c'est l'émergence d'une théorie que Strauss (1992, p.53) qualifie ainsi :

Une théorie qui découle inductivement de l'étude du phénomène qu'elle présente. C'est-à-dire qu'elle est découverte, développée et vérifiée de façon provisoire à travers une collecte systématique de données et une analyse des données relative à ce phénomène. Donc, collecte de données, analyse et théorie sont en rapports réciproques étroits. On ne commence pas avec une théorie pour la prouver, mais plutôt avec un domaine d'étude et on permet à ce qui est pertinent pour ce domaine d'émerger.

La recherche vise à comprendre un *terrain*, et pour ce qui nous concerne, les pratiques enseignantes des maîtres FRAM, et plus particulièrement l'impact de la formation professionnelle dans les pratiques pédagogiques des enseignants FRAM qui n'ont pour la plupart suivi ni de formation universitaire ni de formation professionnelle. Le choix de cette catégorie d'enseignants s'est avéré pertinent de par ses spécificités.

### 5.2.2. Recherche qualitative

Sans entrer dans les longues discussions engagées en sciences humaines et sociales opposant le quantitatif et le qualitatif, soulignons seulement que la recherche dite qualitative a gagné de l'importance dans divers domaines tels que les sciences de l'éducation, l'ethnologie, l'anthropologie,... par son acquis épistémologique et méthodologique (Anadon, 2006, p. 5-31). Associée à une manière spécifique de faire de la recherche, à une panoplie de techniques de collecte et d'analyse de données, elle est jugée la mieux appropriée pour parvenir à une meilleure compréhension et à une interprétation la plus détaillée possible d'un phénomène social et humain étudié dans sa complexité ou pour comprendre et résoudre un problème social auquel les statistiques ne peuvent rien faire.

Afin de mieux comprendre ce qu'est la recherche qualitative, les mentions suivantes s'avèrent indispensables. Sur la nature des données à collecter, Depover (s.d.) écrit dans son cours sur la méthodologie de recherche que les données recueillies n'ont pas de valeur statistique car « il s'agit de réunir des données les plus détaillées possibles à propos du phénomène étudié et sur un échantillon très réduit pour le comprendre en profondeur. »

Sur l'analyse et l'interprétation des phénomènes observés : l'analyse qualitative propose des significations et non des chiffres (Chardenet et Blanchet, 2011, p.28). Comme le précisent Paillé et Mucchielli (2016, p.11), l'analyse qualitative

ne nécessite ni comptage ni quantification pour être valide, généreuse et complète, même si elle n'exclut pas de telles pratiques. Son résultat n'est, dans son essence, ni une proportion ni une quantité, c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet.

Quant à la perspective abordée, on peut retenir que « la démarche qualitative n'appréhende pas la réalité par des données numériques. [...] les informations recueillies, les analyses effectuées sont exprimées en mots, en phrases, en récits qui impliquent le recours à un code linguistique plus riche et plus souple » (Pourtois et Desmet, 2007). Il faut également ajouter que dans la recherche qualitative, « on recourra à des processus plus ou moins intuitifs de recherche de sens (investigation des intentions, analyse des recoupements, analyse historique, recherche d'une structure...). » (Postic et De Ketele, 1988, p.77)

Dumez (2011, p.56) souligne que la recherche qualitative est adoptée quand on cherche à répondre à la question « comment » ou « pourquoi », quand l'étude porte sur des « dynamiques ou processus. » Ainsi, poursuit-il,

la démarche adoptée vise la compréhension. Ceci signifie une analyse fine, détaillée des phénomènes étudiés, incluant la *description* et la *narration*, présentant les *acteurs* et leurs *actions* et *interactions*, leurs *discours* et interprétations, et la mise en évidence de *mécanismes* sous jacents aux dynamiques et processus. (*Ibid.*)

Dumez (*ibid.*, p.50) oppose la compréhension à l'explication pour mieux souligner la particularité de la visée de la première qui est, selon lui, loin d'être la recherche ou la mise en

évidence de lois universelles d'une action mais la prise en compte du sens donné par les acteurs à leurs actions dans un contexte particulier. À la différence d'un phénomène naturel, l'objet des sciences sociales est particulier en ce qu'il parle, pense et agit intentionnellement, à la différence d'un électron, et qu'il est pourtant possible de développer une approche scientifique objective de cet objet en tenant compte de cette particularité. ». Pour cet auteur, il s'agit donc de comprendre des acteurs *pensants, parlants et interagissants* dans un contexte ou en situation. Ce qui ne débouche pas sur une théorie susceptible d'une généralisation statistique mais sur ce que Yin (2012) appelle généralisation théorique.

Pour conclure, soulignons avec Dumez (2011, p.48) que :

les deux [la recherche qualitative et la recherche quantitative] exigent des compétences différentes de la part du chercheur, mais elles peuvent s'enrichir mutuellement et, notamment, le traitement de séries chiffrées peut constituer un apport substantiel à la recherche qualitative.

### 5.3. Population étudiée

#### 5.3.1. Champ d'investigation

Pour tout chercheur voulant exploiter au maximum son objet de recherche, le choix du champ d'investigation s'impose d'autant plus qu'il serait trop ambitieux de vouloir tout embrasser pour une recherche dont les intentions sont telles susmentionnées.

La recherche s'est déroulée dans le primaire de l'enseignement public étant donné l'intérêt sans cesse accru qui lui est accordé ces dernières années que ce soit au niveau national ou mondial et le défi de taille à relever en matière de professionnalisation du personnel enseignant. Vient s'y ajouter notre connaissance de ce terrain qui, nous pensons, constitue un minimum pour ne pas être trop ignorant sur le terrain par rapport aux faits à observer.

Un premier choix s'impose vu le nombre des Circonscriptions Scolaires (CISCO) existantes. La CISCO d'Ambohidratrimo est retenue pour les raisons suivantes : la CISCO est située dans une zone périphérique dont le chef-lieu se trouve dans une commune urbaine de catégorie 2 localisée à 15 Km du centre ville. Sa zone de couverture avec ses 23 Zones d'Administration Pédagogique (ZAP) s'étend aux environs de 30 km. Cette particularité

géographique permet de dire que ce terrain pourrait refléter la situation vécue par la majorité des enseignants malgaches qui exercent dans les zones rurales et enclavées. Selon l'AP de la CISCO, certaines écoles ne sont accessibles qu'après des kilomètres à pied, souvent privées d'électricité.

Tableau 6 : Effectif des enseignants dans la CISCO d'Ambohidratrimo (année scolaire 2016-2017)

	<b>EPP</b>	<b>Ecoles Communautaires</b>	<b>Ecoles Primaires Privées</b>
<b>Maîtres fonctionnaires</b>	175	2	
<b>Maîtres contractuels</b>	268	10	
<b>Maîtres FRAM subventionnés</b>	431	52	
<b>Maîtres FRAM non subventionnés</b>	90	6	
<b>Maîtres des écoles privées</b>			1302
<b>Bénévole</b>	110	14	
<b>Total</b>	1074	84	1302

Source : CISCO d'Ambohidratrimo

Le tableau montre que le nombre des EF est nettement inférieur à celui des ENF. Les maîtres FRAM constituent plus de la moitié de l'ensemble. La présence des maîtres bénévoles mérite attention aussi du fait de la précarité de leur intervention.

Notons que si au moment de notre investigation en 2015, la CISCO ne comptait que 4 Conseillers pédagogiques, ceux-ci sont au nombre de 6 en 2017. Le ratio CP/Enseignants est de 193, ce qui dépasse largement le ratio normal fixé à 80.

### 5.3.2. L'échantillonnage

L'échantillonnage non probabiliste (ou échantillonnage empirique) par choix raisonné apparaît le plus approprié à une recherche qualitative. Il repose sur le postulat selon lequel « le chercheur peut faire le tri des cas à inclure dans l'échantillon et ainsi composer un échantillon qui réponde de façon satisfaisante aux besoins de sa recherche »

## 5.4. Le dispositif de recherche

La recherche a été conduite en deux étapes : la pré-enquête et la constitution du corpus à proprement parlé.

### 5.4.1. La pré-enquête

La pré-enquête constitue une étape liminaire de la recherche dont l'objectif est d'en délimiter avec plus de précision l'objet, d'affiner notre questionnement initial et de définir le terrain compte tenu de l'objectif poursuivi. Elle permet de recueillir des données en vue de revoir, d'améliorer, d'ajuster les outils d'investigation et partant, au projet de recherche de prendre forme.

La collecte d'informations s'est effectuée par le biais d'une combinaison de méthodes, à savoir la documentation, l'interview et l'observation.

#### 5.4.1.1. La documentation

Cette méthode dont l'utilité n'est plus à démontrer consiste à consulter et à analyser les documents disponibles (revue, articles et ouvrages matériel ou en ligne) sur la thématique de recherche choisie. Ainsi, elle s'interroge sur ce qui a été déjà dit, fait sur le sujet ; la manière dont les travaux ont été menés par les autres et les aspects de la question qui ont été traités pour voir après les possibilités de recherche qui se présentent par rapport à la thématique. C'est ce qu'on appelle dans la méthodologie de recherche la revue de la littérature. Celle-ci permet de mettre en perspective le projet du chercheur en tenant compte des acquis et de l'évolution des idées et des connaissances dans le domaine.

Les documents consultés et lus relèvent principalement de l'ensemble des textes officiels concernant le dispositif FRAM (curriculum de formation mis en œuvre 2004-2005) ainsi que des documents pédagogiques (cahiers d'élèves et photos des tableaux) et d'évaluation professionnelle.

Des lectures théoriques ont eu lieu également à ce stade de la recherche. Celles-ci nous permettent, entre autres, de comprendre et de définir les principaux concepts-clés sur et autour de notre thématique de recherche, qui nous a permis de mieux circonscrire notre réflexion.

#### 5.4.1.2. L'interview

Recourir à cette méthode de recueil d'informations s'impose étant donné l'objectif assigné à cette phase de la recherche. Ce mode d'investigation, comme le précisent De Ketele et Roegiers (2009, p.14)

consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations, dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'informations.

Située juste au début de la recherche, l'interview a permis de recueillir des représentations sur l'objet de recherche ou sur des aspects précis de la recherche. Réalisée auprès des acteurs directement ou indirectement impliqués dans la thématique choisie par leur statut ou leur expérience professionnelle, l'interview présente aussi l'avantage de permettre au chercheur de se familiariser avec son terrain d'investigation et son objet de réflexion qu'il cherche à comprendre.

Dans cet esprit, des entretiens individuels ont été menés auprès des différents responsables dans les centres de formation, et plus particulièrement des formateurs de formateurs. Ceux-ci se sont déroulés dans le Centre Régional de l'Institut National de Formation Pédagogique (CRINFP) sis à Benasandratra où nous avons rencontré Mme de Chef du Centre et des membres du Comité de pilotage de la formation et responsable de la formation continue des enseignants. Les échanges ont tourné principalement autour de l'organisation de la formation initiale et continue des enseignants (formation des formateurs, les réseaux d'enseignants et la mallette pédagogique).

D'autres entretiens du même type se sont avérés nécessaires après les premières informations recueillies : il s'agit de ceux menés avec le responsable d'un des Centres de Ressources Pédagogiques (CRP) de la ZAP Mahitsy qui restent fonctionnels au moment de notre investigation ; les entretiens avec des chefs d'établissements primaires visités en vue d'une collaboration ultérieure pour la constitution du corpus ; et les entretiens avec des enseignants qui, loin d'avoir un caractère formel, nous ont beaucoup aidé dans la conception et l'orientation de la recherche. À ce stade, les difficultés ne manquent pas de surgir au moment de la prise de notes des opinions et des informations spontanément livrées par les interviewés,

aussi importants les unes que les autres, surtout quand ceux-ci ont été abordés pendant la récréation dans la cour de l'école.

Notons que les entretiens, en tant qu'acte de communication, permettent au chercheur d'entrer en contact direct avec les sujets et de se mettre dans une situation dialogique interactionnelle. Ils ont l'avantage de faire émerger des représentations par le biais de la parole authentique. C'est en ce sens que l'observation trouve sa place dans une recherche qualitative qui cherche à comprendre un terrain par les discours et les comportements observables des acteurs.

#### 5.4.1.3. L'observation

Pour comprendre le sens du terme d'observation, nous reprenons la définition de Postic et De Ketele (1988, p.13). A partir du verbe « observer » dont il est dérivé : ob-server, « c'est se mettre devant (préfixe « ob ») un objet comme esclave ou serf pour lui être fidèle, et comme maître pour le posséder ou le conserver ». « Observer quelqu'un, continuent-ils, c'est jeter un regard sur lui, c'est le prendre comme objet ». De Ketele et Roegiers (*ibid.*, p.15) définissent ainsi l'observation comme « un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations. » L'acte d'observation est donc un processus intellectuel qui requiert un acte d'attention soutenue et à cela nous ajoutons une attitude distanciée de l'observateur vis-à-vis de l'objet observé. En tant que démarche, l'observation est perçue comme « une opération de prélèvement et de structuration des données de façon à faire apparaître un réseau de significations », ce qui ne s'éloigne pas de la conception de Chardenet et Blanchet (2011, p.19) lorsqu'ils mettent l'accent sur la significativité des observables réunis sur le terrain et non sur leur représentativité.

Puisque ces observations sont réalisées dans une phase exploratoire, elles sont libres et non structurées parce que le chercheur vient observer sans une idée claire de ce qu'il va y trouver. Le but étant double : dans un premier temps, la familiarisation avec la situation observée et dans un second temps, l'identification des faits observables en vue de l'élaboration des grilles d'observation pour l'enquête, ce qui explique l'absence des grilles d'observation toutes faites pour cette phase de recherche. Celles-ci seront établies après l'analyse des données et seront utilisées pour la phase d'enquête proprement dite. Par contre, chaque séance observée a fait l'objet d'une transcription intégrale sans être filmée.

Les observations de classes sont initialement prévues dans une école où il était possible de travailler avec deux enseignants formés et deux enseignants non formés dans 4 classes différentes (deux niveaux parallèles) pendant une durée relativement courte. Mais pour des raisons personnelles, le quatrième enseignant a dû se désister, ce qui rendait impossible de procéder à une étude comparative des pratiques. Un enseignant et une enseignante responsables chacun du Cours Élémentaire (CE) ont été donc observés, ayant presque le même nombre d'années d'expérience, leur statut se diffère de ce que l'un a reçu une formation professionnelle et l'autre n'a pratiquement aucune formation avant l'exercice de la profession.

L'enseignant du primaire étant qualifié de maître généraliste ou de polyvalent, nous n'avons pas pour autant l'ambition de cerner toutes les disciplines existantes, notre choix s'est porté sur une discipline précise, le français. Les séances observées se sont déroulées pendant les moments d'intégration, dernière étape dans l'apprentissage avec l'APC.

#### 5.4.1.4. Résultats de la pré-enquête

Cette phase exploratoire nous permet d'avoir un aperçu global du sujet et de la situation qui prévaut, l'état de la question, les contextes dans lesquels l'investigation va être menée. L'enquête constitue donc la prochaine étape de notre travail de recherche. Elle sera conduite avec les mêmes outils d'investigation. La différence se situe dans leur mise en œuvre dans un souci de répondre aux exigences et aux attentes de cette étape.

Les séries d'entretiens soulignent que la formation des enseignants du primaire en général et notamment des maîtres FRAM et celle des formateurs d'enseignants ont bénéficié, ces dernières années, d'une attention croissante, qu'elle relève d'une initiative nationale ou même locale, appuyée ou non par des financements étrangers. Citons parmi ses composantes les réseaux d'enseignants, un lieu d'échange et d'échange d'expérience entre un groupe d'enseignants majoritairement constitué de maîtres FRAM titulaires ; les CRP (Centre de Ressources Pédagogiques) mis à disposition pour la documentation ou pour une formation de courte durée ; les modules de formation sanctionnés par un certificat et une augmentation salariale au bénéfice des enseignants fonctionnaires ou contractuels du primaire : non linguistiques (droits et devoirs, outils de planification et d'enseignement, pédagogie de travail et évaluation critériée) et linguistiques (malagasy, français et anglais) qui ont donné naissance

plus tard à la « mallette pédagogique », sans oublier les formations dispensées dans les institutions telles que l'INFP et les CRINFP.

Chaque action et projet doit être apprécié et évalué et il est grand temps de passer sur le terrain pour constater les impacts sur les pratiques effectives des enseignants. Certes des suivis et évaluations ont été faits mais ceux-ci restent très insuffisants : selon les interviewés, l'on ne peut espérer qu'une ou pour les meilleurs des cas deux visites annuelles des Conseillers Pédagogiques dans les zones enclavées pour des raisons financières ou de sécurité.

Malgré les multiples apports indéniables de ces formations citées par les interviewés, les insuffisances de ressources humaines et financières ont été évoquées à plusieurs reprises comme le principal obstacle à la professionnalisation du métier d'enseignant. Les initiatives telles que les réseaux d'enseignants et les CRP, aussi intéressantes qu'elles puissent être dans leur conception et leur mise en œuvre, ont dû être abandonnées au fil des ans et restent actuellement l'apanage d'un public restreint. Par ailleurs, les maîtres FRAM représentent majoritairement la population enseignante du primaire du moins au moment de notre investigation.

La polyvalence du maître du primaire suppose qu'il ait, pour accomplir sa mission, des compétences transversales, lesquelles doivent être doublées de compétences disciplinaires. Le choix d'une seule discipline, le français, semble suffisant pour mieux comprendre la mise en œuvre des deux groupes de compétences, d'autant plus que l'approche utilisée (APC) préconise dans son esprit et sa méthodologie la transdisciplinarité.

Pour le Cours Élémentaire (CE), à part le français, l'APC touche cinq autres matières, à savoir le malgache, les mathématiques, les connaissances usuelles, l'histoire et la géographie. Ce nombre nous paraît d'autant plus important qu'il peut créer certaines routines dans les pratiques d'enseignement observées vu l'uniformisation de la présentation des situations d'intégration quelle que soit la discipline abordée, ce qui créerait aussi bien chez l'enseignant que chez l'apprenant une certaine familiarité avec la démarche globale d'exploration et de traitement des situations. Nous pensons que la transversalité de l'approche pourrait servir de point d'appui pour un enseignement/apprentissage réussi mais que l'enseignant doit également maîtriser les compétences disciplinaires nécessaires vu les spécificités de chaque discipline et de chaque situation abordée.

Les principales difficultés des enseignants révélées se situaient où moment où ils devaient travailler en dehors des cahiers de situations pour l'apprentissage des ressources (ou apprentissage ponctuel), ceci demandait de leur part des tâches spécifiques et donc des compétences spécifiques où ils étaient appelés à tout concevoir et tout organiser pour l'élaboration d'une unité didactique. Cette difficulté pourrait expliquer l'échec relatif de certaines séances tel qu'il a été reconnu par les enseignants eux-mêmes lors des entretiens individuels d'après-coup. Une autre difficulté se situait de l'ordre de la gestion des interactions et des activités de régulation en classe.

L'usage des langues :

Dans une classe de langue, la langue est à la fois objet d'étude et moyen de communication. Il a été intéressant de voir comment les deux langues en présence ont été utilisées.

Les classes observées sont bilingues : le français est en grande partie utilisé pendant les cours de français tandis que le malgache est réservé à la communication courante en classe (maître-élève(s) ou élève-élève) et éventuellement à la gestion des conflits en classe et au rappel à l'ordre. Généralement, l'enseignant a eu recours au malgache pour expliquer ou pour traduire certains termes ou passages dont le sens est jugé difficile à comprendre.

Les compétences linguistiques des enseignants :

- Tous les deux déclarent ne pas avoir de certificat en langue française (DELF ou DALF)
- Leurs interventions à l'oral font ressortir leurs difficultés dans cette langue, telles qu'en témoignent les quelques maladresses constatées au niveau de la formulation des consignes, du questionnement et de la gestion des interactions verbales M-E.

Données comparatives des deux pratiques enseignantes observées :

Les deux enseignants observés ont le même nombre d'années d'enseignement, la différence s'aperçoit au niveau de leur profil de formation. L'enseignant A n'a pas eu de formation initiale. Elle a été bénéficiaire d'une série de formations organisées par les établissements où elle a exercé et exerce (série de formations organisées au niveau du diocèse pour les 6 années de pratique dans les écoles primaires privées et des journées pédagogiques pour les 2 ans passés dans les écoles primaires publiques). Par contre, l'enseignant B est titulaire d'un CAE après avoir passé un concours national dont le niveau d'accès était le BEPC sans expérience professionnelle. Son séjour dans un centre de formation pédagogique comportait des

observations de classe et une formation intra-muros suivie d'un stage pratique d'une durée d'une année scolaire. Il a été tout de suite affecté dans une École Primaire Publique. La question est donc de savoir s'ils sont comparables en termes de compétences et si leurs formations s'équivalent, si différentes soient-elles.

Les données des observations permettent de dire que tous les deux ont une certaine habileté dans l'exploitation des cahiers de situations mais B semble plus à l'aise dans la conception et l'organisation de l'objet d'apprentissage en dehors des cahiers de situations selon le découpage classique (vocabulaire, grammaire, orthographe, conjugaison). Par ailleurs, B a un niveau de maîtrise de la langue supérieur à celui de A, ce qui lui a permis de gérer les interactions avec moins de difficulté.

Les observations sont loin d'être sans limites :

- La période de l'observation ne permet pas de voir l'ensemble des trois étapes de l'intégration, telles qu'elles sont préconisées dans la logique APC (apprentissage, évaluation et remédiation), ce qui ne nous donne aucune idée sur la conduite de ces étapes et surtout sur les activités d'évaluation ou les tâches finales demandées qui seraient intéressantes afin de dégager la perspective adoptée (traditionnel, communicative ou actionnelle) à la lumière de l'évolution de la didactique des langues.
- Les séances observées révèlent peu d'interactions Elève-Elève ou Elève- groupe d'élèves.
- Les productions des élèves se limitent essentiellement à quelques mots, une ou deux phrases, trois au maximum, ce qui ne rend pas possible toute analyse plus poussée de leur performance.

Pistes de réflexion à explorer :

- Il serait préférable de travailler avec des enseignants dont la formation est récente- si les circonstances le permettent. Ce choix pourrait être intéressant dans la mesure où il serait possible de distinguer le répertoire didactique initial du répertoire construit dans l'action, sur le terrain (savoirs de formation et savoirs d'action ou d'expérience selon les termes de Barbier). Si le nombre d'années de pratique est important, l'on suppose que l'enseignant ait assez de temps pour réfléchir sur ses propres pratiques pour agir en praticien réflexif, ce qui façonne son mode de pensée, son intervention en classe et son style d'enseignement et modifie ainsi sa performance.

- En matière de construction de compétences professionnelles, il y a lieu de tenir compte des deux formes de formations, à savoir celles dispensées dans les institutions (l'INFP et ses Centres Régionaux) et celles reçues hors institutions (autoformation, co-formation, pratique réflexive) sans oublier les Journées pédagogiques qui se révèlent très formatrices pour les enseignants interviewés en groupe.
- Pour les classes de langue, quelles sont les compétences professionnelles réellement mises en œuvre par les enseignants FRAM ou anciens FRAM, ces compétences suffisent-elles pour une classe de FLE, quelle pratique de la didactique du FLE et quels besoins de formation complémentaires ?

#### 5.4.2. La constitution du corpus

Conformément à la posture épistémologique de la recherche entreprise, les mêmes méthodes de recueil d'information ont été retenues pour la constitution de notre corpus, mais chacune d'elles a été mise en œuvre avec des techniques différentes jugées les mieux appropriées pour la pertinence, la fiabilité et l'objectivité des données collectées, de l'analyse qui en sera faite ainsi que de leur interprétation.

Ainsi, plusieurs observations de pratiques de classe ont été réalisées auprès des enseignants, précédées des entretiens individuels et des entretiens de groupe ou focus group effectués auprès des formateurs d'enseignants représentés par les CP et les enseignants eux-mêmes. Le but était d'accéder aux représentations des acteurs concernant la formation et les pratiques des enseignants du primaire, d'obtenir toutes informations susceptibles d'aider à mieux contextualiser et comprendre les pratiques observées sur le terrain afin de les rendre intelligibles pour l'analyse. Ces techniques d'investigation s'avèrent les plus appropriées pour une étude qualitative qui cherche avant tout à comprendre un fait, un phénomène ou une pratique particulier(e) dans son contexte d'environnement spécifique, c'est-à-dire dans son milieu naturel, tels qu'ils sont perçus et vécus par les acteurs et qui repose essentiellement sur une étude de quelques cas.

##### 5.4.2.1. L'échantillonnage retenu

Notre analyse porte sur un échantillonnage tiré de la population de référence (enseignants FRAM du primaire malgache). Le nombre des cas étudiés reste très réduit vu l'objectif

poursuivi et en ce sens que les données quantifiables, bien qu'elles ne soient pas tout à fait exclues, n'y occupent pas la première place.

Le choix de la CISCO étant défini, il convenait de déterminer les écoles dans lesquelles le corpus va être constitué. Dit autrement, la CISCO étant aussi vaste, il était nécessaire d'enquêter auprès des Écoles Primaires Publiques (EPP) de la CISCO pour voir quel(s) enseignant(s) de quelle école répondent le mieux à nos critères induits par notre problématique de recherche. Il va de soi qu'il n'y aura pas de réponses sans la précieuse collaboration des informateurs. Avec sa connaissance parfaite du corps enseignant dans son ensemble, l'entretien avec l'Adjoint Pédagogique (AP) de la CISCO, lui aussi un CP, nous a nécessairement orientée vers la sélection des écoles à visiter après en avoir écarté un certain nombre. Les directeurs d'établissement qui détiennent le détail concernant chaque enseignant dans leur école respective ont également joué le rôle d'informateurs.

À cette étape, il s'agit de réconcilier des critères internes liés à la problématique de recherche et à l'objectif poursuivi (Maîtres FRAM sans formation ou anciens Maîtres FRAM formés nouvellement recrutés, nombre d'années d'exercice et âges différents, deux niveaux différents) et des critères externes tels la localisation géographique de l'école, l'organisation des classes et l'emploi du temps de chaque enseignant ou une autre raison comme la préférence du directeur pour un tel et pas pour un tel autre pour des raisons personnelles et professionnelles inavouées. Nous avons dû être confrontée aux réticences de certains enseignants. Pour mieux gérer le temps, le nombre d'établissements a été réduit à deux afin de neutraliser les problèmes liés aux déplacements. Le but était de pouvoir effectuer des observations parallèles et de suivre les cours de chaque enseignant dans leur continuité pour que les pratiques observées soient les plus authentiques possibles et de ne pas le déranger, dans la mesure du possible, dans son travail habituel, sans lui imposer aucune programmation particulière en dehors de l'emploi du temps habituel qu'il est censé suivre journallement. Un autre critère pris en compte dans le choix était lié à la visée comparative de l'analyse : que les deux enseignants responsables des classes de même niveau se situent donc au même point par rapport au programme officiel et qu'ils abordent les mêmes contenus au moment de l'observation.

Finalement, quatre enseignants issus de l'EPP Mamory et de l'EPP Faralaza ont été retenus : deux enseignants en CP2 et deux enseignants en CM1 ont répondu le mieux à nos critères (FRAM/ non FRAM, novice/chevronné, formé/ non formé).

#### 5.4.2.2. Les entretiens individuels

Ce type d'entretien a été mené sous forme d'enquête semi-directive guidée par des questions ouvertes ou une liste d'items pour laisser plus de liberté aux enquêtés dans leurs réponses. Il apparaît idéal pour accéder à des représentations individuelles indépendamment des autres membres du groupe social auquel l'interviewé appartient. Par l'intérêt accordé à l'individu, il permet de récolter des récits de vie, de l'expérience personnelle.

#### 5.4.2.3. Le focus group

Il prend la forme d'une discussion autour des sujets directement liés à la thématique. Il s'inscrit dans le cadre de l'interview dite interactive. Il est à souligner que ce type d'interview est pensé et conduit dans une perspective interactionniste, laquelle postule qu'il n'y a pas de production de parole authentique en dehors de toute interaction verbale, « seul lieu d'authenticité verbale » pour reprendre les mots de Calvet et Dumont (1999, p.68) et que l'interaction est la réalité de toutes les pratiques langagières (*ibid.*). Au lieu de la neutraliser, il faut plutôt l'intégrer comme paramètre d'analyse de l'énoncé ainsi produit et le chercheur, au lieu de venir avec une liste de questions toutes faites auxquelles l'interviewé est appelé à répondre dans un contexte interactif artificiel ou de se contenter de jouer le rôle d'accoucheur d'idées et de déclencheur de parole, participe à la construction de l'énoncé en tant qu'énonciateur à part entière. La parole récoltée est donc façonnée par l'interaction, et c'est à ce titre qu'il faut, nous pensons, prendre les précautions nécessaires pour l'analyse et l'interprétation des données.

Les avantages du focus group sont bien réels. L'interaction permet la confrontation et la complémentarité des points de vue du groupe de participants pour faire évoluer la discussion. La parole authentique récoltée n'est pas celle d'un individu mais celle de l'individu avec les autres.

Le recours à ce dispositif appelle toutefois quelques mises en garde.

Le rôle du chercheur initiateur de l'entretien n'est pas toujours facile à jouer. Selon Baribeau (2009)

l'essentiel pour un chercheur est de créer les meilleures conditions possibles pour que les participants se sentent à l'aise d'exprimer non seulement leur point de vue (objectif propre à l'entretien individuel, par exemple), mais davantage, de discuter, en toute sérénité, des aspects qui les opposent, qui les relient, des nuances entre leurs visions, leurs croyances ou leurs opinions, objectifs qui sont justement visés par ce dispositif (p.136).

Cette situation de face-à-face place le chercheur et ses interlocuteurs dans un rapport de force, comme l'explique Olivesi (2007, p.46-51) dont l'empathie ne peut pas dans certains cas atténuer les effets. Même si le chercheur a toujours le dernier mot quant à ce qu'il retiendra des discours recueillis et à ce qu'il entend faire avec ceux-ci, selon l'auteur, l'entretien pourrait le mettre mal à l'aise lorsqu'il y a renversement de rôle où l'interviewé le sollicite à se positionner ou à donner des avis personnels sur l'objet que lui-même est en train d'étudier. Ce rapport de force se manifeste aussi lorsqu'il y a résistances quand l'interviewé décide de parler ou de se taire. Mais tout est, à notre avis, dans la relation établie entre les deux acteurs. Toujours selon Olivesi (*Ibid.*), le chercheur n'est pas transparent socialement, ce qui fait que très souvent sa position sociale détermine les réactions de ses interlocuteurs, de la dynamique de l'échange et des propos recueillis en dehors de tout intérêt à communiquer. C'est dans ce sens que le succès de l'interview est fonction de l'image que l'enquêté se fait du chercheur lui-même et de la recherche qu'il entreprend. Un des biais possibles réside dans la manière dont le chercheur se présente lors de la prise de contact avec les acteurs avec qui nous souhaiterions travailler. Des enquêtes en sociologie attestent d'ailleurs que la parole recueillie d'un même public diffère sensiblement selon l'enquêteur en ce sens que l'enquêté construit son discours en fonction de ses propres conceptions de l'enquêteur (âge, sexe, fonction, statut social). La notion d'altérité doit être prise en ligne de compte. Cette entrée dans le terrain constitue un moment à la fois délicat et décisif, la question est alors de savoir si l'on doit révéler ou dissimuler son identité, expliquer/ expliciter l'enjeu de la recherche tout en sachant que le but est de gagner la confiance des partenaires de terrain et de cesser d'être considéré comme un inconnu.

Ainsi, la conduite d'un entretien demande un entraînement rigoureux. À ce titre, selon les moments, Olivesi (2007, p.49) répertorie au moins six rôles adossés à un chercheur dont le choix n'est pas toujours évident :

« le naif » se présente comme un bétotien ayant tout à apprendre ; « l'expert » comme un spécialiste qui connaît son sujet, « le proche » comme celui qui pourrait ou aimerait « en être », « le passionné » comme celui qui n'en a jamais assez ; le « séducteur » comme celui qui goûte la présence de l'autre ; le « confesseur » comme celui qui sait écouter.

L'influence du chercheur-animateur sur la pensée du groupe de participants n'est pas à minimiser. Sa neutralité reste très relative ou quasi impossible quand il intervient pour restituer ou pour recadrer la discussion. La maîtrise des trois fonctions de l'animateur, à savoir la production, la confirmation et l'orientation (Blanchet, 1982) exige une certaine expérience, quoique décisive dans la qualité du corpus de données collectées. S'agissant du focus group, les propos recueillis pourraient être très différents de ceux recueillis en entretien individuel du fait de l'impact du groupe dans les réponses individuelles.

Sur le plan technique, l'enregistrement audio auquel nous avons eu recours, de par sa nature, ne laisse pas apparaître les comportements et attitudes des participants, les gestes et mimiques. Toutefois, il s'avère plus confortable pour les participants.

#### 5.4.2.4. L'observation des pratiques de classe

Contrairement à l'observation de la pré-enquête, les séances observées pendant cette phase ont été filmées. L'intérêt du recours à l'enregistrement audiovisuel via la caméra est tellement évident que nous ne jugeons pas nécessaire de développer ici. Citons, entre autres, le fait qu'il permet de collecter le maximum d'informations sans être obligé d'opérer des sélections préalables, et du fait de la nature de l'instrument, de réunir à la fois des données sur les comportements verbaux et non verbaux (voir par exemple s'il y a synchronisation entre les deux codes) et au moment de l'analyse de revenir sur une séquence autant de fois que l'on veut.

#### **L'observation participante**

Selon les intentions du chercheur, il peut opter pour une observation directe, indirecte ou participante. Pour notre cas, l'observation participante apparaît comme l'approche méthodologique la plus adéquate. Pour atteindre l'objectif assigné à cette phase de recherche et étant donné les données que nous cherchons à collecter, il est en toute logique question

d'allonger la durée de notre investigation sur le terrain, c'est à ce stade que l'observation participante rentre en jeu. Pour la suite de l'analyse, quelques clarifications s'imposent.

Sans vouloir entrer dans les détails aussi épistémologiques que méthodologiques sur les diverses formes d'observation participante, il est à retenir quelques points essentiels.

Depuis son apparition vers la fin des années 30, la méthode d'observation participante n'a cessé de gagner du terrain dans le champ des sciences humaines et sociales (SHS). Tout son avantage vient de ce qu'elle permet au chercheur de s'immerger dans son terrain, d'y prendre place et de saisir de l'intérieur les réalités qu'il souhaite observer. Cette position lui permet d'accéder à certaines données intéressantes même les plus subtiles qui paraissent inaccessibles aux autres techniques de collecte de données empiriques.

Mais sa mise en œuvre n'est loin d'être sans conditions. Elle requiert de la part du chercheur la disponibilité matérielle et d'esprit étant entendu que son implication sera prolongée dans le temps. Ainsi, les va-et-vient se voient se multiplier sur le terrain. Leur fréquence a renforcé la connaissance du terrain lui-même et le contact permanent avec les acteurs qui sont toujours riches en information et en partage. Les discussions informelles que nous avons eues avec les enseignants et les directeurs d'écoles sont tellement nombreuses qu'il serait impossible de les dénombrer ici.

Dans sa mise en œuvre, l'observation participante pose des problèmes d'ordre épistémologique qui risquent de placer le chercheur dans une situation contradictoire. En effet, s'intégrer au groupe observé et prendre une distanciation aux faits observés ne sont pas de nature compatible.

Pour atténuer ce biais lié à la position problématique du chercheur, nous avons tenté de modérer notre intervention en ne jouant aucun rôle spécifique dans le groupe pour éviter tout risque de modifier ce que nous observons.

### **L'observé-l'observateur**

L'acteur est observé dans un milieu qui lui est familier ; les tâches qu'il accomplit pendant l'observation relèvent de ses tâches quotidiennes. Aucune consigne n'est donnée à part celles liées à l'aspect technique de l'enregistrement. Tout ceci garantit d'emblée l'authenticité des données récoltées.

Selon Postic et De Ketele (1988, p.28), l'interaction entre l'observateur et l'observé induite par l'observation est une source de tension et de perturbation réciproque. En reprenant Kohn

(1982), les auteurs soulignent, parallèlement à ce que dit Olivesi (2007) à propos du rapport de force entre l'enquêté et l'enquêteur, la position de pouvoir de l'observateur en tant qu'il est considéré comme un acteur actif qui construit des connaissances, et, partant, domine le champ observé contrairement à l'observé qui est réduit à un objet (d'observation).

### **Limites de la technique d'observation**

La présence d'une personne étrangère dans la classe risque d'entraîner des modifications radicales sur la situation ou les pratiques observées. C'est ce que Chardenet et Blanchet (2011, p.74) appellent «paradoxe de l'observateur » en ce sens que sa présence modifie les pratiques qu'il souhaite observer. Cette technique directe, en dépit de ses avantages incontestables, sollicite beaucoup le contact visuel. Etre observé signifie être confronté en permanence au regard de l'autre alors que comme le disent les psychanalystes le regard est agressif et la conscience d'être observé pourrait être à l'origine d'une frustration ou l'adoption d'un comportement jugé attendu par l'observateur en fonction des représentations que l'observé fait de lui, ce qui pourrait fausser la réalité de la situation observée.

Pour notre part, nous croyons pouvoir dire que les effets d'être observé et d'être filmé n'entraînent que très peu de modifications dans les pratiques observées : au bout de quelques minutes, l'observé oublie facilement qu'on l'observe et se comporte indifféremment face à l'écran. Notons au passage les premières impressions d'un des enseignants observés lors du visionnage d'un extrait de ses cours qui a été fasciné par sa propre image et qui a commencé à remettre en question ses propres pratiques.

## **5.5. Corpus constitué**

Dans la recherche qualitative de type empirico-inductif, il n'y a pas de corpus « objectivement représentatif », pas de données objectives, pas de généralisation déterministe à partir d'un corpus clos (Chardenet et Blanchet, 2011, p.18) et l'idée de corpus y est indissociablement liée à celle de terrain en ce sens que « le travail du chercheur est fondé en priorité sur sa fréquentation assidue et réflexive du « terrain » dont « le corpus constitue un exemplier d'observables interprétables en les re-contextualisant. » (*ibid.*) et « le statut de ces observables, comme le précise toujours l'auteur, relève du principe de significativité et non du principe de représentativité ».

Le corpus est constitué par :

- des entretiens individuels et de groupe avec cinq enseignants, d'une durée variant entre 15 et 30 mn. (cf. Annexe 4 et 5)

- un entretien de groupe ou focus group avec des conseillers pédagogiques de l'enseignement primaire (CPEP) autour de la problématique de la formation des enseignants et des enseignants FRAM à Madagascar. (cf. Annexes 2 et 3)

Cet entretien s'est déroulé en malgache, à la convenance des participants, afin de permettre à chacun de participer et d'exprimer de manière nuancée ses opinions.

Au départ, le groupe a été composé des quatre conseillers pédagogiques (CP) affectés dans la CISCO d'Ambohidratrimo. Malgré l'empêchement de l'un d'entre eux le jour convenu, le focus group a eu toujours lieu afin de respecter nos engagements envers les trois autres qui ont bien voulu nous consacrer de leur temps malgré leurs obligations professionnelles, ce qui a réduit à trois les participants. Ils ont tous en commun le statut de sortant du CRINF mais ils diffèrent par leur profil : âge, sexe, nombre d'années de service et expériences professionnelles.

Nous restituons ci-après brièvement les grandes étapes du focus group CP

1- Planification du focus group : date, heure, et lieu négocié avec les participants lors de la prise de contact avec eux.

2- Mise en œuvre

- Présentation du guide d'entretien

- Choix de la langue de discussion

Le malgache a été choisi par les participants comme langue de discussion

- Présentation du déroulement du focus group

L'entretien du 31 Mars 2014 suit le guide de manière souple, chacun peut s'exprimer librement par rapport à chaque question du guide ; l'entretien est enregistré, transcrit et analysé. L'animation a été assurée par le chercheur.

- Entretien proprement dit ( 45 mn)

- Transcription verbatim et traduction libre de l'enregistrement

Il est à noter qu'une synthèse finale des discussions a été remise aux participants afin de leur permettre d'apporter des éléments de clarification ou des notes jugées importantes. Aucun rajout particulier n'a été apporté dans ce sens.

**Pratiques de classe de quatre enseignants** avec des profils différents (âge, sexe, formation professionnelle, expérience professionnelle, etc.) observées en mai et juin 2015, soit 20 séances intégrales, d'une durée variant entre 25 et 40 minutes, dont 17 font l'objet d'enregistrements audiovisuels pour un total de 12 h de vidéo. (cf. Annexe 6)

Par la même occasion, nous avons constitué un ensemble de corpus complémentaires : photos du tableau noir prises pendant les cours observés, cahiers d'élèves, fiches de préparation de tous les cours observés, et vers la fin l'enregistrement audio des entretiens avec les enseignants lors du visionnement de séquences filmées à la fin des observations (auto et hétéro-évaluation des pratiques observées) qui pour des raisons techniques ne s'apprêtent pas à une analyse intégrale.

**Observation des journées pédagogiques** organisées dans la CISCO d'Ambohidratrimo accueillies dans des ZAP (Zone d'Action Pédagogique)

## 5.6. Méthodes d'analyse

Le corpus une fois constitué, il reste à savoir comment choisir parmi l'ensemble de données brutes celles qui vont être retenues pour le corpus final ? Quels sont les critères de sélection des observables interprétables au sens de Blanchet ? Comment les analyser et les interpréter pour la meilleure compréhension de notre objet d'investigation ?

Deux approches ont été mises en œuvre pour l'analyse du corpus original en malgache. La première est de type quantitatif et s'inscrit dans la lexicométrie automatisée qui a surtout étudié des discours écrits pour comprendre les univers sémiotiques. Le discours oral retranscrit et traduit en français du groupe focalisé est « plus délicat en raison de phrases en général plus courtes, de syntaxes particulières (négations partielles, champs lexicaux, forme d'ironie, etc.) » (Pélicier, 2016). Cependant, notre groupe professionnel peut être considéré comme un groupe social suffisamment homogène. Le discours oral recueilli présente une structuration et une cohérence suffisante. Nous avons utilisé le logiciel de lexicométrie en ligne et gratuit, *Voyant Tool*. Même si notre texte est relativement court, cela nous a permis de nous familiariser avec ce type d'analyse quantitative. Nous n'avons pas utilisé toutes les possibilités offertes par le logiciel. L'outil donne une première image à partir de la fréquence des mots et propose des représentations graphiques qui donnent une image générale du

contenu du discours analysé. Le logiciel permet également de retrouver facilement le contexte des mots clés pour une analyse plus fine.

Cette image très globale doit être complétée par une analyse de discours plus précise, qui constitue notre deuxième approche. « L'analyse de discours interroge la formation linguistique des énoncés, leur ajustement lexical, syntaxique et textuel en tant que source de signification. » (Blanchet et Chardenet, 2011, p.94). Il s'agit d'une analyse linguistique d'un corpus comportant des échanges verbaux qui constituent la réalité sociale étudiée. Calvet (1993, p.88) précise que « l'objet d'étude de la linguistique n'est pas seulement la langue ou les langues mais la communauté sociale sous son aspect linguistique ».

Enfin, on doit reconnaître que l'une des difficultés de la conduite d'une recherche qualitative se situe au moment où il faut donner des sens et des significations aux matériaux de recherche. Selon Paillé et Mucchieli (2016, p.15), cette difficulté vient, entre autres, de la complexité des opérations mentales sollicitées dans la construction de sens :

la mise en œuvre des ressources de l'intelligence pour saisir des significations. Les rapprochements, les confrontations et les mises en relation de données, les mises en perspective et les cadrages, la saisie des récurrences et des analogies ainsi que les généralisations et les synthèses font surgir ces significations. Il s'agit donc toujours, par un travail intellectuel, de faire surgir le sens qui n'est jamais un donné immédiat et qui est toujours implicite et à la fois structurant et structuré, participant de manière diffuse à un ensemble de phénomènes.

Pour résumer, il y a lieu de souligner que de sa phase de conception à sa phase de mise en œuvre, la présente recherche a été fortement documentée et conduite dans une démarche réflexive d'autant plus que la recherche sur terrain suscite en permanence des ajustements. Les méthodes et techniques de recueil d'information ont été choisies en adéquation avec une recherche empirico-inductive qualitative qui apparaît la mieux adaptée étant donné le domaine où l'on intervient (sciences humaines et sociales) et les objectifs poursuivis. La formulation de la problématique et des questions de recherche qui en découlent, la définition de l'approche ou les approches à mettre en œuvre s'imposaient donc comme la première étape de la réflexion, à l'issue de la revue de la littérature sur la thématique de recherche choisie. Celle-ci a été suivie d'une pré-enquête permettant de délimiter avec plus de précision l'objet de recherche, d'affiner le questionnement de recherche de départ et, partant, de définir le terrain

de recherche. Rappelons que les mêmes moyens d'investigation ont été mobilisés pendant la phase exploratoire et la phase d'enquête proprement dite mais les objectifs poursuivis étaient différents. Ainsi, il s'est avéré légitime de nuancer également dans la mise en œuvre. Comme tout autre outil, chaque méthode, chaque technique présente des avantages et des limites, il incombe à chaque utilisateur d'en prendre conscience et d'être prudent afin d'atténuer les biais qu'ils soient d'ordre épistémologique ou méthodologique.

En dernière analyse, l'interview et l'observation constituent deux techniques de collecte de données complémentaires. La triangulation, c'est-à-dire le croisement des données issues des deux techniques différentes permettent une vue plus complète et nuancée de la situation étudiée. L'objectif est donc de comprendre des pratiques à partir d'une observation directe mais en parallèle et en confrontation avec les discours sur les pratiques.

## Chapitre 6 : L'image du métier d'enseignant à Madagascar

---

Pour construire un plan et des dispositifs de formation, mieux vaudrait procéder à une analyse patiente de la complexité du métier, prendre en compte ce qui se dit publiquement, et tient une part de vérité, mais cerner aussi et peut-être d'abord ce qui se trouve au cœur des pratiques pédagogiques mais ne peut pas se dire publiquement.

(Perrenoud, 1995)

### 6.1. Problématique et question de recherche

Il y a plus d'une vingtaine d'années que Perrenoud nous a révélé les dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant que l'on ne peut pas ou l'on n'ose pas exprimer publiquement. Pourtant, ces jugements tant positifs que négatifs, rationnels ou irrationnels, et ces préjugés portés sur un métier affectent d'une manière ou d'une autre celui qui l'exerce et celui qui a l'intention de l'exercer plus tard. Les remarques de synthèse de Perrenoud (1995) s'appuient sur un vaste corpus constitué, à partir d'un dialogue ininterrompu avec des enseignants, dans des groupes de formation ou des entretiens de recherche « où ils parlent sans trop de fard de leur quotidien » (*ibid.*) et touchent de manière globale tout enseignant.

Face à ces considérations générales, qu'en est-il de l'enseignant malgache, et plus particulièrement de l'enseignant du primaire et de son métier?

#### 6.1.1. Objet et objectifs de recherche

Pour pouvoir cerner à fond la question, il convient de réfléchir à partir des données contextualisées. Aussi le présent chapitre s'attache-t-il à déterminer quelle image du métier enseignant et du bon enseignant se font les formateurs et les enseignants eux-mêmes, comment ils les personnifient et, ce qui fait la professionnalité de l'enseignant. Les réponses à ces questions découlent de l'analyse du premier ensemble de corpus composé d'entretiens de groupe avec des CP et d'entretiens individuels avec des enseignants du primaire. Elles seront par essence axées sur les représentations des acteurs qui permettront d'en dégager l'image interne. Rappelons que pour le recueil du contenu représentationnel, nous avons opté pour les méthodes dites interrogatives basées sur la communication verbale via des entretiens semi-directifs.

## 6.1.2. Les représentations sociales

L'analyse nécessite de se référer au concept de représentations. Pour ce faire, retenons quelques repères essentiels.

### 6.1.2.1. Définitions

Selon le dictionnaire Larousse, en psychologie le mot représentation désigne : « Perception, image mentale, etc., dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc., du monde dans lequel vit le sujet. »

Il s'agit donc d'une notion abstraite, ce qui prédit déjà la difficulté de son analyse.

Selon Martin Sanchez, le mot « représentations » a fait probablement sa première apparition en XIX<sup>e</sup> siècle avec les travaux du sociologue Durkheim lorsqu'il écrit que « les premiers systèmes de représentations que l'homme s'est fait du monde et de lui-même sont d'origine religieuse. ». Mais sa conception est surtout marquée par la distinction qu'il apporte entre ce qu'il appelle représentations collectives et représentations individuelles :

La société est une réalité *sui generis* ; elle a ses caractères propres qu'on ne retrouve pas, ou qu'on ne retrouve pas sous la même forme, dans le reste de l'univers. Les représentations qui l'expriment ont donc un tout autre contenu que les représentations purement individuelles et l'on peut être assuré par avance que les premières ajoutent quelque chose aux secondes. (*ibid.*)

Après presque un demi-siècle d'éclipse le psychologue Moscovici et ses collègues ont ressuscité le concept dans leur ouvrage intitulé "*La psychanalyse, son image et son public*" publié en 1961, en remplaçant le qualificatif « collectives » par « sociales ». Le concept de représentations sociales prend ainsi son véritable sens. Abric (1994, p.64) par exemple le définit ainsi comme « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique».

A présent, penchons-nous sur les caractéristiques des représentations sociales ? Parmi les dimensions des représentations sociales, les définitions proposées par Jodelet et Fischer en retiennent deux : dynamique et descriptive:

Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus

génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques sur le plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres.

A partir des travaux de Jodelet (1991, 1997), Martin Sanchez (s.d.) dégage cinq caractères fondamentaux d'une représentation sociale : elle est toujours représentation d'un objet, a un caractère imageant, symbolique et signifiant, constructif ; autonome et créatif.

Cette auteure souligne également les mécanismes de l'élaboration et du fonctionnement d'une représentation sociale par deux processus essentiels et complémentaires : l'objectivation et l'ancrage. L'objectivation correspond à une matérialisation de l'objet de la représentation alors que l'ancrage permet de lui affecter une fonction sociale (Salès-Wuillemin, 2007). Selon Moscovici (1961), « l'objectivation est l'action de prendre des informations de lieu commun et d'en fabriquer des représentations »

À cette étape, l'individu n'est pas conscient qu'il s'agit d'une création. Cette objectivation permet de transformer en images concrètes des éléments nouveaux, abstraits ou complexes. Cette transformation s'organise en sous-ensembles décrits par Moscovici comme le noyau figuratif (Moscovici, 1961). Dans un deuxième temps, le concept d'ancrage entre en action c'est-à-dire l'enracinement social de la représentation et de son objet.

#### 6.1.2.2. Typologie

De Ketele (1988, p. 56) distingue généralement deux sortes de représentations :

- les représentations directes lorsque l'émetteur dit ce qu'il pense de lui-même
- les représentations indirectes pour désigner les images qu'un émetteur se fait de la représentation d'autrui.

Selon l'objet de la représentation surtout quand elle entre dans un processus de changement, elle peut se situer au plan de l'idéal, au plan du réel, au plan du possible ou au plan du vouloir.

### 6.1.2.3. Représentations des acteurs et observation de pratiques

Bon nombre de chercheurs partagent l'idée que représentations et attitudes sont deux concepts indissociables. Premièrement parce que l'appréhension du monde qui nous entoure est fonction de nos croyances, de nos opinions et de ce que nous pensons qu'il doit être et parce que, comme l'affirme De Ketele (1988, p.18),

nous percevons une situation et nous donnons un sens aux évènements que nous vivons au moyen d'un modèle qui provient de notre univers de croyances, lui-même élaboré au fur et à mesure des expériences des situations analogues, en fonction de notre statut et de notre rôle

L'auteur de souligner plus loin que « cette construction mentale [la représentation], plus ou moins chargée affectivement, faite à partir de ce que la personne a été, est, de ce qu'elle projette, guide son action et amène le comportement qu'elle va adopter » (p.19)

L'hypothèse qui est la nôtre est que la professionnalisation du métier d'enseignant suppose des modifications conscientes ou inconscientes des représentations des acteurs impliqués. D'où cet intérêt que nous apportons spécialement à l'étude des représentations des enseignants et de leurs formateurs.

## 6.2. Analyse des représentations

### 6.2.1. Profil des interviewés

Le public interviewé est constitué de CP et d'enseignants. Ce sont des praticiens qui ont chacun des missions et des rôles à jouer dans l'enseignement. L'entretien avec les CP s'est avéré intéressant en tant que tels en ce sens qu'avant de devenir CPEP, ils ont connu, avant de devenir CPEP chacun une longue expérience d'enseignement variant entre 21 à 30 années de pratiques dans des EPP dans diverses régions de la grande Ile, ont occupé d'autres postes tels que directeur d'école ou directeur adjoint, ou ont officé en tant que responsables de projets. C'est ce capital expérientiel qui justifie l'intérêt privilégié accordé à ce groupe de CP.

Au-delà de cette expérience, leur parcours de formation commun revêt un autre intérêt. En effet, le groupe a été formé dans les CRINFP dans le cadre d'une politique de recrutement de conseillers pédagogiques de l'enseignement primaire (CPEP) selon l'arrêté n°15711-2005/MENRS, à raison d'environ 200 conseillers pédagogiques par an pendant trois ans, pour

arriver à terme à un ratio d'encadrement d'1 CPEP/100 instituteurs dans chaque CISCO (ratio moins élevé dans les zones rurales où les distances entre les écoles sont plus importantes) et la constitution d'une équipe de formateurs permanents dans chaque CRINFP de l'EF1 (à raison de 5 à 10 CPEP par CRINFP selon le nombre d'élèves-maîtres)

Recrutés au niveau Baccalauréat ou plus + 3 ans d'expérience professionnelle, ils ont suivi une formation initiale de 3 ans (8 mois intra-muros, un an [une année scolaire complète] de stage en responsabilité en CISCO, un an [une année scolaire complète] de stage en responsabilité en CRINFP pour devenir chacun

un professionnel exerçant les 4 fonctions inhérentes à son métier, à savoir la formation, l'encadrement et le suivi pédagogiques, l'évaluation et la coordination pour tendre à devenir un cadre réflexif de l'éducation en étant un professionnel qui analyse sa pratique et sait la réguler. (INFP, 2006)

L'expérience d'un terrain qui leur est familier doit façonner, qu'on le veuille ou non et d'une manière ou d'une autre, leurs représentations du métier d'enseignant. Ceci permet d'affirmer que le public interviewé a une connaissance suffisante de ce dont il est question.

Les enseignants interviewés constituent un public hétérogène (âge, genre, expérience et profil) Leur pratique se diffère : la plus âgée presque à la veille de la retraite, relève de la génération d'enseignants bénéficiaire d'une formation issue du dispositif FOPI, supposée avoir plus d'expérience avec beaucoup d'affectations dans le domaine de l'enseignement primaire en tant qu'enseignant et en tant que directeur d'école, son expérience pourrait lui permettre, à notre avis, d'engager dans une approche comparative. Le deuxième, bien que moins expérimenté que le premier est aussi intéressant par son parcours personnel remarquable, dans la mesure où il connaît autant le public que le privé. Les trois autres sont certes, plus novices dans le métier, mais peut-être mieux formés en bénéficiant des dernières innovations du métier d'enseigner. Leurs profils sont tout aussi intéressants pour les uns que pour les autres : le premier a bénéficié d'une formation instituée par l'INFP après un certain nombre d'expérience en tant qu'enseignant FRAM, le deuxième est fonctionnaire titulaire d'un CAP (Certificat d'Aptitude Pédagogique) et le troisième le plus jeune du groupe, enseignant FRAM sans formation instituée et sans CAP.

Ainsi, les interviews avec ces deux publics cibles devraient aboutir à des représentations complémentaires. Le focus group a été réalisé avant les entretiens avec les enseignants : il est

destiné à fournir des informations générales sur le métier d'enseignant à Madagascar, la professionnalisation de ce métier, l'enseignement en général et celui du FLE en particulier. En revanche, les entretiens avec les enseignants ont pour vocation d'éclairer ou d'illustrer des points de vue ou des prises de position, d'apporter des informations aux travers des expériences et des témoignages personnels, d'explorer de nouvelles pistes de réflexion pouvant entrer dans les moindres détails des gestes quotidiens de l'enseignant. Ce qui explique le fait que les questions posées ne sont pas les mêmes : avec les enseignants l'entretien est plus souple afin de les laisser parler librement pour une récolte d'informations maximales sur le thème abordé.

### 6.2.2. Corpus d'analyse

Le corpus analysé est celui des entretiens en malgache, langue choisie par tous les interviewés qui d'après leurs dires leur permet de s'exprimer spontanément et librement que ce soit pour les Conseillers pédagogiques ou pour les enseignants. Mais le corpus traduit en version française sera souvent évoqué, tant que de besoin, pour la clarté de l'analyse.

La nature du document ne permet pas de prendre en compte le non-verbal. Le discours de l'interviewé est noté mot par mot. Le texte obtenu, appelé verbatim constitue les données brutes à analyser.

La transcription intégrale du corpus a été faite avec les conventions de transcription (Gars/Delic) du Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (2004) + conventions supplémentaires. (cf. Annexe 7)

### 6.2.3. Analyse qualitative du corpus

Le corpus une fois constitué, il importe de savoir quel sens et signification attribuer à ces entretiens retranscrits. La littérature en analyse de données qualitatives sur les représentations note la pluralité des types d'analyse, de méthodes et d'outils disponibles qui ont pu démontrer leur efficacité mais qui ne sont pas non plus exempt de critiques.

Le focus group semble être la méthode la plus pertinente et la plus appropriée pour analyser les représentations sociales, les avis et les pratiques divergent lorsqu' il s'agit de passer à l'analyse du matériau recueilli en définissant les techniques qui seraient en mesure de rendre compte de la dynamique représentationnelle comme l'a souligné Negura (2006).

L'analyse de contenu représente l'une des méthodes d'analyse qualitative fréquemment utilisée en sciences sociales et humaines depuis les années 1950. Elle est définie, suite aux travaux de Berelson (1952), son fondateur, comme « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication ».

Pour Bardin (1977) cité par Négura (2006 : paragr. 4), l'analyse de contenu est :

un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés.

Son objet est d'étudier la signification des propos retranscrits en texte à partir d'un discours oral, décodés au moyen d'un instrument d'analyse afin d'établir le sens du discours en question. Et toute la difficulté du processus semble provenir de cette recherche de sens dans le plus haut degré d'objectivité possible, et le plus proche de la réalité étudiée.

Dans son article précité, Negura s'approprie l'approche de Bardin (1977) et propose une méthode d'analyse du contenu qui consiste en l'étude des unités fondamentales (opinions, attitudes, stéréotypes) participant à la constitution des représentations sociales. Ceci conduit à trois sortes d'analyse :

*L'analyse thématique : des opinions*

Selon Negura, le but est de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif de l'énoncé. Elle se traite en deux étapes : le repérage des idées significatives, c'est-à-dire des éléments sémantiques fondamentaux et leur catégorisation. Il convient de noter avec l'auteur que « les thèmes sont des unités sémantiques de base, c'est-à-dire qu'ils sont indifférents aux jugements ou aux composants affectifs [...] En ce sens, l'analyse thématique peut être considérée comme un outil d'analyse des unités de base qui ensuite peuvent être classifiées en opinions, attitudes et stéréotypes. »

*L'analyse des propositions évaluatives : les attitudes.*

Il s'agit d'une « technique qui permet de déterminer, entre autres aspects, les orientations affectives des unités sémantiques » et de distinguer ainsi les opinions neutres des attitudes chargées affectivement, et dont la direction ou la *polarité* est mesurée sur une échelle

bipolaire (+ 0 - ou favorable- neutre-défavorable) et dont le degré d'intensité, *force avec laquelle elle s'exprime*, est mesuré avec ou avec une échelle de points.

Les limites se situent par rapport à l'analyse qui en est faite : les erreurs de catégorisation et la subjectivité du chercheur pour l'analyse des attitudes.

*L'analyse des stéréotypes :*

Pour mieux comprendre le sens du concept, Négura (2006 : paragr. 22) reprend la définition de Moscovici en 1976 :

La stéréotypie désigne un état de simplification des dimensions des stimuli, d'immédiateté de la réaction et, parfois, de rigidité. À un autre niveau, plus fréquentiel, cette notion exprime le degré de généralité d'une opinion, d'acceptation ou de rejet d'une représentation, d'un groupe ou d'une personne.

Par ailleurs, Cuq (2003, p.224) observe dans son dictionnaire qu' « un stéréotype consiste en une représentation « cliché » d'une réalité qui réduit celle-ci à une « idée toute faite ». C'est donc une vue partielle et par conséquent partielle de cette réalité. ». C'est une « représentation qui n'évolue plus, victime d'un processus de figement » (*ibid.*, p. 215)

Et l'auteur de souligner que l'intensité des attitudes peut servir d'indicateur de stéréotypes pour déceler un discours stéréotypé et l'intérêt d'une analyse vient du fait qu'elle permet d'apprendre « à quel degré les stéréotypes participent à la constitution de la signification de l'objet de représentation » (Négura, 2006 : paragr. 23)

Les trois techniques citées plus haut permettent d'analyser le contenu représentationnel des énoncés. D'autres techniques telles que l'analyse de fréquence et de co-occurrences permettent d'étudier la structure représentationnelle, qui intervient dans l'organisation des énoncés. Sur ce point, Négura (2006, paragr. 25) note que « la fréquence est l'indice de popularité de l'élément, quant à la cooccurrence, elle fait référence au nombre des relations de l'élément avec d'autres éléments et peut aider à comprendre la force de l'élément dans la représentation. »

Certes, ces techniques ont inspiré beaucoup d'auteurs et de chercheurs en sciences humaines et sociales et ont fait remarquablement évoluer les recherches qualitatives. Mais elles connaissent aussi des limites pour n'évoquer que les erreurs possibles de codage et de catégorisation et la subjectivité du chercheur pendant l'analyse et l'interprétation des données qui peuvent affecter la fiabilité de l'investigation.

Cette revue des méthodes ne prétend nullement à l'exhaustivité. Le but est d'en invoquer quelques-unes susceptibles de nous aider dans le traitement de notre corpus.

Soulignons que les unités d'analyse retenues sont les mots considérés comme les plus petites unités significatives, les propositions et les phrases et au besoin, les paragraphes.

### 6.3. Image interne du métier d'enseignant à Madagascar

Quelle est donc l'image du métier d'enseignant qui se dégage des discours oraux des CP et des enseignants ? Quelles représentations ces acteurs ont-ils du métier qu'ils exercent ou sur lequel ils sont appelés à agir quotidiennement ?

#### 6.3.1. Résultats de l'analyse lexicographique

Le document CP contient 3 636 mots et 939 formes verbales uniques. Les mots les plus fréquents sont les suivants : enseignants (62), formation (42), classe (23), faut (18), élèves (16), problème (16), initiale (12), n'est (12), peut (12), question (12), suivi (11), didactique (10), compétent (8), langue (8), français (8), niveau (8).

Une première visualisation par nuages de mots (Cirrus) permet de faire ressortir les termes les plus utilisés.

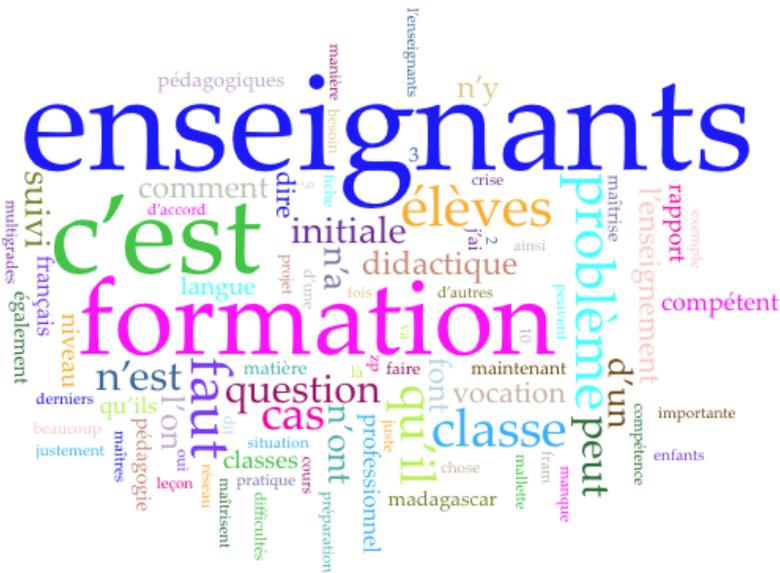


Figure 3 : Nuage de mots, corpus Conseillers pédagogiques

Nous pouvons constater que le cœur des échanges concerne les enseignants et la formation qu'ils ont eue ou pas. Ces conseillers donnent également leur avis et définissent leurs représentations du métier (c'est, faut, n'est pas, n'a, n'ont). Ce point est capital, il nous faudra une analyse fine de ces propositions. Nous voyons également que cette formation pose de nombreux problèmes sans doute de gestion de classe, de compétence et de didactique. Ces éléments sont bien en phase avec la difficile mise en place des formations ces dernières décennies. Nous notons également une opposition qu'il s'agira de préciser entre vocation et formation initiale pour définir la profession (professionnel).

Une autre visualisation permet de lier différents termes autour du terme enseignant.

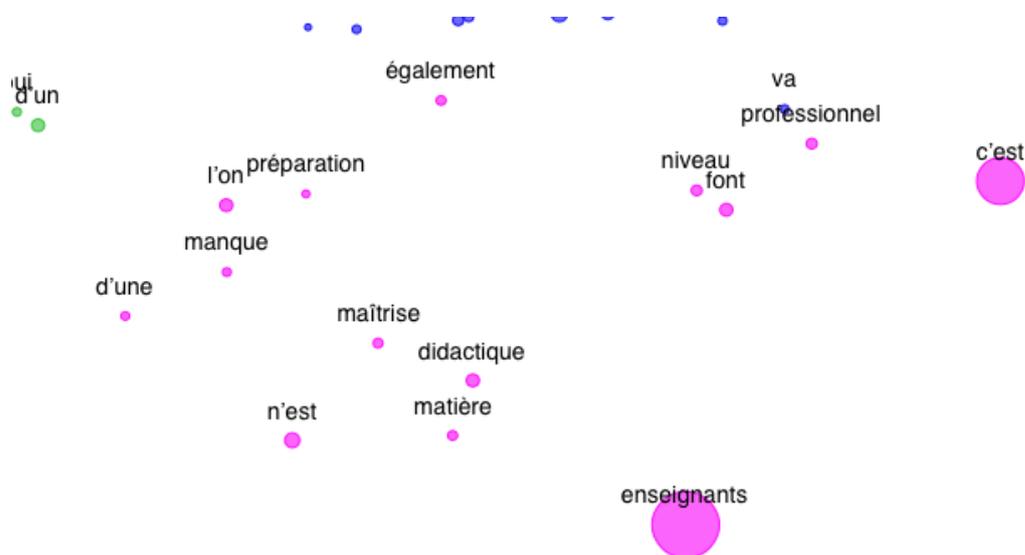


Figure 4: Termes liés à enseignants, corpus Conseillers pédagogiques

Le terme enseignant peut être mis en rapport avec maîtrise, niveau, manque d'un côté (les besoins en amont en quelque sorte) et didactique, matière, professionnel, préparation de l'autre (les apports de la formation).

Nous avons procédé de la même manière pour le terme formation.

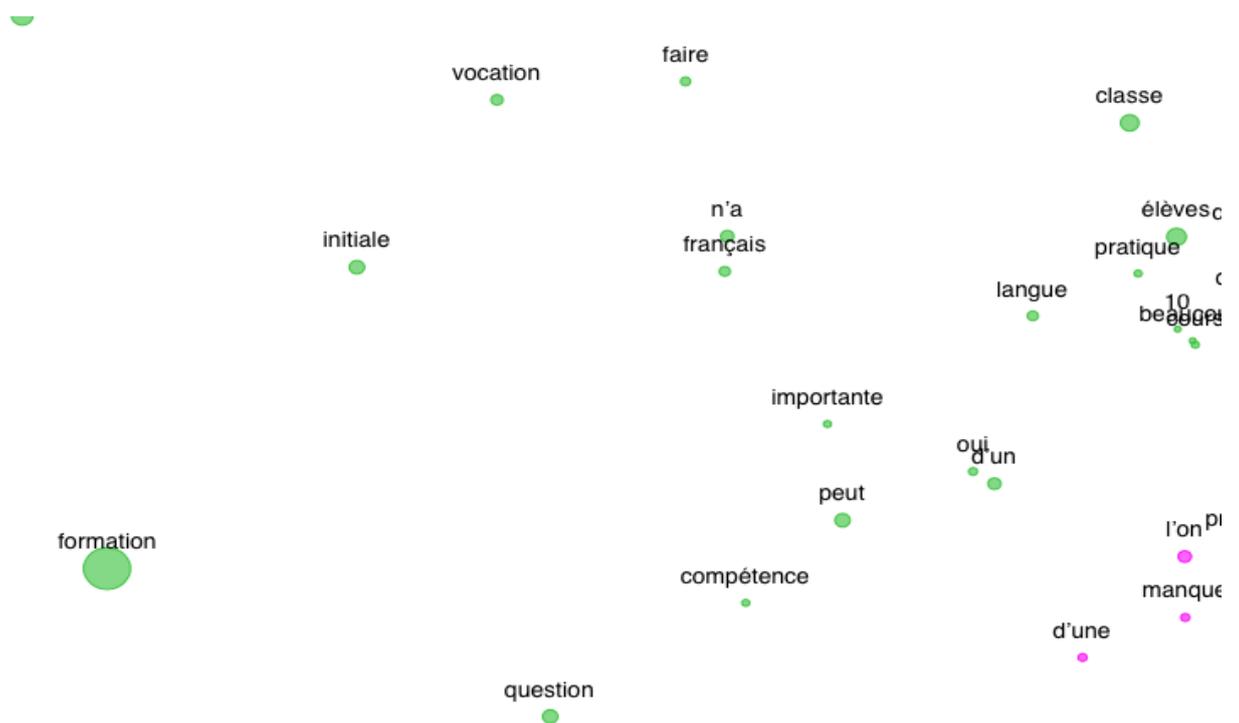


Figure 5: Termes liés à formation, corpus Conseillers pédagogiques

Nous retrouvons l'opposition vocation et formation initiale, compétence et pratique, classe et élèves, et enfin la question langue et français.

Le logiciel permet de trouver rapidement ces mots clés dans leur contexte discursif. Ainsi, il est facile de voir ce qui est dit des enseignants (cette facilité est plus intéressante pour de grands corpus) :

« Depuis la crise, les enseignants n'ont plus leur place »,  
 « C'est tellement flou que l'image de ces enseignants ternit. », « Actuellement, les gens considèrent les enseignants comme des moins que rien, du fait que ces derniers n'ont suivi aucune formation. », « Certains deviennent enseignants par défaut. Ils ont le baccalauréat mais ils n'ont pas pu trouver de travail pendant la crise. »

La représentation proposée par ces extraits est très négative. La crise politique est clairement soulignée et semble constituer un facteur déterminant pour expliquer la mauvaise image des enseignants.

La question de la vocation est intéressante.

« La vocation est déjà quelque chose, mais ce n'est pas suffisant pour devenir un enseignant compétent. Il faut toujours ajouter autre chose, comme dans n'importe quel domaine, quoi ! »

Ce premier constat souligne l'importance de la formation initiale. La vocation constitue un point de départ indispensable mais n'est donc pas suffisante.

« Si l'on ne considère que la vocation, il y aurait toujours des victimes. »

Cette précision est intéressante car elle renvoie aux élèves qui peuvent être les victimes de l'absence de formation et de compétence.

Les conseillers pédagogiques soulignent un point inattendu. L'enseignant peut avoir la vocation, il peut même avoir eu une formation, mais la réalité malgache peut empêcher toute réussite. La question politique et sociale est ainsi prise en compte.

« Mais, actuellement il y a des cas où les enfants de certains maîtres FRAM ne peuvent pas aller à l'école. Pourquoi ? Parce que leur gagne-pain ne peut subvenir aux besoins fondamentaux de la famille. D'autres maîtres FRAM travaillent dans des zones enclavées où il n'y a ni collège ni lycée. Ainsi, leurs enfants ne peuvent plus continuer au-delà de l'enseignement primaire. »

Cette triste réalité évoquée par les CP risquerait fort de compromettre la concentration des enseignants sur leur travail et leur performance.

D'autres réalités sont signalées. La difficulté de faire classe si les effectifs sont trop importants (jusqu'à 60 et 80 élèves) et si l'enseignant doit gérer plusieurs niveaux en même temps (classe multigrade).

Cette première approche permet de dresser un tableau global qui montre bien les aspects problématiques soulevés par la communauté des conseillers pédagogiques et qu'il s'agit maintenant d'approfondir.

### 6.3.2. Résultats de l'analyse de discours

Cette partie propose une analyse du discours en malgache recueilli, à travers quelques extraits du corpus, pris à titre d'exemple, pour traiter les aspects de la problématique. Elle permettra de voir les nuances qu'apporte la langue malgache aux réalités vécues.

### 6.3.2.1. Image globale du métier d'enseignant

L'intérêt du croisement des données des deux focus vient des spécificités des deux groupes d'acteurs interviewés. Il semble évident que l'objet de discussion sera abordé selon deux perspectives différentes mais pas forcément de nature contradictoire : les CP sont plus aptes à se référer au niveau macro et méso du système tandis que les enseignants s'appuient plutôt sur leur expérience et leur propre pratique en tant que tels dans leur discours. Les CP, de par leur statut de formateur restent dans un domaine plus général alors que les enseignants peuvent livrer des détails sur leur acte quotidien. L'analyse ainsi faite à l'issue de la confrontation des représentations permettra de dégager l'image d'un bon enseignant. Le corpus a été codé suivant l'ordre des questions dans le guide d'entretien. (cf. Annexe 1)

Les discours des deux groupes d'acteurs laissent entendre qu'en dépit de tous les intérêts reconnus à l'éducation et à l'enseignement, la qualité de ces derniers se trouve souvent compromise par la situation socioéconomique et politique qui prévaut dans le pays. Les premiers mots des interviewés sont très significatifs, qui voient le métier d'enseignant comme un métier instable, qui n'attire pas ou s'il attire, ce sont le plus souvent des diplômés sans emploi sans vocation et sans formation qui deviennent enseignants par défaut pendant les crises, qui souffre des représentations négatives "mpampianatra daba" en se référant à leur mode de paiement et dont les critères de sélection et de recrutement restent flou. Cela se traduit, disent-ils, par une déresponsabilisation et un désengagement vis-à-vis de l'enseignement faute de motivation auxquels est lié le niveau faible des élèves considéré comme résultat de l'insuffisance des enseignants.

Q1-CP-A1 : « Nisy an'iny krizy dia ohatran'ny lasa manalasala be ny toeran'ny mpampianatra, teo ohatran'ny hoe+++tena niova be mihintsy ny fomba andraisana an'ilay mpampianatra+++ tsy nisy intsony ny formation initiale tsy nisy ny ... critère tena voafaritra tsara mba ahafahana andraisana ny mpampianatra manjavozavo amiko izany ny fahitana ny mpampianatra amin'izao, fa mino aho fa hiova ny fomba hahitana mpampianatra fa izao tena ambanian'ny olona mihitsy ny mpampianatra mpampianatra daba, mpampianatra tsy manao fiofanana, tena latsaka ambany be mihitsy indrindra indrindra tao anatin'ireny krizy ireny, tsy tsara jery izany ny mpampianatra satria ambany be ny niveau bacc sans formation »

Littéralement: « Depuis la crise, les enseignants n'ont plus leur place (dans la société). Au fait, il y a un changement radical dans leur traitement : il n'y a ni Formation Initiale (F.I), ni critères de recrutement bien précis. C'est tellement flou que l'image de ces enseignants ternit. J'espère que, d'ici peu cette situation va changer. Actuellement, les gens considèrent les enseignants comme des moins que rien, du fait que ces derniers n'ont suivi aucune formation. De plus, depuis la crise, le niveau baccalauréat sans formation s'est dégradé. »

Q1-ENS-E1 : « Amiko misy fahabangana ny risipon'ny olona mandray andraikitra @ fampianarana mihena izany ny risipon 'ny tanora na ny olona rehetra mihitsy handray andraikitra @ fampianarana, nefa ilay fampianarana tena asa lehibe aty @ fototra, indrindra ny famolavolana ny zaza ho vanona, iny aloha t@ fampiofanana voalohany izany dia ny hoe mamolavola ny zaza ho olon-banona sy ho olona vonona hatrika ny fiainana sy ny firenena dia raha ny zavatra hita anefa ankehitriny dia vitsy ny olona manana risi-po hanatanterahaka an' ireo ,tsy ampy izany ny famporisihina na "motivation" ho an 'ny mpampianatra » » [...]tsy fahampian' ilay mpanabe dia latsandanja ilay "niveau" an' ilay ankizy tsy ny mpampianatra no manao rainazy na ny mpianatra no kamo fa ny mpampianatra no tsy ampy, fandinihako amin'ny ankapobeny. Littéralement « personnellement je trouve que les responsables de l'enseignement ne sont plus motivés c'est-à-dire que les jeunes je dirai même tout le monde ne prennent plus leurs responsabilités à l'égard de l'enseignement pourtant l'enseignement de base joue un rôle important dans la l'éducation d'un enfant un enseignement de base de bonne qualité garantirait un futur citoyen responsable maintenant on constate que peu de gens en sont conscients pourquoi parce que les enseignants ne sont pas motivés [...]de plus le niveau des élèves est faible ceci est dû à l'insuffisance des enseignants et non pas à leur désintérêt ni à la paresse des élèves c'est ce que je constate en général »

L'analyse de discours fait apparaître des significations qu'on peut donner aux réponses aux Q1 et Q2. Les acteurs voient d'un côté le métier d'enseignant comme un métier dévalorisé et dévalorisant, instable et contraignant qui mériterait plus d'attention et d'intérêt et de l'autre comme un métier de relations humaines digne d'estime mais toutefois difficile. Selon les enseignants, leur métier est indissociable de celui d'élèves car ce sont les principaux destinataires de leurs actes. Il est donc nécessaire de connaître leur milieu, leur

(dé)motivation, leurs problèmes familiaux et sociaux. Ceci déterminent leurs conditions quotidiennes de travail et les difficultés auxquelles ils sont quotidiennement confrontés dans l'accomplissement de leur mission car ils sont appelés à agir en « caméléon professionnel » comme le disent Tardif et Lessard cités par Ruano-Borbalan (1998, p.336) à la fois « en tant que psychologue, travailleur social, parent, pédagogue, surveillant, policier, confident et sexologue ».

Le mot « crise », (celle de 2009) évoqué juste au début de l'entretien sert à contextualiser la discussion et influencerait sur toutes les interventions qui vont suivre. Est-ce dire que les conséquences sont toujours présentes 6 ans après ? Oui, si l'on se réfère par exemple aux quelques bilans officiels (Unicef, 2013 et PIE 2013). En outre, la situation actuelle est comparée à celle du passé (avant les crises ou peut-être lointain), perçue comme meilleure « toy ny taloha » fait apparaître une perte de valeurs comme « latsaka ambany be mihitsy » ou « latsa-danja » ; « lasa manalasalala », « tsy nisy intsony », « nihena »

Dans la catégorie des figures de style ou de rhétorique, les comparaisons sont aussi importantes que les répétitions. En malgache, au plan sémantico-lexical la répétition que l'on désigne par « teny miverin-droa » comme manjavozaovo, « miovaova », « mitsaingotsaingoka » présentent une valeur itérative ou approximative mais jamais un état précis et stable ou une action précise. Les mots de négation sont récurrents pour exprimer des insuffisances ou des manques « tsy ampy » ou des mots à valeur négative « fahabangana », « filantsimahita »

Par ailleurs, l'image des enseignants est associée à des sujets passifs « ambanian'ny olona » pour dire qu'ils subissent des jugements de la société ; « manaiky ny baikon'ny mpitondra » pour évoquer leur soumission (ou abnégation) aux ordres des dirigeants et le seul verbe actif qui décrit leur pratique a encore une valeur péjorative « mampianatra par cœur » qui signifie enseigner par cœur pour dénoncer certaines pratiques pédagogiques.

Sur le plan pratique, le métier d'enseignant est défini par le prescrit: le changement fréquent de d'approches méthodologiques (APC, PPO, APS) et de programmes recommandé par le Ministère dont les raisons ne sont pas toujours claires aux yeux des enseignants fait d'eux des perpétuels stagiaires et jamais des professionnels, ce qui aurait entraîné la baisse du niveau des élèves malgaches (Q1-CP-B3). Cette idée est également évoquée par les enseignants.

Q3-Q4-ENS-E19: « famadibadihana programma koa anisan'ny mampidina ny « niveau » an'ny mpianatra. Littéralement, « cette question de changement de programme fait aussi abaisser le niveau des élèves »

Cette baisse du niveau s'explique aussi par la situation socioéconomique de la majorité des ménages: en dépit de la volonté de certains parents à enseigner leurs enfants, beaucoup se trouvent dans l'obligation d'impliquer ces derniers dans leurs activités de tous les jours, d'où les absences répétées qui auront des incidences sur les résultats scolaires; et dans le pire des cas l'abandon scolaire qui reste très fréquent dans les écoles primaires publiques. En outre, d'autres parents manquent de motivation face au coût du frais de scolarité et préfèrent déscolariser leurs enfants dès leur jeune âge, c'est-à-dire dès la fin de CP2, niveau à la sortie duquel ils savent juste lire et écrire, sinon après le CEPE faute de pouvoir les envoyer dans les écoles privées lorsqu'ils n'atteignent pas la moyenne requise pour être admis dans les écoles secondaires publiques (CEG). Par ailleurs, les problèmes psychologiques tels l'influence des autres lorsque certains élèves atteignent l'âge de la puberté ou les problèmes conjugaux des parents jouent aussi dans les résultats scolaires.

Malgré ces faiblesses apparentes, l'on reconnaît l'effort fourni par l'Etat pour la scolarisation des enfants malgaches (Q1-ENS-F7), ce qui fait implicitement référence au plan EPT avec la scolarisation massive en primaire.

#### 6.3.2.2. L'enseignant professionnel

Les discours tenus font ressortir presque des formules selon lesquelles être un enseignant professionnel c'est avoir suivi une formation initiale pendant laquelle l'individu a acquis les savoirs et savoir-faire nécessaires à l'exercice de son métier et celle-ci doit être renforcée par des formations continues pour qu'il puisse faire face aux évolutions du métier.

L'enseignant professionnel est aussi celui qui cherche en permanence à se perfectionner et améliorer ses pratiques.

Q6-CP-B4 : Ny mpampianatra matihanina dia tsy maintsy nahazo an'ilay FI, izany hoe, hainy tsara mihitsy sy voafehiny ny resaka

Q8-ENS-C23 : mila karokaroka koa ny mpampianatra fa tsy hoe ity ny boky dia ao mila mitady hevitra , mila mitady fitaovana

psychologie sy ny pédagogie dia miampy an'ily FC satria mivoatra foana moa ny fampianarana fa tsy mijanona amina zavatra anakiray. Rehefa azony tsara ireo dia hatsarainy hatrany hatrany

D'abord, un enseignant professionnel est censé avoir suivi une Formation Initiale (FI). Autrement dit, il maîtrise et la psychologie, et la pédagogie. A part cela, il y a également la Formation Continue (FC). Justement, l'enseignement évolue toujours. Rien n'est statique. Il cherche toujours donc à évoluer et à améliorer sa manière d'enseigner.

mila mikarokaroka ianao entina ampitaina an'ily zaza , ny ahy koa moa efa tiako ilay izy ka tsy miferinaina aho hoe izaho ve hitana classe 3 be izao tamin'izany

les enseignants doivent aussi être curieux et ne doivent pas tout simplement se contenter des livres ils doivent chercher des supports moi je suis passionnée donc le fait d'enseigner 3 classes ne me pose aucun problème

Certes, le rôle des suivis et des encadrements après formation est considéré comme capital dans la construction des compétences professionnelles mais de par leur caractère ponctuel, l'initiative et l'autonomie de l'enseignant sont fortement sollicitées lorsqu'il est livré à lui-même. Le Q7-ENS-D5 fournit des détails intéressants sur le vécu de ces enseignants pendant les visites effectuées par les CP.

Le professionnel est donc celui qui est capable de réfléchir par lui-même pour trouver les stratégies les plus appropriées pour améliorer ses pratiques. Cette idée semble correspondre à la compétence attendue d'un praticien réflexif même si le terme n'est pas sorti. Cette perception du métier d'enseignant pourrait être située dans le vaste mouvement de la « professionnalisation durable » qui, selon Richard Wittorski par exemple, est liée au concept de formation tout au long de la vie. Rappelons que le concept de professionnalisation durable est fondé sur le principe selon lequel l'insertion et le développement professionnel requiert l'acquisition et la mise à jour régulière d'une qualification professionnelle et signifie que la

qualification initiale reçue par chaque personne lui donne les moyens de renouveler ses savoirs et savoir-faire et de se requalifier au fur et à mesure des mutations technologiques. Sur ce sujet, nous pensons que les mutations technologiques se trouvent parmi tant d'autres.

### 6.3.2.3. Enseigner : plus qu'un métier à vocation

Mais à ce socle de savoirs et savoir-faire scientifiques et professionnels initiaux s'ajoute un aspect psychoaffectif, à savoir la vocation qui, selon les témoins, occupe une part essentielle dans l'efficacité de l'intervention de l'enseignant. Le métier d'enseignant est un métier à vocation, c'est-à-dire que s'engager dans le domaine de l'enseignement ne doit pas découler d'un choix hasardeux lorsqu'on a tout essayé pendant des années ; pourtant ce cas n'est pas rare pour les maîtres FRAM qui représentent la majorité des enseignants en exercice au moment de l'interview. Sans doute le concept de vocation semble-t-il trop fort, appliqué au métier enseignant, le long témoignage de l'enseignant E (Q2-ENS-E11, E12, E13) qui apparaît comme un récit de vie en dit long sur sa première entrée dans le métier, sa conviction, son engagement et sa détermination qui l'a incité par la suite, avec l'aide de sa conjointe à s'y engager davantage.

Q2-ENS-E13: betsaka mihitsy aloha e, fa betsaka ny miteny ahy hoe ramosse efa mpampianatra efa ela be dia izaho moa tsy niteny fa efa tao anatiko ilay izy

Littéralement, ah oui ça arrive mais en tout cas beaucoup de gens m'ont fait la remarque comme quoi je suis un enseignant expérimenté mais j'ai rien dit parce que je l'ai déjà dans le sang

Son vécu illustre pertinemment ce qu'est la vocation, cette force motrice et d'attraction qui incite un individu à opter pour un état ou une activité prédéfinie et qui suscite amour et passion à cet égard. Pour mieux comprendre le sens du mot vocation, il serait nécessaire de se référer à son étymologie et à ces quelques définitions données par Larousse. De son étymon, le mot *vocation* vient du latin « *vocare* » : appeler. Avoir une vocation pour... c'est donc être appelé à... La vocation c'est :

- « Acte par lequel Dieu prédestine tout homme à un rôle déterminé, qui constitue sa fin personnelle, en particulier destination, appel au sacerdoce ou à la vie religieuse. »
- « Littéraire. Destination d'un être, ce vers quoi sa nature ou le destin semblent l'appeler : *La vocation maternelle de la femme.* »

- « Inclination, penchant particulier pour un certain genre de vie, un type d'activité :  
*Avoir la vocation du célibat. Avoir une vocation artistique.* »

Dans la littérature anglo-saxonne, Amelia Peterson (2012, p.5) dans son analyse a fait remarquer que le mot vocation recouvre un champ sémantico-lexical plus étendu que celui en français car le mot se trouve associé à la profession et à l'emploi. Soulignons qu'en anglais le mot calling est utilisé pour désigner la vocation, la différence c'est que l'un provient de l'extérieur de l'individu tandis que l'autre, de son intérieur. Nuance intéressante qui permet de mieux éclairer le sens du mot vocation.

Bien entendu, par sa nature sacrée, le sens religieux du terme est assez fort même si les interviewés ne l'excluent pas totalement, en l'occurrence de l'enseignant Q5-ENS-E16 :

« fa asa masina ity hanasoavana an'ilay taranaka » Ceci [c'est-à-dire l'enseignement] est un sacerdoce pour le bien de la descendance.

Mais pour la majorité, le terme est pris dans son sens laïc, il est appliqué dans le domaine professionnel pour évoquer le sacerdoce des enseignants.

Il apparaît évident qu'enseigner sans vocation ne fait que nuire à la performance de ses actes. La « liberté de la vocation, comme l'a bien fait voir Schlanger (2010, p.19) devient la liberté d'être tout ce qu'on peut être ; et de développer ce qu'on est en puissance, afin de devenir pleinement soi ». C'est ce « devenir pleinement soi » qui serait à l'origine d'une construction identitaire épanouie par une prise de conscience de sa place par rapport à soi-même et par rapport à la catégorie sociale à laquelle on appartient lorsque correspondance il y a entre « ce qu'on est et ce qu'on veut être, d'une part, et entre ce qu'on fait et ce qu'on veut faire » Schlanger (*Ibid.*, p. 266)

L'idéal serait dans ce cas de combiner la vocation et la formation initiale mais l'accent est tout de même mis sur la place irremplaçable de la formation initiale : s'engager dans l'enseignement en misant sur la vocation apparaît insuffisant et fait des élèves les principales victimes. Le passage suivant illustre parfaitement les enjeux de la formation initiale des enseignants :

A : [...] raha mamboly anana aho izao raha maty ary iny dia mamboly indray aho, dia atao tsaratsara kokoa dia ohatr'izay koa ny fiompiana satria mety perte vola fotsiny fa tsy ohatr'izay ny ankizy satria ny zaza no hoavin'ny firenena.

A : [...], parce que par exemple si je plantais des brèdes et que ça ne poussaient pas, je recommencerais en améliorant mes méthodes +++et je vais perdre seulement beaucoup d'argent. Il en est de même pour l'élevage. Par contre, on ne peut pas faire pareil avec l'éducation et l'enseignement. Les enfants bâtiront l'avenir de la nation.

Ainsi, aimer son métier et les enfants reste bancal sans les savoirs en psychologie acquis en formation (par exemple les classes d'âge). A ce propos, il importe de signaler par ailleurs que le transfert des acquis de formation dans le milieu de travail ne relève pas de l'évidence mais est plutôt fonction de temps, selon les interviewés deux années sont nécessaires pour arriver à des pratiques réfléchies stables.

Q7-CP-A9 :

Arakaraky ny olona izany io. [...] rehefa tsy nanao ny psychologie an'ilay ankizy hoe classe d'âge ohatr'izao na tao amin'ny classe d'âge tsy izy efa manomboka mahaleo tena dia ohatrany manjary +++ raha vocation izy mety tiany ilay ankizy fa tsy hainy tsara hoe inona no vokatr'ity fa raha nanao an'ilay psychologie izy dia fantany tsara ary amin'ny 1ère année fotsiny izy no mety sahirana kely fa amin'ny 2<sup>e</sup> année izy efa fantany tsara hoe ato misy tsy mety . 2 ans izany izy dia efa matihanina tsara amin'ny asany.

Cela dépend... En général, il tâtonne juste pendant la première année, mais à partir de la deuxième année, il peut très bien se débrouiller. En effet, la psychologie constitue la base de la formation. Il faut savoir entre autres quelles sont les différentes classes d'âge auxquelles les élèves pourraient appartenir. Il en est de même, à quel moment les enfants commencent à être indépendants ? ou encore quelles sont les étapes que l'on ne peut pas brûler dans leur évolution? Un enseignant doté d'une notion de psychologie pourrait y répondre. Il se peut qu'il ait des difficultés dans les 2 premières années de carrière, mais après il agit comme un professionnel.

#### 6.3.2.4. Enseigner : un métier qui s'apprend sur le tas mais aussi en formation

Sur ce sujet, certains propos méritent une attention particulière : les enseignants mettent l'accent à la fois sur la vocation et l'expérience qui selon eux semblent suffire. Le C.A.P (Certificat d'Aptitude Pédagogique) est considéré comme un supplément de dossiers

nécessaire pour accéder au rang des fonctionnaires mais la qualification, ils en sont convaincus, leur permet convenablement de se confronter au quotidien aux difficultés afférant à leur métier.

Q8-ENS-D16 : ilay CAP anie raha ny fahazoako azy dia resaka “technique” fampianarana , fa ilay izy izany efa ao anatinay ilay fomba entina mampianatra /Q8-ENS-C21: fa ilay izy izany na tsy nanao “formation” momba ny multigrade ary aho dia multigrade foana ny mpianatra noraisiko efa nitana 7 eme sy 8eme aho CP1 sy CP2 ary izy telo CE , CP1 , CP2

Q8-ENS-D16 : à mon sens le C.A.P est une technique pour l’enseignement mais nous nous avons déjà en nous la manière d’enseigner / Q8-ENS-C21 : mais en tout cas même si on n’avait pas suivi de formations sur les classes multigrades on tenait déjà des classes multigrades pour moi 7è et 8è et C.P 1 et C.P 2 et trois classes à la fois C.E C.P1 C.P2

Mais avec quelques nuances de près pour les titulaires de C.A.P

Q1-ENS-C5 : tonga dia hita miova mihitsy izany ianao na ny mpampianatra na ny fomba entiko mampianatra dia amin’ny resaka fitaovana [...] manafaingana ny fahazoan’ny ankizy

ça a changé mes comportements et ma manière d’enseigner et même dans l’utilisation des supports / matériels pédagogiques [...] favorise la compréhension des élèves

Toutefois, le même enseignant nous confie par la suite un autre détail qui nuancerait ses propos : pour lui, les démarches pédagogiques peuvent être acquises et maîtrisées au fur et à mesure de leurs pratiques avec les apports des JP, même sans le C.A.P. La différence, et ce qui en constitue l’avantage, est au niveau de la conception des supports/matériels pédagogiques qui doivent répondre aux besoins spécifiques de chaque matière et de chaque thème ou leçon. Cette tâche difficile concerne presque l’ensemble du public interrogé.

Sur ce point, les avis divergent du côté des enseignants, l’enseignant B en particulier voit la formation autrement mais pour son cas c’était une formation institutionnalisée :

Q7-ENS-B3 : izahay moa taloha rehefa mampianatra izany dia jondrorombona fotsiny , ary raha tsy nahazo formation ianao dia tsy dia afaka miteny firy fa ohatran ‘ireny FRAM kely ireny sao ianao ka hiteniteny foana

avant j'enseignais de manière stéréotypée tant qu'on n'a pas suivi des formations on est comme ces petits FRAM qui n'osent pas parler de peur de dire n'importe quoi

Q7-ENS-B4 : Miandry(2) ianao sao dia hiteniteny foana na hanaonao foana satria ianao anie diploma anananao fa ny "compétence professionnelle" tsy dia manana ianao fa "juste" fotsiny hoe mahaihay kely fotsiny dia manao ianao fa rehefa tany ianao dia mahasaky be ianao , tena "fière" mihitsy ianao hoe izaho nivoaka avy any hafa indray aho ity ,ary nanao "formation" ,ny ahy izany tena izany mihitsy tena tsy menatra intsony aho na I Pety io na inona tonga eo lasa tsy menatra intsony aho fa miteny foana aho fa maha sahy be na inona "matière" entiny eo na inona izaho mahasahy be na "français" na inona , hafa izany ny olona nivoaka Centre Formation ireny tsy dia mitovy .

on attend et on se tait de peur de dire et de faire n'importe quoi justement on a le diplôme mais on n'a aucune compétence professionnelle on sait à peu près ce qu'il faut faire et c'est tout mais après la formation on est devenu quelqu'un d'autre on en est même fière moi après avoir suivi ces formations j'ose tout faire personne ne m'intimide même Pety rien et n'importe quelle matière ne me fait peur j'ose toujours prendre la parole je suis quelqu'un qui sort des centres de formation.

Cet extrait permet de voir l'image libératrice de la formation dans la vie socioprofessionnelle de cet enseignant qui analyse son être, son savoir et son faire avant et après sa formation. L'on peut noter au travers de son discours un changement radical de paradigme au point de vivre son retour après formation comme une véritable renaissance « hafa indray aho ity », c'est-à-dire elle est devenue quelqu'un d'autre. Si la période avant formation est fortement marquée par son statut de petit FRAM, tel qu'elle le dit, qui n'ose pas prendre la parole et préfère se taire de peur de dire ou de faire n'importe quoi parce que ses connaissances sont incertaines, ce sentiment de frustration, de manque de confiance et d'estime de soi se trouve manifestement dépassé après la formation et fait place à la fierté et à l'assurance tant par rapport aux autres que par rapport à elle-même et à ses propres pratiques. Par ailleurs, un centre de formation représente pour elle un lieu de socialisation qui rend possible rencontres et partages, et ce à part le fait que toutes les disciplines scolaires qu'elle enseignait auparavant en tant que FRAM sont abordées dans la formation, ce qui lui permettrait de se rendre compte de ses propres lacunes.

Expérience professionnelle et construction des compétences professionnelles :

La question est de savoir en quoi l'expérience professionnelle d'un enseignant, c'est-à-dire l'expérience acquise en situation de travail, pourrait compenser une formation initiale manquante. Selon les CP, pour acquérir les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier, un enseignant sans formation initiale a besoin de cinq ou six ans de pratiques mais cet intervalle de temps suppose logiquement toute une génération d'élèves victime de ses actes balbutiants en attendant que ses pratiques pédagogiques intuitives changent en celles d'un vrai professionnel. Et s'il se croit avoir trouvé un certain équilibre dans ses pratiques pour ce qui est de ses relations avec les élèves, poursuivent-ils, il risque fort d'enseigner des fausses notions, en l'absence de savoirs et de savoir-faire didactiques et méthodologiques solides. Ce risque, disent-ils, s'explique en grande partie par la non-maîtrise de la discipline.

Du côté des enseignants, les récits sur les premières années d'exercice retracent leur insertion professionnelle qui, même pour ceux qui ont été formés dans les FOFI, est perçue comme un moment d'épreuve « sedra » et la situation est d'autant plus complexe sans les connaissances et les compétences et la culture jugées les plus substantielles pour l'entrée dans le métier. D'où les tâtonnements, les sentiments d'inquiétude et le manque de confiance en soi dont pour certains la disparition n'était possible qu'au moment où ils trouvent une position d'équilibre, quand les routines de pratique s'installent.

C'est à ce point que la problématique liée à l'insertion professionnelle mérite une attention particulière. Ce concept auquel se consacrent plusieurs recherches en éducation et en formation paraît central dans le processus d'évolution professionnelle. Lavoie et Baillauquès (1999) le désignent par « inscription professionnelle » pour insister davantage sur la part active que prend l'enseignant débutant dans son intégration, cette dénomination renvoie à l'idée que « l'enseignant s'inscrit, pose sa marque autant qu'il est inscrit ».

Vonk (1988) constitue une des principales phases de l'évolution professionnelle de la carrière enseignante. Il la définit comme la période située entre l'entrée de l'enseignant débutant en fonction et le moment où il devient un enseignant compétent. Selon Vonk (idem : 50), cette période peut s'étendre sur environ sept ans : la phase « seuil », la première année d'enseignement et la phase d' « acquisition » du métier qui se situe en moyenne entre la deuxième et la septième année de métier.

Nous référant aux sept étapes du cycle de vie professionnelle des enseignants développées par M. Huberman (1989), la majorité des acteurs en sont aux deux premières étapes, c'est-à-dire à la phase d'entrée dans la carrière et la phase de stabilisation. Toute l'attention des CP tend à se focaliser sur cette première phase de l'évolution professionnelle, ce qui apparaît compréhensible étant donné le recrutement massif des personnels contractuels dans l'univers enseignant malgache pour faire face à la scolarisation de masse préconisée par l'EPT qui y fait naître une nouvelle génération d'enseignants.

Certes, on pourrait dire que les faits rapportés représentent tout ce qui est de plus banal car le choc de la réalité est tellement connu pour les débutants quel que soit le métier qu'ils intègrent mais les effets sont plus intenses quand la formation initiale fait défaut et quand on est peu ou pas du tout outillé pour vivre la réalité du terrain, pour se confronter aux situations singulières et inédites du terrain, et pour le métier d'enseignant en particulier, pour répondre aux exigences institutionnelles « le prescrit » qu'ils notent comme le respect du programme, les fiches de préparation, le journal, etc.

L'intérêt accru porté à cette génération d'enseignants apparaît légitime au moins pour deux raisons et l'inquiétude des CP pourrait être saisie dans ce sens : de ces enseignants majoritairement représentés (surtout dans le primaire malgache) dépend l'avenir de l'enseignement, ainsi leur action est déterminante ; leurs pratiques constatées sur le terrain se révèlent remarquablement insuffisantes et une telle insuffisance risquerait de compromettre leur efficacité future. En abordant les conditions du développement professionnel des enseignants débutants, Dumoulin (2012) observe que l'entrée dans la profession enseignante constitue un point névralgique du parcours professionnel enseignant. Et l'auteure de souligner que s'approprier le métier enseignant implique deux phases : une « phase d'exploration au cours de laquelle l'apprenant « essaie » son nouveau rôle, examine les paramètres du contexte professionnel et développe les bases de son répertoire d'actions en apprenant à répondre à diverses situations de la pratique professionnelle » qui est essentiellement une phase de survie et de découverte, et une phase de consolidation caractérisée « par une maîtrise dans la capacité à composer avec les défis professionnels : l'enseignant est devenu davantage familier avec le contenu à enseigner, il saisit les subtilités entre les différents types de classe, il est en mesure de différencier ses approches et d'affirmer ses choix pédagogiques ». D'après

l'auteure, l'atteinte de cette seconde phase est fonction de la « stabilité du contexte d'exercice et de l'équilibre survie/découverte de l'expérience vécue ».

Compte tenu de ce qui précède, peut-on aligner ces enseignants avec leurs collègues expérimentés sans égard à leur formation initiale manquante et doit-on apprécier leurs compétences à l'aune du référentiel du métier enseignant qui définit ce qui est attendu de tout enseignant ? La réponse semble implicite mais affirmative du point des CP vu les enjeux de taille que revêt l'acte d'enseigner par son champ d'application et par le service qu'ils sont censés rendre à la société et à la communauté éducative.

En quoi le temps serait-il alors formateur ? Pourrait-on admettre que l'expérience contribue à la construction des compétences professionnelles d'un enseignant ? Les témoignages recueillis y répondent affirmativement. Le terme « expérience » du latin *experientia* renvoie à plusieurs significations mais ce qui nous intéresse c'est son acception dans le monde professionnel qui le définit comme la connaissance des choses ou des êtres par l'usage de la vie, la confrontation avec la réalité ou par la longue pratique d'une activité. (« expérience ». toupie.org). On en déduit que le facteur temps y joue un rôle déterminant en ce sens que l'expérience s'acquiert au fil des ans. Est-ce à dire que l'ancienneté dans une fonction ou un métier suppose expérience et avoir de l'expérience signifie être compétent ? La réponse est à nuancer parce qu'avec presque le même nombre d'années d'exercice, deux enseignants n'auront pas forcément le même capital humain individuel. Il importe donc de savoir d'où vient la différence.

En termes de savoir professionnel, nombre d'auteurs reconnaissent la place des savoirs issus de l'expérience construits de manière progressive sur le terrain, comme par exemple Altet (2001, p.34) qui les désigne par « savoirs de la pratique » à côté des savoirs à enseigner, des savoirs pour enseigner et les savoirs sur enseigner. Mais comment s'acquièrent-ils ?

Les situations professionnelles vécues quotidiennement sont sources de savoir et dans ce sens ont une valeur formatrice. Les témoins qui disent avoir à la charge deux ou trois classes à la fois finissent par trouver la stratégie appropriée pour mieux gérer la situation même si les acteurs extérieurs reconnaissent la lourde responsabilité qu'implique les classes multigrades si l'on ne s'en tient qu'au travail de préparation. D'autres qui face à l'incompréhension de leurs élèves s'attèlent à la recherche de procédés ludiques ou de supports de cours plus concrets pour rendre plus motivants leurs enseignements surtout pour le français. Un autre enseignant

déclare avoir actualisé ses préparations pour mieux répondre aux caractéristiques de sa classe. Cet apprentissage en situation de travail (appelé aussi formation sur le tas, formation informelle ou non formalisée), comme le soulignent Grasser et Rose (2000, p.6), permet l'acquisition de connaissance, de compétence et de capacités individuelles par « l'activité qui est *de facto* formatrice, « constructrice » de connaissance ». Cette perspective, notons en passant, ne s'éloigne pas de la conception piagétienne en vogue dans les années soixante-dix qui repose sur l'idée que la connaissance procède de l'action. Le débat épistémologique n'en finit pas sur le sujet.

Dans tous les cas, il n'y a pas d'acquisition de connaissance sur le lieu de travail sans qu'il y ait engagement personnel de l'enseignant qui apprend à agir en agissant. A cela doivent être greffées la motivation, la curiosité, la créativité et la disponibilité matérielle et d'esprit de l'enseignant. Par ailleurs, l'optimisation de l'apprentissage en milieu de travail n'est possible que si, à part ses capacités intellectuelles, l'apprenant dispose d'outils conceptuels que Perrenoud appelle « grilles d'interprétation » qui l'aident dans la lecture et dans la compréhension de ses actes suite à une prise de connaissance et une prise de conscience de ses forces et ses faiblesses.

Mais cela ne suffit pas pour assurer la pertinence et la qualité des savoirs d'expérience ainsi construits, la réflexion y est d'un enjeu capital pour que l'enseignant puisse analyser ses pratiques, en tire des leçons pour ses actions futures. La construction de la posture réflexive est un processus continu complexe qui doit être engagé dans le cadre d'une formation initiale. Avec Vincens (2001, p.57), on peut comprendre que l'expérience professionnelle *stricto sensu* « apparaît lorsque l'individu utilise tout son temps de travail à l'activité productive et acquiert ou se découvre des compétences par ce travail lui-même. » Et l'expérience, poursuit-il, est une « activité consciente, inséparable du travail, mode d'acquisition de compétences qui ne requiert rien d'autre que la réflexion personnelle sur ce travail ». Une telle réflexion résulte d'un acte volontaire. Cette idée implique que « la diversité des aptitudes et des motivations différencie les acquis ». Ce qui permet de conclure avec l'auteur que l'expérience n'est pas un « produit-joint du travail, identique pour tous ».

En définitive, pour que l'expérience soit formatrice, elle doit être une expérience réfléchie que nous définissons comme un acquis pratique capitalisable après être sans cesse remis en cause de manière réfléchie au fil de l'exercice d'une profession.

Enfin, sans minimiser les efforts personnels déployés par ces enseignants, pour leur développement professionnel sans formation initiale, la nécessité absolue d'un dispositif de suivi et d'encadrement n'est plus à discuter. Les interventions des CP en tant que formateurs-accompagnateurs de terrain sont pourtant très limitées surtout pour les écoles des zones enclavées faute de ressources matérielles et financières, confirment-ils. En outre, il est assez étonnant que peu de place soit accordée aux pairs dans cette construction professionnelle car presque aucun n'a évoqué son expérience de partage ou de concertation avec ses collègues. La dimension collective de la construction apparaît peu décrite. S'agit-il d'une simple omission ? Au regard de ces résultats, pourrions-nous déduire que l'image du métier enseignant à Madagascar, du moins dans le primaire reste fortement ancrée dans le modèle de la vocation pour reprendre les trois âges de l'enseignement selon Tardif (2013). La forte récurrence du concept de vocation et des termes qui s'y rattachent démontre sa place dans les représentations des acteurs interviewés. Pour un pays en voie de développement comme Madagascar, les conditions de travail des enseignants sont telles que la vocation de ces acteurs est centrale pour faire face aux difficultés ordinaires du métier et pour évoluer dans un environnement instable, peu favorable à un épanouissement personnel que professionnel.

L'âge du métier y est aussi présent dans la mesure où la fonction enseignante constitue une source de revenus pour celui qui la pratique. D'où la notion de salaire et celle de statut de l'employé vis-à-vis de son employeur, l'Etat (contractuel comme les FRAM ou fonctionnaire) qui reconnaît ses compétences, son autonomie et ses responsabilités pédagogiques. L'idée de formation y tient déjà une place mais pour l'apprentissage du métier, l'expérience, la pratique et les routines occupent une position centrale.

Enfin, les témoins attestent également la faible présence des représentations liées à l'âge de la profession car l'idée de professionnalisation a été évoquée en filigrane. Nous référant au double aspect de l'objectif de la professionnalisation dont parlent Longuet et Springer (2012, p.2), c'est-à-dire d'apporter rationalité et prestige à un métier, les acteurs ont fait comprendre que si l'on veut améliorer l'image du métier d'enseignant FRAM du primaire malgache, on devrait améliorer les rémunérations des enseignants, rehausser leur statut mais surtout leur permettre d'accéder à une formation professionnelle continue pérenne.

### 6.3.2.5. Enseigner : un métier difficile

On peut classer ces difficultés selon qu'elles relèvent de l'enseignant lui-même, de l'élève et de son milieu de travail.

De l'enseignant :

La situation socio-économique et politique du pays a été identifiée de manière récurrente comme la principale source de difficulté du métier enseignant. La faible rémunération des enseignants surtout non fonctionnaires (ENF) dont les FRAM entraînant un déficit budgétaire les contraint à se livrer à d'autres activités telles que les travaux de champ même pendant les heures de travail, qui vont jusqu'à prendre le dessus sur l'activité enseignante. Il n'est pas rare, selon les CP interviewés de surprendre les enseignants au champ au moment de leurs visites pour subvenir à leurs besoins. Cette pratique n'a pas sans incidence sur le temps consacré à l'enseignement, au travail de préparation et à la qualité de l'enseignement car le métier enseignant ne se limite pas aux heures effectives d'enseignement. Les CP révèlent par exemple que la qualité des fiches pédagogiques laisse à désirer. Celles-ci sont uniquement faites pour la forme, selon eux, pour répondre aux exigences de l'institution, faute de moyens et de formation mais peut-être aussi de volonté.

Malgré cette insatisfaction des formateurs, les informations délivrées par les enseignants sur leur pratique révèlent pourtant les efforts déployés quotidiennement dans un souci de qualité de leur enseignement. Les enseignants interviewés déclarent avoir consacré du temps au travail pré-pédagogique. Selon leur propre organisation, ils consacrent du temps le soir ou grignotent du temps de sommeil pour la préparation du lendemain. Reconnaisant l'utilité des fiches de préparation pour faire face aux inédits de la situation, ils avouent quant même que faire la fiche de préparation quotidiennement ne leur semble pas possible d'autant plus que dans le primaire, la tenue du journal de classe, un cahier de bord où l'enseignant indique le déroulement chronologique des séances à entreprendre relève déjà du prescrit. En principe, ce cahier doit être signé par le directeur tous les jours au début de la journée de classe et être présenté au moment de l'encadrement. En outre, la documentation, la confection des supports, disent-ils, font partie de leur souci quotidien. Sur ce sujet, il importe de se questionner sur les explications possibles de cet écart de perception des formateurs d'enseignants et de celle des enseignants eux-mêmes.

Le travail de préparation a été aussi évoqué par les interviewés. L'expression « préparer un cours » ne représente pas la même réalité pour tous les professeurs, ce qu'affirme d'ailleurs Ranjard (1984) dans son ouvrage « *Les enseignants persécutés* ». Plusieurs paramètres individuels tels le rythme intellectuel propre à chaque enseignant, ses méthodes personnelles de travail mental et surtout sa personnalité entrent en jeu dans la conception de ce travail. Ce qui justifie le fait qu'on a une préparation minutieuse, détaillée qui note tout ou une préparation large qui accorde une grande place à l'improvisation.

Mais il faut noter que l'expérience y compte beaucoup : un enseignant expérimenté ne passe pas son temps à préparer son cours de la même manière qu'un enseignant débutant dans la carrière. L'expérience pédagogique, telle que définie par Clouzot (1990, p.15) recouvre deux domaines de réalité différents :

- l'expérience du contact avec les élèves, l'aisance à dialoguer, à communiquer avec eux ;
- l'expérience du contenu théorique et pratique qu'on enseigne, la familiarité avec un ensemble de connaissances spécialisées destinées à telle ou telle catégories d'apprenants.

La gestion des classes multigrades constitue une autre source de difficulté, que les enseignants vivent comme un travail physiquement et intellectuellement épuisant : tenir deux ou trois classes en même temps demande une organisation spatiale et matérielle particulière, sans parler du temps de préparation que cela induit. Souvent, la solution d'adaptation trouvée est de délaissier les autres niveaux au profit de la classe d'examen. Soulignons en passant que la gestion des classes multigrades a fait l'objet d'une session de formation dans les Journées pédagogiques et elle figure également dans les documents de formation destinés aux enseignants dernièrement dans le cadre de la mise en œuvre de la PPO.

Une des tâches de l'enseignant liée à la fonction d'enseignement (cf. référentiel du métier d'instituteurs à Madagascar) est la conception et la fabrication des outils, du matériel didactique. A cet égard, les matériels et supports tels les planches et les manuels mis à leur disposition s'avèrent sensiblement insuffisants, de telle sorte qu'ils se voient dans l'obligation de les confectionner par eux-mêmes, se faire aider par les membres de la famille ou embaucher quelqu'un plus habile en dessin, sachant que le langage iconique reste le support

privilegié pour les petites classes. Lors de l'observation, nous avons constaté l'état dans lequel se trouvent les manuels en usage dans les EPP.

En outre, les dispositifs tels les réseaux d'enseignants et les centres de ressources pédagogiques (CRP) restent peu connus par le public visé. Sans doute, ces efforts méritent-ils d'être poursuivis, pour faire bénéficier le maximum d'enseignants possibles.

Les problèmes linguistiques liés au français langue étrangère et langue d'enseignement restent problématiques tant pour l'enseignant lui-même que pour les élèves. Les CP observent les difficultés des enseignants en matière de français. Pour eux, la non maîtrise du français par les enseignants conduit à une déperdition de compétences dans l'enseignement/apprentissage de cette langue, tel que l'analysent les CP :

Q8-Q9-CP-B18 « le seul problème c'est que l'enseignant n'a pas été formé à comment enseigner cette langue. +++ ensuite, la plupart des enseignants ne maîtrisent pas le français »

Anciens enseignants, ils ont été confrontés à cette difficulté. L'implicite dans le discours d'un CP interrogé sur le sujet mérite notre attention :

Q8-Q9-A18 : Moi personnellement, je fais partie de la génération d'enseignants formés dans la malgachisation, qui connaissaient des difficultés dans l'enseignement de cette langue, disons même+ on ne maîtrisait pas l'enseignement du français. Il en est de même pour les maîtres FRAM qui ne font que creuser les lacunes.

Le choix du médium d'enseignement n'est pas évident et demande de l'adaptabilité de la part de l'enseignant sur le terrain même ceux qui ont été formés. A l'exemple d'un cours de SVT en classe de 8<sup>e</sup> (CM1) :

Q7-ENS-B5 : [...] on nous enseignait cela en français lors de la formation alors que les élèves ne maîtrisent pas cette langue... par contre lors des suivis on nous dit de ne pas abuser de la langue maternelle j'ai vécu cela quand j'ai enseigné la classe de 8<sup>e</sup> à Ampefy vous savez qu'on ne peut pas parler uniquement en français sinon les élèves ne comprennent rien c'est bien mais ce n'est pas possible

Le même enseignant de continuer plus loin que son niveau en français s'explique par son cursus scolaire, aussi lointain que ce soit.

Q8-Q9-ENS-B12 : (hésitations) Ohatrana + izao ohatra , izaho tena ao anatin'ny "malgachisation" mihintsy izaho akory tsy miteny hoe izaho tsy mahay français fa nianatra tany amin'ny EPP fa niezaka fotsiny dia nahita kely ihany aho

« pour moi par exemple j'étudiais pendant la malgachisation ça ne veut pas dire que je ne maîtrise pas le français étant donné que j'étais à l'EPP je faisais beaucoup d'effort donc je me débrouille un peu. »

Ses hésitations au début de son discours suivies d'une légère pause en disent beaucoup sur la signification à donner à sa réponse. Pourrait-on interpréter la double négation « ne...pas » et « ne...pas » comme une intention de dépasser le sentiment de frustration induit par les clichés associés à la malgachisation. La deuxième partie de son élocution est beaucoup plus explicite en ce sens qu'elle y reconnaît ses propres limites en la matière.

De l'élève :

Les discours sont presque intarissables sur le sujet : les conditions socioculturels et économiques déplorables de la majorité des élèves du primaire publique, que l'enseignant connaît presque dans le détail surtout pour une CISCO périphérique comme la CISCO d'Ambohidratrimo [données à insérer] influent sur la motivation des élèves et sur les résultats scolaires. L'écart entre les discours de l'école, représentée par l'enseignant et celui qui découle de l'éducation et de la culture familiale, le faible niveau d'éducation des parents façonnent inmanquablement le rapport entre l'élève et le savoir scolaire, ce qui conduit en permanence l'enseignant à déployer des efforts d'intéressement dont Q8-ENS-C3 est une illustration parfaite. Le travail d'intéressement, selon Hérou et Lantheaume (2008 : 67) est un aspect central du travail enseignant, dont le but est de « les enrôler dans un projet d'apprentissage, dans les activités qu'ils proposent et dans le sens de l'utilité de l'école ». Les propos recueillis témoignent des efforts déployés par les enseignants pour donner du sens à l'école et à l'enseignement, pour garder aussi longtemps que possible les élèves à l'école, pour lutter contre l'absentéisme et l'abandon scolaire malgré les éventuelles influences de leur entourage au sens large du terme et principalement la faible implication de certains parents dans l'instruction et l'éducation de leurs enfants dont se plaignent les enseignants.

Pour arriver à cet intéressement et enrôlement des élèves, tous les moyens semblent être mobilisés et c'est dans ce sens que ce travail, selon ces auteurs, apparaît épuisant pour l'enseignant « par la mobilisation de soi qu'il réclame et sans succès garanti » au point de

créer la porosité entre la vie personnelle et professionnelle, tel qu'en témoigne l'enseignant E lorsqu'il a évoqué la souffrance de sa conjointe, enseignante bien avant lui, pour les fiches de préparation qui font partie du « travail contraint libre » ; ou par l'enseignant B lorsqu'elle a fait venir les élèves chez elle sous ses propres initiatives pour visionner des dessins animés (B26) ou lorsqu'elle reçoit chez elle pour des cours gratuits toutes les fin d'après-midi un de ses élèves, dont les parents sont tous alcooliques (B26). Cela fait partie du « travail libre ». (Hélou et Lantheaume, *idem*, p.69). Aussi, son accomplissement devient-il une source de plaisir et de satisfaction mais en cas d'échec, les tâches d'enseignement risquent de provoquer le découragement et le désengagement de l'enseignant.

Paradoxalement, à côté de ces difficultés et de ces souffrances, les interviewés ne manquent pas d'évoquer les plaisirs du métier : la satisfaction immédiate à l'issue d'une séance réussie, le plaisir d'aider les élèves les plus vulnérables, l'appréciation des collègues d'un autre établissement de la performance de ses anciens élèves et leur réussite à long terme signent pour l'enseignant la qualité et l'efficacité de son enseignement et l'encouragent à s'engager dans ce métier « difficile et impossible »

Comment remédier à ces difficultés ?

Au niveau macro, l'éducation en général, l'enseignement et l'enseignant devraient être revalorisés. Selon les CP, le volet pédagogique, quelque peu négligé, devrait constituer la priorité de la CISCO. Un crédit spécial conséquent devrait y être alloué afin qu'ils puissent assurer pleinement leur rôle de suivi et d'encadrement, qui s'avèrent jusque-là insuffisants voire inexistantes malgré leur volonté.

L'insuffisance de la formation des enseignants a été pointée du doigt comme la principale raison de la baisse constante du niveau des élèves. Les CP ont réitéré la nécessité des formations à l'intention des enseignants afin de leur fournir les repères pédagogiques et didactiques nécessaires à l'exercice de leur profession.

Conscients des avantages liés aux différents projets et formations dont seuls les enseignants dans quelques écoles ciblées ont pu bénéficier, les enseignants interviewés en sont demandeurs et souhaiteraient l'extension et la poursuite de ces actions qui les doteraient de supports pédagogiques supplémentaires (films, CD audio, planches) pour pallier leur manque dans leur établissement. Mais la dotation de manuels apparaît le plus urgent : la politique du

livre avec le slogan « un élève, un livre » reste pour l'heure de l'idéal car la situation est telle qu'on ne dispose que d'un livre pour six élèves.

Sans doute, les cantines scolaires constituent-elles une solution appropriée pour atténuer le problème de malnutrition de certains élèves, dont les impacts influent sur leur performance à l'école. (Q2-ENS-F12 et F13)

Informés de l'existence de l'école des parents dans certaines écoles d'expérimentation, les enseignants en perçoivent l'intérêt pour un meilleur engagement des parents d'élèves qui, de par leur niveau d'éducation et de culture, représentent quelquefois un obstacle pour l'école et pour l'enseignant dans l'accomplissement de leurs missions sociales et éducatives respectives. Pour renforcer l'apprentissage des disciplines, et le français en particulier, l'installation d'une salle audio-visuelle équipée serait, disent-ils, nécessaire : l'avantage de ce dispositif intégré dans les emplois du temps des élèves vient de la motivation induite par le support lui-même surtout chez les plus jeunes, du fait qu'on ne peut en aucun cas passer à côté de la révolution technologique, notamment de l'envahissement du quotidien des élèves par les films « gasy » et qu'ils semblent ne plus avoir envie d'apprendre les leçons. Sur le plan pédagogique, le recours à l'iconique, déclarent-ils, faciliterait la concrétisation et la compréhension, tâche que les enseignants trouvent la plus pénible mais à laquelle ils sont quotidiennement sollicités surtout avec les petites classes (CP) (CP-Q10-ENS-D24, C27)

Bien que la formation en langue à l'Alliance française soit perçue comme extrêmement importante pour le perfectionnement linguistique des enseignants, leurs moyens personnels se trouvent très limités pour s'y inscrire ou payer un formateur de l'extérieur, d'autant plus qu'avec la somme dépensée, ils pourraient, disent-ils, obtenir le CAP. La prise en charge de la formation par l'institution constituerait donc, selon eux, une aide utile. Pour ceux qui en ont été bénéficiaires, les séances d'écoute ont particulièrement été appréciées comme les moments forts de la formation où ils ont pu comparer avec netteté par exemple leur prononciation avec celle d'un locuteur natif, et par la même occasion auto-évaluer leurs compétences.

En guise de synthèse, les discours des CP et des enseignants nous ont permis d'accéder à leur vision critique du métier enseignant en en révélant la nature problématique. Les résultats de l'analyse tendent à valider notre hypothèse de départ car la formation initiale des enseignants

a été identifiée comme la principale condition qui détermine la qualité de l'expertise des enseignants sur le terrain dont dépend la qualité de l'apprentissage. Mais la vocation enseignante constitue également une valeur soulignée. Le cas des enseignants FRAM, particulièrement préoccupant par leur faible qualification, a naturellement été soulevé tout au long des discours.

On observe également des révélations fort intéressantes. L'action enseignante ne peut être détachée de son contexte : les CP et les enseignants ont fortement insisté sur l'influence de la qualité de l'environnement éducatif dans lequel l'enseignant est appelé à exercer et à évoluer. L'instabilité de la politique du pays en général (et en particulier la crise de 2009 dont nous avons parlé), a eu nécessairement des conséquences sur la politique éducative dont les changements d'approche méthodologique pour la formation des enseignants. Il est clair que ces données se répercutent sur l'image de l'enseignant. Les conditions sociales et personnelles dans lesquelles évoluent les enseignants du primaire, dont les FRAM, ne sont pas propices au développement professionnel souhaité. De manière générale, les représentations se rejoignent et permettent une lecture plus réaliste et plus complète de la situation. Elles tendent à diverger quant au traitement du prescrit institutionnel, dont l'effectivité est surtout fonction des réalités de terrain et des efforts personnels déployés par chaque enseignant pour franchir les obstacles et les exigences du métier.

En matière d'enseignement du français, les difficultés ont été soulignées et expliquées de manière à établir une corrélation entre la non maîtrise de cette langue par les enseignants (et certains CP), l'absence de formation appropriée et le faible niveau des élèves. A ce sujet, la malgachisation de l'enseignement a été maintes fois évoquée pour faire comprendre les raisons de la dégradation du système éducatif malgache. Par ailleurs, il a été démontré que le retour du français après l'instauration de cette politique linguistique éducative fait réellement problème pour la génération d'enseignants en exercice.

Le recours aux enseignants initialement non formés, tels les maîtres FRAM, n'est pas mauvais en soi en tant que capital humain mais requiert des mesures d'accompagnement adaptées et continuées, et le plus important est sans conteste leur formation et l'amélioration de leurs conditions de travail.

Il est vrai que la recherche a été menée avec un échantillon réduit. Les conclusions auxquelles nous sommes parvenue ne se prêtent pas à une généralisation. Ainsi, elle mériterait d'être

conduite avec une population élargie (géographiquement et quantitativement). Le croisement de ces représentations issues des verbalisations provoquées avec les données naturelles des observations de pratiques de classe serait aussi intéressant pour en accroître la validité. Malgré ses limites, l'analyse ouvre une voie pour une meilleure approche de la situation actuelle et pourrait de ce fait apporter une contribution dans les prises de décisions pour l'enseignement à Madagascar, notamment l'enseignement du français, sans oublier la conception des dispositifs de formation des enseignants.

## Chapitre 7 : Agir professoral des enseignants

---

Ce chapitre part des données empiriques issues des observations *in situ* et décrit les pratiques pédagogiques et méthodologiques dominantes effectivement mises en œuvre par les quatre enseignants du primaire pendant les cours de français. La recherche s'accomplit ainsi au niveau micro du système, c'est-à-dire dans les salles de classe où se déroule l'action pédagogique. Elle est de nature ethnologique à visée compréhensive qui applique une méthode inductive de terrain. L'analyse des interactions langagières en classe de français permet à la fois une analyse quantitative de l'alternance des prises de parole, et aussi une analyse qualitative qui permet de montrer comment les enseignants observés mettent en œuvre les principes, appris lors des journées de formation, notamment lors des journées pédagogiques (JP) ou lors de la formation dans les Centres Régionaux INFP (CRINFP), de l'APC, en particulier les phases initiales de présentation des ressources et d'évaluation formative avec remédiation. Nous n'avons pas analysé la phase finale dite d'intégration des ressources.

Notre statut est donc celui d'une observatrice surplombant les actions des enseignants et d'une chercheuse qui essaie de donner du sens aux actes observés en fonction de ses connaissances théoriques et de sa propre expérience. Les questions qui sous-tendent notre réflexion sont les suivantes : les quatre enseignants mettent-ils en œuvre la même façon d'enseigner qu'ils ont apprise lors des Journées de formation pédagogique ? Agissent-ils de la même façon pour la conduite des phases de présentation des ressources et de remédiation ? Observe-t-on un agir prescrit uniforme ou bien constate-t-on des styles professoraux différents ? Le français étant à la fois langue d'enseignement et objet d'études, il s'agira également de voir si l'on constate une insécurité linguistique qui se concrétise par un recours au malgache malgré la préconisation classique en didactique du français d'utiliser exclusivement la langue cible.

## 7.1. Construit théorique

L'examen des principales caractéristiques d'une classe de langue semble se révéler utile pour toute recherche qui ambitionne d'en appréhender les réalités telles qu'elles sont vécues et façonnées par les acteurs, notamment par les enseignants, comme c'est le cas de la nôtre. Ce volet se propose d'apporter un éclairage théorique succinct.

### 7.1.1. Au centre...l'interaction

Le temps n'est plus où l'on considérait le discours de l'enseignant comme étant le seul possible dans la classe de langue où les apprenants n'avaient qu'un statut de cruche vide qu'il faudrait remplir. Depuis l'avènement des approches interactionnistes dans les années 80, cette communication unidirectionnelle avait été abandonnée au profit des échanges construits entre les acteurs. Ainsi, la classe devient un lieu de parole et de socialisation, comme l'a dit Cicurel (2011a) et c'est aussi un lieu d'interactions complexes.

L'étude a comme point d'ancrage les théories des interactions. Nous partons du postulat que le métier d'enseignant est avant tout un métier d'interactions. La vie d'une classe se réalise à travers les échanges entre l'enseignant et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes. Kramersch (1984, p.78) semble dire que sans interaction, aucun apprentissage n'est possible :

tout apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes, ou personnalités à part entière, engagées ensemble dans un processus de découverte commune. Apprendre, ce n'est pas simplement acquérir une somme définie de connaissances et d'aptitudes, ou jouer le jeu scolaire et en sortir gagnant, mais s'engager dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants. Que l'apprenant le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou non, son apprentissage dans la classe se fera toujours à travers cette interaction. Plutôt que de nier, mieux vaut donc analyser en quoi elle consiste.

Un cours est une succession de prises de paroles entre les interactants, à travers lesquelles l'enseignant met en place l'activité didactique. Le terme d'agir professoral sur lequel nous portons notre réflexion met justement en avant le caractère interactionnel de l'intervention de l'enseignant en classe. En expliquant le sens du terme « agir », Cicurel (2011a, paragr.31) précise à juste titre que :

pour accomplir son métier, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global. Ces actions ont la particularité d'être non seulement des actions sur autrui, mais aussi d'être destinées à provoquer des actions de la part du groupe ou d'individus puisqu'elles veulent induire des transformations de savoirs et parfois de comportement.

### 7.1.2. L'interaction en classe de langue

L'interaction en classe de langue a ses propres spécificités qui méritent d'être prises en compte dans l'exploitation des données. Elles sont tellement complexes que l'exhaustivité nous paraît impossible. Pour la nécessité de l'analyse, nous retiendrons que cette interaction se déroule dans un cadre institutionnel contraignant ; les interactants sont des sujets sociaux à statuts asymétriques : l'enseignant et l'apprenant ; et symétriques : les apprenants entre eux, mais ils partagent tous la même préoccupation didactique, à savoir l'appropriation de la langue sur laquelle et à propos de laquelle s'organisent les échanges. Rabatel (2004, p.9) fait comprendre, quant à lui, la complexité des échanges langagiers dans une classe qu'il associe au statut socioculturel et cognitif différent des interactants. La parole du Maître était autrefois la voix du « Savoir » devant lequel les points de vue personnels partiels devaient se plier et c'est face à un adulte « investi d'un [ce] pouvoir plus ou moins bien supporté » que la situation d'apprentissage place l'élève, d'où le malaise et le blocage plus que probables. A notre avis, ceci pourrait expliquer le paradoxe inhérent à toutes situations d'apprentissage en ce sens que l'élève est encouragé à communiquer dans la langue qu'il apprend et pourtant, on sait qu'il n'est jamais libre et parfois doit se taire face au pouvoir du Maître. Même s'il est vrai que la société évolue et plusieurs autres sources de savoir viennent concurrencer et parfois remettre en question la parole du maître et que les pratiques pédagogiques actuelles tendent vers la référence au modèle socioconstructiviste, ce rapport de force existe, nous semble-t-il, plus dans le primaire que dans les autres niveaux étant donné l'âge et statut peu avancé du public.

Par ailleurs, à l'opposé de l'interaction ordinaire, l'interaction didactique se fait essentiellement dans une langue modifiée. Cicurel (2011b) souligne le travail d'adaptation et de simplification que fait subir l'enseignant à la langue pour être compris par l'auditoire tandis que l'apprenant essaie de parler avec ses propres moyens dans la langue-cible pour

jouer pleinement son rôle de co-constructeur du discours pédagogique. La fonction métalinguistique du langage y est privilégiée car le langage parle de lui-même et devient un code pour décrire l'objet-langue. Dès 1999, Springer a voulu mettre l'accent sur l'aspect problématique des interactions dans les classes de langue qui place souvent l'enseignant face à un dilemme : jouer le rôle de locuteur natif pour instaurer en classe un environnement communicatif « authentique » et son rôle d'enseignant dans un environnement didactique institutionnel « formaliste ».

### 7.1. 3. Formes d'interaction

#### 7.1.3.1. De l'approche classique

En didactique des langues, les approches behavioristes très en vogue au début du XX<sup>e</sup> siècle, appuyées sur les méthodes structuro-globales et audiovisuelles ont fait reconnaître, s'agissant des interactions en classe de langue, la position centrale et dominante occupée par l'enseignant bien que le rôle joué par les apprenants ne soit pas à négliger pour qu'il y ait acquisition de l'objet. En effet, certaines tâches lui reviennent exclusivement : c'est lui qui initie les échanges, lance les activités, gère les interactions, distribue les prises de parole, apprécie les réponses des apprenants, etc. Autant dire que le discours de l'enseignant est déterminant dans une classe de langue au point de devenir objet de recherche à part entière. C'est à ce modèle canonique ternaire des échanges pédagogiques en classe de langue (solicitation/réponse/ rétroaction) développée chez Sinclair et Coulthard (1975) que se sont référés Postic et De Ketele (1988, p.97) et plus tard, Cicurel (2011b, p.323). Ce modèle a suscité de très vives critiques : Rabatel (2004), par exemple, le trouve un peu rigide. Aussi, selon lui, le fait que le professeur ouvre et ferme les échanges, qu'il y joue un rôle momentané et détient un statut stable le place en position de force et, partant, postule qu'en termes d'alternance des tours de parole, les interventions du professeur sont sensiblement plus importantes que celles des élèves alors qu'il est possible, voire souhaitable, que des interactions horizontales (Elève-Elève) s'enchaînent à plusieurs niveaux dans l'ensemble.

#### 7.1.3.2. Vers l'approche actionnelle

Schlemminger et Springer (2006) voient le modèle du schéma classique ternaire comme une forme figée, comme la représentation de l'interaction *par défaut*. Selon ces auteurs, cette

forme d'interaction de type reproduction ne peut favoriser qu'un équilibre communicationnel dans une classe de langue. D'autres formes d'interaction plus communicatives existent, telles la reconstitution collective d'un sens avec des activités collectives guidées dont les réponses ne sont pas prédéterminées contrairement au schéma classique ; et aussi le travail collaboratif focalisé sur l'interaction elle-même et traité dans des situations de résolution de problèmes et dans les activités collaboratives. Ce sont ces deux dernières formes d'interaction que la perspective actionnelle du CECRL (2001, p.99) met en avant pour parvenir à ses fins qui est, entre autres,

d'aider les jeunes, mais aussi les moins jeunes, à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui.

Afin de mieux cerner les deux notions, référons-nous d'abord à la définition de la « collaboration » donnée par Springer (2010) qui met en lumière la dimension sociale de l'apprentissage:

La collaboration consiste en la participation à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé. Elle ancre l'activité/l'apprentissage dans un contexte social de solidarité, d'entente, dans un véritable agir communicationnel. La visée socioculturelle prend ici tout son sens, il y a valorisation des autres, respect et intérêt pour les autres. La construction des savoirs, de l'expérience est partagée. L'apprentissage est de ce fait vu comme la participation à un processus social de construction de connaissances, une transformation sociale des individus et de leur environnement. La communauté, dans le respect des règles et des rôles, œuvre pour aboutir au résultat espéré.

Baudrit (2009, paragr. 2)<sup>9</sup> oppose les deux syntagmes : l'*apprentissage coopératif* renvoie à un travail en petit groupe où un but commun permet d'optimiser les apprentissages de chacun, il repose sur l'*interdépendance* tandis que, selon lui, en s'appuyant sur les études de Dillenbourg (1999), « une *situation collaborative* met d'abord en présence des personnes « qui (i) sont plus ou moins au même niveau et peuvent produire les mêmes actions, (ii) ont

un but commun et (iii) travaillent ensemble » (*ibid.*, p. 9 ; trad. pers de l'auteur.), elle repose sur la symétrie, c'est-à-dire que les participants à l'activité collective ont des statuts sociaux identiques au sein des groupes ; et sur l'interaction « grâce à l'émergence d'un *espace de négociation* où chacun « est amené à argumenter, à justifier son point de vue, pour essayer d'être convaincant » (*ibid.*, p. 13 ; trad. pers. de l'auteur). Enfin, des processus cognitifs y sont mobilisés du fait d'un va-et-vient constant qui s'installe entre la pensée individuelle et la pensée collective à l'intérieur des groupes collaboratifs.

Et Baudrit de signaler que l'attitude de l'enseignant varie d'une situation à l'autre, qui fait bénéficier de plus d'autonomie aux groupes collaboratifs car il « (Il) ne contrôle pas les groupes de façon active et il leur renvoie toutes les questions qu'ils se posent » contrairement aux groupes coopératifs pour qui il doit « aller de groupe en groupe, observer les interactions, écouter les conversations, et intervenir lorsqu'il le juge utile » (Dillenbourg, 1999, p. 36 ; trad. pers. de l'auteur).

#### 7.1.4. L'agir professoral : essai de définitions

La notion d'agir professoral fait penser, de toute évidence, à la notion de pratiques enseignantes largement développée chez Altet dans le contexte de la formation professionnelle des enseignants. La référence à cette auteure s'avère incontournable pour toute recherche œuvrant dans ce domaine. Sans doute n'existe-t-il pas une définition unique et équivoque pour une notion aussi englobante, a fait constater l'auteure lors d'une synthèse des travaux d'équipes de chercheurs instituant les pratiques enseignantes comme objet de recherche. Commençons par une définition plus commode qu'elle donne et qui décrit les pratiques enseignantes avant tout comme « ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves » (Altet, 2002, p.36). La notion de « pratiques enseignantes » comprend les pratiques d'enseignement-apprentissage dans la classe, elle ne s'y réduit pas, a-t-elle souligné car

l'enseignant a d'autres pratiques que le face à face pédagogique (les Pratiques de préparation d'un cours, Pratiques de présentation d'un cours Pratiques d'organisation matérielle de la classe, Pratiques de maintien de l'ordre dans la classe, Pratiques d'encadrement des travaux des élèves, Pratiques d'évaluation, Pratiques de travail en équipe pédagogique, Pratiques de réunions avec les parents d'élève....).

Toujours selon l'auteure, la pratique est une action située essentiellement réflexive :

la pratique n'est pas la mise en œuvre d'une simple rationalité, la résultante d'une planification préétablie; elle se construit en situation à partir de micro-décisions, d'approximations bricolées et d'ajustements. (*ibid.*)

La notion renvoie à l'enseignement. Elle est définie comme :

la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. (*ibid.*)

C'est une notion englobante et multidimensionnelle :

c'est à la fois l'ensemble des comportements, actes observables, actions, réactions, interactions mais cela comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision sous-jacents[...]. La pratique professionnelle recouvre donc à la fois la manière de faire de chaque personne singulière, « le faire propre à cette personne », son style, et « les procédés pour faire » qui correspondent à une fonction professionnelle (pour l'enseignant, le « savoir-enseigner ») telle qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier en fonction de buts, d'objectifs, autour de rôles mais aussi par des choix autonomes, par une intentionnalité et des visées axiologiques propres à l'acteur (*ibid.*).

Et une dernière définition qui semble concluante : « La pratique c'est le faire, l'agir professionnel » (*ibid.*).

Après cet éclairage, pourrait-on établir un lien entre « pratiques enseignantes » et « agir professoral » ?

Notons d'emblée que la notion d'agir professoral renvoie également à l'enseignant. Cicurel (2011a, paragr. 31) la définit comme :

l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Il comporte également les intentions, les motifs et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se passe dans *l'ici maintenant* de la classe, car il est aussi un projet, une projection et une prise en compte du passé.

Pour le caractériser, l'auteure attire l'attention sur le fait que « l'agir ne se réalise pas de la même manière selon les cultures éducatives, l'environnement, la personnalité ou la formation

de l'enseignant » (paragr.33). Autant dire qu'à chaque enseignant un agir mais peut-être aussi à chaque situation un agir.

Enfin, il convient de souligner avec Cicurel (2011a) qu'au-delà de toutes sortes de contraintes inhérentes au travail enseignant, la classe rend possible l'expression d'un style, d'une manière de faire singulière.

Cette étape définitoire permet de conclure que la notion de pratiques enseignantes et celle d'agir professoral ont en commun une double facette : celle qui est visible et perceptible que l'on peut observer *in situ* et celle qui relève de la dimension cachée de l'activité enseignante, seulement accessible au chercheur par le biais des verbalisations d'après-coup. Étant donné la technique d'investigation mobilisée, l'analyse est portée sur l'activité visible de l'enseignant en classe de langue. L'objectif est d'attribuer des significations aux pratiques observées à travers les interactions langagières et didactiques qui s'y déroulent. La démarche adoptée est essentiellement interprétative et compréhensive.

#### 7.1.5. Travail prescrit, travail réel et réel de l'activité

Pour cette analyse, la référence à l'opposition classique entre les deux concepts « travail prescrit » et « travail réel » s'avère incontournable. D'après Maulini (2010), le travail prescrit est défini comme ce qui est attendu d'un travailleur, ce qui est normalisé dans les instructions, les directives, les codes et les programmes tandis que le travail réel englobe ce que le travailleur produit effectivement ou a le sentiment de produire, tantôt en deçà, tantôt au-delà des règles et des attentes formelles, d'où l'écart souvent constaté en ergonomie entre le travail prescrit et le travail réel. Clot (2001) y ajoute un autre concept-clé dans la clinique du travail : le réel de l'activité qui n'est pas que le réalisé car, selon lui, c'est aussi des activités suspendues, contrariées et empêchées.

## 7.2. Approche méthodologique

### 7.2.1. L'analyse séquentielle

Notre attention est focalisée sur le pôle enseignant sans pour autant négliger les deux autres pôles constitutifs du triangle pédagogique de Houssaye, à savoir l'élève et le savoir. Le travail enseignant pendant la phase interactive a été examiné à la loupe à travers les moments les plus

significatifs de chaque cours filmé et transcrit afin d'identifier la démarche didactique et l'approche pédagogique et méthodologique mises en œuvre et de les caractériser. Afin de dégager le style et l'agir professoral de chaque enseignant, nous nous appuyons sur la théorisation des pratiques individuelles de transmission de Cicurel (2002, paragr. 29). L'auteure définit celles-ci comme « des pratiques langagières (verbales et non verbales) et des pratiques interactionnelles qu'un enseignant met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire. ». Ces pratiques, écrit-elle, dépendent « de la culture d'origine des interactants, de la formation de l'enseignant, de son expérience, et de sa personnalité ». Ce référent théorique est essentiel à notre analyse en ce sens qu'il nous conduira à comprendre chaque agir toujours en corrélation avec l'identité personnelle et professionnelle de l'acteur. Mais le champ étant si vaste et faute de données, nous limiterons notre étude au second aspect.

L'unité d'analyse dépasse les phrases isolées énoncées par les enseignants observés et correspond à un élément beaucoup plus structuré qu'est la séquence. La notion a été à l'origine de maintes recherches dans le domaine de la formation des enseignants. Postic et De Ketele (1988, p.97) la définissent comme :

un enchaînement d'actes pédagogiques et d'échange entre l'enseignant et ses élèves en vue de parvenir à un but donné qui s'inscrit dans une démarche d'ensemble. Chaque séquence possède son unité propre par le but spécifique qu'elle veut atteindre et elle est une étape dans une progression globale vers le ou les objectifs de l'activité pédagogique.

L'analyse séquentielle, rappelons-le, repose sur le principe qu'en communication pédagogique, les comportements verbaux et non verbaux ne prennent de sens qu'en référence à une situation particulière dans laquelle ils ont été observés. Chaque comportement ne doit pas être pris et interprété isolément en dehors de son contexte et indépendamment des intentions qui l'animent. Le travail se réalise en trois étapes :

1<sup>ère</sup> étape : identification des séquences didactiques qui structurent une unité.

2<sup>e</sup> étape : analyse du processus interne de chaque séquence à travers la nature et la progression des échanges d'un côté, et la cohérence et l'organisation du discours de l'autre, à travers les chaînes d'échanges et d'interaction. Le but étant de voir la cohérence de

l'ensemble de la séquence, et l'adéquation entre le comportement verbal de l'enseignant et les objectifs poursuivis et l'approche pédagogique préconisée.

3<sup>e</sup> étape : analyse de la cohérence externe entre les séquences, c'est-à-dire l'organisation de l'ensemble des séquences en tant qu'unité didactique.

### 7.2.2. L'analyse didactique

Pour compléter l'analyse, dans le cadre d'une approche classique, la référence à Girard (1971) s'est révélée nécessaire. La plupart des séances de langue vivante, dit l'auteur, s'articulent autour de différentes phases connues sous le nom de moments de la classe de langue, à savoir le contrôle ou la mise en train et l'étude de l'élément nouveau qui se fait en trois étapes : la présentation de l'élément nouveau, l'exploitation ou le réemploi (pour des éléments lexicaux) et la fixation (pour des structures grammaticales). L'objectif poursuivi est différent pour chaque moment, ce qui détermine le rôle du professeur et la nature des interactions attendues entre lui et ses élèves. Nous retenons ce schéma classique étant donné que le même principe de structuration des séquences ou unités didactiques -selon les termes de l'approche communicative - en différentes phases d'apprentissage est gardé par bon nombre de manuels de langue.

Ainsi, notre approche méthodologique se base sur une analyse didactique des séquences. Elle consiste à examiner et à comparer les pratiques pour faire apparaître les configurations personnelles de chaque enseignant ou son style dominant et, éventuellement, les configurations communes à tous les enseignants observés.

Enfin, il est à noter que la période de l'observation a coïncidé avec la dernière année de mise en œuvre de l'APC dans les écoles primaires publiques. Notre intention n'était ni de mener une réflexion sur l'approche ni d'en faire le bilan. Par contre, nous avons porté une attention particulière aux pratiques effectives de remédiation des enseignants observés étant donné leur rôle déterminant dans la progression et la réussite de l'apprentissage. Dans cette visée, il aurait été préférable d'envisager l'observation pendant la semaine d'intégration et plus précisément au moment de la correction et de la remédiation au sens où Roegiers (2010, p. 72) l'entend. Malgré cette impossibilité, nous pensons que chaque fois que l'enseignant procède à une évaluation formative et qu'il décèle des difficultés des élèves, il est appelé à engager des remédiations qui les aideraient à les surmonter.

Il va sans dire que les multiples dimensions de l’agir professoral telles qu’elles sont exposées plus haut ne peuvent être toutes atteintes au moyen de l’observation de classe. De même, parmi les quatre fonctions retenues par le référentiel du métier d’instituteur à Madagascar (INFP, 2005), seules les données sur la fonction liée à l’enseignement sont directement accessibles par cette technique d’investigation.<sup>10</sup>

### 7.3. Corpus d’analyse

#### 7.3.1. Profil du public observé

La réflexion est basée sur un ensemble de scripts de 13 cours observés et filmés de quatre enseignants du CP2 et du CM1.

Les enseignants observés ont entre 34 et 47 ans. Le plus âgé et le plus jeune sont tous deux des maîtres FRAM en attente de recrutement, avec respectivement neuf ans (dont quatre passés dans un établissement privé et cinq dans le public) et deux ans d’expérience professionnelle. Sans aucune formation initiale, ils sont seulement bénéficiaires des Journées Pédagogiques (JP) organisées par la Zone d’administration pédagogique (ZAP) à chaque pause bimestrielle comme tous leurs collègues. Les deux autres sont plus avancées en matière de formation : l’enseignante C est titulaire d’un Certificat d’Aptitude Pédagogique (CAP) et d’un DPAEC en 2004-2005 et a 10 ans d’expérience, dont trois ans passés dans un Collège d’Enseignement Général tandis que l’enseignante D est titulaire d’un CP-EP délivré en 2013-2014.

#### 7.3.2. Le niveau et les séances observés

Afin d’atténuer tout risque de biais, notre intention n’a pas été explicitée dans le détail aux yeux des enseignants et des élèves dans les classes observées, l’objet d’observation non plus. A part les consignes d’ordre technique, aucune autre n’a été donnée. Le soin de choisir l’objet de la séance a été laissé à chaque enseignant mais à condition de respecter le programme scolaire et la planification bimestrielle. Les résultats de l’analyse des données sont présentés

---

<sup>10</sup> Selon le référentiel, la fonction d’enseignement est déclinée en deux compétences : -Animer des séquences d’apprentissage après élaboration de fiches de préparation et de matériels didactiques adéquats, en s’appuyant sur des situations diversifiées et adaptées aux apprenants. – Produire un dispositif de suivi/encadrement, d’évaluation et de remédiation.

dans l'anonymat. Le corpus est constitué par un ensemble de scripts de 17 cours filmés, d'une durée variant entre 30 à 40 minutes. La transcription a été faite dans le même code que celui utilisé avec les entretiens des CP et des enseignants. Les cours sont codifiés selon l'enseignant (Ex : A4) et les interventions de l'enseignant (P) et des élèves (E) à l'intérieur du même cours ont été numérotées au fur et à mesure de leur apparition.

Tableau 7 : Récapitulatif des séances observées transcrites faisant l'objet de l'analyse

Enseignant A	1. Les nourritures des animaux dans la bassecour
	2. Le son « an » et « am »
	3. Les produits des animaux de la ferme (vocabulaire)
	4. Le son « on »
Enseignant B	1. Demander des informations
	2. Les pronoms relatifs QUI et QUE
	3. Les pronoms relatifs QUI et QUE (exercices)
Enseignant C	1. Les fruits et légumes
	2. Le son « ui »
	3. Les fruits et légumes (exercices)
Enseignant D	1. Le plan de la ville (Expression orale)
	2. L'interrogation
	3. L'interrogation (exercices)

Pour avoir une idée claire de ce qui est attendu des enseignants, nous proposerons ci-après, de manière très succincte, l'analyse des programmes des niveaux retenus d'après les guides d'intégration conçus par le MENRES (s.d.).

#### Le français en CP2

Il s'agit de la deuxième année d'étude de la langue française au primaire. Si le CP1 est exclusivement consacré à l'apprentissage oral de la langue, ce niveau constitue le premier contact avec le code écrit à travers les trois sous-disciplines : vocabulaire, expression orale et phonétique. Le volume horaire hebdomadaire du français est de six heures réparties en séances de 20 à 30 min. En matière de compétence, l'élève saura produire à l'oral au moins deux phrases dans des situations de communication adaptées à son niveau et à son environnement, saura comprendre un message écrit court, facile avec cinq phrases et vignettes, au maximum produire un texte court, simple, dans diverses situations de communication adaptées à son niveau et à son environnement.

## Le français en CM1

Il s'agit d'un niveau plus avancé avec plus de sous-disciplines traitées : expression orale, expression écrite, vocabulaire, lecture, grammaire, conjugaison, orthographe. Six heures sont consacrées au français dans la semaine, réparties en 12 séances de 30 mn. A ce niveau d'études, l'élève comprend, réagit à un ou deux messages courts et simples adaptés à son niveau et à son environnement et produit, à partir des supports écrits et iconographiques, un message court (de cinq à dix phrases) avec des mots, des expressions et des structures pris dans son répertoire.

Code de transcription :

P : Professeur

E : Elève

SR : Sans réponse

+ : Pause silencieuse courte

++ : Pause silencieuse plus longue

+++ : Pause silencieuse très longue (enregistrement non coupé)

XXX : Suite de syllabes inaudibles ou ne pouvant pas être orthographié

↗ : intonation ascendante marquant une question

NON : Accentuation, emphase

(...) : commentaire du transcripteur

## 7.4. Résultats d'analyse

Cette partie se propose de rendre compte des pratiques enseignantes observées pendant cette phase interactive d'apprentissage et pendant la phase remédiateurice située à la fin de chaque leçon. Tout au long de l'analyse, pour désigner l'enseignant, le genre masculin est utilisé dans tous les cas afin de respecter le principe d'anonymat des pratiques observées.

### 7.4.1. Le niveau et les séances observés

Pour ce volet d'analyse, nous partons de l'idée qu'il existe des séquences qu'on s'attend à retrouver dans toute séance complète quels que soient leur nature et l'objet traité. Pour ce faire, nous avons repéré les phrases didactiques qui marquent le passage d'une étape à l'autre.

Tableau 8 : Analyse structurée des séances observées

		Rappel/contrôle/Mise en train	Présentation	Exploitation	Application	Evaluation Remédiation
A	1. Les nourritures des animaux de la bassecour	+	+	+	+	-
	2. Le son "an" et "am"	+	+	+	+	-
	3. Les produits des animaux de la ferme (vocabulaire)	+	+	+	+	+
	4. Le son "on"	+	+	+	+	+
B	1. Demander des informations	+	+	+	+	-
	2. Les pronoms relatifs "Qui" et "Que"	+	+	-	+	+
	3. Les pronoms relatifs "Qui" et "Que"(exercices)	+			+	+
C	1. Les fruits et légumes	+	+	+	+	+
	2. Le son "ui"	+	+	+	+	+
	3. Les fruits et légumes (exercices)	+	+	+	+	+
D	1. Le plan de la ville (expression orale)	+	+	+	+	-
	2. L'interrogation	+	+	+		
	3. L'interrogation (exercices)	+			+	+

Dans l'ensemble, les signes (+) sont beaucoup plus importants que les signes (-), ce qui signifie que les cours observés ont mis en évidence les principales étapes attendues dans une classe de langue. Là où l'unité n'est pas close c'est lorsqu'il y a application non suivie de remédiation (cas de A1, A2, B1 et D1), c'est dire que les principes sont acquis en matière de planification de cours mais les difficultés se situent par rapport à la remédiation. Nous y reviendrons plus longuement. Malgré son statut de novice, les cours de l'enseignant C

forment tous des unités closes. Nous avons laissé vides les cases correspondant à la présentation et à l'exploitation pour les séances réservées aux exercices ou aux applications. Pour comprendre l'agir de chaque enseignant, ce travail de repérage paraît insuffisant, encore faut-il se pencher sur la manière dont l'enseignant conduit chaque étape, et plus précisément sur les démarches et les stratégies qu'il met personnellement en œuvre à travers lesquelles se manifeste son style.<sup>11</sup>

#### 7.4.2. Cohérence entre les différentes phases didactiques

L'enseignant A a systématiquement énoncé l'objectif de sa leçon juste après le contrôle des acquis ou la phase de rappel. Les différentes phases de la leçon sont facilement identifiables. L'enseignant a conduit la présentation et la fixation de l'élément nouveau, que cela relève du vocabulaire ou de la phonétique, habilement et avec aisance. On peut dire que ces phases sont relativement réussies. Cependant, un fort déséquilibre dans la répartition du temps l'a entraîné à négliger les exercices d'exploitation sans lesquels elle risquerait de rater son objectif. A ce sujet, les exercices proposés sont en nombre insuffisant, souvent limités à un seul exercice écrit par leçon, et manquent généralement de pertinence par rapport à l'objectif. Pour l'acquisition du son [õ] par exemple, la consigne était « Complète par le ou la » et pour le son [ã], « Je complète les points par an ou am » où quatre mots isolés seulement ont été proposés, sans groupe de mots ni phrase. Les mêmes insuffisances ont été constatées dans les pratiques des autres enseignants où la présentation et, le cas échéant, la fixation occupent la majorité du temps au détriment du réemploi, souvent effleuré. S'agissant d'une langue, nous pensons que les exercices et les activités proposés à l'écrit sont tellement limités qu'ils ne laissent entrevoir aucune progression ni sur le plan linguistique ni sur le plan communicatif.

#### 7.4.3. Alternance des prises de parole : analyse quantitative et qualitative

De par la nature des compétences visées, il apparaît évident que pour la même durée on n'aura pas le même nombre de tours de prises de parole dans des classes de langue de niveaux différents. Avec une classe débutante telle le CP2, l'objectif est de parvenir à créer des

---

<sup>11</sup> Partie du principe que chaque enseignant a un style particulier (manière d'être, de communiquer et de faire), Altet caractérise la pratique enseignante à partir de son style pédagogique. Celui-ci, selon elle, est constitué de trois dimensions constitutives interdépendantes : la dimension « style personnel », la dimension « style relationnel et interactionnel » et la dimension « style didactique ». (Altet, 2001).

automatismes et des réflexes d'utilisation de mots et de structures par le truchement des activités essentiellement basées sur la répétition et la mémorisation. La situation est sensiblement différente quand on passe à un niveau supérieur où l'apprenant est de plus en plus appelé à analyser et à produire qu'à reproduire. L'objet traité devient de plus en plus complexe, ce qui demande un temps de réflexion assez important réduisant le nombre d'interactions. Il est trop ambitieux de vouloir saisir les interactions dans une classe dans leur intégralité : il est très difficile voire impossible d'enregistrer tous les échanges qui se font à voix basse entre les interactants et de suivre toutes les discussions pendant les travaux de groupe ; le nombre avancé n'est donc qu'une donnée approximative. Le graphique suivant donne une vue d'ensemble des prises de paroles dans les cours examinés.

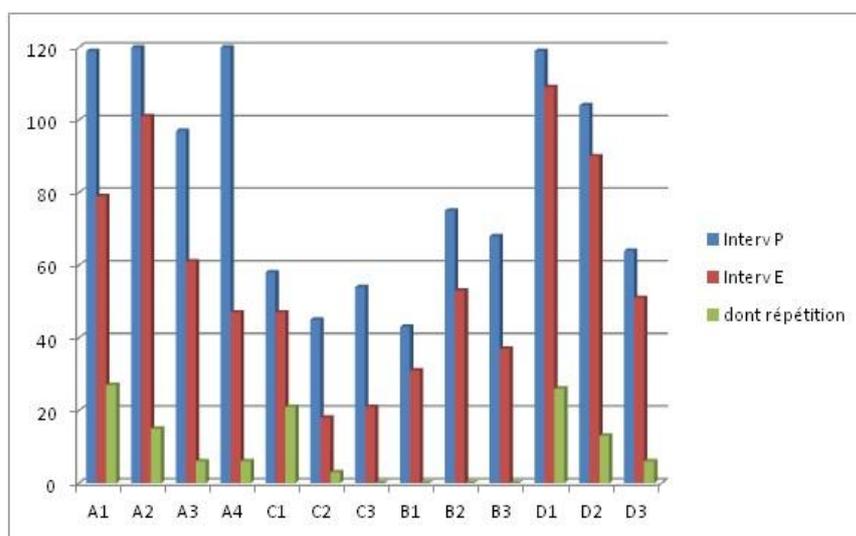


Figure 6 : Répartitions des prises de parole des interactants

Quantitativement, les données apparaissent nettement significatives : pour le niveau CP2, la classe de l'enseignant A est plus interactive que celle de l'enseignant C. En moyenne, le nombre de prises de paroles chez C atteint à peine la moitié de celui enregistré chez A. Lors des séances d'acquisition de vocabulaire, par exemple, avec A2 « Les produits des animaux de la ferme » (24'14), on arrive à 120P et 101E tandis qu'avec C1 « Les fruits et légumes », (42'29) 58P/47E seulement. L'explication de cet écart pourrait être creusée dans la manière de faire la classe de chaque enseignant, leur style dont la compréhension ne doit être dissociée de leur profil professionnel respectif.

L'enseignant A a eu beaucoup recouru à la répétition de nature psittaciste, individuelle de préférence, et aux questions de relance avec lesquelles elle a fait preuve d'aisance et de professionnalisme. La séquence suivante correspond à un échange au moment d'une phase d'observation appuyée sur un support visuel accroché au tableau.

A1- P2 : Allez++que voyez –vous ↗Sitraka  
E1 : Je vois le poussin  
P3 : Oui, à toi Santatra  
E2 : Je vois le coq  
P4 : Oui, très bien, ...Faratiana  
E3 : Je vois...le dindon  
P5 : Le dindon, oui très bien, Tolotra  
E4 : Le canard  
P6 : Le canard Lahatra  
E4 : Je vois le poule  
P7 : La poule oui, c'est quoi encore↗ Acasia  
E : SR  
P8 : Sitraka  
E5 : Je vois le cocotte  
P9 : Tu trouves LE cocotte ↗

Certes, cet extrait a l'apparence d'un échange ordinaire qu'on peut entendre dans une classe de langue surtout lorsqu'on voit le niveau de difficulté des unités linguistiques utilisées. Pourtant il donne à voir un savoir professionnel de l'enseignant mis en œuvre dans un processus interactif où il est amené à la fois à désigner ou à solliciter l'élève qui va prendre la parole, à lui fournir un feed-back rapide à l'instant même et à corriger les erreurs des élèves sans pour autant interrompre la conversation.

Chez cet enseignant, les mêmes gestes se répètent d'une séquence pédagogique à une autre et d'une leçon à une autre. Tel qu'il est montré dans cette séquence relevée lors d'une leçon de vocabulaire, il s'agit, pour elle, d'habitudes incorporées dans ses pratiques.

A2- P3 : Quelles sont les nourritures des animaux dans la basse-cour↗ Quelles sont les nourritures des animaux dans la basse-cour↗  
P4 : A toi Fredo  
E1 : Les nourritures des animaux c'est les manioc  
P5 : Le manioc++Très bien, à toi  
E2 : Les nourritures des animaux c'est manioc  
P6 : A toi Kanto  
E3 : Les nourritures des animaux c'est le riz  
P7 : Le riz++ à toi Clara  
E4 : Les nourritures des animaux c'est le maïs  
P8 : Oui, Lanto

E5L Les nourritures des animaux sont le lait

P9 : Oui, à toi

E6 : Les nourritures des animaux sont du riz

P10 : Du riz, c'est quoi encore ↗ à toi Faniah

E7 : Les nourritures des animaux sont le provende

P11 : La provende+++c'est quoi encore ↗

On aura compris tout de suite le rythme auquel ces échanges verbaux se réalisent. Presque les mêmes actes reviennent : après la question de départ répétée 2 ou 3 fois adressée au collectif, l'enseignant désigne, apprécie la réponse fournie, reprend ou corrige éventuellement, pose la question et désigne l'interlocuteur suivant, ce qui explique la multiplicité des échanges, que nous trouvons bénéfique dans une classe de langue où l'interaction n'est pas qu'un simple moyen pour atteindre la finalité commune mais surtout une fin visée. Comme le prouve le graphe, le procédé de relance pour faire avancer l'apprentissage incite les élèves à agir et à interagir, et par conséquent permet à un maximum d'élèves de participer activement.

Par contre, l'enseignant C adopte dans la plupart du temps une pédagogie magistrale laissant peu de place à l'interaction. Cet extrait figure parmi les longs discours magistraux notés pendant son intervention :

Androany isika ao anatin'ny français dia ny légume et fruit, ny légume izany ao amin'ny sokajin'ny anana izany, anaovana sakafo ; ny fruit izany dia voankazo+++  
Izany hoe, mizara roa mazava tsara izany ny atao légumes sy ny atao hoe fruits++ Ny légumes dia ny anaovantsika sakafo rehetra, fa ny hanaovantsika dessert izany tsy ao anatin'io no légumes fa ny ataontsika hoe sakafo laoka no tafiditra ao anatin'ny hoe légume no antsika+++ [...] Eto izany isika aloha, mamantatra hoe inona avy no anaran'ireto, tsy àry voatanisansika eto daholo le izy satria sary vitsivitsy no hitantsika eto++Fa fantaritsika miadana eny foana izy rehefa manao exercices isika na rehefa manao pratique ana (hésitation) leçon eo fa ho fantarintsika izany ity sary amin'ny ilany ity mbola tsy navelatro le izy fa ho jerenareo eto hoe ity ny légume, ity ny fruit fa ny fitambarany moa dia ireto izy jereonareo ireto, sasantsasany ihany hoa ireo, fa mety misy tsy voasoratsika eo izao, fa ho vakiantsika aloha hoe inona avy ireto ho teneniko

Prononcé juste après quelques questions de mise en situation, la place de ce discours dans l'ensemble de la séquence permet de supposer qu'il s'inscrit dans la phase de présentation. Le choix délibéré du recours massif au malgache fait partie de l'agir de l'enseignant C, sa propre réorganisation des prescriptions. Cet agir laisse entrevoir son insécurité linguistique et sa

propre conception d'une classe de français bilingue. Du point de vue pédagogique et didactique on peut dire que ce discours magistral de plus de deux minutes s'analyse difficilement. Pour être significatif pour l'apprentissage, il aurait pu être d'un côté réduit à l'essentiel et de l'autre repensé de manière à favoriser l'interaction, d'autant plus que l'objet traité fait partie de l'expérience parfaitement connue des élèves. Leur difficulté est de savoir nommer ces objets en français, ce qui fait d'ailleurs la spécificité d'une séance d'acquisition de vocabulaire en langue étrangère à ce niveau scolaire. Par ailleurs, sa manière d'aborder ses leçons, si on s'en tient aux cinq premières minutes, révèle visiblement son style dominant avec une forte tendance à monopoliser la parole et à tout donner même pendant la phase de rappel ou de contrôle où il est fort souhaitable que l'enseignant se limite pour laisser la parole aux élèves. Dans sa stratégie, il semble à tout prix essayer d'éviter l'interaction en anticipant les questions des élèves. Cette précipitation ne laisse même pas le temps de comprendre la consigne et de manifester leurs réactions ou leur incompréhension. Une telle manière de faire risque fort de rendre passifs les élèves.

La manière dont il a mené le rappel lors de la séance de lecture et d'écriture sur le son « an » (Fiche C2) en fournit une illustration parfaite de cet enseignement de type frontal.

C2-P1 : Dia hamerina kely aloha isika ny leçon izay efa nantaontsika teo aloha dia ny son « oi », izany hoe ny « oi » efa nataontsika fa mba hiverenan'ilay izy ao an-tsaintsika, dia hoe mot ohatry ny inona moa izany, izany hoe, mot anaky 2 izany, izany hoe ny o sy ny i, no vakiana hoe « oi », amin'ny malagasy izy dia hafa ny fivakin'io fa amin'ny français « oi »ny « oi » no vakin'io indraindray isika tamin'ny exercice mbola nisy teny hoe oy, fa rehefa amin'ny français izany dia « oi » [w] no hamakiana azy, izany hoe, averina ao an-tsaintsika izany, io efa haintsika io fa efa nataontsika fa mamerina fotsiny aho. Rehefa vakiana raha manoratra ohatr'izao aho izao, poid inona izao no vakin'io

RC : [pwa]

P2 : Ary io bois

RC : [bwa]

P3 : Ary raha izao loi

RC : [lwa]

P4 : Izany hoe, rehefa itantsika izany io na inona na inona rehefa teny frantsay dia izay no hamakiana an'io fa tsy hoe hiverina indray isika hoe, lui, oi foana no vakiny fa misy isika misy olona miteny izao hoe loisir, dia loisira no hamakiansika an'ilay izy

misy manao an'izany mihitsy isika, namorona loisir ahako loisira no hamakiansika an'ilay izy izany hoe, rehefa miverina ao amintsika io izany dia haintsika

On constate que la classe de français est en fait une classe malgache, la langue de communication qui devrait être le français est réduite voire évacuée. Mais cet abus de parole monologuée s'aperçoit également ailleurs (Fiche C3) au moment de la restitution des travaux de groupe, par exemple, où il semble initialement vouloir associer les élèves, décision qu'il a abandonnée par la suite.

C3-P19: Aty daholo ny maso, ireo no zavatra vitantsika tany++, niarahantsika nanao ireo dia iharahantsika tsarina « Regardez par ici voilà ce que nous avons fait++nous allons corriger ensemble » (chaque représentant de groupe s'est mis au devant de la scène avec son petit tableau)

20- Izaho ihany angamba no hitsara azy+ ny fruit aloha no jerentsika voalohany « Je vais peut-être les corriger seul+ commençons par les fruits »

Cette option a mis les élèves dans une situation passive d'au moins pendant 14mn. A notre avis, le choix du malgache, langue avec laquelle l'enseignant se sent plus à l'aise et en sécurité l'a induit à cette prolixité pédagogique. Ainsi, son agir professoral se caractérise par la domination du professeur par le discours, ne laissant que très peu de place aux interactions. L'apprenant n'y est pas reconnu en tant qu'acteur de son propre apprentissage mais en tant que simple spectateur. Cet agir reflète la conception traditionnelle de l'acte d'enseigner et d'apprendre où l'enseignant est considéré comme un détenteur d'un savoir qui transmet à un récepteur. En tant que classe de langue, il semble assez clair que ces pratiques s'éloignent des approches communicatives parce qu'elles ne permettent en aucun cas de développer les activités interactives de communication, et, partant, n'ont que peu de chance d'aboutir à des compétences réelles en langue.

De même, en suivant l'évolution des échanges, on peut remarquer que les séquences interactives sont très courtes, le nombre d'échanges y est très réduit et rares sont les questions de relance :

C2-P35 : Mba ho jerentsika hoe itsy izany le izy++ tsipiho kely amin'ny la craie eo ambaniny izay ahitantsika an'ilay izy « nous allons repérer le mot++soulignez avec la craie les mots contenant le son ... »

E13: (souligne les mots où il y a le son [ʉ])

P36: Manaiky ary ve isika eny am-pitoerana hoe ireo ihany no misy an'ily izy eny amin'ny tableau ↗ «Nous sommes d'accord que c'est tout+++ au tableau ↗ »  
RC : Eny TOMPOKO OOO ! « Ouiii Monsieur»

Son style d'enseignement peut, semble-t-il, cacher de réelles difficultés à entrer en interaction avec la classe. La gestion des trois mouvements de l'échange ternaire, pour reprendre les termes de Sinclair-Clouthard (1975) cité par Postic et De Ketele (1988, p.97-98) semble lui poser problèmes. Si les deux premiers mouvements que l'auteur qualifie respectivement initiatif et réactif apparaissent, les actes afférents au mouvement évaluatif s'avèrent insuffisants, souvent réalisés timidement et de manière expéditive.

Quant à l'enseignant E, sa performance est aussi remarquable que celle de A. Dans deux de ses cours, l'on enregistre plus de 100 prises de paroles pour l'enseignant et entre 90 et 100 pour les élèves pour une durée de 30 à 35mn. L'analyse qui suit porte sur une séance réservée à l'expression orale qui vise à faire parler les apprenants autant que possible en vue d'une utilisation spontanée et indépendante à l'oral de la langue. Dans ce cadre, l'activité, dont l'objet est l'apprentissage de la lecture d'un plan, part d'une image présentée dans le manuel. L'interactivité dans sa classe, comparable à celle observée chez A correspond à ce qui est attendu d'une séance d'expression orale. Ces résultats découlent de son aisance et de la fluidité de l'enchaînement de ses actes et gestes.

Nous avons retrouvé les mêmes gestes chez A, c'est-à-dire le recours à des questions de relance et à des répétitions simples ou additives qui permettent à la majorité d'élèves de participer. Le stimulus est composé par des structures simples connues des élèves telles que « qu'est-ce que tu vois » et « Où se trouve le...par rapport à... » dont l'utilisation ne demande pas de temps de réflexion. L'extrait suivant présente une séquence d'échanges dans sa classe :

P2 : Que voyez –vous (2) sur l'illustration que voyez-vous sur l'image ↗ Roméo

E1 : Il y a

P3 : Je vois...

E2 : Je vois il y a des....

P4 : Je vois du...

E3 : Je vois du andremby

P5 : Je vois++tu vois des andremby. Valérie

E4 : Tu vois

P6 : Je vois...

E5 : Je vois de l'avenue de Baobab

P7 : Oui, il y a de l'avenue de Baobab Il y a quoi aussi Onitiana

E6 : Je vois de Radama

P8 :Est-ce que Radama est là?

La séquence suivante montre un autre schéma d'échanges fréquemment observé dans la classe de l'enseignant D. Il a la particularité d'être beaucoup plus complexe tant il requiert de la part de l'enseignant une attention accrue.

D1- P78 A l'Est de l'école, l'Hotel de ville et le stade maintenant+++ Où se trouve l'hôtel de ville par rapport à la stade++ Où se trouve la stade par rapport à l'hôtel de ville (2 fois)

P79 : Yves Roland

E74 : Se trouve à l'Est du ville

P80 : A l'est de

E75 : A l'est de ville

P81 : Est-ce que c'est juste

E76 : (RC) Faux

P82 : C'EST FAUX, alors où se trouve la stade par rapport à l'hôtel de ville (3)

Vonjy++ Tu écoutes bien Yves Rolland

E77 : La stade se trouve Nord

P83 : Au Nord

E78 : Au Nord

P84 : De

E79 : De ville

P85 : de l'hotel de ville+ tu répètes+ la stade se trouve

E80 : La stade se trouve au Nord de l'hôtel de ville

P86 : Oui, Yves Rolland

E81 : La stade se trouve au Nord de ville

P87 : De l'hôtel de ville

Dans ce modèle, l'enseignant semble abandonner l'élève qui n'a pas trouvé la réponse attendue, poursuit avec un autre et puis revient à celui-là à qui il a demandé de répéter la bonne réponse.

Quant à l'enseignant B, sa classe est moins interactive que celle de sa collègue D. Le tableau suivant compare les prises de parole lors des deux leçons de grammaire tenues par les deux enseignants.

Tableau 9 : Prises de parole dans les deux classes de CM1

Enseignant	Intitulé	Durée	Nb de prises de parole	
			Enseignant	Apprenant
B	Les pronoms relatifs « que » et « qui »	36'	75	53
D	Les mots interrogatifs	35'35	104	90

Les deux cours diffèrent par leur objectif respectif et le type de compétences visées. Il s'agit pour la classe de D d'après les prescriptions du manuel, de reconnaître et d'utiliser adjectifs, pronoms et adverbes interrogatifs mais en réalité elle s'est arrêtée au premier sous-objectif. Le cours s'appuie sur un court texte illustré qui sert de contexte à l'objet. La classe de B vise une compétence de difficulté croissante : comprendre le processus de transformation relative avec « qui » et « que ». Ces détails aident à comprendre le taux d'interaction dans les deux classes. L'absence de réaction de la classe à certains stimuli émis par l'enseignant montre qu'elle a du mal à amorcer les échanges. Voici, à titre d'exemple, une chaîne d'échanges démontrant à quel point elle peine pour obtenir l'analyse attendue et ce, au point de ralentir son rythme.

B2- P19 Que et qui, combien y a-t-il de phrases ici, dans ce texte combien y a-t-il de phrases

P20 : Comptez un, combien de phrases

E16 : SR

P21 : Toky

E17 : 2 phrases

P22 : 2 phrases +++ dans la 1<sup>ère</sup> phrase combien y a-t-il de verbes ↗ dans la 1<sup>ère</sup> phrase + qui peut lire d'abord la 1<sup>ère</sup> phrase

E18 : SR

P23 : Lit la 1<sup>er</sup> phrase, la 1<sup>er</sup> phrase, la 1<sup>er</sup> phrase commence par la place jusque libre, autre que Tantely

E19 : La place

P24 : Autre que Tantely, non, autre que Tantely, Rondro

E20 : XXX

P25 : Un peu plus fort

E21 : SR

P26 : La place que papa a réservé est libre

P27 : Combien de verbes conjugués dans cette phrase

E22 : Verbe réserver

P28 : Et quoi aussi, verbe réserver

P29 : Il y encore un verbe conjugué, quel verbe

E23 : SR

P30 : Quel verbe

E24 : Place

P31 : Est-ce que c'est un verbe place, la place

E25 : Libre

P32 : NON

E26 : Propose

P33 : La 1<sup>ère</sup> phrase, la place que papa a réservé n'est pas libre++N'est pas, elle n'est pas, une forme de négation mais quel est le verbe, une forme de négation quel est le verbe+ Lovatiana

E27 : Pas

P34 : Mais non... n'est pas↗... forme de négation, on a déjà fait ça Lucia, où est le verbe↗

E28 : SR

Non seulement elle a du mal à trouver des interlocuteurs car les volontaires sont de plus en plus rares, P24 « autre que Tantely » ou « levez la main » mais elle est souvent confrontée à des erreurs d'analyse qu'elle a dû redresser. La transcription laisse penser qu'apparemment malgré tout, elle s'en sort mais pour dire le contraire, il suffit de voir à quel point les moments de silence s'intercalent entre les prises de parole des interactants. La suite montre d'ailleurs qu'elle a ajusté son rythme et son intervention. Sans abandonner totalement le procédé de questions-réponses, plus bénéfique pour l'apprentissage, certes, mais plus coûteux en matière de temps, il est des moments où elle a décidé d'expliquer plus longuement afin de les aider à comprendre et à s'approprier le processus de transformation.

L'enseignement de la grammaire vise moins le développement de l'interaction que l'apprentissage des règles et l'appropriation de l'objet. On attend de la classe plutôt des réponses réfléchies que de simples réflexes et très souvent, les échanges prennent la forme d'un dialogue plus ou moins long entre le professeur et un élève car l'essentiel c'est que ce dernier s'approprie l'objet.

Les schémas suivants proposent de représenter les trois cas de figure observés en matière d'échanges dans une classe. Notons qu'ils ne s'excluent pas et que tout est dans l'art de l'enseignant de réagir, d'interagir et d'adopter le schéma le plus approprié au contexte et ce, indépendamment de ses prévisions, de ses planifications telles qu'elles sont matérialisées dans sa fiche de préparation. De même, l'enseignant reste l'initiateur de l'échange et la nature et la longueur de chaque chaîne peuvent varier. C'est à lui que revient toute décision de s'y attarder jusqu'à ce que les réponses lui satisfassent ou de passer à la séquence suivante.

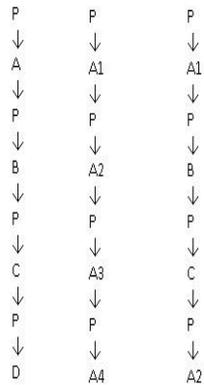


Figure 7 : Configurations des chaînes d'échanges observés

Il est à signaler que le médium visuel que représentent les images comme support de cours, proposé par le manuel en usage (cas des classes CM1) ou confectionnées par les enseignants eux-mêmes, lorsque les manuels font défaut ou sont abîmés, est un auxiliaire doublement indispensable du fait de son intérêt psychologique et didactique. A la fois motivant et stimulant, il permet aussi de fixer l'attention des élèves. En outre, il aide l'enseignant à débloquer la situation et à amorcer les échanges. Sur les 13 cours observés, 10 sont appuyés sur des supports visuels, ce qui conduit à reconnaître la place accordée à cet auxiliaire pédagogique dans les classes de langue surtout les classes débutantes.



Figure 8 : Supports didactiques

Quoi qu'il en soit, sur le plan qualitatif les interactions observées sont majoritairement focalisées sur les contenus linguistiques. Les réponses attendues sont figées et prédéterminées et le rôle de l'apprenant consiste surtout à reproduire, à imiter et à mémoriser, ce qui réduit-

pour reprendre les termes de Springer (*ibid.*)- la liberté d'énonciation de l'apprenant et son rôle d'énonciateur. De même, un déséquilibre a été constaté entre les activités didactiques et les activités communicationnelles car il était très rare que les enseignants jouent leur rôle d'interlocuteur natif.

#### 7.4.4. Gestion de la phase de remédiation

S'agissant de la transposition didactique de l'APC à Madagascar, le prescrit méthodologique semble suffisamment clair : les fiches d'exploitation des situations présentées dans *les guides d'intégration* mettent en évidence la place que l'enseignant doit réserver à la remédiation, reconnue comme l'objet constituant de l'étape finale de l'exploitation de la situation d'évaluation et de remédiation telles qu'elles sont préconisées pendant la période d'intégration. Bien que les séances examinées se soient déroulées presque à la fin de l'année scolaire 2015, il s'agissait encore, selon la terminologie de l'APC, d'apprentissages dits ponctuels, c'est-à-dire d'apprentissages des ressources (savoir, savoir-faire et savoir-être). Cependant, nous pensons que la remédiation fait partie intégrante du processus d'apprentissage quelle que soit la période considérée. Chaque fois que l'enseignant évalue les élèves, il ne doit pas s'arrêter à la phase de diagnostic, c'est-à-dire à la collecte d'informations sur les acquis ou le niveau de maîtrise des compétences, il doit être à même de traiter ces informations afin de mieux faire réussir les apprentissages ultérieurs. Bien entendu, l'évaluation dont il est question ici est celle que l'enseignant réalise à n'importe quel stade du processus, connue sous le nom d'évaluation formative qui profite à la fois à l'enseignant et à l'apprenant. A l'enseignant, parce qu'elle permet, à l'aide de l'information recueillie, d'obtenir des feedback sur sa propre pratique, sur sa manière de faire et d'évaluer l'articulation entre son intervention pédagogique, l'objectif poursuivi et les caractéristiques et les besoins réels des élèves. Et à l'apprenant, parce qu'elle offre l'occasion de prendre conscience de ses difficultés afin d'adapter efficacement ses stratégies d'apprentissage pour mieux réussir. Les contraintes liées à l'observation nous conduisent à opter pour les évaluations et remédiations conduites immédiatement à la fin des séances pendant les exercices ou les applications. Notons que le choix de ces termes s'appuie sur les travaux de Roegiers (2010 : 57) notamment là où il distingue en matière de réinvestissement des acquis intégration et application. S'agissant de l'application, selon l'auteur, elle désigne

... toute mise en œuvre de notions qui ont été vues au cours, dans une autre situation que la situation d'apprentissage. Il s'agit d'exercices contextualisés relatifs à une notion apprise. Non seulement il n'y a pas de combinaison de plusieurs ressources, mais l'apprenant sait quelle notion il va mobiliser : il ne doit pas rechercher celle qu'il doit utiliser.

Notre objectif est double : savoir si l'enseignant intègre dans son dispositif pédagogique la phase de remédiation et analyser comment cette phase, si elle existe, est conduite et avec quelles activités. Nous considérons, comme Raynal et Rieunier (1998) cités par Verdier et l'équipe des formateurs du CEPEC International, que la notion de remédiation va au-delà de la correction. « En pédagogie, soulignent-ils, la remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative ». Ainsi, de cette définition, on doit comprendre que c'est en fonction de l'analyse faite des lacunes constatées qui se manifestent généralement à travers les erreurs que l'enseignant adoptera les activités de remédiation. Dans cette perspective, il va de soi que l'erreur change de statut pour devenir un meilleur moyen d'apprentissage.

A part l'enseignant C qui n'utilise pas le terme, du moins pendant l'observation, les trois enseignants ont tous dans leur répertoire le mot remédiation mais force est de souligner que les pratiques diffèrent et que, dans la plupart des cas, la remédiation est réduite à la correction. Les deux termes sont souvent utilisés côte à côte ou indifféremment sans aucune nuance de sens. Les prises de parole des enseignants A et D reproduites ci-après font comprendre leur difficulté quant à la différenciation de ces deux termes.

A3-P24 : Vous corrigez tout de suite, on fait la remédiation (2fois), corrige

A4-P108 : Oui, allez-corrigez votre devoir c'est la remédiation

D3-P58 : Prenez le cahier d'exercice et vous faites la remédiation++pour la correction, on écrit tout ce qui est écrit au tableau, et vous écrivez aussi correction

Pour A, le fait de corriger signifie remédier tandis que D oppose les termes de remédiation et de correction mais cette différenciation reste au niveau du discours car aucune activité spécifique ne permet de les distinguer de manière concrète. Pour comprendre ces pratiques, il conviendrait de se référer aux principes conceptuels de Roegiers (2010, p.310). Pour lui, la remédiation se fait de manière graduelle selon quatre niveaux : partant d'un simple feed-back

et en passant par la remédiation pour tout l'ensemble du groupe d'apprenants, cela se termine par des niveaux plus complexes qu'il appelle remédiation différenciée par groupe de besoins d'abord et individualisée après.

Contrairement à Raynal et Rieunier (1998) donc, Roegiers (2010) situe la correction au premier niveau de remédiation qui est le feed-back parce qu'elle est d'un niveau élémentaire. Celle-ci consiste, dit-il, « à procurer aux apprenants la réponse ou la production attendue : la bonne correction s'il s'agit d'une production fermée (ex. maths, sciences...), ou des éléments significatifs de production attendue, s'il s'agit d'une production ouverte (ex. langues, sciences sociales...). » (p.310). L'objectif est de fournir à l'élève un repère concret avec lequel il peut confronter sa production ou sa réponse. Que ce soit avec A ou D, ce repère concret ne venait pas de l'enseignant mais a été construit dans une démarche dynamique et interactive.

L'enseignant C, quant à lui— malgré son peu d'expérience— semblent plus outillé en matière de remédiation. Son dernier cours (C3), et plus particulièrement son intervention pendant la restitution des travaux de groupe, nous montre ce qu'il sait faire et comment il fait. Son défaut, c'est de vouloir la mener seul et de ne pas pouvoir arriver à ce repère concret dont parle Roegiers. L'enseignant a mis en œuvre une évaluation à la base des critères explicites, y compris le critère « propreté », avec lesquels il apprécie chaque production de groupe. Les notes de groupe sont par la suite reportées au tableau réservé à cet effet. Cette manière de faire présente les avantages indéniables d'une pratique centrée sur l'évaluation critériée mais nous savons que le dispositif de remédiation reste bancal sans trace écrite correcte et sans synthèse adaptée car sa dernière prise de parole qui conclut la séance (C3-P54) met exclusivement l'accent sur le critère transversal « propreté » noté 2/10 alors que les autres critères ayant trait à l'objet visé— plus importants parce qu'ils représentent les 8/10 des points attribués— sont totalement ignorés.

Les pratiques de l'enseignant B démontrent ses forces et ses faiblesses en matière de remédiation. La manière dont il a conduit la restitution des travaux de groupe de son premier cours (C1) montre qu'il est désarmé face à la multitude et la variété d'erreurs constatées dans les productions d'élèves.



Figure 9 : Travaux de groupe en CM1

D'après la consigne de l'enseignant, chaque groupe est appelé à lire sa production. Nous n'avons observé aucune appréciation venant de l'enseignant et les productions sont gardées comme telles, ce qui permet de conclure que la remédiation n'a pas été assurée même à son premier niveau.

Son deuxième cours (B2) révèle une autre pratique de remédiation. Cette fois il a fallu focaliser notre attention sur le moment de restitution de l'exercice d'application sur la transformation relative avec « que » et « qui ». Après la présentation des réponses des groupes, l'enseignante a pris le temps nécessaire pour réexpliquer le processus de transformation pour enfin arriver aux réponses attendues. Elle a prolongé la séquence avec une remédiation de groupe, et pour ce faire, la consigne était, comme soulignent les prises de parole suivantes, de rejoindre le groupe, de noter le travail et surtout d'identifier les erreurs commises.

P65 : Asiana naoty ny groupe dia mametraka fitaovana “ Notez le groupe et remettez le matériel »

Mandehana amizay miverina eny amin'ny toerana dia samia mijery hoe aiza ny fahadisoanareo “Retournez à votre place et voyez où est votre erreur”

P67 : Jereo tsara taiza ianareo no diso, jereo ny correction dia taiza nareo no diso “Regardez bien la correction et...où sont vos erreurs

P70: samy mijery ny zavatra nataony, hoe taiza ianareo no diso “observez ce que vous avez fait, où sont vos erreurs.

Entre les deux pratiques de remédiation se constate donc une nette amélioration car si la première pratique n'arrive même pas à la phase de correction au sens où Roegiers (2010) entend ce terme, la deuxième l'intègre jusqu'à la dépasser en amorçant même l'analyse des erreurs.

Enfin, nous portons un intérêt particulier à son dernier cours (B3) où l'enseignante a fait faire des exercices individuels toujours sur la transformation relative. Intéressons-nous en particulier au moment de la correction pendant laquelle on a noté la participation active des élèves au tableau. Cette fois, la remédiation a été assurée individuellement et la priorité est accordée aux plus faibles qui doivent apprendre en faisant la transformation sous la direction de l'enseignante et avec les aides des pairs.

B3- P42 : Levez la main de ceux qui ont fait 4 fautes ↗+++Rova

et après lui, quelqu'un parmi ceux qui n'ont trouvé aucune réponse juste.

P58: Anankiray amin'ilay tsy nahamarina mihitsy indray. "Un parmi ceux qui n'ont pas trouvé la bonne réponse."

Cette pratique de l'enseignant B, parce qu'elle dépasse le stade de la correction, pourrait être considérée chez Raynal et Rieunier (1998) comme une véritable remédiation en tant que dispositif que l'enseignant met en œuvre pour redresser les erreurs constatées à l'issue de l'évaluation. Pour y arriver, parmi les options possibles, l'enseignant a fait recommencer l'activité avec le même contenu mais avec une approche différenciée avancée selon le rythme de l'élève.

Comme on a pu le voir, parmi les quatre observés, l'enseignant B semble le plus avancé dans la pratique de remédiation. Bien qu'il s'agisse encore de remédiation intermédiaire censée être de courte durée organisée en dehors de la période d'intégration, l'analyse de ses pratiques permet d'avoir des idées sur son agir sur cette étape particulière dans le processus d'enseignement/apprentissage. Si l'on considère l'ensemble, on peut dire que la mise en œuvre de ce dispositif, malgré l'intérêt qu'il représente, s'avère encore insuffisant quantitativement et qualitativement. Il mérite ainsi d'être pris en compte dans la formation de ces enseignants. L'énoncé du terme de remédiation par l'ensemble des enseignants observés peut être interprété comme un geste conscient de leur part, un effort pour se conformer au prescrit. Mais les difficultés apparaissent au moment de la réalisation de la tâche enseignante

en milieu de travail, d'où cet écart entre ce qui est attendu ou l'on souhaite voir et ce qui est réellement produit.

## 7.5. Synthèse des observations

Le cas de l'enseignant C constitue un très bel exemple de la manière dont un enseignant FRAM novice dans le métier qui n'en est qu'à la phase « seuil » (Vonk, 1988), formé sur le tas et n'ayant bénéficié que de quatre sessions de journées pédagogiques gère les situations inédites d'enseignement/ apprentissage. Ses pratiques de classe ont nettement révélé ses forces et ses faiblesses. Si la conception et la conduite des différents moments de la classe de langue laissent à désirer, il a été constaté avec surprise que certaines techniques telles l'apprentissage coopératif via les travaux de groupe et l'évaluation critériée font déjà partie du quotidien de sa classe. Son aisance témoigne d'une habitude ancrée dans la pratique, une sorte d'habitus selon le terme de Perrenoud. Son agir reflète les apports de la formation qu'il a reçue mais en révèle également les lacunes à combler.

Pourtant, ses difficultés manifestes constatées pendant la gestion de la phase interactive de l'acte d'enseigner dissimulées derrière une monopolisation de la parole ne sont pas à minimiser car elles risquent fort de se répercuter sur la qualité de l'apprentissage.

Somme toute, les pratiques montrent qu'enseigner dans une classe de langue n'est pas évident comme l'on laisse croire ou l'on croit si l'on postule que cet acte vise avant tout à favoriser les interactions et que la classe de langue est un lieu social d'interaction. La manière de faire de l'enseignant FRAM débutant qui reste intuitive pour la plupart des cas mérite beaucoup d'ajustements et de renforcements de toutes sortes, d'où la nécessité des mesures d'accompagnement pour son entrée effective dans la profession sur lesquelles nous avons mis l'accent ailleurs (Ramanampiarivola, 2017) d'autant plus que nous pensons que son cas n'est pas isolé dans le contexte malgache. A ce stade de développement professionnel, l'observation a fait constater que la double expérience dont parle Clouzot (1990, p.15) dans son avant propos : celle du contact avec les élèves et celle du contenu théorique ou pratique qu'on enseigne, n'est pas encore installée. A part cette expérience qui s'acquiert dans la durée, Tochon (1989) parle aussi de la réflexion sur l'expérience et du recul « théorisant » sur la pratique qui font réellement défaut à l'enseignant. Faute de pratique suffisante, son répertoire didactique « défini comme un ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, des

situations sur lesquels un enseignant s'appuie. Ce répertoire se constitue au fil des rencontres avec divers modèles didactiques [...], par la formation académique et pédagogique auquel il a été exposé, par l'expérience d'enseignement qui elle-même modifie le répertoire. » (Cicurel, 2002, p.157) reste très pauvre.

En dépit de ses difficultés dans la gestion de la phase interactive de l'acte d'enseigner, les pratiques de l'enseignant C laissent entrevoir une posture en train de se dessiner. Certains savoirs professionnels sont sans doute en train de se construire et de se développer.

Son point fort, faut-il le reconnaître en passant, est la légitimité de son pouvoir vis-à-vis de ses élèves, les moments de silence total qui régnaient dans sa classe en témoignent.

L'agir professoral de l'enseignant A, maître FRAM beaucoup plus expérimenté, démontre une mobilisation aisée de certaines routines professionnelles acquises pendant les sessions de Journées Pédagogiques et sur le terrain. Ses styles personnel et interactionnel sont effectifs mais son style didactique demande à être retravaillé en vue de l'optimisation de l'apprentissage. Les pratiques des deux autres enseignants (B et D) font preuve d'une professionnalité plus stable et développée surtout en matière d'interaction. Ils ont adopté presque les mêmes modalités didactiques que leur collègue A mais l'analyse montre subtilement qu'ils sont plus aptes à organiser une séance de cours plus cohérente. En dépit de toutes différences, l'on assiste à la prédominance de la forme d'interaction de type reproduction focalisée sur la langue-objet et non sur la communication.

Des difficultés communes telles la remédiation, le traitement et l'analyse des erreurs ont été identifiées chez tous les enseignants observés quel que soit le profil. A l'issue de l'analyse, nous concluons que certes, l'expérience et la pratique réflexive en milieu de travail contribuent à la construction d'un agir professoral mais la formation y joue aussi un rôle capital. Les efforts fournis pour la fonctionnarisation des enseignants FRAM sont louables, les dispositifs de formation actuellement mis en œuvre sont plus qu'indispensables mais ces données de terrain sont d'un intérêt incontestable et mériteraient d'être prises en compte pour mieux ajuster les contenus de formation en fonction des besoins réels des enseignants.

Ceci qui fait l'originalité de cette recherche ancrée dans les pratiques de terrain. Par contre, ses limites viennent de l'étendue et de la complexité de l'objet considéré. L'observation ne permet de voir qu'un aspect de l'agir professoral. Le recours à d'autres techniques

couramment utilisées dans l'analyse de pratiques enseignantes, telles que l'auto-confrontation et hétéro-confrontation, serait aussi intéressant pour accéder à des données complémentaires. Les observations ne se sont pas déroulées sans difficultés. Certains comportements des enseignants rappellent inconsciemment qu'ils sont observés. Il est des moments où des regards s'adressent inconsciemment à l'observateur surtout au moment où l'enseignant se sent mal à l'aise. Les problèmes d'ordre technique qui surviennent (batterie à plat ou changement de carte) placent les enseignants dans l'embarras : arrêter le cours ou continuer au risque de ne pas être enregistrée. De même, le changement de ton de l'enseignant A, avec qui nous n'avons relevé presque aucun recours en malgache, lorsqu'elle s'est adressée involontairement dans cette langue à un élève « miakara eo ambony seza » (Monte sur la chaise) fait apparaître ses propres représentations d'un cours de français digne d'être observé, mais peut-être aussi certaines phrases telles que « Dépêchez-vous », surtout lorsque celles-ci sont répétées à plusieurs reprises pourraient traduire son impatience et sa nervosité devant la caméra plus qu'un souci de gestion du temps matériel. De la part des élèves les commentaires tels « tsy azo sary ialahy » (Tu n'es pas pris en photo) ne font que trahir la présence de l'observateur.

Pour une étude plus nuancée des pratiques, l'analyse effectuée doit être complétée par celle d'après-le coup menée par l'enseignant lui-même pour accéder à sa pensée enseignante. Bien que nous ayons essayé ce dispositif avec quelques cours, les données correspondantes ne sont pas ici prises en compte en raison de leur faible pertinence.

En dernière analyse, faudrait-il souligner que les pratiques sur le terrain confirment en général les représentations des acteurs : l'apprentissage du métier d'enseignant sur le tas fait courir beaucoup de risques et sans formation professionnelle adéquate l'expérience d'un enseignant se révèle insuffisante pour se construire un agir professoral efficace.

## Chapitre 8 : L'enseignement du FLE dans les classes primaires malgaches

---

L'analyse qui suit s'appuie sur les pratiques réelles pendant les cours de français. Elle adopte à la fois la démarche macrosociolinguistique et microsociolinguistique afin de tenter de comprendre ce qui se passe effectivement en classe de français, notamment au sujet du choix et de l'usage des langues. L'analyse sera par essence focalisée dans un premier temps sur des considérations générales sur l'usage social et scolaire du malgache et du français et, dans un deuxième temps, sur l'enseignant lui-même, son niveau de maîtrise du français avant d'aborder l'enseignement de cette langue en classe.

### 8.1. Entrées sociolinguistiques

Penser l'appropriation d'une langue étrangère en milieu scolaire revient sans conteste à étudier la place de cette langue hors du cadre scolaire. Qui dit langue étrangère suppose l'existence d'une langue première qui est celle des élèves. C'est dans ce sens que les données sociolinguistiques sur le français s'avèrent d'un grand recours pour rendre compte des réalités linguistiques vécues par l'apprenant hors de l'école et de l'usage extrascolaire effectif de cette langue cible dans le quotidien de l'enfant-apprenant. La prise de conscience de telles données présente des enjeux scolaires de taille.

#### 8.1.1. L'usage social du français

Quel est le cas d'un enfant malgache qui apprend le FLE ? Nos réflexions théoriques portées sur le français et l'enseignement du français à Madagascar montrent que, malgré l'instabilité en matière de PL et de politique linguistique éducative (désormais PLE), la question du français en tant que langue de scolarisation reste posée. En effet, le français demeure une langue de prestige et son enseignement en milieu scolaire répond aux attentes et préoccupations des parents, des enseignants, des citoyens, des politiciens, en un mot, de tout le monde. Certes, la situation sociolinguistique dans laquelle vit l'enfant malgache n'est pas aussi compliquée que celle des enfants des pays voisins. Il suffit de citer le cas de l'île Maurice, ancienne colonie britannique mais aussi française où coexistent quatre langues : l'anglais, le français, le créole et le bhojpuri sans parler des autres langues ethniques

auxquelles les Mauriciens ont recours dans les coutumes religieuses et ethniques dont l'enseignement à l'école primaire est facultatif. Quand un enfant malgache entre à l'école et apprend le français, il a déjà sa première langue, que ce soit le malgache officiel ou une variété régionale dans laquelle il communique au sein de sa famille et de sa communauté. Il vit dans une diglossie enchâssée selon les termes de Randriamarotsimba (2012, p.41) : endogène (langue officielle vs variété régionale) et de contact (malgache vs français), ce qui permet de dire que l'enfant-élève malgache est bilingue.

Pour ce qui est de la situation linguistique malgache, Rambelo (1998) conclut qu'après la politique de relance du français, Madagascar vit dans un bilinguisme institutionnel, que le champ d'utilisation du français reste relativement restreint du fait de la présence du malgache, « langue véhiculaire et nationale unique, dont la forme normalisée est aussi langue officielle » (p.131) et de la faible vernacularisation du français qui se limite à quelques familles de la bourgeoisie urbaine. (Babault, 2006, p.38). Ce qui restreint, tout compte fait, l'usage et la maîtrise du français au sein de la population. De surcroît, les circonstances d'usage exclusif de cette langue restent très limitées. L'indice global du «status» est supérieur à celui du «<corpus >». Cet ensemble tend à dire selon l'auteur que le temps d'exposition langagière au français de la majorité des enfants malgaches reste faible d'autant plus que dans son rôle d'usager (potentiel) de la langue, il est plutôt récepteur que producteur de messages. Ses idées méritent pour autant d'être nuancées dans la mesure où le contexte social malgache est de plus en plus marqué par la présence partout du français dû au fait des mass-médias et des technologies de l'information et de la communication et des mesures prises pour la relance du français telles les bibliothèques et les programmes des centres culturels. Et selon Babault (2006, p.39), cet envahissement surtout des milieux urbains explique l'essor de l'exposition langagière depuis quelques années. Cependant, cette auteure atteste que l'exposition au français réduite, voire inexistante, dans les campagnes et les petites villes. Randriamarotsimba (2012) adhère à ce point de vue et affirme que Madagascar est un pays plurilingue majoritairement urbain.

Ainsi, nous en déduisons que les enfants issus des grandes villes sont plus avantagés— nous ajoutons à la liste les affiches et les enseignes en français sans compter les médias et les apports de la télévision avec les dessins animés généralement en français que les enfants malgaches commencent à apprécier et qui offre un nouveau mode d'appropriation du français

oral—, par rapport à ceux grandissant dans les zones rurales et enclavées majoritairement privées d'électricité. Vu sous cet angle, on peut dire que l'usage du français dans le quotidien des enfants malgaches est loin d'être une réalité car selon l'estimation de la Banque mondiale en 2014, environ 83% de la population vit en milieu rural et 17% vivent en milieu urbain (*madagascar. unfpa.org/topics/population-matters-5*), ceci à l'exception, bien sûr de quelques familles socio-culturellement favorisées dont les enfants sont scolarisés dans les écoles françaises ou dans les écoles dites d'expression française.

A l'issue de ce survol, nous concluons que le français représente avant tout une langue de l'institution scolaire. Aussi pour le cas de l'élève malgache, s'agit-il essentiellement de bilinguisme scolaire où le français langue enseignée qu'il apprend n'est ni la langue de sa famille ni celle de son entourage dans leur communication quotidienne.

Ce qui signifie que, si l'on considère l'ensemble de la population, le temps passé à l'école reste les seuls moments d'exposition à la langue française. L'environnement linguistique de l'élève malgache est tel qu'on peut dire que l'enfant-élève malgache est bilingue mais son degré de bilinguisme reste très faible. Notons qu'

est bilingue (plurilingue) tout individu qui pratique couramment deux (plusieurs) langues et est en mesure de passer sans difficulté majeure d'une langue à l'autre en cas de nécessité ; par contre, la distance entre les langues, du mode d'acquisition et du degré de symétrie entre les deux compétences peuvent varier de manière considérable. (Lüdi, 2004)

### 8.1.2. Situation scolaire

La PLE fixe les principes qui instituent l'enseignement/ apprentissage du français en milieu scolaire. La Loi n° 2008-011 portant orientation générale du Système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar (en vigueur) stipule que :

- Art. 42 : L'éducation fondamentale dispensée sur dix ans a pour objectifs spécifiques :
- l'acquisition des compétences clés dans les domaines cognitifs, sensori-moteurs et socio affectifs ;
  - l'initiation aux valeurs civiques et de citoyenneté et aux exigences de vivre ensemble ;
  - la maîtrise de l'environnement technique, temporel et spatial de proximité ;
  - le développement chez l'élève des compétences utiles dans la vie courante : lire

– communiquer oralement et par écrit en langue nationale et maîtriser deux langues étrangères<sup>12</sup> ;

- l'acquisition des connaissances et des aptitudes requises dans les domaines

Depuis 2008 jusqu'au moment de notre investigation, deux instructions officielles coexistent dans le contexte malgache, qui aboutissent à deux types d'écoles : d'un côté, les écoles « APC » beaucoup plus nombreuses suivant la logique de l'approche par les compétences (APC) présente depuis l'année scolaire 2003-2004 et de l'autre, les écoles « APS » issues des 20 CISCOS expérimentales et dont l'existence est plus récente (2008). Avec le groupe APC, il est stipulé que le malgache est la langue de scolarisation et la langue d'enseignement dans les deux premières années du primaire. Le français est enseigné comme une matière scolaire à partir de la deuxième année de scolarité pour devenir progressivement langue d'enseignement des disciplines scientifiques (mathématiques, sciences de la vie et de la terre) pour les niveaux supérieurs.

Par contre, l'APS prévoit la réorganisation du cursus scolaire et une éducation fondamentale de sept ans au lieu de cinq ans prônant l'usage de la langue maternelle pour les premiers apprentissages et l'acquisition des compétences fondamentales dans un contexte plurilingue. En effet, le guide technique pour la réforme de l'éducation fondamentale (MEN, 2008) préconise l'adoption du malgache « MALAGASY » comme langue d'enseignement pour les cinq premières années de scolarité et laisse un choix quant à l'année d'introduction de l'anglais. Le français n'a d'autre statut que celui d'une langue étrangère à enseigner :

- Ho an'ny dimy taona voalohany ao amin'ny Ambaratonga voalohany dia ny MALAGASY no teny enti-mampianatra mba hahafahan'ny ankizy mampivelatra ny fahaiza-manaony amin'ny sehatra rehetra,

-Ny teny FRANTSAY dia ampianarina amin'ny maha teny vahiny azy ary hiova miandalana ho teny enti-mampianatra ny taranja siansa sy teknôlôjia ao amin'ny taona faha 6 sy faha 7

-Ny teny anglisy dia azo atomboka ao amin'ny taona faha 4, ary tsy maintsy ianarana ao amin'ny taona faha 6 sy faha 7

Ces textes suscitent quelques remarques :

---

<sup>12</sup> C'est nous qui soulignons.

Le terme « MALAGASY » retient particulièrement l'attention : « terme polysémique dans la mesure où il peut désigner à la fois l'ensemble idéal unifié, sa réalisation concrète apparentée à l'une ou à plusieurs variétés, ou encore la variété officielle issue du dialecte merina... » Babault (2006, p.41).

Que ce soit donc pour l'un ou l'autre, le statut du français à enseigner est sans équivoque. Il s'agit du FLE et il doit par conséquent être enseigné et appris avec les méthodes qui lui sont propres. Une pause terminologique s'impose pour la notion de LE.

Selon le dictionnaire de didactique du français (Cuq, 2001, p.150), « toute langue non maternelle est une langue étrangère ». L'auteur distingue trois degrés de xénité (ou d'étrangeté) : la distance maternelle, la distance culturelle, et la distance linguistique. Sur l'axe chronologique, elle n'est pas la langue de première socialisation ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. Comme le précise l'auteur :

le français est donc une LE pour tous ceux qui, ne le reconnaissent pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appréciation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle en font l'objet d'un enseignement à des parlants non natifs.

Quant à Rabelo (*ibid.*), il a souligné que pour Madagascar, il s'agit d'un bilinguisme institutionnel- l'étrangeté du français pour un enfant malgache vient du fait qu'une fois sorti des quatre murs de la classe de langue, il n'est pas contraint d'utiliser cette langue pour satisfaire ses besoins langagiers, la langue vernaculaire est le malgache. Or, cette étrangeté semble être atténuée par l'environnement qui lui propose du français partout (panneaux, magasins, journaux, variaminana, etc.)

Nous n'avons pas évoqué d'autres prescriptions à un niveau inférieur telles que les directives, les manuels. La question qui se pose à présent est celle de savoir quels seraient les impacts de ces données sur l'usage des langues dans les classes de français.

Tentons à présent de comprendre comment ces textes se traduisent dans les programmes scolaires.

## 8.2. Le français dans le préscolaire et le primaire

### 8.2.1. Profil d'entrée de l'élève au primaire

Le système éducatif malgache intègre dans sa structure le préscolaire (3 à 5ans) non obligatoire (appelé aussi école maternelle) qui a pour vocation de préparer l'enfant à la scolarité primaire avec des activités d'éveil et de socialisation, dont les activités de communication et d'expression orale et écrite. Certes, la mise en œuvre du Plan EPT 2007 avec l'ouverture de centres d'apprentissage préscolaire dans les EPP existantes et de centres d'apprentissage préscolaire communautaires a fait augmenter considérablement le nombre d'enfants préscolarisés mais les dernières statistiques montrent que le sous-secteur se révèle le moins développé et reste l'apanage du privé où sont scolarisés les enfants des familles favorisées, avec une forte contraste entre le milieu urbain et le milieu rural où il est faiblement représenté faute d'infrastructures, de mobiliers et d'enseignants.

Notons qu'avant l'année scolaire 2015-2016, aucun programme officiel n'a été conçu pour le préscolaire. L'initiative a été laissée aux soins de chaque école et chaque enseignant.

C'est dire que l'apprentissage du français en milieu scolaire peut être précédé ou non d'un apprentissage préscolaire, essentiellement oral et dont les principales activités sont les chants et les comptines. Puisque certaines EPP n'ont pas été dotées de ces centres et que le préscolaire n'est pas obligatoire, les enfants accueillis au primaire public, généralement issus des familles socio-culturellement défavorisées, auront donc deux statuts avec un temps d'exposition à la langue cible sensiblement différent. Pour la majorité, l'exposition linguistique reste faible. Signalons que les écoles dans lesquelles nos investigations ont été menées font partie du groupe APC, elles ont pu bénéficier des centres préscolaires mais au moment de notre passage, les élèves préscolarisés sont sensiblement peu nombreux, comparés à ceux admis en première année du primaire, ce qui laisse penser que pour beaucoup, celle-ci reste la première année de contact avec la langue française.

Ces données sont d'autant plus importantes qu'elles donnent une idée du profil d'entrée d'un élève du primaire en matière de langue.

## 8.2.2. Programmes scolaires du primaire

### 8.2.2.1. Objectif de l'enseignement du français au primaire

Au terme de l'enseignement primaire, l'élève doit être capable de :

- comprendre, donner des informations sous forme orale et écrite dans les situations de communication les plus courantes;
- formuler des demandes, écrire des lettres personnelles;
- compléter des formulaires;
- lire, comprendre et interpréter des documents et des brochures utilitaires;
- développer ses acquis dans la vie active ou dans l'enseignement secondaire

Dans le premier cycle, classe de 11<sup>ème</sup> et 10<sup>ème</sup>, l'enseignement du français vise à :

- imprégner l'enfant de la langue ;
- le familiariser avec les mécanismes de la langue;
- s'en servir comme outil de communication et comme ouverture sur le monde extérieur.

Dans le deuxième cycle, classe de 9<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup>, 7<sup>ème</sup>, l'enseignement du français vise à :

- contribuer à l'épanouissement de l'enfant et au développement de sa culture et de sa formation;
- utiliser la langue comme outil d'apprentissage et de communication;
- initier l'élève à comprendre des textes à caractère général et scientifique.

### 8.2.2.2. Volume horaire

Le volume horaire hebdomadaire pour chaque niveau est comme suit :

Tableau 10 : Volume horaire du français

	Régime à plein temps	Régime à mi-temps
11 <sup>e</sup>	6h	6h
10 <sup>e</sup>	6h	6h
9 <sup>e</sup>	6h	4h
8 <sup>e</sup>	6h	4h
7 <sup>e</sup>	6h	4h

Notons qu'aucun réaménagement horaire n'est apporté depuis le programme de 1985 et que le français occupe une place importante dans le primaire : il vient après la matière « malagasy » qui occupe hebdomadairement huit heures pour le niveau I et 6 heures pour le niveau II.

Tel est donc, esquissé à grands traits, le cadre d'inscription de l'enseignement du français dans le primaire malgache, dans les lignes qui suivent portons notre réflexion sur l'enseignant de cette langue.

### 8.3. Niveau en français des enseignants

Il ne sert à rien de dire que l'on exige de l'enseignant la maîtrise de la langue qu'il enseigne. Si en milieu professionnel, le niveau seuil en matière d'utilisation de la langue est B1, qu'en est-il des enseignants du primaire malgache ?

#### 8.3.1. Données statistiques et pratiques déclarées

Les documents disponibles sur le sujet mettent tous en évidence le faible niveau des enseignants du malgré les différentes initiatives prises par le Ministère de l'éducation opérées à tous les niveaux du système pour atténuer les constats. Les données du PASEC VII et VIII reprises par Randriamarotsimba (2010, p.13) ont fait, par exemple, constater le niveau peu élevé en français des enseignants. Elles révèlent que sur un échantillon de 259 enseignants, seuls 46 soit 18% sont des utilisateurs indépendants et 203 soit 82%, des utilisateurs élémentaires du français. De même, le TCF passé en 2010 par le Projet IFADEM Madagascar auprès des enseignants cibles ont montré que la majorité d'entre eux ont un niveau inférieur à B1 et le Test INFP qu'ont passé les enseignants de la première cohorte de la mallette pédagogique « français » en décembre 2009 a révélé que près de 90% des enseignants testés avaient un niveau A1 ou A2 (une forte majorité d'entre eux étant au niveau A2). (Rakotofiringa, 2010, p.79)

Les données statistiques avancées par PASEC en 2014 concernant les pratiques d'enseignement déclarées par les enseignants quant à leur utilisation du français et du malgache dans l'enseignement s'avèrent fort révélatrices. L'enquête montre qu'au niveau national, en moyenne 85,8 % des élèves en fin de scolarité primaire (CM2) où le français est la langue prescrite pour l'enseignement des DNL sont dans des classes où l'enseignant déclare utiliser toujours, presque toujours ou souvent le français dans une journée de classe, avec une tendance plus prononcée à Toliara, soit 93,8 %. Donnée qui contraste avec celle énoncée dans les lignes qui suivent : en moyenne, au niveau national, 14,2 % des élèves sont encadrés par un maître qui déclare utiliser le français occasionnellement ou parfois dans une journée de classe. À Antsiranana, les enseignants sont plus nombreux (29,4 %) à se situer dans ce cas. Selon l'enquête menée par le MEN en 2012 (PASEC 2014), plus des deux tiers des enseignants de CM2 enquêtés déclaraient ne parler que rarement le français dans la vie quotidienne et 90,7 % des élèves sont en classe avec des enseignants qui déclarent utiliser

toujours, presque toujours ou souvent le malagasy dans une journée de classe. Aussi, au vu de toutes ces données statistiques et empiriques pouvons-nous dire que pour la majorité de la population enseignante, la pratique du français n'est pas effective, comme on le souhaite voir, dans les classes et encore moins hors du cadre scolaire.

### 8.3.2. Profil des enseignants observés

Tableau 11 : Profil du public

	Enseignant A	Enseignant B	Enseignant C	Enseignant D
Nb d'années d'expérience	9	10 dont 3 dans le collège d'enseignement (CEG)	2	10
Diplôme professionnel	FOFI	CP-EP	Aucun	CP-EP
Formation spécifique en langue	Aucun	Français et anglaise de courte durée dans des institutions privées	Aucun	Aucun

Ces données laissent supposer que tous titulaires du baccalauréat, l'enseignant B semble le plus avancé en matière de français, vient après son collègue D. Leur atout par rapport aux deux autres, c'est d'être formés dans les CRINFP et d'avoir bénéficié dans ce cadre de 292h de formation en didactique du français et des séances facultatives de renforcement linguistique dans les Alliances Françaises, ce qui signifie qu'ils ont plus de contact avec le français. L'enseignant C semble le moins outillé, d'autant plus que son contact avec cette langue s'est interrompu après son baccalauréat, nous a-t-il dit, lors d'un entretien parce qu'il a pratiqué un métier différent avant d'exercer celui d'enseignant. Il pourrait se sentir mal à l'aise dans ses pratiques.

### 8.4. Maîtrise du français des enseignants observés

Cette partie de la réflexion n'a qu'une modeste ambition, celle de fournir des indications sur le degré de maîtrise du français des enseignants observés. Elle s'appuie sur les mêmes

données d'observation et en particulier sur les matériaux linguistiques fournis par les pratiques langagières de l'enseignant. Elle sera focalisée sur les compétences communicatives langagières de chaque enseignant, et plus précisément la compétence linguistique « la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser. » (CECRL, 2001, p. 87)

Pour ce faire, nous reproduisons ci-après les descripteurs pour chaque sous-compétence présentés dans le CECRL. Les niveaux retenus sont A1, A2 et B1 car notre objectif est de savoir si le niveau du français des enseignants observés leur permet d'enseigner correctement cette langue, le niveau B1 étant le niveau minimal exigé. Nous ne pensons pas d'ailleurs avoir des locuteurs-utilisateurs expérimentés.

#### 8.4.1. Evaluation globale

Etendue linguistique générale (CECRL, 2001, p.87)

**B1** Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma.

Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.

**A2** Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.

Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d'information.

Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc.

Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues.

**A1** Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.

Dans l'ensemble, le répertoire de l'enseignant A reste très réduit et élémentaire. En dehors des phrases simples et courtes mémorisées, il a du mal à se débrouiller. D'où ses difficultés de formulation et des passages de son discours truffés de non-sens. Elle est donc en A2.

A1-B6: Oh, l..., la...qu'est ce que vous écrivez chaise?

A1 P9 Lève le la craie et la main, écrivez le CHA-PEAU (Le mot a été prononcé 5fois)

A1 P41 Très bien qui vient au tableau pour le montre le tambour

A1 78 De quel groupe qui travaille bien, ce qui fait le bien de quel groupe

A2 P80 De quel groupe qui font bien la lecture

A2- P81 : On applaudir le groupe E 6 et le groupe E1 On fait l'applaudissement

Le discours de l'enseignant B est beaucoup plus structuré. Elle peut se faire comprendre et s'exprimer avec aisance et de manière spontanée même si elle montre de temps en temps des problèmes de re/formulation :

B2-P34 : Dans ce 1<sup>er</sup> partie quelle est la fonction de la place ici ?

Par ailleurs, elle est capable de donner des explications longues et cohérentes avec des énoncés plus complexes (B1-P12 : Quelle information tu voulais savoir avant d'y aller pour ne pas être surpris qui va se passer à l'île Maurice. B3-P33 : On considère qu'il n'y a plus rien ici). On peut ainsi le classer en B1+

L'enseignant D est au niveau B1 : on peut dire qu'il arrive à se débrouiller dans son discours dans des situations qui lui sont familières avec des phrases simples presque stéréotypées. Il se fait comprendre mais il lui arrive de faire des erreurs et de chercher ses mots.

D2-P1 On va faire une nouvelle leçon, leçon de grammaire qui s'intitule l'interrogation II mais on a déjà fini l'interrogation I Alors+++ ( jète un regard sur sa fiche) Une phrase interrogative+++ une phrase interrogative se termine par quoi (2fois) Une phrase interrogative se termine toujours par..., D2-P33 : De la phrase+++Euh+++quoi aussi les interrogations dans le texte.... Ici, les pauses fréquentes dans son discours et ses difficultés de formulation témoignent des limites de ses capacités.

Une phrase complexe compréhensible mais incorrecte :

D3-P4 Henitsoa dit que le point d'interrogation est ce que c'est le point d'interrogation↗

Enfin, L'enseignant C se trouve au niveau A1, niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue. Répétitions des expressions toutes faites, énoncés simples dans des situations familières.

#### 8.4.2. Compétence lexicale

Etendue du vocabulaire (CECRL, 2001, p.88)

**B1** Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.

**A2** Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.

Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires.

Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.

**A1** Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.

Le vocabulaire de l'enseignant A est suffisant pour assurer juste le cours en CP2. Quelques traces dans son discours peuvent donner une idée de son niveau : répétition excessive de l'expression « c'est quoi aussi ? » ou « c'est quoi encore ? », recours très fréquent au verbe « faire » et formulations maladroitement (A1-P10 Nous allons faire une nouvelle leçon/ A1-P11 Si vous suivez la leçon vous connaissez la nourriture des animaux dans la basse –cour.)

Nous ne le croyons pas capable d'aller plus loin. A notre avis, il est donc en A2.

Le descripteur du niveau A1 reflète la compétence de l'enseignant C (liste de mots isolés se rapportant au thème étudié, quelques consignes orales et écrites préfabriquées)

B et D possèdent un répertoire suffisant pour communiquer mais leur vocabulaire reste limité.

P5-B1 : Est-ce qu'il y a des taxi– brousse, est ce qu'il y a des...programmes des voyages pour le jour que vous voulez

D3- P21 : Qui peut faire bien l'interrogation alors

D3- P58 : on écrit tout ce qui est écrit au tableau, et vous écrivez aussi correction.

Maîtrise du vocabulaire (CECRL, 2001, p.89)

**B1** Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.

**A2** Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.

**A1** Pas de descripteur disponible.

Le répertoire de l'enseignant A est restreint. En dehors des échanges courants simples de la classe, il fait des fautes qui témoignent de sa faible maîtrise de la langue :

A3-P89 : Copie l'orthographe (On peut copier un mot mais pas l'orthographe)

A2 P81 On applaudit le groupe E 6 et le groupe E1 On fait l'applaudissement (Formule incorrecte)

On peut situer B à A2+ : il dispose d'un assez large répertoire pour pouvoir se débrouiller dans la diversité des situations de communication en classe mais il n'est pas toujours facile pour lui de trouver les mots exacts :

B1-P11 : Il faut demander de renseignement des informations de l'île Maurice (Ce sont-ils des mots synonymes ?)

B1-P11' : Quelle information vous voulez \*intéresser l'île Maurice (au lieu de obtenir par exemple !)

B1 P17 : Quelle question, la question que vous \*demande (On pose plutôt une question)

B1 P20 Quelle \*question vous intéresse (On s'intéresse à une information)

B1-23 Quelle question vous voulez \*concerner dans votre séjour à l'île Maurice

D2- P101 Le mot quel servent à interroger des adjectifs (Non-sens)

Quant à l'enseignant D, il fait preuve d'une bonne maîtrise de son vocabulaire mais il lui arrive parfois de trébucher sur une difficulté lexicale surtout quand la situation est imprévue :

D1- P29 : Plan+++ si on n'a pas de plan, qu'est- ce qu'on utilise aussi, grâce à ça, connaître l'ouest, l'est, Nord surtout l'est, grâce à quoi c'est la bas, qu'est ce qu'on fait alors si on n'a pas la boussole+Euh+ Ah, je vois bien que l'Est est par là pourquoi je vais bien connaitre que l'Est est par là l'Est est là bas, grâce à quoi vous connaîtrez ça.

Ainsi, pourrions-nous le situer à B1. Et pour terminer, la compétence de l'enseignant C correspond au descripteur du niveau A2.

### 8.4.3. Compétence grammaticale

Correction grammaticale (CECRL, 2001, p.90)

**B1**-Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.

-Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.

**A2** Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.

**A1** A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

Afin de situer chaque enseignant sur cette échelle, nous avons tenté de repérer les incorrections grammaticales et leur fréquence chez chaque utilisateur. Pour l'enseignant C, étant donné la faible quantité du corpus recueilli pendant ses cours en matière d'usage du français, nous pensons qu'il se situe encore au niveau élémentaire (A1). Les quelques phrases qu'il a énoncées en français relèvent simplement d'un répertoire mémorisé.

Pour l'enseignant A qui a assuré ses cours en français, il semble qu'il a un répertoire beaucoup plus développé que C. Il a su gérer les interactions en réagissant de manière spontanée mais son discours comporte des erreurs morphosyntaxiques qu'il n'arrive pas toujours à corriger. Ces erreurs commencent à apparaître à partir du moment où il est question de formuler des phrases plus longues, plus complexes où il trébuche sur les difficultés liées au système verbal français. Il se trouve donc à A2. Voici à titre indicatif les principales incorrections relevées dans son discours :

- \*Tout cela la nourriture des animaux dans la basse-cour. (2fois)
- \*Pour vous, qu'est-ce que vous donnez pour votre animaux dans la basse-cour ? (2fois)
- \*Qu'est-ce que tu donnes de l'oie ?
- \*Allez-y. Corrige votre devoir.
- \*Vous entend bien ?

- \*De quel groupe qui font bien de la lecture ? On va applaudir.
- \*De quels animaux qui donne(nt) du lait ? (2fois)
- \*On va chercher des animaux des fermes et ses produits. (2fois)

En classe de CM1, l'objet traité devient de plus en plus complexe. Les élèves peuvent réagir à des messages plus structurés et en principe ils sont capables de produire cinq à dix phrases à l'écrit. Ceci conduit à déduire que l'on exige aussi un degré de compétence plus élevé de la part de l'enseignant. L'enseignant B a un bon contrôle grammatical. On peut dire qu'il a un large répertoire pour pouvoir formuler sans difficulté ses questions et ses consignes et recourir à des discours métalinguistiques mais il arrive qu'il commet des erreurs syntaxiques (C'était surtout des fautes de genre : \*la texte, \*le marge, \*le phrase ; \*Quelle question vous voulez concerner dans votre séjour à l'île Maurice ?) et il sait, le cas échéant, s'auto-corriger rétrospectivement mais les situations de classe sont routinières et les échanges y sont prévisibles. A notre avis, il est donc à B1. Les compétences de l'enseignant D et celles de B se valent.

#### 8.4.4. Compétence phonologique

Maîtrise du système phonologique (CECRL, 2001, p.90)

**B1** La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.

**A2** La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.

**A1** La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.

#### 8.4.5. Limites de l'analyse

Le corpus analysé est celui des pratiques langagières des enseignants pendant des cours de français. Il est donc recueilli dans un contexte particulier qu'est la classe de langue ; or on sait que le discours de l'enseignant est adapté à celui de son auditoire(simplification syntaxique,

choix d'un lexique simple et très peu diversifié, débit lent, reprise, répétition) (Cicurel, 2011, p.330).

Pour pouvoir aller plus loin dans l'évaluation de leurs compétences selon les grilles du CECRL, il faudrait disposer de données supplémentaires dans diverses situations (entretien individuel ou de groupe en français). Faute de matériaux, les compétences d'écrit échappent à notre analyse malgré ce qu'elles peuvent présenter comme intérêt pour ce volet.

Notre étude a montré que deux enseignants sur les quatre observés atteignent le niveau B1 (Niveau seuil), niveau de maîtrise jugé suffisant pour pouvoir enseigner au primaire tandis que le troisième se trouve à peine au niveau A2 et le dernier n'a que le niveau A1. A présent, il importe de savoir comment ils enseignent le français avec les ressources linguistiques dont ils disposent et quels sont les impacts de leur choix sur l'apprentissage.

## 8.5. L'usage réel des langues dans les classes de FLE

Pour pouvoir y répondre, nous allons nous référer à leurs pratiques langagières à travers l'alternance codique. Notre propos n'est pas donc d'en faire un objet d'analyse mais de nous en servir en tant qu'approche possible parmi tant d'autres pour aborder la communication en classe de langue.

« Dès l'aube de l'enseignement organisé de langues étrangères ou secondes, il semble qu'ait été posée la question du rôle de la langue première. » Castellotti (2001, p.12)

Cet exergue conduit à nous interroger sur l'usage réel du français langue-cible et du malgache, langue première ou de départ dans les classes observées.

### 8.5.1. Quelques repères théoriques sur l'AC

#### 8.5.1.1. Émergence du concept

Nombreux débats autour de la question de l'alternance codique ou « code-switching » en anglais en classe de langue étrangère ont permis aux méthodologues, didacticiens, chercheurs, enseignants praticiens de trouver un consensus. Comme l'affirme Lüdi, l'évolution de la didactique des langues tend ces dernières décennies à reconnaître une place pour la langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères. Les marques transcodiques (Lüdi, 1987 cité dans Castellotti & Moore, 1999) ou les traces de la L1 dans des

discours en L2, longtemps traitées comme des indices d'incompétence et d'imperfections, sont désormais considérés par les chercheurs spécialistes du bilinguisme comme :

les traces de ressources discursives complexes aux fonctions multiples, dont les statuts reflètent des réorganisations du répertoire linguistique et des modes de fonctionnement de l'interlangue. (Lüdi, 1999, p.10)

Erharht (2002, p.3) en reprenant Coste (1997) évoque les conclusions auxquelles les longues recherches sur l'alternance codique dans les cours de langue menées depuis au moins 50 ans ont abouti.

Aux origines, l'alternance codique était toujours considérée comme négative et son emploi comme très nuisible à la bonne marche de l'apprentissage chez l'élève. Actuellement, les chercheurs sont d'accord pour la qualifier de tout à fait utile suivant les circonstances.

Le CECRL (2001, p.105), en soulignant le caractère évolutif de la compétence plurilingue et pluriculturelle, accorde une place importante à l'alternance des codes dans un parler bilingue :

[...] ne consistant pas en une simple addition de compétences monolingues, elle autorise des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux. Il est possible de procéder à des changements de codes en cours de message, de recourir à des formes de parler bilingue. Un même répertoire, plus riche, autorise donc aussi des choix, des stratégies d'accomplissement de tâches, reposant sur cette variation interlinguistique, ces changements de langue, lorsque les circonstances le permettent.

L'on se doit de savoir quels principes se trouvent à l'origine de cette vision largement attestée en didactique des langues et des cultures. Chercheurs et didacticiens y répondent en mettant l'accent sur la reconnaissance de ce qu'ils appellent « le déjà là ».

A l'occasion d'une journée d'étude dédiée à l'enseignement du FLE à l'école primaire, Castellotti (2007, p.15) évoque les deux options possibles en matière d'éducation/appropriation linguistique : la première qu'elle qualifie de « séparatistes » qui « conduit à concevoir chaque langue comme un système intrinsèque, fermé, autonome qu'on apprend/enseigne de manière indépendante sans tenir compte d'éventuels acquis antérieurs ou parallèles » et la deuxième qu'elle inscrit dans la perspective du plurilinguisme qui :

repose sur le présupposé que chacun dispose d'un répertoire, c'est-à-dire d'un ensemble de ressources langagières, cognitives, sociales, identitaires, etc., déjà constitué et que le rôle majeur de l'enseignement est de contribuer à développer et à enrichir ce répertoire en prenant en compte et en s'appuyant sur ce qui existe déjà.

En 2001 (CECRL, p.38), le Conseil de l'Europe a mis l'accent sur le rôle des acquis antérieurs dans l'appropriation d'une deuxième langue-culture :

On doit cependant apporter une modification importante. L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer.

#### 8.5.1.2. L'alternance codique : définitions et formes

L'alternance codique (ou changement de code) est circonscrite et définie dans le contexte de « contact de langues qui inclut toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu » (Weinreich (1953) cité par Moreau, 1997, p.94).

Parmi la multitude de définitions proposées dans la littérature, nous en retenons quelques-unes :

Selon Gumperz (1989), « l'alternance codique dans la conversation peut se définir comme la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passage où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. »

Cette définition semble insuffisante pour comprendre la notion. Outre le fait qu'elle est restrictive en mettant uniquement l'accent sur l'aspect grammatical, les termes tels que « juxtaposition », « systèmes » et « sous-systèmes » se prêtent également à plusieurs interprétations.

Hamers et Blanc (1983) proposent la définition suivante :

L'alternance de code (ou code switching) est une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux ; cette stratégie consiste à faire alterner des unités

de longueurs variables de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale

Les auteurs insistent ici sur le statut du sujet et sur l'interaction verbale qui suggère la nécessité de prendre en compte un certain nombre de facteurs pour être efficace, dont le ou les interlocuteurs. Le terme « bilingue » y est central et on peut dire que l'alternance codique est l'une des caractéristiques du parler bilingue comme on le constate chez les Malgaches.

Cuq (2003, p.17) en propose une autre définition qui apporte des précisions :

L'alternance codique est le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique, à l'intérieur d'un énoncé-phrased ou d'un échange ou entre deux situations de communication.

Le code dont parlent Hamers et Blanc renvoie donc soit à une langue soit à une variété linguistique. Le terme « bilingue » est repris par Cuq (*ibid.*, p.36). Selon lui, est considérée comme bilingue « toute personne qui emploie deux langues (« variétés linguistiques ») au cours de sa vie quotidienne, même si d'un certain point de vue il y a une asymétrie entre ses compétences dans les deux ».

La relation établie entre le parler bilingue et l'alternance de code est aussi mise en évidence par Hélot (2007) lorsque, en reprenant les réflexions menées par Grosjean sur l'individu bilingue en 1985, elle écrit :

[...] Et cette compétence de communication spécifique des bilingues inclut non seulement la connaissance des deux langues mais la capacité de passer de l'une à l'autre et la connaissance des effets produits par l'alternance, tout comme le monolingue passe d'un registre à l'autre suivant ses interlocuteurs et les situations de communication.

Très récemment, Giroux (2016, p.57) est parvenue à une définition concluante qui dépasse ce niveau de bilinguisme pour s'ouvrir vers un horizon plus large entraînant de fait des pratiques beaucoup plus complexes dans un contexte particulier qui est le cours de FLE :

En situation de communication bilingue ou plurilingue, il est courant de noter un passage d'une langue (ou d'un code linguistique) à l'autre (ou plus de deux), et lorsqu'une langue autre que la langue étrangère durant le cours des interactions

verbales, comme la langue maternelle par exemple, on peut alors judicieusement parler d'alternance codique (« code-mixing » ou « code-switching » en anglais)

Comment se manifeste l'AC ?

L'AC est un phénomène langagier qui peut s'opérer à différents niveaux du discours. Elle peut être intraphrastique lorsque deux langues ou deux codes sont présents dans une même phrase ou interphrastique en cas de succession de deux langues ou codes différents d'une phrase à l'autre, comme elle peut être aussi extraphrastique lorsque le locuteur insère dans son énoncé des expressions figées ou idiomatiques ou des proverbes. Cette typologie renvoie à l'alternance codique intralocuteur à laquelle la majorité des linguistes adhèrent dans leur analyse. Tel est, par exemple, le cas de Heller et Pfaff cités par Erharht (2002) qui limitent les alternances à un seul locuteur et dans un même acte de parole : « Code-switching is generally thought of as the use of more than one linguistic variety, by a single speaker in the course of a single conversation. »

Est également considéré comme alternance codique le changement de code interlocuteur dans les situations où dans une conversation, un locuteur A produit un énoncé dans la langue A et que son interlocuteur B produit son énoncé en langue B, c'est-à-dire ce qu' Erharht (2002) désigne par le terme *turn-taking* lorsque la rupture de langue se situe au moment où la parole passe à l'autre.

#### 8.5.1.3. L'alternance codique en classe de langue : fonctions

Face au foisonnement des modèles théoriques sur l'interaction dans la classe de langue et vu l'étendue de la notion, il paraît impossible de dresser ici une typologie exhaustive des fonctions que peut y remplir l'AC. Nous allons, dans les lignes qui suivent, nous contenter de proposer quelques fonctions principales susceptibles d'aider dans la compréhension de l'objet qui est le nôtre.

La référence à l'ouvrage de Castellotti (2001) pré-cité s'avère incontournable. L'auteur y soutient largement l'idée que le recours à la langue maternelle de l'apprenant est plus qu'indispensable dans la classe de LE du fait du rôle déterminant qu'elle joue dans le processus d'appropriation et d'acquisition de la langue-cible surtout pour les niveaux moins avancés (niveaux débutant et indépendant). Essentiellement focalisé sur l'apprentissage, le recours à la L1 par l'enseignant assure une fonction régulatrice et/ou métalinguistique pendant

la gestion des activités en classe ou lorsqu'il veut faire progresser les échanges ou s'assurer de la bonne compréhension des apprenants ou encore lorsqu'il recourt au discours métalinguistique quand la situation le nécessite.

Du côté de l'apprenant, le recours à la L1 est le plus souvent associé à l'idée de communication facile et spontanée. Il constitue une solution de facilité dans le sens où communiquer dans cette langue acquise, connue et plus ou moins maîtrisée ne demande pratiquement presque aucun effort particulier de sa part contrairement à la communication en LC pour laquelle il ne se sent pas suffisamment outillé à défaut d'un répertoire verbal développé. C'est à juste titre sur cette solution de facilité que Castellotti (2001, p.50) met l'accent :

On peut penser qu'en premier lieu, le manque de compétence dans la langue à apprendre pousse les apprenants à se réfugier, à la moindre difficulté, derrière la « valeur sûre » d'une langue sécurisante parce que suffisamment maîtrisée, qui permet des idées de manière plus subtile et d'argumenter de façon plus convaincante

Lüdi (cité par Castellotti et Moore, 1999) avance des termes qui vont dans le sens de cette idée de facilitation développée plus haut. Ainsi il distingue les stratégies auto-facilitatrices dans « des situations de situations de détresse verbale » où le terme de la L1, dit-il, sert de véritable « bouée transcodique » (Moore, 1996 cité par Castellotti et Moore, 1999, p.29). Tel est, par exemple, le cas de l'apprenant qui fait appel à sa L1 en cas de lacune lexicale, c'est-à-dire lorsqu'il ne dispose pas le terme dans son répertoire en LC. Les autres stratégies ou techniques, le plus souvent mises en œuvre par l'enseignant, sont ce qu'il qualifie d'hétéro-facilitatrices lorsque l'enseignant glisse d'une langue à l'autre dans le but de fournir une aide à l'autre, c'est-à-dire à l'apprenant. C'est le cas des reformulations interlinguales fournies par l'enseignant et qui remplissent une fonction de clarification.

Enfin, l'analyse de Moore (1996) constitue une référence partagée pour saisir les fonctions de l'AC. En effet, l'auteur y fait la distinction entre l'alternance-relais qui favorise la communication où l'on accepte de passer à L1 pour ne pas interrompre la chaîne d'échange engagé entre les protagonistes et pour faire poursuivre la communication en assurant la fluidité de l'échange ; et l'alternance-tremplin qui favorise l'apprentissage linguistique, c'est-à-dire que l'échange vise l'appropriation des données linguistiques.

## 8.5.2. L'alternance codique chez l'enseignant

Les pratiques des quatre enseignants ont permis de dégager trois cas de figure selon la place accordée respectivement au français et au malgache.

### 8.5.2.1. Le tout en français : l'enseignant A

L'enseignant A a fait ses cours entièrement en français malgré les limites de ses compétences linguistiques. Son discours est fortement marqué par ce qu'Altet appelle méthode interrogatoire. La communication dans sa classe a été assurée en français. Il a systématiquement refusé les changements de code initiés par certains élèves :

A2-P22 : Très bien++ qu'est-ce que tu as vu↗

E18 : C'est ça le [mã] ( [mã] est une onomatopée malgache qui imite le meuglement de la vache utilisée surtout pendant la phase de babillage.

P23 : c'est quoi le [mã]↗

A2- P110- C'est quoi↗

E96 Le ronono (mot malgache pour désigner le lait)

P111- C'est quoi le ronono en français ?

A3- E17: Je vois l'aponga (mot malgache pour désigner le tambour)

P35: L'APONGA non c'est quoi l'aponga en français, a toi↗

Le recours à la L1 (ronono, aponga) pourrait être expliqué par le fait que l'apprenant ne trouve pas le mot en langue cible. Cette alternance codique, on peut le dire, n'est pas acceptée par l'enseignant bien qu'il l'intègre dans la suite de son discours en demandant systématiquement l'équivalent en français. Ici, le contrat codique semble clair : le cours est assuré en français et le recours à la L1 est formellement interdit. Le choix du français comme unique langue de communication pourrait refléter les représentations de l'enseignant d'un cours de français mais peut-être aussi ses représentations de l'attente du chercheur que nous sommes, qui jugerait meilleurs les cours faits en français.

A2- P24 A toi, malaky dépêche-toi

A4-P70 Malaky (en français, dépêchez-vous)

Du côté des apprenants, ils s'adressent à l'enseignant en malgache et ce dernier leur répond systématiquement en français. Cette autre forme de changement de langue qui coïncide avec

le changement de tour de parole est très fréquente pendant les exercices où les élèves se préoccupent des consignes et de la réalisation des tâches demandées.

A3- P85 : Prenez votre cahier de classe (2fois)/Dépêchez –vous/ Fais la date

E55 : Souligner-na amizay ve madama

P86 : On souligne

E56: Adika ve io madama

P91 : Ecrivez

A4-E35 : Madama atao ve lé eo ambany io « Est-ce qu'on fait ce qui est en dessous ? »

E36: Tonga ve dia atao madama io « Est-ce qu'on fait cela madame? »

P93: OUI

E37 : Tsy hita le soratra madama (à voix basse) « On ne voit pas madame »

P95: Regarde bien

Au moment de la correction lorsqu'il fait un commentaire personnel sur le travail de son (sa) camarade de classe ou lorsqu'il prend en charge sa propre remédiation.

E46: Ny an'ito madama... (phrase inachevé, pour celui-ci madame...)

E47 : Izay diso ihany ve madama no averina « Madame, on recommence uniquement les réponses fautives? »

Ainsi, nous concluons que le changement de langue correspond chez l'apprenant au changement de phase et d'activité où il va se sentir plus à l'aise en se libérant de la phase interactive contraignante sur le plan linguistique.

Il est vrai que la langue-cible domine dans le discours de l'enseignant A mais il est toutefois à souligner que les actes de parole enregistrés relèvent presque de la communication didactique. Ainsi, l'utilisation du français dans des situations authentiques est quasi-inexistante. De surcroît, les séquences enregistrées montrent ces moments de malaise face à la caméra lorsqu'elle n'a pas trouvé le mot juste ou lorsqu'elle avait du mal à poser ses questions. Au-delà de ses difficultés, elle a fait preuve d'une réelle volonté pour assurer exclusivement ses cours en français.

### 8.5.2.2. Le français et le malgache : les enseignants B et D

Les deux enseignants regroupés dans ce cas de figure ont une bonne maîtrise du français. Dans leur classe coexistent le français et le malgache : ils reconnaissent une plus grande importance à la langue cible mais ils jugent aussi nécessaire de recourir de temps en temps à la langue maternelle selon les besoins de la situation.

B1-P3 : Au gare routière, quelle question vous posez au responsable. Inona no fanontaniana apetrakareo amin-dry zareo ary si vous voulez faire une réservation, quelle question (2)

P7 : Ouvrez votre livre à la page 146, expression orale/ Inona no hitanareo ao amin'ny sarinareo ao ↗ Levez la main

P9 : Qui a déjà parti à l'île Maurice iza no efa tany amin'ny l'île Maurice

Cette première séquence montre le recours à la traduction simultanée. On peut dire que le changement de code fait partie de la stratégie communicative de l'enseignant, et plus précisément de ce que Causa (1996) appelle stratégie d'appui, c'est-à-dire que l'enseignant anticipe l'obstacle que l'apprenant peut rencontrer et pour faciliter l'apprentissage et l'accès à la langue-cible, il utilise la langue de l'apprenant.

Dans le passage qui suit, la classe n'ayant pas réagi à sa question, l'enseignant se sent obligée de la traduire en malgache. Le changement de langue est donc provoqué par la situation.

B2- P8 : Papa a réservé une place.

P9 Papa+++ quel est le rôle de papa ici ↗

E : SR

P10 Inona no anjara asan'i papa eto ↗ dans cette phrase

Lors des travaux de groupe, l'alternance codique chez l'enseignant apparaît de plus en plus souple. Le malgache prend de plus en plus de place.

B1-P15 : Eh, soraty eto tsara sur le lieu de destination

P16 : Vous posez 3 questions pour le lieu de destination

P17 : 3 questions seulement à partir de cette image. Quelle question, la question que vous demande, vous écrivez votre question.

P18: Eh, tonga dia le fanontaniana ihany atao ao dia tonga dia kendreo 3 questions ihany atao ao

P20 : Quelle question vous intéresse, quelle question

P21 : Quelle question hoy aho ! fa tsy hoe vous allez

P22 : Poser une question... question no ataonareo ao vous posez une question

P23 : Quelle question vous voulez concerner dans votre séjour à l'île Maurice

P24: 3 questions, nareo+++ ataovy aoriana ity dia mahita daholo nareo

Le même phénomène s'observe d'un cours à l'autre :

B2- P49 : Eh, adika aloha ity a ! ohatry ny nanaovako azy mihitsy ataonareo eo hoe j'écris la phrase d'abord et j'élimine chaque et j'écris ici la réponse de même pour la 2<sup>ème</sup> phrase

P50 : Ataovy ohatranio mihitsy adikao aloha dia élimineo daholo le complément Jerevo tsara ny nanaovako an'ity a e!

B2-P75 Efa fantatrao hoe eo ambany ny kitapon-dry ny kahieany dia inona no tsy anomezana azy any hoa, avela hierikerika le olona

La traduction simultanée s'observe également dans le parler de l'enseignant D :

D1-P29 : qui ne sait pas ce qu'est le soleil iza no tsy mafantatra soleil.

D2-P7 Observez bien l'illustration (3fois) Que voyez –vous sur l'illustration (2fois)

Inona no itanareo ao, que voyez – vous sur l'illustration

D2-P11: Une ou deux personnes, iray na roa, Rizia

P29: Tsy izay ny fanontaniako teo, hoe ahoana no ilazanareo fa interrogation ilay où vas-tu ? Pourquoi dites-vous que « Où vas-tu ? » est une interrogation. Malala

P45 : Quel mot serve à interroger (2fois) sur cette phrase ↗ Inona no teny entina manontany ato amin'ity phrase ity

P63 : Qu'est ce qu'on peut répondre cette question aussi Inona koa no azontsika hamaliana anio qui es- tu, allez-y Davida

Mais son discours est surtout marqué par des incises en L1 soit pour encourager la participation des élèves

P66 [...] qui peut nous donner une question avec que, donne-moi une question avec que (2)

E56 : Que tu faire ?

P67 : Que tu faire, inona indray izany, amboary tsara aloha izay, tu conjugues le verbe++Que...

E57 : Que tu fais ?

P68 : Avadiho tsara fa mbola mitady tsy hiety

E58: Que....

P69 : Que....Domoina, amboary lé teo fa lé teo izao efa nety, kely sisa. Iza no anamboatra lé tenin'i Domoina teo

E59: Que fais- tu?

Même cas que dans la classe de B, le recours en malgache est provoqué par la réponse fautive de l'apprenant « Que tu faire ? ». La chaîne d'échanges montre qu'en changeant de code, l'enseignant veut assister pas à pas l'apprenant en difficulté à trouver la phrase correcte «mbola mitady tsy hiety », « kely sisa ». Son discours semble être plein d'encouragement pour susciter une forte motivation chez l'apprenant. Cela paraît efficace car il a obtenu la forme attendue.

Mais le malgache lui sert aussi à dénoncer certains attitudes et comportements de la classe ou des individus. A ce moment, l'on note la priorisation de la communication authentique en L1, langue plus proche des deux interactants et langue chargée de valeur affective.

P46 : On lève la main, où se trouve la stade par rapport à la place de la république  
Tantely OÙ se trouve la stade par rapport à la place de république (2fois) Ireto ihany ny olona misy masonry

P61- Mitenena mafy

P73 : Euh, la place centrale (3) par rapport à l'école (2)++ OÙ se trouve la place centrale par rapport à l'école Ny sasany tsisy maso, tsy miteny mihitsy fa dia ny vava no eo

P109: Mbola misy tsy mahay ihany sa kamo fotsiny hiteny izao

D2-P10: Ela be

D2- P26 Izay manangana ihany no manangana

P37: Misy an'izany ve ao, mamorona fotsiny

D2-P85: Tsy mihaino mihitsy Tabira

Par ailleurs, l'on note également beaucoup d'interjections en malgache :

D2-E62 : Que veux-tu manger ce soir ?

P72 : Ahoana tsara « Comment ! » Que veux- tu manger ce soir ? il triche le petit là+  
Quoi aussi (2)

P14 : C'est déjà une...inona daholo izany « C'est quoi tout cela ! »

Ici, les incises en malgache marquent des réactions spontanées de l'enseignant. Dans P72, bien que la réponse E62 soit correcte, elle veut faire comprendre à l'élève à travers cette interjection qu'elle reconnaît immédiatement que c'est une phrase tirée du dialogue du livre mais non de la production personnelle.

Le recours à la L1 devient de plus en plus fréquent et systématique pendant la longue explication du procédé de la transformation relative. Sans doute, soucieux de la compréhension des élèves, l'enseignant mélange les deux codes, passe d'un code à l'autre et n'hésite pas à s'attarder longuement sur l'explication en malgache surtout pendant la phase de remédiation. En témoigne ce long échange entre l'enseignant B et un apprenant en difficulté.

B3-P33 : Commence par la 2<sup>ème</sup> proposition, et puis alors, retourne à ta place. On commence par la 2<sup>ème</sup> proposition qu'est ce qu'on va faire. Efa nalefako ity dia efa nalefako ary on élimine tout ça tsy misy intsony. Satria efa ... On considère qu'il n'y a plus rien ici. On a transporté tout ça avant. On commence par quoi alors (2). Rova aiza izany no manomboka rehefa tsy misy intsony eto tsy misy n'inon'inona adikanao intsony eto dia aiza izany no hanomboka, ity tsinona efa nafindrako ato, hitanao. Je fais efa nafindrako ato je considère il est déjà là

P34 : On commence par quoi alors+++le...Tu vas écrire le voyage.

Le voyage après ça, tsy afa misaraka intsony ireo fa efa natambatra ato. Ie, dia aiza izany navalinao les autres dia tsy misy afenina. Tsy misy atelina fa izay zavatra rehetra mbola tokony ho eo dia apetaka.

Pareillement, le basculement vers la L1 chez l'enseignant D répond aussi au souci de clarté comme le montre cet extrait d'une leçon de grammaire sur l'interrogation.

*D3 : Relève les mots interrogatifs*

1)- *Qui a vu la tante de Vola ?*

2)- *Où donc est elle partie ?*

3)- *Que va faire Vola ?*

4)- *Est-ce qu'elle va retourner chez elle ?*

5) *Depuis quand a-t-elle quitté la maison*

D3-P26 :Quelle est déjà la consigne+++jereo tsara+++ relever les mots interrogatifs  
Atao inona↗ atokana daholo, izany hoe tsy mamerina ny phrase rehetra ; tonga dia  
valiny hozy aho fa tsy adika daholo ny phrase manontolo

Ici, l'enseignant veut d'abord s'assurer que la consigne soit comprise. Il explicite le sens de « relever »= atokana daholo, en français « isoler ou mettre à part » et il ajoute d'autres consignes : ne pas reprendre les phrases, donner tout de suite la réponse.

Mais ce qui fait la particularité de la classe de D, c'est que les deux langues s'y alternent pendant les interactions didactiques (comme dans la classe B) mais le malgache est réservé aux interactions authentiques. Aussi pourrions-nous dire que les classes A et D fonctionnent comme une communauté diglossique spécifique « à l'intérieur de laquelle le partage des langues s'effectue selon des règles d'emploi tacites (Castellotti, 2002). Le terme de diglossie est ici employé en ce sens où des fonctions précises et complémentaires sont régulièrement attribuées aux langues présentes. (Py, 1997 cité par Castellotti & Moore, 1999). Leur pratique reflète celle d'un utilisateur actif (Ehrhart, *ibid.*) dans une perspective communicative.

Qu'en est-il de l'usage des langues du côté des apprenants ?

Presque aucun changement de code initié par les apprenants n'a été observé pendant la phase de présentation. Nous en déduisons qu'il leur est interdit de faire usage du malgache. Cet extrait fait exception dans la classe de D.

D1- E3: Je vois du andremby (l'aimant d'une boussole)

P5 : Je vois+++tu vois des andremby↗.

A la question « Que voyez-vous sur l'image ? », l'apprenant étant dans l'incapacité de trouver l'équivalent en langue-cible propose le mot en malgache «andremby ». A la différence de l'enseignant A qui fait traduire en français, l'enseignant D, sans refuser ouvertement la réponse avancée, se contente de la reprendre sur un ton interrogatif et poursuit son questionnement avec un autre élève.

Par contre, l'usage de la L1 prédomine au moment des travaux de groupe (moment 2 de la classe de langue) où non seulement il est permis de parler en L1 mais aussi la plus part du temps l'enseignant s'adresse à eux dans le même code. L'on note ici une double proximité de l'enseignant : une proximité physique parce qu'il va vers les groupes lorsqu'il les encadre et

une proximité linguistique lorsqu'il parle la langue des apprenants. L'accent est porté plutôt sur la réalisation des tâches demandées que sur la langue-cible elle-même. A l'intérieur d'un groupe les apprenants peuvent prendre l'initiative d'une communication plus libre et plus spontanée. Le moment 1 est beaucoup plus contraignant sur le plan linguistique tant il est fortement marqué par la prédominance des échanges ternaires (Clouthard et Sinclair, 1975) qui, rappelons-le, placent l'enseignant dans une position de force et de contrôle. Cette asymétrie linguistique ne va pas sans se répercuter sur le comportement langagier des apprenants qui se résignent à leur statut de dominés. A première vue, le moment 3 ressemble au moment 1, c'est-à-dire retour au français, mais force est de reconnaître que les échanges qui s'y accomplissent ne viennent plus ni des questions ni des sollicitations de l'enseignant mais des productions d'élèves appelées à être présentées par eux-mêmes, à être corrigées par la suite et enfin à être évaluées.

L'extrait ci-après présente un échange de groupe en CM1 lors d'une leçon intitulé « Demander des informations » dans le chapitre « Voyage ». La consigne était de donner trois questions pour demander des informations sur le lieu de destination. La séquence se situe juste vers la fin du travail, quelques minutes avant la présentation. La traduction est mise entre parenthèses.

B1:E8: Izaho no mamaky anio a ! (C'est moi qui vais le lire!)

E9: Iza no nanao an'io teo (Qui a fait cela ?)

E10: Efa eto izany le valiny (A-t-on la réponse?)

E11: Ieee (Ouiii.)

E12: Ity izany mbola tohiny (Est-ce encore la suite)

E13: mbola tohiny io (Oui, c'est la suite)

E13: Inona ry anona io a (C'est quoi ça)

E14: Mitenena indray nareo fa tsy,izaho foana ve (Mais parlez... C'est toujours moi!)

E15 : Mitenena indray e ( Parlez donc)

E16 : Ity le boky (Voici le livre)

E17 : Taty le boky jerena (Donne le livre pour qu'on puisse voir)

E18 : Est-ce que'il y a des taxi-brousses

E19: Mitenena indray hoy aho ianareo (Mais parlez...je vous ai dit)

E20: Io ry anona (Le voici)

E21: Ito le hoe climat ry Tantely a (Voilà..le climat)

E22: Jereo le vêtement (Regarde le vêtement)

Les élèves ne s'adressent jamais en français. On ne peut qu'être frappé par la nature et la spontanéité des prises de parole : ils discutent librement de l'organisation du groupe (B1-E8), ils s'occupent de la participation de tous les membres, (B1-E14-E15), ils s'assurent de l'accomplissement de l'activité et de la validité de leurs réponses (B1-E10, E11, E12, E13, E16,E17,E18,E21,E22).

### 8.5.2.3. Priorité absolue au malgache : l'enseignant C

L'enseignant C représente le dernier cas de figure. On peut dire qu'il fait ses cours de français en malgache. Quantitativement, les mots malgaches sont beaucoup plus récurrents, comparés à ceux du français, généralement réduits au vocabulaire autour du thème abordé (p. ex. les fruits et les légumes) ou aux mots contenant le son étudié (le son [ɥ]). Nous ne l'avons presque pas entendu prononcer des phrases complètes en français pendant les quatre séances observées, à l'exception des trois ou quatre consignes données en français qu'il a murmurées de manière presque inaudible. La phrase qui suit sert de mise en train à une leçon de vocabulaire intitulée « Les fruits et légumes » avant de faire découvrir et de présenter l'objet. Ici l'on note le recours systématique à la traduction des composants lexicaux du thème abordé : légumes= sokajin'ny anana et fruits= voankazo.

C1- P5 : Androany isika ao anatin'ny français dia ny légumes et fruits, ny légume izany ao amin'ny sokajin'ny anana izany, anaovana sakafo ; ny fruit izany dia voankazo [...]

Mais sa pratique n'est pas cohérente en elle-même. Signalons que ce cours a été appuyé sur des planches. Ce qui laisse penser qu'il est dans la logique de la méthodologie directe qui, en principe, évite autant que possible le passage à la langue maternelle dans une classe de langue étrangère. Le support a justement pour rôle de faire accéder directement au sens et à la signification sans faire appel à la traduction.

Plus loin, l'enseignant motive explicitement son choix linguistique quant au recours à la L1.

P35a : Ireto no hazavaintsika kely amin'ny teny gasy misy isika mantsy isika T2 izao vao manao français

Selon lui, il doit expliquer en malgache le vocabulaire à étudier étant donné qu'il se peut que certains élèves n'ont fait du français qu'en T2 (ou CP2). Sa propre représentation de la difficulté du français et du niveau des élèves dans cette langue influence donc son choix et l'orienté vers la LM. La raison avancée apparaît fondée seulement dans le quotidien, les élèves utilisent presque les mêmes termes empruntés à la langue française et par le procédé ostensible, le sens doit être saisi directement par l'association du nouveau terme à un objet ou à une image.

P35b : karoty izany efa fantatsika izany tomate, pomme de terre ny ovy, nave, navet moa izay ihany no fitenintsika an'azy, radis ohatry ny navet ihany izy io fa mitapaka anakiroa ny lokon'izy io mena sy fotsy izay na somary sadasada izy io, céleri zavamaitso fatao amin'ny lasopy izy io, isika efa samy mahita an'io, karaoty mety misy zavatra tsy hitantsika ao fa ireo aloha no tazantsika eo

Les mots nouveaux faisant l'objet de l'acquisition lexicale sont d'usage courant pour les apprenants, il semblerait donc exagéré de procéder ainsi d'autant plus qu'à notre avis, lorsqu'on procède à l'analyse contrastive des deux langues en présence, la difficulté des élèves se trouve plutôt dans l'orthographe et le choix de l'article ou du déterminant accompagnant chaque substantif que dans la compréhension du sens : le malgache ne tient compte ni du genre ni du nombre comme c'est le cas en français : ny karoty/ la ou les carottes, ny ovy/ la ou les pomme(s) de terre, ny radia/ le radis. De plus, cette difficulté reste à l'origine de bon nombre d'erreurs persistantes pour la majorité des locuteurs malgaches.

On observe également cette préférence pour le malgache d'un cours à l'autre et d'une phase à l'autre. Aussi pourrions-nous affirmer que l'ensemble de l'activité didactique est assuré dans cette langue (présentation, exploitation, travaux de groupe, remédiation)

*Placez dans un tableau les noms des fruits et légumes*

*Noix de coco- céleri – litchi – carotte – pomme de terre – avocat – tomate- radis – anana – citron – cerise – cocombre – salade – Fruit de pain – banane*

B3-P7 :Mijere amin'izay aty fa hazavaiko io izany hoe apetrak'isika ao anaty tableau izany io, tsy mandika an'ireto intsony araka ny fahazarantsika manao devoir par groupe fa valiny no atao ao anatin'iny tableau kely iny, olona 1 no manoratra ato izany misy

anarana légume be dia be ireo, dia isika no misokajy an'ireo hoe ao anatin'ny légume ve ity, ao anatin'ny fruit ve isika no misokajy an'ireo

P8 : [...] 5 mn ny antsika no fanaovana devoir

P9 : Manao tableau nareo ao amin'ilany manao fruits, ao amin'ny ilany légumes tsy misy mitabataba eo

Ici l'enseignant, n'étant pas sûr que les élèves aient compris ce que l'on attend d'eux, bascule vers la LM et s'adresse à toute la classe pour l'aider à accomplir la tâche demandée avant que chacun rejoigne son groupe. Les indications données par l'enseignant se rapportent à la manière dont ils doivent procéder : dans P7, ne plus copier comme on a l'habitude de faire pendant les travaux de groupe, présenter tout de suite les réponses dans le tableau, un élève doit s'occuper d'une colonne et tout le groupe classe chaque élément ; P8 rappelle la durée de l'activité et P9 insiste sur la présentation en colonnes du tableau, et le travail doit s'effectuer dans le silence.

L'usage du malgache se poursuit jusqu'à la fin de la séance. Nous avons noté 10 mn de monologue de l'enseignant pendant la phase de remédiation. Le cours débute en malgache comme il se termine.

B3- P1 : Exercice amin'ilay fruits et légumes, izany hoe, tsara mamantatra izany hoe tafiditra any amintsika ve ny fanazavana izay efa natao, efa nojerentsika ve ny lesona tany an-trano tany, haintsika ve ny nanavaka an'ilay izy dia mba tsy hahavery fotoana be antsika sy mba ahaizan'ilay tsy mahay sao dia hoe matahotra an'ahy izany nareo dia devoir par groupe ilay izy.

P54 : Vita ny devoir par groupe androany Izany hoe, mila fahadiovana foana, satria efa par groupe dia mba miteny ny namantsika hoe maloto anie ny antsika ity fa andao atao an'izao, dia ireny namantsika ireny rehefa zatra madio any anaty groupe iny dia tsy manao maloto intsony any anaty cahier. Izay izany ny antsika androany eh!

Tentons de comprendre son choix : ses compétences linguistiques très limitées comme on l'a vu, ne lui permettent pas d'assurer pleinement dans cette langue ni son rôle d'(inter)locuteur natif ni celui d'enseignant. Son répertoire verbal au sens où le sociolinguiste J. J. Gumperz cité par Cuq (2003 :214) l'entend : « l'ensemble des langues et variétés nationales, régionales, sociales et fonctionnelles qu'un locuteur ou un groupe utilise au gré des situations de communication auxquelles ils sont confrontés » reste peu développé. Conscient de ses propres

limites, il pourrait trouver la LM plus sécurisante, d'où ce recours abusif qui désavantage certainement les apprenants en réduisant leur temps d'exposition à la langue cible et le temps d'entraînement par rapport à cette langue étrangère. Ses propres représentations d'une classe de français et ses représentations des apprenants pourraient aussi aider à comprendre son choix : pour lui, le recours à la langue cible en constitue un obstacle à l'apprentissage. D'où son choix délibéré mais peut-être aussi démesuré pour le malgache. La forte présence de la L1 dans sa classe quel que soit l'objet abordé rend difficile la classification de sa pratique dans la méthodologie en ce sens où la large littérature disponible sur l'usage des langues en classe de FLE/FLS parle soit du passage soit du recours à la L1 dans la classe de L2, ce qui laisse penser par déduction que l'ensemble du discours doit être assuré en L2. Dans cette optique, on peut dire qu'il fait exception par sa pratique qui tend sensiblement vers un renversement de la proportion habituelle et attendue en classe de langue. La *langue invitante* a cédé la place à la *langue invitée*. Nous empruntons ces termes à Djordjevic (2016 : 3) pour caractériser sa pratique. En effet, selon l'auteur, le fait d'inviter la ou les L1 des apprenants ( pour ses études, il s'agit d'élèves allophones) en classe de langue étrangère entraîne la co-existence de deux langues qu'il appelle respectivement langue « *invitante* », la langue qui domine le discours et langue « *invitée* », c'est-à-dire la langue qui s'insère dans les énoncés des locuteurs au cours de l'échange.

Au-delà de toutes ces remarques, ce qui retient l'attention chez l'enseignant C, c'est la présence d'un groupe de termes en français gardés comme tels dans son discours. Ces termes ont trait non à l'objet enseigné mais plutôt à la technique de la profession qu'il a certainement acquis lors des sessions de formation et qu'il ne cherche pas à traduire malgré la disponibilité des équivalents en malgache.

C1-P5 : Fa fantaritsika miadana eny foana izy rehefa manao exercices isika na rehefa manao pratique ana (hésitation) leçon eo

C2-P1 Dia hamerina kely aloha isika ny leçon izay efa nantaontsika teo aloha dia ny son «oi »

C3-P1 mba tsy hahavery fotoana be antsika sy mba ahaizan' ilay tsy mahay sao dia hoe matahotra an'ahy izany nareo dia devoir par groupe ilay izy

Pourtant il n'était pas aussi difficile de trouver les équivalents exacts de ces mots en français : exercices= fampiasana ou fanazarana, pratique= fampiharana, leçon= lesona, son=feo

Changeons de cap pour voir ce qui se passe du côté des apprenants.

Cette chaîne montre les échanges entre les apprenants en CP2. La consigne était de placer dans un tableau les noms des fruits et légumes.

C3- E1 : Inona ito (C'est quoi ça)

E2: Tsy mety hono le anay (Il paraît que le nôtre n'est pas bien)

E3: Mangovitra ialahy izany (Tu trembles...)

E4: Tsy mangovitra aho fa izany mihitsy (Je ne tremble pas, je suis comme ça.)

E5 : Lety e (Toi hein)

E6 : Pomme de terre koa ato (Pomme de terre aussi entre là-dedans)

E7: Mikambana io,.. (ça forme un tout...) en parlant de l'orthographe de pomme de terre

E8 : Tsy mikambana io (c'est séparé)

E9 : Fa inona ity (C'est quoi ça ?)

E10 : Concombre

E11 :Tomate moa efa ao (Tomate est déjà là ?)

E12 :Ie efa ao (oui, c'est déjà là)

E13 :Fruit de pain

E14: Ato no misy an'io fa tsy any (c'est ici mais pas là)

E15: Izaho no mitondra an'ity éry (C'est moi qui apporte cela, le petit tableau)

E16: Ity ary (Le voici)

La langue de communication pendant le regroupement reste le malgache. C'est le point commun des quatre classes observées.

Ici ils s'organisent entre eux pour la réalisation de la tâche demandée, ils discutent de leurs réponses, certains se permettent même de petits apartés (E3, E4, E5) mais tous en malgache. Le couple C3 : E7-E8 porté sur l'orthographe du mot « pomme de terre » mérite un intérêt particulier dans le sens où malgré la brièveté de l'échange, il fournit un indice intéressant sur l'attitude des apprenants débutants vis-à-vis de la langue qu'ils sont en train d'apprendre. (Ici leur attention est focalisée sur la forme de la LC). Notons qu'indépendamment du niveau faible de l'enseignant, ce court passage peut témoigner d'une grande disponibilité d'esprit des apprenants qu'il ne faut en aucun cas négliger.

L'analyse semble montrer que les travaux de groupe- du fait d'être autorisés à parler en malgache- fournissent aux apprenants des moments de privilège favorables à une communication libre et spontanée et à la co-construction des savoirs sur la LC. Ces moments sont aussi riches sur le plan socio-cognitif et affectif mais on peut toujours s'interroger sur l'efficacité de ce dispositif sur le plan linguistique.

### 8.5.3. Apports de l'analyse

Nous soutiendrons que pour apprendre une langue, l'apprenant doit la parler et l'entendre parler. Comme on l'a vu à travers les pratiques réelles, les six heures de français hebdomadaires prescrites dans les programmes officiels ne sont pas forcément un temps d'exposition à la langue française. En effet, l'usage des deux langues varie d'un enseignant à l'autre, d'un niveau à l'autre. De même, la place que l'enseignant accorde au français dépend de ses propres représentations de la langue et de son enseignement. Mais faut-il surtout souligner la forte corrélation entre le niveau de maîtrise du français de l'enseignant et l'usage de cette langue dans sa classe.

Notre analyse fait ressortir trois cas de figure.

Classe	Interaction didactique	Interaction authentique
A	Français	∅
B et D	français et malgache	Malgache
C	Malgache	Malgache

Le premier pourrait être rapproché de ce qu'entend Castellotti (2001) par l'idée de « couper le cordon » qui entraîne le bannissement de la L1 de la classe de L2. Son attitude à l'égard de la L1 fait comprendre dans sa classe que le recours à la L1 est un véritable tabou. Il fait donc partie des enseignants qui jugent ce recours inutile, néfaste voire même dangereuse pour la réussite des apprentissages de la LE, des enseignants puristes comme le qualifie Ehrhart (2002 : 2) dans sa typologie. L'absence de tout usage authentique et spontané de la LC dans la classe de A rend artificiel l'enseignement/ apprentissage de cette langue. Une telle option ne favorise en aucun cas une pratique communicative de la LC.

Le second cas de figure se caractérise par la coexistence des deux langues. Le rôle et la place de chaque langue sont déterminés en fonction du moment et de la nature des activités (pris au

sens large) abordées : une forte prépondérance de la langue-cible pendant la phase de présentation et la phase de remédiation et recours important à la L1 pendant les travaux de groupe.

Le dernier cas de figure est celui qu'on observe dans la classe de l'enseignant en insécurité linguistique où la langue médiatrice est assurée par le malgache que ce soit pour la communication didactique ou pour la communication authentique. Cette pratique semble fort critiquable à plusieurs titres. Logiquement, les élèves sont donc les moins exposés à la LC et ce déficit du contact avec la langue ne pourrait que constituer un facteur de blocage à l'apprentissage. Cette manière de faire en matière de langue ne prépare en aucun cas ses élèves à suivre des enseignements en français dans les classes supérieures.

Avec une telle pratique de classe, le risque est grand pour les écoles dont le principe est de faire suivre la même cohorte par le même enseignant jusqu'à la fin de scolarité primaire. Ces données sont importantes d'autant plus qu'elles aident à mieux saisir les vives réactions de certains enseignants en début d'année scolaire lorsqu'on les affecte dans les classes dont ils n'étaient pas responsables auparavant.

Très peu de cas d'alternance codique ont été constatés du côté des apprenants pendant la phase de présentation où leur rôle se limite essentiellement à énoncer des mots isolés ou plus rarement une ou deux phrases complètes suite aux injonctions de l'enseignant. A notre avis, on s'attendait à plus d'échanges spontanés en classe de langue. Le comportement langagier des apprenants pendant la phase interactive M-E semble être trop influencée par leur position dominée. A l'exception de la classe de C qui ne laisse pratiquement nulle place aux interactions, les situations observées font penser à l'existence d'un contrat codique tacite qui n'autorise pas les apprenants à répondre à l'enseignant en L1 même lorsque celui-ci y recourt. Par ailleurs, les cas de la classe de B et de D présentent un intérêt particulier : la dynamique de l'alternance codique (cf. tableau) telle qu'elle y est pratiquée fait fonctionner leur classe respective en trois moments différents au plan linguistique.

L'analyse nous a révélé ce qui se passe réellement dans une classe de français et a permis de ce fait d'appréhender l'enseignement du français au primaire dans la diversité des pratiques enseignantes. Par les données recueillies via la technique d'observation *in situ*, elle présente

l'intérêt de rendre accessibles et transparentes les réalités des classes malgaches pendant le cours de FLE. Quoique les deux niveaux observés ne couvrent pas l'ensemble du primaire, nous pensons qu'ils ont fourni des éléments indispensables à la compréhension de la manière dont la langue-cible est enseignée et apprise en milieu scolaire. De manière générale, un recours important à la L1 a été observé en classe de FLE et l'alternance codique est beaucoup plus fréquente chez l'enseignant que chez l'apprenant. À ce titre, l'analyse a fait supposer l'existence d'un contrat codique tacite entre les protagonistes qui semble ① ne pas autoriser l'apprenant à utiliser la L1 alors que l'enseignant y recourt selon les besoins de la situation durant la phase de présentation et d'appropriation où les échanges ternaires canoniques prédominaient ; ② lever toutes contraintes linguistiques pendant les travaux de groupe où l'on a noté l'usage presque exclusif de la L1 qu'il s'agisse de l'échange entre l'enseignant et le groupe ou de l'échange entre les pairs ; et enfin ③ exiger un discours bilingue au moment de la correction et la remédiation certainement pour optimiser la compréhension et l'apprentissage de l'objet. Outre ce changement de codes d'un moment à l'autre, sans doute faut-il souligner particulièrement la diglossie dans les classes de français : les interactions didactiques se sont déroulées dans les deux langues tandis que les interactions authentiques ont exclusivement été assurées en malgache, la langue la plus chargée affectivement, connue et quasi-maîtrisée par les deux protagonistes. Quant on bannit le recours à la L1 de la classe de LE (cas d'un enseignant) mais qu'on y exclut tout usage de cette langue-cible à des fins authentiques, le risque, on l'a vu, est d'aboutir à un discours artificiel à la fois trop contraignant et frustrant qui ne permettrait aux apprenants d'accomplir leurs besoins langagiers ni dans leur L1 ni dans la LC.

Le cas de l'enseignant FRAM débutant dans sa carrière se trouve assez préoccupant, d'autant plus que dans le milieu scolaire malgache, son cas n'est pas isolé. Avec son insécurité linguistique apparente, il n'avait d'autres choix que de faire son cours en malgache, la langue commune connue de tous et sécurisante où il a trouvé un vrai refuge. Dans sa classe, le français qui représente pourtant la LC n'est parlé ni par les apprenants ni par l'enseignant lui-même, à part quelques mots relevant directement de l'objet à (faire) acquérir qu'il a essayé d'ailleurs de traduire à tort ou à raison ; et aussi quelques mots techniques. Le recours démesuré à la L1 adopté comme stratégie d'enseignement qui est dû à son handicap linguistique ne saurait que désavantager la classe à sa charge en la privant de toute immersion

ou de toute exposition à la LC, et bien évidemment de la pratique dont l'importance dans l'appropriation d'une langue n'est plus à démontrer, ce qui explique, entre autres, sa faible performance pédagogique en matière d'interaction.

Ces données pourraient aider à comprendre les résultats peu satisfaisants en matière d'enseignement/ apprentissage du français au primaire. Choix et usage dictés plus par le niveau de maîtrise de la LC de l'enseignant et de ses compétences que par le niveau des élèves lui-même. Ces résultats auxquels nous aboutissons soulignent encore une fois la nécessité d'un renforcement linguistique et d'une formation didactique à l'intention des enseignants déjà en exercice.

Cependant, elles sont à relativiser vu le nombre limité des observations effectuées. Le recueil du corpus mériterait d'être élargi dans des sites géographiquement aussi variés que possible pour pouvoir investir dans des classes qui offriraient la possibilité d'analyser dans la même perspective l'alternance codique entre le français, le malgache officiel et la langue locale ou la variante régionale en classe de français.

## Chapitre 9 : Suggestions et perspectives

---

Ce dernier chapitre se propose d'abord de synthétiser les constats dégagés à partir des trois axes principaux de réflexion menée dans le cadre de cette thèse avant de dégager quelques suggestions et par la suite de mettre en perspective les résultats obtenus.

### 9.1. Représentations des acteurs

#### 9.1.1. De l'enseignant et du métier d'enseignant du primaire malgache

Les discours tenus par les CP et les enseignants eux-mêmes sur le métier d'enseignant, l'image de l'enseignant et leur formation ont fait ressortir un paysage réaliste plutôt sombre, entaché de peurs et d'incertitudes. Le manque de formation et de qualification pour les uns, la démotivation pour les autres, à tout cela s'ajoutent les mauvaises conditions de travail et les diverses contraintes sur le terrain, ... L'ensemble circonscrit l'environnement global dans lequel exercent les enseignants du primaire et constitue les principaux facteurs d'empêchement à la réalisation d'un bon travail. Par conséquent, les enseignants souffrent d'une image publique dévalorisée et dévalorisante qui s'explique en premier lieu, selon eux, par la crise sociopolitique qu'a connue le pays en 2009 qui a fait notablement régresser le monde éducatif en général. Cependant, les discours semblent montrer que ce métier de relations humaines pour lequel certains acteurs continuent à avoir une grande estime n'exerce qu'une très faible attraction sur les jeunes qualifiés car c'est un métier jugé complexe et contraignant, pourtant mal payé. Nombreux sont les enseignants qui choisissent ce métier par défaut mais selon eux, seuls ceux qui ont une bonne dose de vocation professionnelle peuvent évoluer dans de telles conditions. Enfin, tous s'accordent à dire que les pratiques de l'enseignant se répercutent d'une manière ou d'une autre sur la qualité de l'apprentissage.

#### 9.1.2. De la professionnalisation du métier d'enseignant

Les discours des enquêtés révèlent la présence des trois représentations liées aux trois âges de l'enseignement tels qu'ils sont développés par Tardif. Etant donné la situation qui prévaut dans le pays, beaucoup se réfèrent encore à l'âge de la vocation et à l'âge du métier, bien que cela remonte déjà aux XVIe-XIXe siècle et pensent qu'enseigner est un métier de vocation.

Pour les uns, il suffit d'être appelé pour le faire et l'apprentissage se fait sur le tas tandis que pour les autres un peu de formation suffit pour pouvoir l'exercer ; la pratique et l'expérience régleront tout une fois en milieu de travail. Les certificats (CAE, CAP) ne sont que des compléments de dossiers pour leur recrutement. Les sortants des CRINFP sont plus enclins à se situer à l'âge de la profession en pensant que les formations reçues dans ces centres sont nécessaires pour leur développement professionnel.

Les CP se sont rangés plutôt dans cette dernière catégorie en insistant sur le rôle essentiel de la formation académique et professionnelle (pédagogique et didactique) au-delà de la vocation et de l'expérience. Ils affirment ne pas être satisfaits du degré de professionnalité dont font preuve les enseignants. Les fiches pédagogiques leur ont servi d'exemple car souvent leur qualité témoigne d'un manque d'application et de l'insuffisance des compétences des enseignants.

Par ailleurs, parmi les facteurs susceptibles de faire obstacle à la professionnalisation figurent selon eux les changements fréquents des approches en œuvre dans le primaire, d'où les pratiques toujours tâtonnantes, loin d'être celles d'un professionnel. Mais ils n'ont pas manqué de souligner l'intérêt et les apports des autres dispositifs comme les malles pédagogiques et les Réseaux d'enseignants qu'ils souhaitent voir redynamisés et relancés pour renforcer les compétences professionnelles des enseignants.

### 9.1.3. De l'enseignement/apprentissage du français à Madagascar

La malgachisation vient en premier lieu pour expliquer la dégradation de l'enseignement/apprentissage du français à Madagascar et les difficultés qu'éprouvent les enseignants pendant les cours de français. En fait, il s'avère difficile de faire apprendre une langue qu'on maîtrise mal malgré le prescrit en matière des langues, ce qui explique l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. Enseignants ou CP, la majorité avouent tous avoir un petit problème avec cette langue. Inutile d'imaginer dans quelle situation ils vont se retrouver avec des élèves qui n'ont qu'une faible compréhension de cette langue qui devient lorsqu'ils passent au niveau supérieur la langue d'enseignement des disciplines scientifiques. En plus de leur faible maîtrise du français, il faut rappeler aussi l'absence d'une formation adéquate en didactique de cette discipline, l'insuffisance des matériels et supports didactiques/pédagogiques qui exigent d'eux un travail de conception supplémentaire qu'ils

doivent organiser en dehors des heures de cours. Pour faciliter l'apprentissage qui s'avère naturellement difficile, tout semble reposer sur la créativité et la personnalité de l'enseignant. Pour les petites classes, tout est permis : gestes et mimiques, chants, figurines, etc.

## 9.2. L'agir professoral des enseignants

### 9.2.1. Planification et progression didactique

Les enseignants semblent avoir une idée des principales étapes à suivre pour la conception d'un cours. Leur problème se situe ailleurs, au moment de la mise en œuvre de ces étapes, l'articulation et la cohérence de ces étapes pour constituer une unité cohérente et close. Les difficultés sont réelles quant au choix des activités proposées qui, non seulement présentent très peu de cohérence avec l'objet de la présentation mais s'avèrent aussi très insuffisantes. En outre, il y a lieu également de noter l'insuffisance de l'exploitation du matériel pédagogique, en l'occurrence les nouveaux manuels de français, qui sont disponibles en classe malgré leur nombre limité et leur mauvais état.

### 9.2.2. Pratiques interactives

Partie du postulat que le métier d'enseignant est par essence un métier d'interaction, nous sommes amenée à porter notre attention sur la capacité de l'enseignant à interagir avec sa classe pendant la phase de présentation. Les aspects qualitatif et quantitatif sont pris en compte dans l'analyse des interactions à partir des prises de parole des co-actants.

Les données varient d'une leçon à l'autre et d'un enseignant à l'autre. Le nombre de tours de parole est surtout fonction du style de l'enseignant (adepte de l'enseignement frontal ou d'une approche plus communicative), de ses compétences professionnelles et de son expérience d'enseignement. D'une manière générale, le nombre des prises de parole dans les classes de CM1 est inférieur à celui enregistré en CP2, cela pourrait s'expliquer par le niveau de français en usage dans ces niveaux et par la nature des capacités intellectuelles mobilisées. En CM1, à part l'expression orale, les cours demandent plus d'analyse et de production que d'une simple répétition de la part des élèves et une intervention plus longue de l'enseignant par souci d'être compris. Le schéma des échanges dans une classe de français n'est pas figé : il existe plusieurs schémas mais il appartient à l'enseignant d'adopter le mieux approprié à la situation.

Les pratiques des deux maîtres FRAM, titulaires de classes de même niveau, diffèrent sensiblement. Aussi pouvons-nous dire que les années de pratique et les compétences acquises en situation de travail, doublées des apports de la formation continue (les JP en l'occurrence) renforcent l'agir professoral d'un enseignant. Le rôle de l'habitus y est fondamental. Dans ce sens, le cas du Maître FRAM débutant apparaît intéressant à plus d'un titre : il a permis de voir comment un enseignant novice, sans formation initiale, bénéficiant de quelques sessions de JP, se débrouille en classe de français et gère les interactions et quelle(s) stratégie(s) il met en œuvre pour assurer son rôle. Les données ont révélé beaucoup de tâtonnements et d'hésitations dans ses pratiques. Pour masquer ses difficultés et son malaise, il a opté pour un enseignement de type frontal qui lui a permis de monopoliser la parole, d'où le nombre très limité des tours de parole des apprenants opposé à sa longue intervention de plusieurs minutes.

Sur le plan qualitatif, les interactions sont majoritairement portées sur les contenus linguistiques, c'est-à-dire sur la langue-objet. L'échange ternaire canonique qui réduit le rôle de l'apprenant à réagir au questionnement de l'enseignant domine. Les réponses attendues étant figées et prédéterminées, la liberté d'énonciation de l'apprenant et son rôle d'énonciateur restent très limités voire inexistantes. Une telle pratique ne peut favoriser l'apprentissage de la langue dans toutes ses dimensions et l'acquisition des compétences correspondantes (Springer, 1999), d'autant plus que les discours visent plus l'acquisition de la composante linguistique que le développement des compétences communicatives et que les enseignants semblent négliger leur rôle d'interlocuteur natif à côté de leur rôle institutionnel.

### 9.2.3. Pratiques remédiatrices

Il s'agit du deuxième aspect de l'agir professoral étudié. En général, les enseignants intègrent la remédiation dans leurs pratiques, qu'elle soit désignée comme telle ou non. Le plus souvent, celle-ci s'arrête à un niveau élémentaire, c'est-à-dire au niveau du feed-back et de la correction (Raynal et Rieunier, 1998) ; Roegiers, 2010) qui consiste à donner les formes ou les réponses attendues sans pouvoir aller jusqu'à la remédiation de groupe et à la remédiation personnelle. L'analyse témoigne d'une certaine instabilité dans les pratiques, due probablement à un répertoire didactique peu développé malgré l'expérience. Pour comprendre leurs difficultés, il suffit de revoir le cas de l'enseignant qui a bien fait d'apporter des

remédiations individuelles aux plus faibles lors d'une analyse grammaticale sur la transformation relative mais qui s'est senti désarmé au point d'abandonner sans aucun motif apparent les productions de groupe où se mélangent toutes les erreurs possibles (d'orthographe, de construction, lexicale, etc.).

L'agir de l'enseignant FRAM débutant n'est pas le moins intéressant car celui-ci peut montrer en quoi la formation continue qu'il a reçue à travers les JP contribue à la construction de ses compétences professionnelles. En effet, sa manière de procéder pendant les corrections malgré sa maladresse font clairement apparaître les savoirs et les techniques qu'il a acquis en formation, tels que l'évaluation critériée.

Certes, les résultats demandent à être relativisés dans la mesure où l'observation portait sur des séquences courtes placées en fin de séance - leur intérêt vient de la spontanéité des actes observés - mais non sur une période plus longue comme le prévoit le programme APC. Cependant, ils sont essentiels pour se faire une idée de la manière dont les enseignants réorganisent et retravaillent le prescrit du référentiel : « *Fonction enseignement : 7. Corrige les productions des apprenants 8. Diagnostique les difficultés des apprenants ; 9. Organise des remédiations.* »

### 9.3. L'enseignement du FLE dans le primaire

#### 9.3.1. Degré de maîtrise du FLE des enseignants

S'il est démontré par les évaluations nationales et internationales que le niveau des enseignants en français présente des effets positifs sur l'apprentissage, ces mêmes données révèlent que la majorité des enseignants se trouve en dessous du niveau B1 (PASEC en 2014, INFP en 2009, IFADEM en 2010) et n'utilise le français qu'en classe de français. C'est dire en un mot que la pratique et la maîtrise du français ne sont pas effectives pour la majorité des enseignants en charge de l'enseignement de cette langue et si l'on part de l'hypothèse que les élèves apprennent mieux la langue avec un enseignant qui la parle bien, il conviendrait de renforcer les compétences en langue des enseignants.

Notre analyse apporte des données complémentaires éclairantes sur le sujet. Les matériaux linguistiques fournis par les pratiques langagières orales enregistrées pendant les cours ont été appréciés à l'aune de la grille du *CECRL* pour évaluer les compétences linguistiques des

enseignants observés. Le cas de l'enseignant FRAM débutant évalué à A1 apparaît le plus préoccupant : il vit dans l'insécurité linguistique et ne pratique presque pas la langue. L'autre enseignant FRAM arrive juste au niveau A2 : son répertoire reste très limité, son français élémentaire. Les deux derniers cas se trouvent tous au niveau B1 : malgré quelques incorrections, ils disposent d'un répertoire plus développé leur permettant d'enseigner le français au primaire.

Tout cela atténue les constats généralistes et les inquiétudes des CP car certains enseignants ont une maîtrise suffisante du français pour pouvoir faire classe.

### 9.3.2. Choix et usage des langues dans les classes de FLE

Les pratiques observées conduisent à trois configurations : le tout en langue-cible qui exclut la L1 de la classe de FLE, le presque tout en L1 à l'exception des mots relevant du lexique du jour et de quelques mots techniques ; et l'usage diglossique des deux langues selon le besoin de la situation et selon l'intention de communication.

A première vue, le cas 1 n'est pas mauvais en lui-même si l'on arrive à l'appropriation des compétences visées mais il semble qu'il fut un temps où l'on considérait que la L1 ou la langue maternelle des apprenants est quelque chose de bannie en classe de L2 car les avancées des recherches en didactique du FLE tendent vers la reconnaissance de la place de la L2 dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Qu'en est-il du cas 2 ? Cette pratique semble aussi fondée : si le français est perçu comme une langue difficile « en malgache, teny frantsay, teny farany tsy hay », son enseignement/ apprentissage en milieu scolaire ne peut être que difficile, comme le montre l'histoire. La tendance est forte à recourir à la langue premièrement acquise, plus ou moins maîtrisée des apprenants et à la langue partagée des protagonistes. Seulement derrière cette stratégie peut se cacher l'insécurité linguistique bien réelle de l'enseignant et cette pratique ne fait que priver les apprenants de toutes opportunités de se familiariser avec la langue cible qui pour la plupart n'est ni la langue parlée dans le cercle familial ni celle de son entourage. Le dernier cas nous paraît le plus acceptable, étant le plus à même de favoriser l'apprentissage dans le sens où chaque langue a sa place.

Il faut reconnaître que les pratiques s'éloignent de la tendance actuelle de la centration sur l'apprenant car non seulement à cause de la nature des échanges (échanges ternaires canoniques), l'enseignant a tout le pouvoir d'initiation, de contrôle et de gestion des

interactions, ce qui réduit le rôle de l'apprenant, mais surtout en matière de choix des langues à utiliser, le contrat codique semble accorder plus de liberté à l'enseignant à pratiquer l'alternance codique pendant la phase de présentation et la correction/remédiation qu'aux apprenants qui sont tenus à répondre en français même lorsque l'enseignant recourt, de temps en temps, au malgache pendant les explications. Cette forme d'imposition ne manquera pas d'impacts sur les attitudes de certains apprenants moins avancés qui vont préférer se taire qu'inter(agir) dans une langue qu'ils connaissent à peine et avec laquelle ils se sentent en insécurité.

L'alternance codique, on l'a vu, n'est pas pour autant pratiquée de manière aléatoire, et on peut dire que les deux enseignants n'ont pas de difficulté à passer d'une langue à l'autre, car à chaque langue est associée des fonctions bien précises : le français et le malgache pour le discours didactique, le malgache exclusif pour la communication authentique et le malgache et le français pendant les travaux de groupe et les exercices individuels et le retour au français pour la correction- remédiation.

S'il est vrai que le choix du malgache comme médium pendant les travaux coopératifs dans la mesure où cette langue leur permet de communiquer librement entre eux pour accomplir ensemble la tâche demandée, il semble que ce choix connaît ses limites en ce sens qu'en voulant écarter l'usage authentique et naturel de la langue cible en classe, l'apprenant sera moins préparé dans rôle en tant qu'usager de la langue (CECRL, 2001).

#### 9.4. Quelques éclaircissements issus du croisement des données

Les discours des CP sur les enseignants FRAM peu formés contiennent une part de vérité. Les résultats de l'analyse montrent que l'insuffisance de formation les conduit à des pratiques approximatives et la situation devient plus préoccupante avec les débutants qui agissent par intuition et avec beaucoup de tâtonnements. Mais ceci n'est pas pour autant dire que les pratiques des enseignants formés sont celles attendues d'un véritable professionnel.

Par ailleurs, il semble démontré qu'il existe une corrélation entre le niveau de maîtrise du FLE et les pratiques de classe. Il est évident qu'un enseignant qui parle à peine la langue ne pourra pas s'engager dans les interactions et encore moins les gérer. Pourtant, il ne peut y avoir de classe de langue sans interactions comme le proposent l'approche communicative et la

perspective actionnelle. On ne nie pas la complexité de cette composante essentielle de la compétence à communiquer langagièrement, que le *CECRL* définit comme suit :

Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. (p.18)

Et ceci est aussi valable pour l'enseignant comme pour l'apprenant. Signalons que le terme « interactions », aussi important qu'il puisse paraître, n'apparaît plus dans le nouveau référentiel. Simple omission ou suppression volontaire ?

La nouvelle recrue FRAM semble le plus apte à intégrer les apports de formation dans sa pratique, comparé à l'ancien. En effet, les quelques indices se rapportant aux dernières sessions de formation de JP (pour leur cas, l'évaluation critériée et la pédagogie de groupe) que nous avons trouvés dans les pratiques de l'enseignant débutant, pourraient témoigner de l'intégration active de sa formation dans son agir.

De tout ce qui précède, quelques suggestions peuvent être formulées après un bref retour à la problématique.

## 9.5. Suggestions

### 9.5.1. Sur la professionnalisation du métier d'enseignant

Qui dit professionnalisation doit reconnaître la place centrale de la formation. Pour Castellotti (2001b :1), « la formation, entre autres avantages, conduirait les enseignants vers une autonomie de jugement et d'action leur permettant d'éviter l'assujettissement aux méthodes dominantes, d'analyser les situations complexes auxquelles ils sont de plus en plus confrontés et de construire des scénarios motivants et des outils adéquats. » Il est nécessaire aussi d'accepter que c'est un processus qui ne se fait pas du jour au lendemain, ce qui suppose des démarches/ approches/ stratégies et même toute une politique et un dispositif. C'est dire que la professionnalisation est un processus long et complexe.

Ainsi, à l'instar de Tochon (1989), reposons la question : Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? La réponse est affirmative mais il faut admettre que la volonté et l'implication de ces enseignants ne suffisent pas sans l'intervention des vrais professionnels car c'est une affaire experte. On a vu comment un enseignant novice dans le métier s'est arrangé pour survivre ses premières années de pratique avec le peu de formation qu'il a reçu. A ce sujet, les JP se sont révélées très formatrices : les entretiens informels que nous avons eus avec les participants aux JP mettent en évidence leur motivation pour le dispositif, pourtant ils s'accordent pour demander plus de suivi et d'encadrement systématique sur le terrain après chaque regroupement. Pour cela, sans négliger les anciens enseignants, nous jugeons plus urgent et donc prioritaire le cas des enseignants FRAM débutants qui risquent de se dérouter facilement faute de repères. A ce titre, faut-il remarquer que malgré ce qu'on peut penser d'eux, la situation n'est pas aussi décourageante dans la mesure où l'on peut compter sur leur réceptivité et leur perméabilité à toutes formes de formations.

Toujours dans le souci de renforcer les compétences professionnelles des enseignants, les projets nationaux tels que la mallette pédagogique « Enseigner le français », l'IFADEM, l'IFADEP (en cours) ont déjà apporté leur pierre à l'édifice. Pour autant, afin que tous les enseignants puissent en bénéficier, il serait adéquat d'élargir autant que possible le public cible de ces projets et d'en assurer le suivi, nous n'arrêtons pas de le dire. Il s'agit bien évidemment de celui assuré par les agents du MEN qui doit s'approprier les résultats et les intégrer dans le processus de professionnalisation du personnel enseignant. A part le volet linguistique, ces projets ont aussi l'avantage d'apporter des renforcements méthodologiques et, n'oublions pas, qu'ils font tirer profit des avancées technologiques du fait du choix du numérique comme outil et support de formation et de travail. Sous cet angle, les efforts à déployer sont inestimables tant les enseignants du primaire public malgache se trouvent encore très loin de la culture numérique bien que cela gagne de plus en plus de place hors de l'école. Le discours recueilli sur les représentations du métier ne fait en aucun cas allusion à cet aspect, quoique les compétences associées s'avèrent incontournables aujourd'hui.

De même, les dispositifs de formation continue tels les réseaux d'enseignants et les Centres de ressources pédagogiques (CRP) demandent à être relancés et redynamisés étant donné leurs potentialités en matière de renforcement des compétences des acteurs. Toutes les mesures

doivent être prises pour les rendre opérationnels et pour ce faire, la formation des différents responsables impliqués, notamment les encadreurs locaux doit être assurée car à notre sens il est moins question de disponibilité et d'indemnité que de professionnalité, d'autant plus qu'ils seront appelés à procéder à ce qu'on appelle en formation professionnelle « l'analyse du travail » ou « l'analyse des pratiques » dont la complexité en tant que démarche de recherche est largement attestée par la communauté scientifique.

### 9.5.2. Sur l'enseignement/apprentissage du FLE

L'enseignement/apprentissage du français à Madagascar gagnerait à être repensé pour se mettre au diapason des tendances internationales en matière d'acquisition de langue en milieu scolaire et pour faire face aux nouveaux défis, besoins et nouvelles attentes de la société actuelle.

Nos suggestions partent de l'idée que pour pouvoir enseigner le français, l'enseignant doit avoir la maîtrise de cette langue et la didactique qui lui est propre. Notre propos sera de présenter succinctement les dernières tendances internationales enregistrées dans le domaine des recherches en didactique des langues étrangères. Sans être exhaustive, nous retenons les considérations didactiques suivantes :

Sans doute, faudrait-il nous appuyer sur le *CERCL* qui, depuis son adoption par le Conseil de l'Europe en 2001, devient, comme son nom l'indique, la référence partagée de tous soucieux de l'enseignement/apprentissage des langues et l'évaluation en Europe et au-delà (concepteurs de programmes et de manuels d'apprentissage de langue, organisateurs de certification en langues, formateurs, enseignants et apprenants).

Rappelons que le Cadre (2001 : 4) a comme principal souci d' « améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes » en visant « une citoyenneté démocratique » à travers son soutien apporté aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident les jeunes, mais aussi les moins jeunes, à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui.

Loin d'être prescriptif, il fournit aux utilisateurs une base commune et leur donne des outils souples à s'approprier, à adapter de manière critique aux besoins réels et à la spécificité du contexte.

Ci- après quelques principes directeurs développés dans le Cadre en matière d'apprentissage/ enseignement des langues vivantes.

#### 9.5.2.1. L'approche plurilingue

- l'approche plurilingue (*CECRL*, 2001, p.9) : en passant par l'opposition entre le plurilinguisme et le plurilinguisme (la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée.), le Cadre souligne que [celle-ci]

met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

Cette considération a bouleversé la finalité de l'apprentissage des langues qui n'est plus désormais de viser des monolinguisms juxtaposés, c'est-à-dire la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle mais de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place.

Ceci signifie qu'en matière d'évaluation il ne s'agit plus de porter l'attention sur un niveau de compétence donné dans telle ou telle langue à un moment donné mais d'apprécier ce répertoire plurilingue. Dans cette optique, le Cadre fait reconnaître la place du Portefeuille européen des langues, connu sous le nom de portfolio qui propose notamment une mise en forme des expériences interculturelles et d'apprentissage des langues les plus variées qui permet de les enregistrer et de leur donner une reconnaissance formelle.

Enfin, il est souligné que cet apprentissage n'est plus conçu comme une action limitée dans le temps, il se poursuit durant toute une vie, du préscolaire jusqu'à l'enseignement aux adultes.

Elle pose le principe selon lequel l'utilisateur et l'apprenant d'une langue sont « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECRL, 2001, p.15).

La notion de « tâche » s'avère donc importante. Celle-ci englobe toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.

En dernier lieu, il importe de signaler que la perspective actionnelle adopte une vision large et intégratrice en ce sens qu'elle prend aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (p.16)

#### 9.5.2.2. La pédagogie de projet et le travail collaboratif

Sans reprendre les définitions déjà données, ajoutons quelques précisions : En adoptant la perspective du CECRL,

Il ne s'agit pas seulement d'intégrer, d'appliquer selon un modèle, de se développer cognitivement et individuellement, mais de mobiliser des connaissances et compétences pour créer ensemble. Il ne peut plus être question, dans une approche de l'action sociale, de maintenir une conception pédagogique centrée sur la définition stricte des objectifs pédagogiques. Il faut de la souplesse pour que les élèves soient créatifs et mobilisent toutes sortes de ressources. Les élèves apprennent à créer ensemble, à résoudre un problème ensemble. La collaboration et le partage sont essentiels. » (Springer, 2018).

Il ne s'agit donc pas d'une simple tâche scolaire mais une tâche sociale complexe.

#### 9.5.2.3. Notion de langue-culture

« La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture. » (CECRL, 2001) Ainsi, l'épanouissement de l'acteur social que l'on vise requiert le développement intégré et harmonieux des compétences plurilingues et pluriculturelles.

#### 9.5.2.4. La didactisation de l'alternance codique

Compte tenu de l'évolution des recherches en didactique des langues, la langue ou les langues déjà possédées par les apprenants ne sont plus à considérées comme un obstacle à l'apprentissage d'une nouvelle langue, donc à proscrire, elles deviennent un appui et un pivot dans une classe de langue étrangère, d'où la reconnaissance de la place de l'alternance codique. Ainsi, didactiser l'alternance codique selon Castellotti (2001b, p.106), c'est la légitimation de pratiques langagières plurilingues, en tant que telles, comme médium institutionnalisé d'appropriation des langues. Ceci consiste toujours selon Castellotti (2001c) à :

valoriser les stratégies qui permettent de faire évoluer la classe de langue vers un espace effectivement plurilingue, où des marques transcodiques ne relèvent plus d'effets de compensation mais deviennent les indices d'un parler bilingue en devenir.

Marissa Cavalli (2017, p.150) voit les choses sous un angle beaucoup plus pragmatique. Elle souligne que c'est donner les moyens au professeur de gérer les langues dans le répertoire des apprenants au niveau de la planification pour savoir quelles langues utiliser, à quel moment et pourquoi ; et au niveau des interactions en classe pour savoir comment gérer une panne langagière des apprenants ou de l'enseignant lui-même.

Il va de soi qu'adopter cette perspective dans l'enseignement du français à Madagascar demande d'interroger la place du malgache officiel et ses variétés à côté du français langue-cible. Ceci mériterait une réflexion plus poussée.

### 9.6. Perspectives

Quels pourraient être les apports de la présente recherche pour l'avenir de l'éducation malgache ?

La réflexion qui suit sera davantage axée sur la politique éducative actuelle en mettant la focale sur le Plan Sectoriel de l'Education (PSE).

## 9.6.1. Le PSE en bref

### 9.6.1.1. Le PSE : cadre global

Après le Plan intérimaire de l'éducation (PIE) mis en œuvre pour la période 2013-2015, le gouvernement malgache, à travers les trois Ministères en charge de l'éducation : le Ministère de l'éducation nationale (MEN), le Ministère de l'Enseignement technique, la formation professionnelle et le développement des compétences (METFP/DC) et le Ministère de l'enseignement supérieur et de recherche scientifique (MESUPRES) s'est attelé depuis 2016 à la mise en marche du Plan sectoriel de l'éducation ou PSE (2018-2022). Le plan répond à des besoins internes d'accroître la performance des secteurs et du système et d'assurer le développement socio-économique et culturel du pays et s'inscrit dans la vision globale mondiale de l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), notamment l'« Education pour Tous » (EPT) vision 20130. Son élaboration fait suite à des sessions de réflexions, de concertations et de consultations régionales et nationale organisées depuis octobre 2016 qui ont mobilisé la communauté éducative du pays : le gouvernement, les partenaires techniques et financiers de l'éducation, les enseignants et les élèves, les parents d'élèves et la société civile à l'issue desquelles se voient se dégager la vision, les défis à relever et les stratégies prioritaires correspondantes pour une éducation de qualité, inclusive et pour tous. Pour y arriver, le PSE vise à assurer la qualité de l'enseignement à tous les niveaux et sous-secteurs et la cohérence entre tous les niveaux et types d'enseignement (fondamental, l'enseignement technique et la formation professionnelle Niveau 1, le secondaire général, l'enseignement technique et la formation professionnelle Niveau 2 et l'enseignement supérieur, également entre le formel et le non-formel). Enfin, il est appuyé sur des organes tels la Plateforme nationale pour le pilotage du secteur éducation (PNPSE) créée en mai 2017 qui sert d'espace de dialogue sur les politiques de l'éducation entre les principaux acteurs du domaine.

Intéressons-nous essentiellement sur les aspects de la réforme liés aux actions stratégiques relevant du MEN.

### 9.6.1.2. Le PSE et l'éducation fondamentale

Le plan présente des enjeux de taille, parmi lesquels figurent la refondation du système et la révision de la gestion des langues à enseigner et la langue d'enseignement et d'apprentissage.

Tel que le Ministre de l'éducation nationale le précise lors de la présentation du PSE au Sénat à Anosy le 10 mai 2017 :

l'éducation fondamentale sera délimitée en neuf années qui se divise en trois sous cycles de trois années de chaque, à chaque fin de sous cycles, les élèves passeront à des évaluations sommatives et formatives ; la langue d'apprentissage durant les trois premières années dans le premier sous cycle est le Malagasy et le Français s'introduira à la dernière année du deuxième sous-cycle.

En matière de langues, a-t-il aussi souligné par la même occasion, « ... former des jeunes élèves capables de maîtriser la langue française après l'éducation fondamentale et la langue anglaise après avoir franchi la classe de terminale »

A cela s'ajoute l'intégration du préscolaire d'une année dans le système à travers l'implantation des centres d'activités préscolaires (CAP) publics et communautaires qui accueilleront les enfants âgés de 3 à 5 ans.

Pour assurer la qualité du Fondamental I (le primaire actuel), des mesures seront prises parmi lesquelles le développement des compétences par sous-cycle en lien avec l'évolution socio-économique du pays, à travers un curriculum réformé en cohérence avec l'ensemble des ordres d'enseignement et de formation et ainsi que la valorisation des langues d'enseignement ; à l'abandon progressif de la certification en fin de cycle primaire (CEPE) qui va être remplacée par un diplôme de fin d'études de l'enseignement fondamental. Il est noté que le but du sous-cycle I, axés sur les apprentissages de base est d'apprendre à l'élève à lire dans sa LM tandis que le sous-cycle II, fondé sur la consolidation des apprentissages de base, aura pour but non seulement d'apprendre à lire mais surtout de lire pour apprendre dans les langues d'enseignement.

De telles mesures vont se concrétiser, entre autres, par la mobilisation des enseignants en faveur de la réforme des curricula, la refonte des curriculum et les programmes d'enseignement, et ce qui nous intéresse surtout, la formation initiale des enseignants et des encadreurs pédagogiques.

#### 9.6.1.3. Le PSE et la professionnalisation de la formation

Les programmes de formation dispensée dans l'INFP et ses centres régionaux (CRINFP) feront l'objet d'une réforme en vue de la standardisation du curriculum de formation (initiale

et continue). Les unités de formation seront structurées en basant sur le référentiel de compétences. Les formations sont programmées comme suit :

- Formation initiale :

Bénéficiaires	Durée
Nouveaux formateurs de l'INFP et des CRINFP	3 mois
Enseignants fonctionnaires	2 ans
Nouveaux enseignants non fonctionnaires	2 mois, soit 300h en intra-muros
Conseillers pédagogiques et inspecteurs	
Chefs d'établissement et chefs ZAP	

Quant à la formation continue, de nouveaux dispositifs innovants seront mis en place pour les enseignants et le personnel d'encadrement pédagogique, y compris le personnel d'encadrement de proximité. Ces formations seront organisées par l'établissement, la CISCO, la DREN et le MEN central et seront sanctionnées par des certificats équivalents à ceux de la formation initiale. Une formation de remise à niveau académique des enseignants est également prévue.

Parallèlement à cette politique de formation, l'on connaît la politique de recrutement dans laquelle est engagé le MEN depuis 2014 et qui se poursuivra jusqu'au 2022 avec la titularisation de 10 000 enseignants non fonctionnaires par an de (...). Politique qui a permis de réduire à moitié le nombre des maîtres FRAM et a fait disparaître les maîtres FRAM dans 12 CISCO parmi les 122 existantes.

#### 9.6.1.4. Le PSE et l'enseignement des langues

A la fin de l'éducation fondamentale, les élèves auront maîtrisé la langue nationale et une langue étrangère. Pour le sous-cycle 1 (T1, T2, T3), l'on préconise le malgache et ses variétés comme langue d'enseignement tandis que le français-discipline est introduit à partir de T2. Le français est ensuite utilisé parallèlement au malgache comme langue d'enseignement pour les matières scientifiques à partir de la classe de T5. Pour le sous-cycle 3, le français sera la

langue d'enseignement sauf bien entendu pour certaines matières : le Malagasy, les sciences sociales et les langues vivantes.

### 9.6.2. Vers l'individualisation du parcours de formation des enseignants

Inutile de dire que les compétences des acteurs impliqués sont déterminantes dans le succès d'une réforme d'une telle envergure. La formation des enseignants doit être repensée en raison de la diversité des profils des demandeurs. Signalons que le PSE prévoit encore le recrutement massif de nouveaux enseignants au cours de la période de sa réalisation, ce qui signifie qu'une génération de maîtres FRAM peu formés ou pas du tout formés continuera à servir dans le primaire en attendant leur recrutement. Parallèlement aux JP et aux formations de mise à niveau et de perfectionnement accélérées qui vont être organisées en leur faveur, nous pensons qu'une politique d'accompagnement spécifique doit être mise en œuvre. Notre analyse en dit long sur leurs faibles compétences sur le terrain. Sans mesure appropriée, leurs pratiques risquent de se répercuter sur la qualité des apprentissages d'une génération d'élèves mise sous leur responsabilité pendant les cinq années d'exercice exigées avant leur intégration. Il importe donc que les CP et les formateurs de terrain soient formés pour avoir les compétences spécifiques nécessaires à l'accomplissement du rôle d'accompagnateur individuel et de groupe.

Notons que ces maîtres FRAM diffèrent des stagiaires inscrits dans un dispositif de formation qui disposent d'un certain lot de savoirs pour faire face à la réalité du terrain. Ils sont plutôt dans la logique de l'apprentissage sur le tas dont notre analyse a souligné les limites. Aussi, nous paraît-il crucial d'accompagner leur processus de construction de compétences professionnelles. Les lignes qui suivent tenteront de présenter ce que nous entendons par ce dispositif d'accompagnement.

### 9.6.3. L'accompagnement en formation

La notion d'accompagnement n'est pas récente dans le monde de la formation. Selon Roquet (2009, paragr. 3) reprenant les travaux de Paul (2004), son émergence dans les années quatre-vingt-dix s'est inscrite dans un contexte social marqué par « l'arrivée massive des stagiaires demandeurs d'emplois, peu qualifiés, en situation d'échec social et professionnel. ». Cette

pratique de formation a donc été adoptée pour accompagner le parcours individuel de ces stagiaires pour leur insertion sociale et professionnelle. Ainsi, selon l'auteur (*ibid.*, paragr. 4), « il ne s'agit plus simplement d'aller en, ou de faire de, la formation, mais d'intégrer la formation dans un parcours individuel, social et professionnel. ». Le contexte d'existence des enseignants FRAM n'est pas très éloigné de celui évoqué par Roquet quand il écrit : « l'accompagnement s'installe dans une pratique de la prise de responsabilité et de l'expérience de l'autonomisation dans une crise généralisée des identités sociales et professionnelles. » (*ibid.*, paragr. 9)

Pour avancer dans la réflexion, appuyons-nous essentiellement sur les travaux de Paul (2004, 2009, 2012).

A noter d'entrée de jeu que le mot accompagnement est un terme générique qui peut revêtir plusieurs formes selon le contexte (*counselling, coaching, sponsoring, mentoring, avec tutorat, parrainage* ou encore *compagnonnage*). Leur sème commun, c'est qu'ils mettent tous en relation deux acteurs « dans laquelle la fonction de l'un est de faciliter l'apprentissage ou un passage de l'autre ». Notre propos n'est pas de reprendre les distinctions qu'elle a apportées mais de dégager de son analyse quelques traits qui permettent de mieux saisir la notion et les pratiques qui s'y rattachent.

De part le champ sémantique du verbe accompagner (*ac-cum-pagnis, ac* (vers), *cum* (avec), *pagnis*), la définition minimale de toute forme d'accompagnement est : être *avec* (mise en relation) et aller *VERS* (*mise en chemin*), sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage à laquelle Paul (2009, p.95) ajoute aussi « celle d'appartenance associée à l'idée d'un sens partagé et de communauté ». Ici, le mot partage « prend sens dans la conception de l'accompagnement comme entretien où s'exerce une « parole partagée », autrement dit un dialogue, lequel renvoie de nouveau à l'instauration d'un type de relation qui le permette. Cette valeur de partage se constituerait en visée éthique guidant l'action. » (*Ibid.*)

Toujours selon Paul (*ibid.*, p. 95-96), tout accompagnement suppose une organisation du sens à double dimension : se joindre à quelqu'un (dimension relationnelle, première : de la qualité de la relation dépend la dynamique de changement), pour aller où il va (dimension temporelle et opérationnelle subordonnée à la première), en même temps que lui, c'est-à-dire à son rythme, à sa mesure, à sa portée. Le principe de base, selon l'auteure : « l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est. » De la capacité à distinguer et articuler

cette double dimension « résulte une avancée concertée et concertante d'où procède une dimension de coopération ». (*Ibid.*, p. 96)

L'accompagné est donc mis au centre du dispositif : le travail n'est pas « sur autrui » mais « avec autrui », ce qui présuppose la reconnaissance de la dimension de la personne accompagnée « dans son rythme propre, ses résistances, son histoire et les contextes qui sont les siens, où toute forme d'intimidation est exclue » (Paul, 2012 : paragr. 59)

De ce qui précède se dégagent les idées associées au terme accompagnement. Paul (2009, p.96) en inventorie quatre :

- la secondarité : celui qui accompagne est second (non accessoire), c'est-à-dire « suivant » (et non « suiveur »). Sa fonction est de soutenir au sens de valoriser celui qui est accompagné
- le cheminement incluant un temps d'élaboration et des étapes qui composent la « mise en chemin ».
- un effet d'ensemble : « quelle que soit la dissymétrie relationnelle, l'action vise à impliquer les deux éléments à tous les stades de ce cheminement. »
- la transition, liée à une circonstance, une actualité, un événement, une situation au sens où tout accompagnement est temporaire : il s'accomplit dans le temps : il a un début comme il a une fin.

Ce qu'un dispositif d'accompagnement a de particulier : l'absence de règles définies pour accompagner : « l'accompagnement est par essence une « composition » : chaque binôme de statuts symétriques constitue une matrice relationnelle différente. ». Le langage tient le rôle central dans la mise en jeu de ce qu'ils ont reçu « en partage » ; le langage informatif et la compétence d'expert font place au dialogue et à l'implication relationnelle. (*ibid.*, p.97)

Une autre caractéristique vient de la deuxième partie de la définition : « aller VERS » → aller où il va ». L'auteure (*ibid.*, p.97) l'explique ainsi :

Fondamentalement, la personne ne peut être accompagnée que vers elle-même : vers le lieu de sa propre puissance d'où toute efficience sur sa vie découle, puisque c'est de cette intégrité réamorcée que la suite (choix, décisions, actions) est initiée et que s'élabore ce tissu relationnel dans lequel elle prend place et sens. Interroger

l'accompagnement comme fondement permet ainsi de positionner ce qui est fondamental (aller vers soi) et ce sur quoi les formes d'accompagnement doivent s'appuyer pour accomplir leur visée d'appartenance.

L'idée de cheminement prend un sens différent. L'expression « en même temps que lui » laisse entendre l'idée qu'ils avancent « de concert », c'est-à-dire ensemble, sur la base d'accords, d'objectifs et de moyens partagés. Pour l'accompagnateur, son rôle consiste à fournir à son interlocuteur « les conditions, non seulement de développer de nouvelles ressources qui l'aident à faire évoluer la situation dans laquelle il se trouve mais, qui lui permettent, grâce à l'enrichissement de son expérience, de procéder de manière tout aussi autonome à d'autres changements. »

L'idée de direction a également été exposée. Celle-ci est à saisir plutôt au sens d'orientation qu'au sens hiérarchique. De même, celle de conduite, « moins au sens de diriger l'autre que de l'aider à déterminer ses agissements, attitudes, comportements, autrement dit sa conduite, ses manières d'agir en fonction d'un contexte donné, d'une circonstance déterminée. » (*ibid.*)

Soulignons enfin qu'à la question « aller VERS où ? » n'est donnée aucune réponse concrète d'avance. C'est dire qu'il n'existe pas de but à atteindre prédéfini avant la mise en mouvement bien qu'on se donne une direction dans la mesure où celui-ci peut changer en cours de route.

Mais l'on pourrait naturellement s'interroger sur sa pertinence dans un monde où la réflexivité des acteurs est mise en avant.

L'accompagnement participe ainsi du temps des savoirs d'action : accordant la primauté à la construction du sens des actions par les sujets-acteurs eux-mêmes, renversant l'articulation théorie-pratique, valorisant le processus sur le contenu (au risque d'un dévoiement méthodologique) et privilégiant l'action. La logique d'expertise centrée sur l'action du professionnel fait place à une logique d'autonomisation centrée sur la personne. (Paul, 2009, p.101)

Bref, l'accompagnement est une démarche singulière, et c'est là le principal avantage de sa mise en œuvre dans le monde de la formation. Cependant, là aussi pourrait constituer ses propres limites dans une société/ une institution régie par un système d'évaluation basé sur les obligations de résultats. Paul les résume en trois points :

- l'injonction à devoir être accompagné se fait au détriment d'une instauration de la relation librement consentie ;
- la primauté accordée à la production de résultats définis *a priori* se fait au détriment de l'élaboration des choix par la personne concernée : son investissement en résulte ;
- la préconisation de mesures déterminant des durées standards et correspondant à des enveloppes budgétaires se fait au détriment du temps qui est nécessaire à une personne donnée. (*ibid.*, p.98)

L'article de Carraud (2010) est aussi intéressant. En partant de l'idée de Paul qui dit qu'« accompagner, c'est aider un adulte en formation à construire son expérience », l'auteure attire l'attention sur la notion d'individualisation du parcours de formation en vue d'acquérir des savoirs professionnels nécessaires aux enseignants dans les situations de travail. L'acte de l'accompagnateur repose sur le postulat que l'enseignant est capable de faire sans avoir appris à le faire, il peut apprendre en faisant, ce qui reprend les principes fondateurs de la didactique professionnelle qui considère les lieux d'apprentissage et de formation coïncident donc avec le lieu professionnel. C'était, par exemple, le cas des répétiteurs du XIXe siècle et celui de nombre de maîtres du primaire pendant la période de la Libération qui ont été recrutés et immédiatement placés en situation d'enseigner. Le rôle et les fonctions à assurer par les accompagnateurs sont complexes.

#### 9.6.4. Vers un référentiel du métier d'accompagnateur

A la suite de Lafortune et Deaudelin (2001), Perrenoud (2004) considère l'accompagnement qu'il qualifie de constructiviste " comme une véritable stratégie de formation. Pour en saisir le sens, il oppose un accompagnement (réponse à une demande) et un programme de formation (offre), et en conséquence, un contrat de formation où

Personne n'est obligé d'entrer dans le dispositif, chacun peut en sortir à son gré, à condition de respecter les délais et de suivre les procédures prévues. Toutefois, aussi

longtemps qu'elle reste dans le dispositif, la personne en formation accepte, *volontairement*, d'aliéner une partie de son autonomie.

et un contrat d'accompagnement où

L'accompagnateur a certains droits, mais il est avant tout au service de celui qu'il accompagne. [...], le projet de formation appartient à celui qui se forme, qui décide du rythme et du niveau d'aspiration, qui choisit les démarches qui lui conviennent, qui mobilise l'accompagnateur au gré de ses besoins.

Dans le même article, Perrenoud donne déjà une idée de ce que pourrait être le référentiel pour le « nouveau métier » d'accompagnateur :

- dans le registre socio-affectif, précède, tire, provoque, stimule, critique autant qu'il " accompagne " ;
- dans le registre didactique, exerce une influence structurante forte, prend des initiatives, propose des démarches et des tâches, donne des feed back même et surtout si on ne les lui demande pas et se met au service du processus d'apprentissage plutôt que de la personne en formation

Telle pourrait donc être la forme de la formation des enseignants FRAM en exercice en attente du recrutement. Certes, ce que nous avons proposé ne pourrait fournir que des pistes de réflexion mais il appartient aux différents responsables de les penser pour une professionnalisation effective de ces enseignants dont la formation initiale fait défaut.

Comme la formation est conçue comme un processus, le dispositif doit inclure le suivi post-formation pour en mesurer les impacts réels dans les pratiques et pour détecter les nouveaux besoins de formation si l'on vise la professionnalisation des enseignants. Parmi les formes possibles de suivi, les visites en classe semblent pertinentes en dehors des données statistiques dont on peut se procurer plus rapidement à travers des questionnaires ou des sondages. Dans ce contexte, il s'ensuit que les formateurs et encadreurs de terrain (les chefs d'établissement, les chefs ZAP, les chefs CISCO, les CONSPED et les Inspecteurs vont être très sollicités et mobilisés, ce qui conduit à interroger leur formation, leurs compétences et les moyens à leur disposition. Sur ce sujet, les derniers constats du PASEC (2017 : 18) fondés sur l'étude de l'UNICEF en 2011 en matière d'encadrement des enseignants révèlent que

les dispositifs d'accompagnement des enseignants restent limités, avec en moyenne un conseiller pédagogique pour 100 enseignants (les ratios étant beaucoup plus élevés en milieu rural) et des « encadreurs de proximité » (chefs des ZAP) qui occupent une fonction trop large (administrative et pédagogique), qui sont sans formation particulière et surtout sans les moyens financiers d'exercer leurs activités.

Ainsi, l'équipe d'encadrement des enseignants mériterait d'être renforcée étant donné que le nombre des enseignants sous leur responsabilité va sensiblement augmenter aussi bien par les nouveaux recrutements que par l'intégration de ceux du sous-cycle 3 qui, dans l'ancienne structure, appartenaient au niveau secondaire. Nous voudrions parler à la fois du renforcement au plan quantitatif comme au plan qualitatif. De même, il est vrai qu'ils auront affaire à un public d'enseignants hétérogènes, c'est-à-dire à des maîtres polyvalents pour les niveaux correspondants au primaire de l'ancienne structure mais aussi à des enseignants bivalents (option littéraire ou scientifique) pour le sous-cycle 3. Encore faut-il souligner qu'une réflexion plus poussée doit être menée afin de déterminer comment les aider dans leur expertise qui mobilisera infailliblement tant des compétences transversales que disciplinaires, dont celles spécifiques au français.

Et les ENF qui viennent d'être intégrés à la fonction publique ? Fonctionnarisation ne veut pas automatiquement dire professionnalisation. La question est de savoir comment assurer leur développement professionnel, et particulièrement leur insertion dans une démarche de formation continuée pour qu'ils agissent *en professionnel responsable (professionnel critique, réflexif, autonome et responsable)* selon les termes du nouveau référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant Malgache de l'éducation fondamentale. L'atteinte de tels objectifs, aussi ambitieux soient-ils, ne pourrait être envisagée que sur le long terme et demande une politique pérenne impliquant autant les formateurs que les enseignants.

Pour conclure, les réflexions livrées dans le cadre de cette thèse peuvent servir de repères et d'éclairages à quiconque veut dans les prochaines années entreprendre des actions pour améliorer l'enseignement/apprentissage en primaire malgache en général ou l'enseignement du français en particulier. Au-delà des données statistiques disponibles sur le sujet, la recherche entreprise présente l'avantage de pouvoir approcher les acteurs de terrain dans leur milieu de travail et de pouvoir vivre leur quotidien durant la durée de l'investigation. Vu

l'étendue du champ de recherche investi et la complexité du sujet, nous n'avons pas la prétention de cerner tous les aspects de la problématique. Par rapport à la réforme visée, elles pourront aider les responsables dans la prise de décisions en vue de l'élaboration d'un plan de formation qui accompagnera l'implantation de l'innovation souhaitée.

Etant donné l'état actuel des choses et le départ à la retraite de bon nombre d'enseignants dans un futur très proche, il apparaît évident de concentrer les efforts sur cette génération d'enseignants nouvellement recrutés qui envahissent les écoles malgaches et de qui dépendra la performance du système dans les années à venir.

## Conclusion

---

« Le chercheur est un ouvrier qui met les mains dans la pâte, peaufine ses outils en même temps qu'il façonne son objet de travail, et se façonne lui-même dans le même temps. Cette interaction permanente à trois pôles (chercheur/objet/ outil) s'appuie sur l'importance à parts égales de ces trois pôles, elle réclame la révision permanente des outils de travail et par là même la modestie du chercheur. » (Chardenet et Blanchet, 2011, p.178)

Le cas sur lequel nous avons porté notre réflexion ne nous est pas tout à fait étranger de par notre statut d'enseignant. Le groupe et le milieu professionnel observés nous sont pratiquement connus du fait d'avoir conduit des recherches antérieures sur le sujet. Pourtant, cette thèse nous a suffisamment montré qu'il s'agit d'un terrain d'étude qui évolue et est très riche de significations.

La problématique traitée relève de la professionnalisation du métier d'enseignant, et plus précisément du processus de construction et de développement des compétences professionnelles. Notre attention a été particulièrement apportée sur les enseignants FRAM du primaire malgache. Cette population enseignante se caractérise par sa faible performance attestée par les différentes études due à l'insuffisance voire à l'absence de sa formation. Ceci pourrait expliquer la tendance générale actuelle de les considérer comme les maillons faibles du système, pour ne citer que la tendance à associer les mauvais résultats des élèves du primaire à leur forte concentration à ce niveau. Au-delà de toutes ces représentations négatives, on doit tout de même reconnaître qu'ils ont leur rôle à jouer dans l'atteinte des objectifs de l'Education pour tous de qualité, ce qui amène à interroger sans cesse sur leurs compétences et leur qualification professionnelles.

La problématique de la formation professionnelle enseignante n'est ni récente ni la propre de Madagascar. Pourtant, il est indéniable de dire qu'elle constitue et demeure un sujet complexe. Former un enseignant, dit Le Bas (2005, p.49), « c'est former une personne à une fonction sociale complexe qui évolue. C'est donc l'impliquer dans un projet qui consistera à bâtir des scénarios pour « un métier nouveau » selon les termes de Meirieu ». Toujours est-il

que la formation tout comme la professionnalisation ne se décrète pas, elle doit s'inscrire dans la durée et nul ne sait mesurer les conséquences immédiates ou à long terme de cette formation sur les actions futures des formés. Autrement dit, le processus est long et risque d'être inachevé pour asseoir la posture réflexive. Par ailleurs, la formation à l'enseignement elle-même s'avère un processus complexe souvent confronté à des résistances comme en attestent ces quelques lignes de Le Bas (*ibid.*) :

L'enseignant en formation, confronté à une rupture avec les pratiques ou les conceptions antérieures doit élaborer et mettre en œuvre de comportements nouveaux. Ces nouvelles constructions créent des résistances liées à la mise en déséquilibre de la balance sécurité/risque du sujet. Envisager la mise en œuvre d'un processus de formation, indépendamment de l'identification de ces perturbations et sans se préoccuper de tout ce qui, dans les pensées et l'action de l'enseignant, résiste et bloque les transformations nécessaires, émane d'une attitude fondée sur la croyance en la magie de l'action.

Pour pouvoir instruire notre problématique et répondre aux trois questions de recherche qui en découlent, nous avons recouru à l'enquête de terrain, notre recherche étant de type empirico-inductif qualitatif. Ici, nous avons transformé les classes, lieu de travail des élèves et des enseignants où ils sont appelés à exercer leur métier, en un objet et lieu de recherche.

Deux outils de recueils de données sont utilisés : l'entretien et l'observation de classe. Le focus group et l'entretien individuel de type semi-directif qui ont l'avantage de donner plus d'importance au discours des interviewés contrairement au questionnaire qui impose aux enquêtés les points de vue de l'enquêteur.

La validité d'une recherche qualitative repose dans ses capacités de mise en relation et en confrontation d'un ensemble de données provenant de plusieurs sources pour dépasser les biais éventuels de chacun des dispositifs de recherche utilisés pour le recueil de données. Dans le souci de triangulation méthodologique, nous avons porté notre investigation à la fois sur des faits au sens large du terme et sur des représentations (représentations directes lorsque les acteurs disent ce qu'ils pensent d'eux-mêmes et représentations indirectes ou représentations sociales lorsque les acteurs émettent des images qu'ils se font des représentations des autres à leur égard.

Ainsi, qu'est-ce que les représentations des acteurs nous apprennent et quels pourraient être les impacts sur leur façon de faire ? Quelles sont donc les significations qui ont été données aux faits observés ?

Les discours tenus par les CP et les enseignants eux-mêmes sur le métier d'enseignant ont fait ressortir l'image globale de l'enseignant liée à l'instabilité de la situation dans laquelle il évolue, à la complexité de son métier, aux conditions de travail insuffisantes et non propices à son développement professionnel, à l'insuffisance de sa formation et aux changements fréquents des prescrits méthodologiques. En un mot, il s'agit d'une image peu satisfaisante qui mériterait d'être améliorée.

Il conviendrait aussi de noter que l'accent a été mis par la majeure partie des acteurs sur la nécessité d'une formation professionnelle adéquate des enseignants afin que ceux-ci puissent jouer pleinement leur rôle étant donné leurs difficultés réelles sur le terrain et la détérioration du système en général qui se répercutent sur le niveau des élèves. Et le cas des maîtres FRAM ont à plusieurs reprises servi d'exemple.

Quant au français à Madagascar, les acteurs ont fait reconnaître les difficultés réelles de son enseignement, difficultés principalement dues à la malgachisation du système qui aurait sacrifié une génération d'enseignants actuellement en exercice et au manque de formation spécifique en didactique de cette langue. Signalons que les acteurs n'ont pas manqué d'évoquer l'existence des dispositifs de formation efficaces certes, mais qui auraient disparu faute de moyens et de mesures d'accompagnement appropriées.

Les pratiques de classe pendant les cours de français ont révélé des agir professoraux peu performants aussi bien dans la conduite des classes en général qu'à des moments plus précis tels les phases interactives et les phases remédiatrices. L'analyse a pu montrer comment les enseignants FRAM formés sur le tas qui manquent de techniques précises pour aborder la matière gèrent les interactions, se débrouillent par leurs propres moyens pour survivre face aux situations inédites et imprévisibles de classe.

En outre, les données d'observation de classe nous ont servi de corpus pour donner une idée du niveau réel des enseignants en FLE et la ou les langues effectivement utilisée(s) en cours de français. Contrairement aux représentations généralistes des CP, il a été démontré que certains enseignants atteignent le niveau B1 du CECRL, niveau jugé suffisant pour pouvoir enseigner le FLE. Le cas du maître FRAM débutant, évalué à A1 est le plus préoccupant étant

donné ce qu'il est censé faire dans cette langue. Notons également qu'une forte corrélation a été observée entre le degré de maîtrise de cette langue et le choix et l'usage qui en est fait en classe après le croisement des profils avec les pratiques langagières en classe de français. L'insécurité linguistique du maître FRAM l'a conduit par exemple à recourir excessivement à la L1 au détriment de la langue cible, ce qui révèle son incapacité à enseigner le FLE correctement. Ainsi, pour remédier à cette insuffisance, son perfectionnement linguistique s'avère plus que nécessaire pour rendre performantes ses pratiques réelles. Ici, les inquiétudes des CP sur le sujet semblent fondées.

Pour terminer, dire que comprendre l'agir professoral est une entreprise complexe n'a plus de résonance quand on se réfère à la multitude des recherches menées sur ce sujet. L'originalité de notre recherche, c'est de pouvoir en révéler d'autres facettes dont la perception n'est pas toujours la plus évidente. Rappelons que l'objet a été abordé dans sa double dimension : didactique et linguistique.

Ainsi, il convient de conclure qu'enseigner est un métier qui s'apprend. Sans nier la place de la vocation, l'expérience, le rôle des pairs dans la construction et le développement des compétences professionnelles, il faut y reconnaître le rôle prépondérant de la formation, composante essentielle de la professionnalisation et, dans cette logique, quand la formation initiale fait défaut, devrions-nous penser au dispositif d'accompagnement.

Notre recherche est loin d'être sans limites. Celles-ci viennent essentiellement de la nature de la recherche même : la subjectivité du chercheur induite par l'analyse qualitative qui est un travail intuitif, interprétatif, a priori. Chardenet et Blanchet (2011, p.78) soulignent justement la part incontournable de la subjectivité dans la recherche qualitative en SHS : « toute activité humaine reposant sur du langage est foncièrement engagée par l'activité langagière et la présence de subjectivèmes, terme qui définit les unités linguistiques porteuses de subjectivité » mais de continuer que « la problématique de la subjectivité est peut-être une fausse piste, un débat inutile » (*ibid.*)

Sa conduite nous a fait confronter à des difficultés : s'engager dans une recherche de terrain n'est pas toujours aisé lorsqu'on débute dans le métier de chercheur surtout lorsqu'on est face à des réactions négatives ouvertes et à des réticences de certains acteurs.

L'observation est un acte délicat : au-delà de la peur d'être observés, filmés et évalués, certains enseignants ont fait ouvertement comprendre leur réticence pour ce genre

d'investigation qui risque de dévoiler en public son sphère d'action privé d'autant plus qu'ils vont être observés en classe de français.

La recherche a rendu possible la rencontre de la chercheuse avec les praticiens et a permis de voir et de comprendre la réalité du terrain. Vu l'étendue de la problématique, nous sommes amenée à réduire notre champ et objet d'investigation.

Géographiquement, la recherche s'est déroulée dans les écoles périphériques de la ville. Serait-il aussi intéressant de voir les réalités dans les zones enclavées et dans les recoins de l'Île qui sont privés d'électricité et déconnectés au sens large du terme et où les visites des CP sont rares voire impossibles car c'est justement dans ces zones qu'on enregistre plus de recrutements locaux d'enseignants FRAM en raison de nombreux refus d'affectation par les fonctionnaires dus à l'éloignement et à l'insécurité qui y règne généralement.

Pour une visée comparative, il aurait été souhaitable de considérer le cas des écoles privées. Cela s'avère une entreprise difficile étant donné la marge de manœuvre dont elles bénéficient en matière d'organisation, de fonctionnement et de formation des enseignants. Aussi, échapperont-elles à notre analyse.

En dernière analyse, la présente recherche a permis d'explorer le terrain des enseignants FRAM et de comprendre la réalité de l'enseignement du français dans le primaire. L'apprentie-chercheuse que nous sommes, notre recherche est loin d'être achevée. Elle est susceptible de s'étendre dans les autres niveaux du système. Elle s'est focalisée sur les enseignants et leur formation mais l'on peut aussi dire : pas de formation de qualité sans formateurs de qualité. Qu'en est-il donc des formateurs d'enseignants du primaire ?

## Bibliographie

---

- Alrabadi, E. (2013). Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère. *Synergies Canada*, 5.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation*, 35(1), 25-41.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (dir.). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université, 3<sup>e</sup> éd., 27-40.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2003, 10, 31-43. Récupéré de [www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_2003\\_num\\_10\\_1\\_1027](http://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1027)
- Amadiou, F., et Tricot, A. (2006). Utilisation d'un hypermédia et apprentissage : Deux activités concurrentes ou complémentaires ? *Psychologie Française*, 51(1), 5-23.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Astolfi, J.P. (2003a). Le métier d'enseignant ou de formateur : oser être d'abord un médiateur des apprentissages. Récupéré de [www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/astolfi.pdf](http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/astolfi.pdf)
- Astolfi, J-P. (dir.). (2003b). *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris, ESF.
- Babault, S. (2006). *Langues, école et société à Madagascar. Normes scolaires, pratiques langagières, enjeux sociaux*. Paris :L'Harmattan.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), 53-85.
- Barbier, J-M. (dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. France : PUF.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Bastien, C. (1997). *Les connaissances : De l'enfant à l'adulte : Organisation et mise en oeuvre*. Paris : Armand Colin.
- Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratif: des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique? *Carrefours de l'Éducation*, (1), 103-116. DOI : 10.3917/cdle.027.0103
- Beckers, J. (2007). Professionnalisation du métier ou professionnalité des travailleurs. Beckers, J. *Compétences et identité professionnelles*. (Chapitre1), De Boeck Supérieur. Récupéré de <https://www.cairn.info/competences-et-identite-professionnelles--9782804155209-p-1...>
- Beckers, J., Paquay, L., Coupremagne, M., et Scheepers, C. (2002). *Quels dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur? Et à quelles conditions? Rapport intermédiaire, Ministère de l'éducation* (No. UCL-Université Catholique de Louvain).
- Behariva de Moussa, A. (2015). Madagascar Appui à l'Enseignement du et en Français. (MAPEF). Acte du séminaire universitaire MAPEF : *Problématique des langues d'enseignement à tous les niveaux du système éducatif malgache*. Tuléar 4-5 novembre 2015, 15-19.

- Beillerot, J. (1999). Apprendre autrement aujourd'hui. *10<sup>e</sup> Entretiens de la Villette, Cité des Sciences et de l'Industrie, Paris*.
- Bemananjara, Z. (1979). Situation de l'enseignement du français à Madagascar. *Le français hors de France*. Paris : Champion, 527-542.
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, AUF.
- Bloche, P. (1998). *Le désir de France : la présence internationale de la France et de la Francophonie dans la société de l'information : rapport au Premier Ministre*, [consulté le 13 novembre 1999]. [www.internet.gouv.fr/français/textesref/rapbloche98/rapbloche.doc](http://www.internet.gouv.fr/français/textesref/rapbloche98/rapbloche.doc)
- Bourdoncle, R. (1991a). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-94.
- Bourdoncle, R. (1991b). Note de synthèse [La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines]. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-91. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1368>, récupéré de [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1991\\_num\\_94\\_1\\_1368](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_94_1_1368)
- Bourdoncle, R. et Mathey, P. (1995). Autour du mot « Professionnalité ». *Recherche et formation*, 19, 137-148. Récupéré de [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_1995\\_num\\_19\\_1\\_1274](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1995_num_19_1_1274)
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132. Récupéré de [https://www.persee.fr/issue/refor\\_0988-1824\\_2000\\_num\\_35\\_1](https://www.persee.fr/issue/refor_0988-1824_2000_num_35_1)
- Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive : apprentissage à partir de ses pratiques*. Université de Sherbrooke. Récupéré de [http://formationspip.csaffluents.qc.ca/sites/csaffluents.qc.../Boutet\\_M\\_Pratique\\_reflexive.pdf](http://formationspip.csaffluents.qc.ca/sites/csaffluents.qc.../Boutet_M_Pratique_reflexive.pdf)
- Buissou, C. et Brau-Anthony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. *Carrefour de l'éducation*, 20, Armand Colin, 113-122. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2005-2-page-113.htm>
- Cabin, P. (2001). Compétences et organisations. Ruano-Borbalan, J. C. (dir.). *Éduquer et former: les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Sciences Humaines Editions, 3<sup>e</sup> édit., 241-245.
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures... modèles? Représentations? Culture éducative? : clarification terminologique. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures: les Cahiers de l'acedle*, (2), <http://acedle>.
- Cadre conceptuel du dispositif de formation continue des enseignants FRAM.
- Calvet, L. J. (1996). *Les politiques linguistiques* (Vol. 3075). Paris : PUF.
- Calvet, L-J et Dumont, P. (dir.). (1999) : *L'enquête sociologique*. Paris : L'Harmattan.
- Candelier, M. et Castellotti, V. (2013). Didactique (s) du (des) plurilinguisme (s). *Simonin, J. & Wharton, S. Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, Lyon : ENS Editions, sous presse.
- Cardinet, J. (1994). *Evaluation scolaire et pratique*, collection « Pédagogies en développement », Bruxelles : De Boeck, 2<sup>e</sup> édition.
- Carraud, F. (2010). Faut-il être accompagné pour apprendre à enseigner? *Recherche et formation*, (63), 121-132. Consulté le 20 Avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/332> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.332
- Castellotti, V. (2001). *D'une langue à d'autres*. [https://books.google.com/books/about/D\\_une\\_langue\\_à\\_d\\_autres.html?id](https://books.google.com/books/about/D_une_langue_à_d_autres.html?id)

- Castellotti, V. (2001a). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.
- Castellotti, V. (2001b). Retour sur la formation des enseignants de langue. Quelle place pour le plurilinguisme ? *ELA. Etudes de linguistique appliquée*, 2001 (3), 365-372. <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-365.html>
- Castellotti, V. (2007). Des enfants et des langues : orientations pour une éducation plurilingue. Actes de la journée d'étude du 21 octobre 2006 : *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire. Pratiques et méthodes*. Université d'Athènes, 11-26.
- Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Entre transmission de connaissances et interaction. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (4), 111-129. Consulté le 13 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/404>
- Cavalli, M. (2017). Se former à l'enseignement des langues et d'autres disciplines. Causa, M. et Chiss, J.-L. *Formation initiale et profils d'enseignants de langue. Enjeux et questionnements*. De Boeck Supérieur, 126-153
- Cavet, A. (2007). Enseignant : un « métier » ou une « profession »? Compte rendu de la conférence donnée par Bourdoncle, R. : La formation des enseignants : du métier à la professionnalisation. Journées d'étude Formation de formateurs, 19 et 20 septembre 2007. URL : <https://eduveille.hypotheses.org/267>
- Châtry Komarek, M. et Joy Benson, C. (2010). *Professionnaliser les enseignants de classe multigrade en Afrique*. Paris : L'Harmattan.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, 16, 145-164
- Cicurel, F. (2011a). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 16 juin 2014. Récupéré de <http://pratiques.revues.org/1693> ; DOI : 10.4000/pratiques.1693
- Cicurel, F. (2011b). Les interactions en situations d'enseignement-apprentissage: observer, transcrire et analyser. Chardenet, P. et Blanchet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, AUF.
- Clot, Y. (s.d.). Clinique du travail et action sur soi. Récupéré de <http://www.unige.ch/fapse/publications.../Pages de 255 THACED INT Baudouin.pdf>
- Clouzot, O. (1990). *Former autrement*. Paris : Editions d'organisation.
- Cortier, C., et Cavalli, M. (2013). *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue: langues d'ici et langues d'ailleurs* (p. 109). CELV, Editions du Conseil de l'Europe. [halshs.archives-ouvertes.fr](http://halshs.archives-ouvertes.fr)
- Coury, D. et Rakoto-Tiana, N. (2010). Madagascar: en marche vers l'éducation primaire universelle pour tous. *Madagascar face au défi des Objectifs du millénaire pour le développement*, 121-155. [books.google.com](http://books.google.com)
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE international.
- De Jomtien, D. (1990). Déclaration de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous: répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. *Jomtien, Thaïlande*, 5.
- De Ketele, J.M, et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie de recueil d'information*, De Boeck Université, 4<sup>e</sup> édition.
- De l'Europe, C. (2001). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg, conseil de l'Europe, Paris, Didier.

- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(2). Mis en ligne le 30 mars 2008, Consulté le 25 juin 2018. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/384>
- Demeuse, M. (2013). Elaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité. *Penser la formation des professionnels de la santé*, 315-330. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00826918/document>
- Depover, C. (s.d.). Méthodes et outils de recherche en sciences de l'éducation. Support de cours Partie III. Département des Sciences et de la Technologie de l'Education (DESTE).
- Derivry-Plard, M. (2014). Recherche en didactique des langues : la perspective sociologique et le quantitatif oubliés ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 33 (2), 51-71.
- Djordjevic, S. (2016). L'impact du recours aux L1 dans l'appropriation du français de jeunes élèves allophones. L'exemple des interactions orales et d'une lecture à deux voix. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 13(13-2), mis en ligne le 25 septembre 2016, consulté le 03 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/870> ; DOI : 10.4000/rdlc.870
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4-Hiver), 47-58. <hal-00657925>
- Ehrhart, S. (2002). L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève - Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre. Anxo, M., Lorenzo, S., Fernando, R. et Xóan Paulo Rodriguez-Yanez (Eds) : *Proceedings / Actas. Second International Symposium on Bilingualism / Segundo Simposio Internacional sobre o Bilingüismo. Universidade de Vigo (Galicia, Spain), October 23-26.*
- Expérience. Toupictionnaire: le dictionnaire de politique. [toupie.org](http://toupie.org)
- Feyfant, A. (2010). L'apprentissage du métier d'enseignant. *Dossier d'actualité de la VST*, 50.
- Fernagu-Oudet, S. (2004). Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle. *Recherche et formation*, 46, <http://ife.ens-lyon.fr/publications...>
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.* Bruxelles: De Boeck.
- Girard, D. (1971). Une classe de langue française aux débutants. Dans Reboullet, A. (dir.). *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère.* Paris : Hachette.
- Giroux, L. (2016). La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère. *Synergies France*, 10, 2016, 55-68.
- Giuliani, E. (1999). Les enjeux de la normalisation à l'heure du développement de l'information dématérialisée. *Solaris*, [consulté le 28 avril 2000], dossier n°6. [www.info.unicaen.fr/bnum/jelec/Solaris/d06/6giuliani.html](http://www.info.unicaen.fr/bnum/jelec/Solaris/d06/6giuliani.html). ISSN 1265-4876
- Goguel, A-M. (2006). *Aux origines du mai malgache. Désir d'école et compétition sociale.* Paris : Karthala
- Grasser, B. et Rose, J. (2000). L'expérience professionnelle: son acquisition et ses liens à la formation. *Formation emploi*, 71 (1), 5-19
- Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe, Description Linguistique Informatisée sur Corpus ; Recherches sur le français parlé, N°18 Autour du corpus de référence du français parlé, 2004. Publications de l'Université de Provence
- Gumperz, P. J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle.* Université de la Réunion, Paris : Harmattan.
- Hamers, J.F. et Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme.* Bruxelles : Margada,
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école.* Paris : L'Harmattan.

Hélou, C. et Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche et formation*, 57, 65-78.

[http://formationspip.csaffluents.qc.ca/sites/csaffluents.qc.../Boutet\\_M\\_Pratique\\_reflexive.pdf](http://formationspip.csaffluents.qc.ca/sites/csaffluents.qc.../Boutet_M_Pratique_reflexive.pdf)

Huberman, A. M., Grounauer, M. M. et Marti, J. (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Delachaux et Niestlé.

Institut National de Formation Pédagogique (2005). *Curriculum de formation des élèves-maîtres*.

Institut National de Formation Pédagogique (2006). *Curriculum de formation du Conseillers Pédagogique de l'Enseignement Primaire*. Promotion 2005-2008.

Inhelder, B., Sinclair, H. et Bovet, M. (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance*. Paris : PUF.

Koenig-Wisniewska, A. (2011). *Stratégies de collaboration pour un écrit interactif en FLE dans une communauté virtuelle d'élèves blogueurs*. Thèse. Université de Provence. [Consulté le 27 janvier 2012]. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00662319/fr/>

Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier.

Lafortune, L. et Daudelin, C. (dir.). (2001). *La formation continue: De la réflexion à l'action* (Vol. 3). Québec : PUQ.

Le Bas, A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. *Recherche et formation*, 48(1), 47-60.

-Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence: pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. Editions Eyrolles.

Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Educ Permanente*, 188(3), 97-112.

Lemosse, M. (1989). Le "professionnalisme" des enseignants: le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, 55-66. Récupéré de [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_1989\\_num\\_6\\_1\\_982](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1989_num_6_1_982)

Leroux, M., Théorêt, M. et Garon, R. (2008). Liens heuristiques entre la réflexion sur la pratique et la résilience des enseignants en zones défavorisées. *Travail et formation en éducation*, (2). Récupéré de <http://journals.openedition.org/tfe/783>

Longuet, F. et Springer, C. (2012). Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université : une mission impossible ? Causa, M. *Formation initiale et profils d'enseignants de langues*, De Boeck, pp.330, 978-2-8041-7129-2. <hal-00764354>

Lüdi, G. (1999). Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde. *Cahiers du français contemporain*, 5, 25-51.

Manaa, G. (2009). L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures. *Synergies Algérie*, 4, 209-216.

Madagascar Appui à l'Enseignement du et en Français. (MAPEF). (2014). Actes du séminaire universitaire MAPEF (09-10 Juillet 2014): *Enseigner et apprendre les langues à Madagascar : quelles entrées dans le 21<sup>ème</sup> siècle ?*

Maurer, B. (2008). La Banque mondiale a-t-elle une position vis-à-vis de la francophonie (à Madagascar) ? *Le français en Afrique*, 23, 7-19 <http://www.unice.fr/>

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155( avril-juin). Récupéré de <http://journals.openedition.org/rfp/273> ; DOI : 10.4000/rfp.273

- Martin Sanchez, M. O. (2000). Concept de représentation sociale. Retrieved August, 20. Récupéré de [www.ancien.serpsy.org/formation\\_debat/mariodile\\_5.html](http://www.ancien.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html)
- Maubant, P., Roger, L., Jemel, S. D. et Chouinard, I. (2007). La didactique professionnelle, un nouveau regard pour analyser les pratiques d'enseignement. *Qu'est ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants*, 1, 375-383.
- Maulini, O. (2010). Travail, travail prescrit, travail réel. FORDIF-Formation en direction d'institutions de formation. *Glossaire* (p. 23). Lausanne : FORDIF. Récupéré de <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1101.pdf>
- Ministère de l'Education Nationale (2008). Arrêté n° 19954-2008/MEN fixant le régime d'études des E-CPEP et portant réorganisation de l'examen du CAP aux fonctions de Conseillers Pédagogiques (CAP/CP) de l'Enseignement Primaire de la Catégorie V
- Ministère de l'Education Nationale (2008). *Rapport d'activités*.
- Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRES). (2005). Document de travail. Séminaire ministériel sur l'éducation des populations rurales en Afrique : leçons, options et priorités. Addis Abeba, Ethiopie, 7-9 Septembre 2005. [www.adeanet.org/adea/meetings/docs/.../Country%20Report%20Madagascar\\_FRE.doc](http://www.adeanet.org/adea/meetings/docs/.../Country%20Report%20Madagascar_FRE.doc)
- Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRES). (n.d). *Guide d'intégration pour le français pour le Cours Préparatoire Deuxième année, à partir de l'année scolaire 2005-2006*.
- Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRES). (n.d). *Guide d'intégration pour le français pour le Cours Moyen Première année, à partir de l'année scolaire 2006-2007*.
- Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. et Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38 (2), 135–154. Récupéré de <https://www.erudit.org/en/journals/ef/2010-v38-n2-ef1516783/1002160ar.pdf> doi:10.7202/1002160ar
- Moreau, M-L. (1997). *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Bruxelles: Mardaga.
- Muller, F. (s.d.). 30 compétences. Récupéré de [francois.muller.free.fr/diversifier/30compet.htm](http://francois.muller.free.fr/diversifier/30compet.htm)
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *Sociologie*. [En ligne], Théories et recherches. Récupéré de <http://sociologies.revues.org/993>
- OCDE (1998). *Analyse des politiques d'éducation*. <https://books.google.mg/books?isbn=9264276165>
- OCDE (2006). *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. [https://www.oecd-ilibrary.org/fr/.../le-role-crucial-des-enseignants\\_9789264018051-fr](https://www.oecd-ilibrary.org/fr/.../le-role-crucial-des-enseignants_9789264018051-fr)
- Olivesi, S. (2007). *Introduction à la recherche en SIC*. Presses universitaires de Grenoble.
- Olleik, Z. (2010). Démarche curriculaire: élaboration de référentiels FLE/FOS. [eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/.../Olleik\\_Elaboration\\_de\\_referentiels\\_F...](http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/.../Olleik_Elaboration_de_referentiels_F...)
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (introduction), 4e éd. , Armand Colin.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et Formation*, 16, 7-38. Récupéré de [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_1994\\_num\\_16\\_1\\_1206](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1994_num_16_1_1206)
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (1996). Former des enseignants professionnels. *Quelles stratégies*, 153-179.
- Paquay, L. et al. (2012a). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies, quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck.

- Paquay, L. (2012b). Continuité et avancées de la recherche sur les enseignants. *Les cahiers de recherche de Girsef*, 90. Récupéré de [https://www.cairn.info/load\\_pdf.php?download=1&ID\\_ARTICLE=DBU...2012...](https://www.cairn.info/load_pdf.php?download=1&ID_ARTICLE=DBU...2012...)
- PASEC (2017). Performances du système éducatif malgache : Compétences et facteurs de réussite au primaire. PASEC, CONFEMEN, Dakar. [www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2017/05/Rapport-Madagascar.pdf](http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2017/05/Rapport-Madagascar.pdf)
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56.
- Perregaux, C. (2002). *Approches interculturelles et didactiques des langues: vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation?* (181-201). De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (1992). Quelle formation pour un nouveau métier? Récupéré de [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php.../1992\\_10.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php.../1992_10.html)
- Perrenoud, P. (1994a). Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1994/1994\\_20.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_20.html)
- Perrenoud, P. (1994b). *Métier d'élève et sens du travail*. Paris : ESF. [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.../Perrenoud\\_1994\\_B.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.../Perrenoud_1994_B.html)
- Perrenoud, P. (1994c). Former des enseignants. Pratiques et recherches. *Pédagogies*, 10, 11-21.
- Perrenoud, P. (1995). Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant. Récupéré de [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php.../1995\\_04.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php.../1995_04.html)
- Perrenoud, P. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogie collégiale*, 11(4), 16-22.
- Perrenoud, P. (1998b). De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive. [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php.../1998\\_31.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php.../1998_31.html)
- Perrenoud, P. (2000). Un enseignant professionnel : pléonasmе ou utopie ? *Journal des Instituteurs et des professeurs d'école*, 10, 18-19. [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php.../2000\\_18.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php.../2000_18.html)
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de l'auteur. Récupéré de [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php.../2001\\_02.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php.../2001_02.html)
- Perrenoud, P. (2002). L'enseignement n'est plus ce qu'il était ! *Résonances*, 6.
- Perrenoud, P. (2004). Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement. *La Revue des Échanges*, 21(2), 22-34.
- Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Éducateur*, 2(18), 30-33.
- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Editions Mardaga. [books.google.com](http://books.google.com)
- Postic, M. et De Ketele, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.
- Prudent, L. F., Tupin, F. et Wharton, S. (dir.). (2005). *Du plurilinguisme à l'école: vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (Vol. 12). Peter Lang.
- Puren, C. (2011). Mises au point de/sur la perspective actionnelle. <http://www.christianpuren.com>
- Puren, C. (2012). Perspective actionnelle et formation des enseignants : Pour en finir avec le CECR. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012b/>
- Rabatel, A. (dir.). (2004). *Interactions orales en contexte didactique*. Presse Universitaire de Lyon. Récupéré de <https://books.google.fr/books?id=koUI7IGBZPYC>

- Rabenoro, I. et Rajaonarivo, S. (1997). *A l'aube du 21e siècle, quelle politique linguistique pour Madagascar?* Mots. Les langages du politique, 52(1), 105-119.
- Rakotofiringa Andriantsiferana, R.C. (1993). L'enseignement du français et en français à Madagascar, de 1955 à 1985. *Thèse de doctorat, Université des Sciences humaines, Strasbourg.*
- Rakotofiringa Andriantsiferana, R.C. (2010). Actions récentes concernant l'enseignement du français à Madagascar. *Cadre de renforcement de l'apprentissage du français dans le système éducatif malgache.*
- Rakotomalala, J.R. (2017). *Langue, langage et connaissance.* <hal-01629085>
- Rakotomavo, H. (2009). *Libérer l'école malgache : proposition pour une pédagogie informelle.* Paris : L'Harmattan.
- Ramanampiarivola, M. (2006). La mise en œuvre de l'approche par les compétences à Madagascar, *Mémoire de DEA, Ecole Normale Supérieure d'Antananarivo.*
- Ramanampiarivola, M. (2017). Quelle image du métier d'enseignants à Madagascar ? Représentations des conseillers pédagogiques et des enseignants de l'école primaire. *LIENS, 24, décembre, 140-151.*
- Rambelo, M. (1998). Les représentations de l'espace francophone : vers une grille d'analyse des situations linguistiques Madagascar, 121-132. <https://www.rechercheisidore.fr/search/resource/?uri=10670/1.h196lh>
- Ranaivo, V. (2007). Le système éducatif de Madagascar. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 125-132.*
- Ranaivoson, D. (2007). La langue malgasy et les politiques linguistiques. *Études littéraires africaines, 23, 6-12.*doi:10.7202/1035446ar
- Randriamarotsimba, V. (2005). La malgachisation de l'enseignement à Madagascar. Etat des lieux et perspectives. Prudent L. F., Tupin F. et Wharton S. (dir.). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles.* Berne : Peter Lang, 197-217.
- Randriamarotsimba, V. (2010). Analyse sociolinguistique du contexte malgache. *Cadre de renforcement de l'apprentissage du français dans le système éducatif malgache.*
- Rasoloniaina, B. (2016), *Les mots du grand marché. Malgache standard et parler vakinakaratra.* Comores, KomEDIT.
- Razafindratsimba, D. (2010). Le malgache, le français et le variaminanana. Pratiques plurilingues et représentations linguistiques à Madagascar. *Le Français en Afrique, 25, 135-152.*
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris : PUF.
- Représentation sociale. Wikipedia [https://fr.wikipedia.org/wiki/Représentation\\_sociale](https://fr.wikipedia.org/wiki/Représentation_sociale)
- Rey, B. (2009). Compétence et compétence professionnelle. *Recherche et formation, 60, 103-116.* Récupéré de <http://journals.openedition.org/rechercheformation/756> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.756
- Richard, J.F. (1999). Comportements, buts et représentations. *Psychologie Française, 44 (1), 75-90.*
- Roegiers, X. (2000). *La pédagogie de l'intégration.* Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration.* Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2011). Curriculum et formation : des liens qui ne seront jamais assez fort. [www.bief.be/index.php?enseignement/.../curriculum\\_evaluation...liens..](http://www.bief.be/index.php?enseignement/.../curriculum_evaluation...liens..)
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions, *@ctivités, 1 (2), 103-120.* <http://www.activites.org/v1n2/>

- Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, 45 (janvier), 487–498.
- Salès-Wuillemain, E. (2007). Catégorisation et représentations sociales. Bromberg, M. et Trognon, A. (Eds.) *Cours de psychologie sociale 2*, 7-32. Paris : PUF
- Schlanger, J. (2010). *La vocation*. Paris : Hermann Editeurs. [https://books.google.com/books/about/La\\_vocation.html?id=XJDfAAAACAAJ](https://books.google.com/books/about/La_vocation.html?id=XJDfAAAACAAJ)
- Schlemminger, G. et Springer, C. (2006). Du <kva> au <kwa> : comment interagir dans environnement bilingue ? Modèles d'interaction pour l'enseignement bilingue d'une discipline non linguistique. Récupéré du site de l'auteur : <https://springcloggle.blogspot.com/2008/11/du-au-comment-interagir-dans.html>
- Springer, C. (1999). Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ? *Les langues modernes*, 3, 42-56. Récupéré de [https://www.aplv-languesmodernes.org/doccrestreint.api/1927/.../1999\\_3\\_springer.pdf](https://www.aplv-languesmodernes.org/doccrestreint.api/1927/.../1999_3_springer.pdf)
- Springer, C. (2004). HDR - Dossier de travaux – *Plurilinguisme et Compétences. Décrire, entraîner, certifier.e*
- Springer, C. et Koenig-Wisniewska, A. (2009). CECR: tâche sociale, scénario pédagogique et TIC. *Actes du 1er Congrès des professeurs de français en Pologne, Pultusk*.
- Springer, C. (2010a). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *La revue canadienne des langues vivantes*, 66, 4 (juin), 511-523. <10.3138/cmlr.66.4.511>. <hal-01301628>
- Springer, C. (2010b). Evaluer les compétences spécifiques à l'enseignement bi/plurilingue. Conférence donnée lors du séminaire bilingue international- CIEP. Sèvres, du 7 au 9 avril 2010 « Evaluer dans les sections bilingues : transversalité disciplinaire et modélisation ».
- Springer, C. (2013). Apprentissage collaboratif et webcollaboration pour les classes bilingues /FLE. <hal-01083399v3>rangère t
- Strauss, A. L. (1992). *La Trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan. [Google Scholar](#)
- Tardif, M. (2013). La professionnalisation de l'enseignement 30 ans plus tard : deux pas en avant, trois pas en arrière. [www.scielo.br/pdf/es/v34n123/fr\\_13.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/fr_13.pdf)
- Tilahimena, M. (1999). Madagascar : Enseignement primaire. « Le contrat-programme entre l'Etat et l'Ecole/ Communauté.
- Tochon, F.V. (1989). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? *Recherche et formation*, 5, 25-38.
- Toupin, L. (2001). Les facettes de la compétence. Ruano-Borbalan, J. C. (dir.). *Éduquer et former: les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Sciences Humaines Editions, 3<sup>e</sup> édit., 233-240.
- Truchot, C. (2014). Le contexte politique et économique du CECR et les politiques linguistiques européennes. *Les Cahiers du GEPE*, 6, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg. URL : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2685>
- UNESCO(2004). Qualité de l'éducation et rôle clé des enseignants. *Une éducation de qualité pour tous les jeunes : défis, tendances et priorités, conférence internationale de l'éducation*, 47e session, atelier 4. [www.ibe.unesco.org/International/ICE47/French/.../Background%20at-4%20FRE.pdf](http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/French/.../Background%20at-4%20FRE.pdf)
- Valdman, A. (dir.). (1979). *Le français hors de France*. Paris : Editions Honoré Champion.

- Vaovolo, D. (2014). Problème linguistique de la « framisation ». Actes du séminaire universitaire MAPEF (09-10 Juillet 2014): *Enseigner et apprendre les langues à Madagascar : quelles entrées dans le 21<sup>ème</sup> siècle ?* 185-238.
- Vargas, C., Calvet, L. et al. (dir.). (2015). *Langues et sociétés : approches sociolinguistiques et didactiques*. Paris : L'Harmattan.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma* [En ligne], 28, mis en ligne le 30 septembre 2010, consulté le 29 septembre 2016. URL : <http://trema.revues.org/246>
- Verdier, J. et al. (s.d.). Remédiation et pédagogie différenciée. Récupéré de <http://www.cepec-international.org/ressources-documentaires/dossiers-thematiques>
- Veziat, N. (2010). Une nouvelle étape dans la sociologie des professions en France. Bilan critique autour des ouvrages de Didier Demazière, Charles Gadéa (2009) et Florent Champy (2009). *Sociologie*, 3 (1).
- Viemeister, N. F. et Plack, C. (1993). Time analysis. Yost, W., Popper, A. et Fay, R. (dir.). *Human Psychophysics* (116-154). New-York : Springer-Verlag.
- Vincens, J. (2001). Expérience professionnelle et formation. *Agora débats/jeunesses*. 25( 1),55-67. Vocation. *Larousse*.  
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vocation/82353?q=vocation#81382>
- Vonck, J.H. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et Formation*, 3, 47-60.
- Weil-Barais, A. (dir.). (1999). *L'homme cognitif*. Paris : P.U.F.
- Wittorski, (R.). (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11 -38. <halshs-00339073> récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00339073/document>
- Yin Robert, K. (2012). *Applications of Case Study Research*, Thousand Oaks (CA), Sage.

#### SITOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE

- <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vocation/82353?q=vocation#81382>
- <http://www.planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/madagascarept.pdf>
- [www.education.gov.mg/](http://www.education.gov.mg/)
- [www.infpmadagascar.org/](http://www.infpmadagascar.org/)

## Annexes

---

### Annexe 1 : Guide d'entretien

1. Etre enseignant aujourd'hui : comment voyez-vous ce métier ?
2. Formation des enseignants et construction des compétences professionnelles : votre point de vue.
3. En tant que formateur d'enseignants, quelles sont les difficultés des enseignants les plus fréquentes constatées lors de vos visites de classe.
4. Pouvez-vous expliquer en quelques mots les origines de ces difficultés ?
5. Quels sont les besoins en formation exprimés par les enseignants ou déduits par vous-mêmes à l'issue des visites de classe ?
6. Etre un enseignant compétent, qu'est-ce que cela représente pour vous ?
7. En matière de compétences, y a-t-il une différence entre enseignants formés et enseignants non formés ? S'il y en a, de quelle nature est cette différence ?
8. L'usage du malgache et du français dans le primaire. Votre point de vue.
9. L'enseignement du français dans le primaire malgache. Votre point de vue
10. Selon vous, quels sont les besoins de formation des enseignants pour l'enseignement dans le primaire en général et l'enseignement du français ?

## Annexe 2 : Focus group Conseillers pédagogiques (VM)

A : Nisy an'iny krizy iny isika dia ohatran'ny lasa manalasala be ny toeran'ny mpampianatra, teo ohatran'ny hoe... tena niova be mihintsy ny fomba andraisana an'ilay mpampianatra... Lasa ohatrany hoe tsy nisy intsony ny formation initiale (FI) tsy nisy ny ... critère tena voafaritra tsara mba ahafahana andraisana ny mpampianatra fa lasa ohatran'ny manjavozavo amiko izany ny fahitana ny mpampianatra amin'izao, fa mino aho fa hiova angamba io rehefa kelikely, dia hiova ny fomba hahitana mpitr fa izao manko tena ambanian'ny olona mihitsy ny mpitr ohatra hoe mpitr adala, mpitr tsy manao fiofanana, tena latsaka ambany be mihitsy indrindra indrindra tao anatin'ireny krizy ireny, tsy tsara jery izany ny mpitr amin'ny teny hafa amiko satria ambany be ny niveau bacc sans formation.

B : Ny ahy indray izany ny fijeriko azy hoe « comment va évoluer ce métier ? io métier io izany dia ataon'ny olona filan-tsy mahita fotsiny. Leo krizy izy dia hoe manana bacc aho dia hanao mpitr na dia tsy vocation-any akory ary, ka amiko rehefa tena mandeha izany ilay tena asa dia tsy mandeha araka izay tokony ho izy, tsy niriany moa izany ilay izy.

B : Ny ahy indray izany ny fahitako azy manampy an'izay notenenin-dry zareo izay dia ny asa fampianarana izany amin'izao dia lasa toy ny asa fitaovana politika no fijeriko azy amin'ny lafiny iray, izany hoe, marina aloha fa ny fampianarana no entina hiôrientena ny ankizy araka izay profil tadiavina rehefa tonga any amin'ny tanjona farany any izany, kanefa rehefa tena jerevana le izy dia tsy tena ilay tanjona trararina no tratra fa sahalan'ny hoe fomba entina hahatsaratsara sy hahamaritoerana an'izay olona mitondra eo fa tsy misy intsony ilay tena hoe inona marina no maha tsaratsara an'ilay zaza Malagasy na ny mampivoaka an'ilay fampianarana fa lasa manaraka fotsinyizay ataon'ny mpitondra eo hoe ity indray izao no ataonareo dia atao mba ho maritoerana izy dia ekena na mety na tsy mety, tsy dia sahalan'ny hoe misy... tsy dia jerena hoe ahoana marina no ampivoaka an'i Madagasikara amin'ity firenena fa izay zavatra entin-dry zareo avy any no apetraka.

C : Ny avy any ivelany io izany

B: ie na tsara na tsy maha tsara dia manjary mampiova an'ilay... inona moa izany no filaza an'izany, mampiova an'ilay zavatra misy hoe... ohatra hoe amin'izao isika betsaka no miteny hoe midina ny niveau an'ny mpianatra na koa hoe misy zavatra tokony ho tazonina ny zavatra ananan'ny mpianatra Malagasy taloha dia very amin'izao.

C:Azafady hoe Mme Hanira hoe ianao miteny hoe miharatsy ilay fampianarana satria tonga ny avy any ivelany miresaka hoe adapté ve na non adapté le izy? Ahoana mety misy ohatra ve hoe tena hita marina ohatra ny manome ohatra ianao hoe ohatran'ilay taloha ohatrany manao fanoharana izany ianao hoe...

B: Eny e! izaho izany tena mandinika dia ohatr'izao ny fomba fijeriko, e ..... ny taloha izao raha ohatra ka hoe mianatra na ampianarina ny ankizy dia hoe ... ahoana re izany no tena itondrako azy e ... misy ohatrany hoe izao izany mahita hoe manana fomba fisainana hafa izay nampianarina taloha, izany hoe, le mpitr izany dia tsy maintsy mamolavola an'izany fa amin'izao indray dia le fomba fijery indray izany dia tsy misy intsony, tsy fantatro ny any an-dafy fa izaho tsy mahay ny any fa ohatran'ny hoe: ahoana no anazavako an'izany ... eny e! io moa misy azonao tsy raisina...hoe apetraka izao ohatra ny PPO avy eo indray dia miditra ny hoe APC, dia mandeha indray ny APS tsy voapetratraka tsara akory sy tsy voafolaka akory dia mandeha indray ny apetraka ity apetraka ity, sahalan'ny hoe tsy tena manana tanjona mazava izany isika eto Madagasikara, sahalan'ny hoe mitsaingotsaingoka izay zavatra atao foana dia vokatra avy amin'izay izany dia tsy misy intsony ny mpitr matihanina fa lasa stagiaire no mampianatra dia rehefa lasa tj stagiaire ny mpt dia izay no mahatonga ny fidinan'ny fahaizan'ny mpianatra.

C: Raha tonga dia tohizana amin'izay ny resaka hoe matihanina tong any PPO tong any APC, ny APS dia misy point ery amin'ny sisiny ery hoe 6ème point “être un enseignant competent qu'est-ce-que celà represente pour vous professionnel sy competent”. Ahoana izany ny fomba fandraisanao an'izany hoe matihanina sy...

B: Ny mpitr matihanina izany voalohany dia tsy maintsy nahazo an'ilay FI, izany hoe, hainy tsara mihitsy sy voafehiny ny resaka psychologies y ny pédagogie ary ny voafehiny tsara ireo zavatra ireo dia miampy an'ilay FC satria mivoatra foana moa ny fampianarana fa tsy mijanona amina zavatra anakiray. Rehefa azony tsara ireo dia hatsarainy hatrany hatrany no fahazoako an'azy hoe mpitr competent professionnel izay no fahazaoko an'azy fa tsy fantatro ny hevitr'izy mianadaha hoe mbola misy anampiany.

D: Ny ahy koa izany ihany hoe nahazo formation izy dia ampiariny le formation iny dia misy ny mpanao suivi sy ny mpanao encadrement amin'ilay formation azony dia atsarainy manaraka an'izay iny efa azony iny dia mitohy foana na tsy misy formateur ary dia afaka mitady izy na miezaka mitady safe izany afaka mitady izy mba ho tonga praticien.

A: Izay mihitsy no maha professionnel azy satria izy ihany dia afaka manatsara, mampitombo kely fotsiny dia efa hitany daholo hoe izao indray no hanatsarana ity fomba fampianatra ity dia competent tsara izy amin'izay.

C: Izany hoe ny FI+FC azo rectifiена raha misy tsy mety. FI+FC no mahatonga ny enseignant competent et professionnel, izany hoe raha tsy vita izany ny FI dia azo ratrapena amin'ny FC ve izay FI tsy misy izay. Terena foana le ary hoe enseignant competent et professionnel mba ahatratrarana ny tiantika ahatongavana ilay mpitr amin'ny farany.

A: Izaho izay manana hevitra amin'izay, amiko izany rah any cpt mptr no jerevana dia azo atao tsara mihitsy, fa ny inconvenient dia misy mpianatra victim, izany hoe, raha ohatra izany ka tsy omena FI ilay mptr dia efa any amin'ny asa fampianarana izy vao mijabajaba hoe ahoana no ampianarako an'ity amin'izay fotoana izay nefa efa misy ny fotoana very moa le ankizy efa eo victim. Fa ny competence an'ny mptr mety azony foana après 5 ans, après 10 ans, après tsy fantatra fa ny tiako tenenina izany hoe raha ohatra ka mahazo FI izy dia mba manana kely ny base mba ahafahana iaingana mba tsy haha victim ny ankizy.

C: Raha manomboka hiasa izany izy ka tsy mbola misy ny FI dia victime aloha ny ankizy raisiny mandra-pahatonga an'izay.

B: Tsy maintsy e! sa tsy manaiky an'izay ianao.

C: Tsy maintsy mila FI izany vao mahazo competence .

B: Tsy maintsy e! sa tsy mino an'izany ianao?

C: Mino aho ka!

B: Ohatra izy hoe tsy manao FI fa misy vocation; manana an'izay vocation izay izy dia efa tsara fa tsy maintsy ampiana kely foana aloha izay vao lasa competent, tsy maintsy ampiana kely ohatra ny zavatra rehetra ihany, efa eo ilay izy fa tsy maintsy sokafana mba ahatonga an'azy ho prf tsara amin'ny zavatra ataony.

A: Anampiana an'ilay tenin'i H teo hoe na dia misy vocation aza dia tsy maintsy ampiana mba hampatsaratsara kokoa ny zavatra ataony satria raha vocation fotsiny dia tsy maintsy misy foana ny victim fa tsaratsara kokoa ny miampy formation.

A: Raha izay fomba itondrana azy mety satria raha mamboly anana aho izao dia raha maty ary iny dia mamboly indray aho, dia atao tsaratsara kokoa dia ohatr'izay koa ny fiompiana satria mety perte vola fotsiny fa tsy ohatr'izay ny ankizy satria ny zaza no hoavin'ny fierenena.

C: Izany hoe mila tena raisina an-tanana mihitsy izany io resaka formation io?

A.B: Tena izay mihintsiny

C: Ary amin'ny maha conseiller sy conseillère pédagogique anareo indray , izay ilay resaka formation amin'ny niveau aty ambonimbony fa rehefa miditra any amin'ny classe amin'izay manahoana indray ilay hoe mptr matihanina sy ny mptr manana competence izay sy ny tsy manana competence, tonga dia hita ve izany amin'ilay hoe mptr amin'ny 7ème mahazo fiofanana sy tsy mahazo fiofanana.

A.B: Tonga dia hita be mihintsy io na dia eo azan y vocation dia tonga dia hita, tsar any ataony fa tsy ampy dia hita io hoe ity nanao FI ity tsy nanao.

C: Dia aiza ho aiza amin'izay indray ny année d'expérience ohatra hoe tsy nanao FI izy fa efa mba niasa firy taona tao ohatra sy ny hoe ity nanao FI sy manana expérience koa ankoatra izay pratique mihitsy.

A: Araka ny tenenin'I H teo mety misy miasa 5 na 6 taona vao tena hit any fomba fiasany raha tsy mahay, fa rehefa nahazo formation dia tonga dia mivelatra tsara.

B: 2ans izy dia efa afaka mivelatra tsara mihitsiny.

A: Arakaraky ny olona izany io. Fa ny 1 ère année izy tonga dia mahavao raha Formation sy Vocation satria le psychologie mantsy no tena ianarana amin'ny formation fa rehefa tsy anao ny psychologie an'ilay ankizy hoe classe d'âge ohatr'izao na tao amin'ny classe d'âge atsy izy efa manomboka mahaleo tena dia ohatrany manjary... raha vocation izy mety tiany ilay ankizy fa tsy ainy tsara hoe inona no vokatr'ity atao amin'ity etape azo brulena ity; tsy fantany tsara izany izay far aha nanao an'ilay psychologie izy dia fantany tsara ary amin'ny 1è année fotsiny izy no mety sahirana kely amin'ny fa amin'ny 2è année izy efa fantany tsara hoe ato misy tsy mety . 2ans izany izy dia efa matihanina tsara amin'ny asany.

C: Izany hoe tsy dia mila fotoana be izany ny hakana ilay competence?

B: Raha mahazo F izy sady ao le vocation

D:Arakaraky ny finivany koa, satria mahazo Formation izy izao dia entiny iny Formation iny mankany an-dakilasy dia miezaka izy izany mampitatra an'iny sady mampitatra an'iny no mampihatra an'ilay tary ary arakaraky izay far aha hoe mahazo formation aza izy nefa tsy hiainy ny manampy dia ny eo ihany ny eo.

C: Ilay vocation izany tena mbola ilaina be mihitsy

B-D: (tena ilaina)2 be mihitsy

A: Raha eto Madagasikara tena ilaina ny fahavononana satria tsy asa mora anie ny fanabeazana sy ny fampianarana, ny fampianarana mantsy no iankinana.

B: Tsy mora mihitsy io ka raha tsy mahavita ilay asa ianao dia tena tsy...

C: Somary hiditra amin'ilay fanontaniana faha 3 isika raha tsy misy precision intsony

Ilay hoe: ity izany somary concret kokoa e! Quels sont les difficultés des enseignants le plus fréquents constatés leur devant le visite?

D : Voalohany indrindra aloha rehefa mandeha any izahay dia tsy ampy ilay materiel ampiasaindry zareo tsy haiku na tsy mahay miconfectionné izy na tsy manambola na kamo fotsiny tsotra izao ; ny faha 2 dia eo amin'ilay didactique de la matière koa tsy ampy indraindray itsy atao amin'ny teny malagasy, itsy atao amin'ny teny vahiny dia... izay izany no itako, ny fitaovana sy didactique sady misy tsy mahazo formation dia manaonao foana fotsiny.

C : Mitsapatsapa izy izany ? manao izay fantany aloha .

B: Mitsapatsapa

Dia rehefa indraindray rehefa mandefa ilay izy dia lasa rotine ilay izy ohatra izao ao amin'ny classe CE dia ampianatra izy izany hoe ilay corps humain dia ny differente partie dia ny inona koa ny ao anatin'ny CE dia ataony tsianjery fotsiny dia indraindray lasa misy fausse notion satria vokatr'ilay tsy fahaizany an'ilay didactique dia tsy fantany hoe raha miteny an'izao aho nefa dia lasa miova ny dikany sy ny zavatra nataony dia lasa manao fausse notion ary ry zareo

D: Tena misy an'iny mihitsy ao amin'ilay son ka ilay mpampianatra mhitsy no tsy mahay an'ilay zavatra dia tsy tafita any amin'ilay ankizy ilay izy.

C: Any indray izany ilay disciplinaire an'dry zareo no mbola tsy metrizeny

A: Tsy metrizeny mihitsy ilay izy dia lasa ohatrany hoe tonga ho azy ilay fahasarotana satria tena tsy voafehiny mihintsy ilay zavatra ampianarina

C: Na dia eo aza ny travail pré-pédagogique sy ny fanaovana fiche pré-pédagogique sy ny pedagogique

D: Ilay préparation anie dia zavatra ataotaony fotsiny ihalana amin'ilay mpitsidika amin'ny fiche nefa tsy misy n'inoninona mandeha araka izay tokony ho izy mihitsy ao...

C: Mety misy mitarika hevitra hafa indray hoe eo ilay competence fa mety misy motivation koa ve eo ambadik'izay sa tsy motivé loatra raha ohatra izany hoe tokony hisy energie tokony entina 100% dia tsy entina ohatroatr'izay...

D: Eo ilay voaterin'ny fiainana koa satria iny tsy maintsy ny hariva no preparena kanefa mbola maro no zavatra tsy maintsy atao dia ohatroatr'izay.

Dia iny izany entina amin'ilay fahatahorana fotsiny asa koa na balizy fotsiny dia ataotaony fotsiny mety, tsy ampy koa angamba ny motivation an'ilay mpampianatra.

C: Dia ataotaony fotsiny dia mety motivation ve izay?

A: Izaho indray tena mihinsiste hoe tena ilay resaka didactique mihitsiny, any no efa tsy voafehy dia mahatonga ho sarotra be amin'azy no manao zavatra

B: Ilay izy izany anakiroa mikambana zay raha ny fahazoako azy, eo aloha ny resaka tsy fahaizana mihitsy dia eo koa ny fanaovana fiche mbola ao anatin'ny difficulté moa isika amin'ny fanatanterahana an'ilay asa mihitsy

A: Difficulté anakiray moa efa notenenina teo ilay fitaovana sy ny sisa fany hoe tsy hainy ny mitondra ilay ankizy dia lasa ohatran'ny hoe tsy misy fampianarana vanona ao ampianarana. Ny difficulté anakiray koa ialy hoe tsy fahaizana didactique ka na te hanao preparation aza izy any an-trano dia tsy hainy izay itondrana azy dia tsy hitany izay ho préparena fa kamo izy hanao azy. Ny difficulté anakiray koa eo amin'ilay fiainany sarotra mihitsy.

Mety misy ihany ny mahay na manana vocation far aha eto amintsika eto Madagasikara dia tsy ampy mhitsy ary tsy ahafahan'ny mpampianatra manao ny asany ara-dalana ilay situation iainany ny mpampianatra fram izay be dia be ataoko hoe 5% sa 2/3 an'ny mpitr amin'izao.

B: Mbola misy 2/3 ? 1/3 sisa izany ny fonctionnaire satria ny fonctionnaire miha kely moa ny fram miha betsaka;

Fa amin'izao fotoana izao dia ny zanaky ny maître fram tsy mianatra satria nahoana, izy tsy maintsy mankany amin'ny asany, ilay asany tsy hazoany vola, ilay ankizy tsy maintsy mila vola, juste eo amin'ny EPP ihany sisa, ny eo amin'ny EPP ary misy tsy mianatra satria zo fa ry zareo izany ilay mpampianatra tsy eo amin'ny toerana misy azy fa any amin'ny toerana hafa nefa ny karama tsy azo ka juste ny sakafo fotsiny ihany sisa satria ny RAD mandeha any dia ilay zanany mijanona tsy mianatra. Dia ny sasany indray eo amin'ilay toerana mba mianatra ihany satria eo anatrehany eo, fa ilay ankizy mandeha any amin'ny CEG sy ny Lycée tena tsy mianatra tena mampalahelo, ka izany problem izany rencontrena izany mipetraka amin'ny sainy izany dia ahoana moa ny fomba ahafahany manatanteraka ny asany ara-dalana, na dia manana vocation sy volontier aza izy, tsy hitanao hoe problem ve izany fa dia izay izany anisan'ny hitako hoe tsy hampitain'io zavatra io zany hoe tsy hahavitany ny asany ara-dalana.

D: Dia ao koa ny classe multigrade izany hoe kilasy 3 no tazominy dia ny kilasy d'examen izany tsy maintsy raisiny an-tanana tsara fa ny ambiny tsy maintsy déleseny dia tsy mandeha araka izay tokony ho izy ny fampianarana, io koa izany no tena mahavao ny classe multigrade na sureffectif.

C: Mety misy 50 eo ho eo ve?

B: Mety misy 60 na 80 mihintsy;

Mampalahelo anie ny primaire izay tsy manana an'io 80 io dia tratran'ny hoe classe multigrade.

A: Ny multigrade aza tena mbola azo lazaina hoe mbola tena enjana be satria ohatra hoe classe 3 no raisina dia niveau 3 izany no tsy maintsy formenao ary ny psychologie an'ireo koa tsy maintsy samy hafa ary tsy damy hafa akory fa samy hafa be mihintsy satria niveau 3 dia misy dikany lehibe izay amin'ny fanatanterahany ny asany.

C: Tena cas efa mpitranga matetika izay ary tena manerana .

A: Tena manerana indray izy amin'izao fa teo aloha efa somary lefilefy kely satria efa kilasy roa no notazomina; ohatra hoe CE sy CMI no notazomina, fa amin'izao manjary miverina indray.

C: Izany hoe efa tsy cours anakiray intsony fa efa cours anaky 3.

D: Sady olona 1 no mitana ireo.

A: Dia tena olana be mihintsy nefa izy sady tsy nahazo formation ana psychologie sy tsy nahazo formation ana pedagogie dia lasa ohatrany hoe ... tena mampalahelo be mihintsiny dia sarotra be ny anatanterahana azy.

D: Sady izay rehetra izay atao ao anatin'ny adin'ny 5 sy sasany dia eo foana ireo ankizy ireo.

C: Dia lasa miazakazaka atsy miazakaza atsy

A: Marina fa misy an'ilay hoe atrehina sy tsy hatrehina fa na dia teo aza izany dia mafimafy ihany sady mazamazana be.

B: Na ataoko hoe ato 20 ato 30 ato 10 fa niveau 3 dia reraka izy.

C: Ary tsy ny isan'ny ankizy koa ve no mitondra an'io fa ny niveau sa ahoana ny preparation ve tsy 1 ihany na 10 na 5 ny ankizy eo.

D: Ny preparation iray ihany fa ny correction no mety maivamaivana fa ny afafy iray hany na 100 na 10

C: Na roa aza koa.

Eo amin'ny fanontaniana faha sivy ilay hoe fampianarana amin'ny teny frantsay nefa io ihany ny teny Malagasy satria izao nanao observation de classe dia hita eo ihany amin'ny cours de français nefa tsy maintsy misy izay teny Malagasy izay, ilay izy koa anefa hoe ao anatin'ny bilinguisme dia tsy maintsy eo foana ilay teny 2

B: Ilaina ny mampianatra teny frantsay ny ankizy any amin'ny primaire fa noho ilay mpampianatra tsy mahazo ny fomba fampianarana azy dia sahirana izy.

Tena ilaina io fa izaho izany tsy dia manaiky loatra ny tsy ampidirana an'io satria ny ankizy anie ena ao anatin'ny période de ramassage amin'ireny fotoana ireny tena afaka mandray an'iny izy amin'ny primaire iny. Afaka mandray 3ème langue koa ary izy raha tiana izany dia ny anglais, fa ny olako fotsiny hoe tsy nampianarina azy hoe ahoana ny fomba fampianatra an'io dia sahirana izy.

Dia faharoa manarak'izay dia tsy ampy koa ny fahaizany ilay teny frantsay, ireo zavatra anakiroa ireo izany no mahatonga an'ilay izy ho manalasala far aha tena feno ny fahaizany azy dia nomena azy ny fomba enti-mampianatra dia mino aho fa hivoaka ihany.

A: Ny ahy koa izay ihany fa tsy dia misy ambara fa ny tena problem fotsiny dia hoe ny mptr aza mbola mila formena amin'ny teny frantsay, satria rah any mpampianatra taminin'ny andronay tamin'ny malgachisation dia tena sahirana mampianatra frantsay azo lazaina ho tsy mahafehy ny mampianatra frantsay mihitsy aza. Eo koa anefa ireto zaza vao mianatra ireto maître fram ireto dia mitombo ny banga.

D: Raha 10 na 20 ny banga dia vao mainka indray 30 no banga tonga any amin'ny mpianatra.

C: Besoin formation raha fintinina hoe eo le didactique fa eo ilay maitrisin'ny français fotsiny ilay discipline en français fotsiny mihitsy fa eo amin'ilay idiran'ny melette. Eo izany ny malette eo fa aiza ho aiza izany ny apport ny malette resaka formation linguistique an'ireo mpampianatra ireo?

A: Dia raha raisiko indray izany zavatra izany ny apport ny malette izany a... be ia be ny azo atao amin'azy. Nanomboka ny malette tao anatin'ny Krizy dia ilay resa-bola izany no tena nanomboka ho obstacle izany dia lasa tsy tody tamin'ny tena nanatratrarana azy izany le malette rah any tena marina.

Raha ohatra ianao hampanao formation ana mpampianatra ohatra dia efa mitaky fitaovana vola izay, mitaky fitaovana, mitaky zavatra maromaro izay fitaona ihany koa tetsy andaniny ka tsy tanteraka izay tao anatin'ny Krizy na dia teo aza ireo nahazo dia noteran-ko masaka tahaka ny voalobo-jaza sady voafetra ihany izay ary mandringa mihintsy.

Fa raha ohatra ka malette @ maha malette azy dia tsara fa tao anatin'ny Krizy dia tsy dia netsy tsy nahazo daholo sady mila performance tadiavina le izy.

Dia raha tena tiana hoe hivoaka tsara le izy dia tsy ampy le 5 jours anaovana an'izay. Misy fotoana izahay hoe manao suivi dia tsy ampy izay ny suivi koa anefa hoe mila an'izay ny bailleur dia izay ilain'ny bailleur ihany no atao hoe ity sy ity dia tsy ampy izay. Tsy tena tratra izany ilay tanjona satria na te hanao ary ny conseillère pédagogique ohatra dia ahoana moa no ahafahanay makany Avaratsena na any Ambato ohatra raha izahay ihany no ihandoka ny zavatra rehetra ilainay any nefa ny sécurité koa ef tena miha ratsy dia ratsy na dia etsy Ambatolampy tsy mahafotsy aza, makany Ambodavy raha ianao ireny tsy ahavita ahavaky lahatra amin'izany nefa etsy akaiky etsy izany Ambodavy izany, ohatrany hoe tsy misy mesure d'accompagnement angamba no filaza an'izany. Koa satria ny bailleur nanome an'ity dia rehefa vita fotsiny io dia izay fa rehefa avy eo indray ve tsy misy projet no atao'ny Ministère, izany hoe le système éducatif koa izany no tokony arenina kely mahakasika an'iny atao'ny ministère.

B : Izay mihitsy koa le saika teneniko

C : Mifameno ihany le izy

B : any @ politique éductive ambonimbony mihitsy no tokony hamafisina mafy satria théoriquement mety fa ny pratique tsia.

D : Le formation @ français mihitsy koa izany no tokony hamafisina

B : Tena hitanao mihintsy na le ankizy aza rehefa mandeha manao suivi dia mandeha manao regroupementt, mba miezaka ohatra ny hoe avy any @ regroupement tany Benasandratra dia tena hitanao mihitsy miha fluide koko any fomba fiteneneny mmba sahisahy izy mametraka fanontaniana tsy ohatran'ny ankizy tany am-pianarana manao tsianjery be mihintsy.

D : Na ny pratique de classe ary miova mihintsy. Asa izay fahazotoany aty aoriana rehefa elaela.

C : Anisan'izay tenin'ny mpampianatra izay tafaresaka tamiko hoe le suivi anie no tsy ampy ry madama e satria raha atao izao ny ZP dia manao fiche mba jeren'ny mpampianatra aty aoriana na jerenareo ha izay zavatra izay no tsy misy dia lasa manao an'izay zavatra nataonay ihany izahay.

A: Tsy ampy mihintsy na tsy misy mihintsy no ilazana azy dia atao ahoana moa no andehananay any na dia te handeha aza izahay tsy afaka.

D: Nye to akaiky no alefah dia mitaraina koa le eto akaiky fa ny lavitra tsy tody mihintsy

C: Nefa ireny no tena mila an'ilay izy

D: Le resaka budget izany no tsy mahavita an'ilay izy

B: misy budget voatokana ao @ CISCO ny amin'izay fa hatreto aleo aloha tsy hita mazava ilay izy sady tao anatin'ny transition dia tsy hita hoe ahoana na ahoana.

C: dia ef ahilamina amin'izay angamba izy ity e

B: Angamba fa amin'ny maha conseillère pédagogique ahy aloha dia ohatry ny tsy mieritreritra aho aloha hoe izao ny zavatra ataony any ny tena koa moa ety tsy mahita izay zavatra ataony any am-pianarana any. Satria tsy misy ahafahana mihetsika mihintsy na moyen de transport tsy misy nefa rah any fahazoanay azy dia tokony ny resaka pédagogie no tokony atao betsaka ny fitsinjarana azy fa izahay aloha dia tsy mahazo tsy misy resaka hoe izao na izao fa dia hoe andao nareo makatsy dia na firy jour na firy jour dia tsy misy mihintsy ny horaire (dia jereo ny ankizintsika any an-tsaha ary)

A: Variana lasa mamboly ny ankizy dia tsy misy azo tenenina mihintsy satria koa moa vola kely 150 000 no omena azy.

C: Ny hamaranana azy ary dia ny hoe besoin de formation ny zavatra am-pianarina mila fiofanana dia misy le hoe ZP dia misy koa anefa le hoe reflexion sur le pratique sy hoe manasara an'ilay asany le hoe izy irery ihany no manatsara le asany hoe auto formation dia eo koa le hoe conformation ilay miaraka paire sy le formation miaraka @ réseau, aiza ho aiza indray ny appornt'ireny? Dia isika izany efa niresaka ny FI ireny teo na mijery etsy izy satria ireny no ananan'ny mpampianatra majoritaire, izany rehefa tsy mahazo ny FI.

B: dia ny fahamarinana indray izany ny @ ilay reseau deia izao vao misy reliance kely indray any mahakasika an'io reseau io talohaloha kely ny 2009 tany io reseau io no efa natao fa ohatrany rendremana izy tamin'izay. Tsy hitako hoe tena mahazo tompotsoa ve ny mpampianatra nefa tena tokony nahazo tompotsoa izy satria nisy facilitateur tany afaka nanampy an'azy momba an'io reseau io ny fomba itondrana lesona an'azy sy ny fampiasana an'azy fa le fitoizany tsy hitako hoe... tena nanahoana le izy ato anatin'ilay fotoana koa moa nisy an'iny zavatra ratsy be iny le hoe ny facilitateur tsy nahazo vola fa hoe ohatran'ny kepohan-dry zareo tany ambony tany ny vola dia lasa niraviravy Tanana ry zareo izay le zavatra dia izao izany voa hisy relance indray, efa mihetsiketsika ihany hoe velomina ny reseau fa izaho aloha izaho manokana ohatra ny tsy mbola maheno akony aho hoe ahoana na ahoana na tsy haiko hoe tena nisy akony ve?

C: rah any resaka réseau manokana hoe mety hita ihany ve ny appornt'ireny sa ahoana rehefa mandeha manao visite ianareo.

B: raha izaho manokana aloha raha ny tena marina tsy mbola nandeha nanao visite fa raha resaka malette dia efa hita ihany far aha ny resaka ZP na réseau dia tsy mbola hita hoe nanao ahoana na nanao ahoana fa tsy mbola niconstaté izany izahay.

D: Ohatrany fantatray fotsiny izany @ilay réseau na azy izahay tao @ CRP fa izay fiasany tany tsy dia fantatray fa ohatran'ny nozaraina fotsiny.

A: nozaraina hoe ity ny membre a@ réseau an'ny any anannina izao ny isany fa tsy dia hita hatramin'izao effectivement misy le izy fa ny fonctionnement tsy hita hoe ahoana marina na inona marina no vokatr'io any @ fampianarana. Mety any @ mpampianatra tena mampiasa an'ilay réseau izao ianao no tena hahita an'izay hoe tena nahazoany tombotsoa ve ny famonjeny tany @ réseau ohatra nahazoany fomba fampianarana ny teny frantsay n any fomba entina mpampianatra ny mathématique. Nisy akony ve satria nisy ny mpampianatra vaovao mbola tsy mahay mihitsy.

C: eny e, izy aloha surf a nisy fa hoe hatraiza. Dia tafaresaka tamin'ny mpampianatra tafiditra tato anaty réseau aho izany dia ny olan'ny mpampianatra tafiditra tao point de vue iray izany aloha no henoko dia hoe rehefa ao anaty réseau dia misy an'ilay partage na experience sy ny ohatrohatr'izay.

C: Dia dia iny izany le hoe mizara fa asa ianareo na d'accord na tsy fa point de vue iray hoe ny zavatra ao anaty reseay hono ao le hoe mizara fa tsy fantatra hoe sur ve na tsy sur, mety hifampitarika hatramin'ny pratique hoe ity izao ny ahy no fanaovako azy ary mety hifampitarika hatramin'izay sy fantatra hoe iza no tokony hanao an'izay na ny resource izay iantsoana ny pers ressource. Indraindray efa mety ny mpampiantra irery no ao anaty réseau. Dia izay izany no lasa hoe manahy indray ny ao anaty réseau hoe soa dia lasa mifampitarika amina pratique tsy mety le izy.

D: le survolé koa anie tsy mety manao asa izay maha tonga an-dry zareo reticent be izay dia ny samy maître fram no miezaka manao hoe ohatr'izao no hitako tary ananina dia samy entiny eo araka izay hitany any fa le tranainy tsy... indraindray aza izy tsy tonga eo.

B: izay le olana amin'ilay izy

A: ny point de vue-ko izany dia raha ataony izay izany zavatra izany na entiny any dia avy eo ampiana @ ZP na exploitena manokana ohatra tsy fantatro dia izay no... dia mety ho tsara izy io fa izay le problem raha ohatra ka jamba mifampitantana izy no ao dia izay no loza.

C: Raha ohatra indray ka mety misy fotoana indray izy aty aorina na itondrany @ niveau hafa io difficulté ion a discuteny miaraka aminareo ohatra dia ahoana indray?

B: Voamaika tsara

C: Izany hoe miandry anareo izy izany

D: Izahay anie vonona e, fa ny fotoana no tsy misy fa vao teo mihintsy izao izahay no niresaka amin'ny avaratsena hoe ahoana rahoviana no midina any.

A: Miresaka CISCO isika dia ny priorité ny resaka pédagogique satria ireo ankizy ireo no maha CISCO ny CISCO ka tokony izany hoe izay mampandeha an'I pédagogie io no tokony zavatra sahanina hatreto rah any fomba fijeriko aloha dia priorité ny pédagogie ary manampy izay hampandeha an'io ny programmation sy ny administration tokony hanampy ny @ io dia izay io zavatra io far aha ohatra ka ny eto M/car dia @ ankapobeny dia ny fonctionnement no zava-dehibe sy administration ary resaka statistique alefa any @ banky mondial no maha fatifaty sy ny anina any no ohatra mahafaty an-dry zareo fa ny pédagogie sy ny sisa dia tena le maha firenena ny firenena dia tena zero.

B: izaho moa dia gaga mihintsy fa tsy hita izay maha firenena ny firenena.

D: Atao ny ZP nefa dia tsy mba misy mijery far aha tokony ho izy rehefa vita ny ZP dia tokony mba misy mijery izy no tohiny.

B: Izany hoe rehefa amafisina

C: Rehefa hita ilay zavatra ataony any an-tsekoly theorique sy ny anina ihany satria ny ZP mbola théorique.

D: ny pratique de classe izany no tena ahitana azy.

### Annexe 3 : Focus group Conseillers Pédagogique (VF)

A : Depuis, la crise, les enseignants n'ont plus leur place (dans la société). Au fait, il y a un changement radical par rapport à leur recrutement : il n'y a ni Formation Initiale (F.I), ni critères de recrutement bien précis. C'est tellement flou que l'image de ces enseignants ternit. J'espère que, d'ici peu cette situation va changer. Actuellement, les gens considèrent les enseignants comme des moins que rien, du fait que ces derniers n'ont suivi aucune formation. De plus, depuis la crise, le niveau baccalauréat est dégradé.

B : Pour moi, je me demande comment va évoluer ce métier. Certains deviennent enseignants par défaut. Ils ont le baccalauréat mais ils n'ont pas pu trouver de travail faute de la crise. Ainsi ils enseignent bien qu'ils n'aient pas la vocation.

B : J'ajouterai, par rapport à ce qu'ils/elles ont dit que maintenant l'enseignement devient un instrument politique. Logiquement, il permettrait d'orienter les élèves vers un but précis ; les former selon les profils requis. Toutefois, force est de constater que cet objectif n'est pas atteint. Pour les dirigeants, l'enseignement s'avère être un moyen pour rester au pouvoir. La raison d'être de l'enseignement, c'est-à-dire la formation axée sur les apprenants est le cadet des soucis des politiciens. Ils ne pensent ni à l'avenir de ces élèves malgaches et non moins à celui de Madagascar. Pour eux, l'essentiel c'est de régner le plus longtemps possible. De même, ils ne prennent en compte nos desideratas ; ainsi on est obligé malgré nous de suivre ce qu'ils nous imposent.

C : Alors là, il s'agit d'un calque sur les systèmes étrangers.

B : Justement, cela a un impact sur, euh... comment on dit cela ? Euh, sur la réalité quoi ! Par exemple, Beaucoup de gens pensent que le niveau des élèves diminue par rapport à celui de leurs aînés.

C : Excusez-moi Madame Hanitra, vous avez dit tout à l'heure que l'enseignement à Madagascar se dégrade à cause de l'introduction d'autres systèmes étrangers. S'agit-il d'adéquation ou de non adéquation de ces systèmes ? Pouvez-vous les comparer et donner des exemples précis ?

B : Oh oui, personnellement, je trouve que jadis, les élèves étaient débrouillards et curieux. Ils avaient une certaine mentalité quoi ! Mais ce n'est plus le cas maintenant en tout cas à Madagascar. J'ignore la situation à l'extérieur. C'est ce que je trouve ! En tout cas, ça n'engage que moi.

Vous voyez par exemple, à Madagascar, il n'y a pas d'objectif précis en matière d'approche. Rien n'est défini au préalable. On adopte le PPO, et d'un coup l'APC, et après l'APS. Les enseignants ne maîtrisent rien ; ils n'ont que des connaissances superficielles. Par conséquent, ils s'avèrent être des éternels stagiaires. Avec des enseignants stagiaires ce n'est pas étonnant que le niveau des élèves baisse.

C : Je continue avec ce problème de professionnalisme. L'application du PPO, L'APC et l'APS, se conjugue avec la mention : « être un enseignant compétent ». Alors pour vous, que représentent les mots professionnel et compétent ?

B : D'abord, un enseignant professionnel est censé avoir suivi une Formation Initiale (FI). Autrement dit, il maîtrise et la psychologie, et la pédagogie, et la didactique. A part cela, il y a également la Formation Continue (FC). Justement, l'enseignement évolue toujours. Rien n'est statique. Un enseignant compétent et professionnel cherche toujours donc à évoluer et à améliorer sa manière d'enseigner. Qu'est-ce que mes collègues en pensent ?

D : Je partage son avis. Il n'y a que cela : suivre une formation et l'appliquer par la suite. Dans ce sillage, des suivis et encadrements sont nécessaires. J'ajouterai que c'est à l'enseignant d'améliorer continuellement sa manière d'enseigner même s'il n'y a plus de formation. En un mot, l'enseignant cherche à devenir aussi un praticien.

A : C'est tout à fait cela. Pour être un professionnel, il ne faut jamais se contenter de ce que l'on a reçu. Il faut toujours chercher à améliorer sa façon d'enseigner. De ce fait, l'on devient professionnel et compétent.

C : Donc, corrigez-moi si je me trompe, les FI et FC font d'un enseignant un enseignant compétent et professionnel. Je me demande si l'on peut rattraper une FI par une FC au cas où l'enseignant n'a pas suivi de FI, ceci dans le but de devenir un enseignant professionnel et compétent.

A : J'ai une idée par rapport à cela. Si un enseignant n'a reçu aucune FI, c'est sûr qu'il va tâtonner une fois sur terrain. Alors, les élèves en pâtissent. L'enseignant pourrait se rattraper après X tâtonnements, après 5 ou 10 ans même, mais dans ce cas il y a déjà une perte de temps et indéniablement des dégâts. Les élèves en sont toujours les victimes. Il faut donc qu'un enseignant ait un minimum de FI.

C : Je suis tout à fait d'accord, mais supposons que l'enseignant n'a suivi aucune FI. Il choisit tout simplement le métier par vocation. Qu'est-ce qu'on doit faire pour que les élèves ne soient pas victimes ?

C : Si l'enseignant est novice, et qu'il n'a suivi aucune formation, c'est sûr que ses élèves seront ses victimes jusqu'à un certain moment.

B : Absolument !!! Vous n'êtes pas d'accord ?

C : La FI est la condition sine qua non pour l'acquisition de la compétence.

B : C'est obligatoire ! Vous ne croyez pas ?

C : Si, si...

B : La vocation est déjà quelque chose, mais ce n'est pas suffisant pour devenir un enseignant compétent. Il faut toujours ajouter autre chose, comme dans n'importe quel domaine quoi ! Il faut élargir ses connaissances afin de réussir dans sa propre entreprise.

A : J'ajouterai à ce qu'elle vient de dire, que la vocation ne suffit pas, il faut toujours élargir ses connaissances par le biais des formations, et ceci dans le but d'évoluer. Si l'on ne considère que la vocation, il y aurait toujours des victimes.

A : Il faut procéder comme cela, parce que par exemple si je plantais des brèdes et que ça ne poussaient pas, je chercherais d'autres méthodes pour remédier à ce problème sinon je vais perdre beaucoup d'argent. Il en est de même pour l'élevage. Par contre, on ne peut pas faire pareil avec l'éducation et l'enseignement. Les enfants bâtiront l'avenir de l'Etat.

C : Donc, cette question de formation est vraiment importante, il faut la considérer en priorité.

A, B : Voilà !

C : En tant que conseiller et conseillère pédagogiques, pensez-vous qu'il y a des différences manifestes entre la pratique de classe d'un enseignant professionnel et compétent et celle d'un autre qui n'a suivi aucune formation ? Prenons le cas des enseignants en classe de 7è.

A, B : Ah oui, c'est évident ! Cela se voit à travers leur manière. On peut faire la différence entre un enseignant qui a suivi une FI et celui qui n'en a pas suivi.

C : Et qu'en est-il de l'expérience alors ? Notamment les cas des enseignants qui n'ont pas suivi de FI mais qui ont déjà travaillé depuis X années, et ceux qui ont suivi des FI et qui sont aussi expérimentés ? Il s'agit d'une question de pratique quoi.

A : H a dit tout à l'heure que certains enseignants qui n'ont aucune FI peuvent passer jusqu'à 5 ou 6 ans pour acquérir de la compétence. Néanmoins, d'autres n'ont pas besoin autant de période, une fois formés, ils pourraient s'épanouir.

B : 2 ans suffisent pour pouvoir s'épanouir.

A : Cela dépend de chaque enseignant. En général, il tâtonne juste pendant la première année, mais à partir de la deuxième année, il peut très bien se débrouiller en Formation. En effet, la psychologie constitue la base d'une formation. Il faut connaître entre autres quels sont les différentes classes d'âge auxquelles les élèves pourraient appartenir. Il en est de même, à quel moment les enfants commencent à être indépendants ? ou encore quelles sont les étapes que l'on ne peut pas brûler dans leur évolution ? Un enseignant doté d'une notion de psychologie pourrait y répondre. Il se peut qu'il ait des difficultés dans les 2 premières années de carrière, mais après il se débrouillera très bien.

C : Donc l'acquisition de la compétence se fait en quelques moments ?

B : Oui, à condition que l'enseignant ait la vocation et qu'il ait également reçu une formation.

D : C'est aussi une question de volonté parce que même si l'enseignant a reçu une formation, mais il ne l'applique pas en classe, ça ne sert à rien, il n'y a aucune évolution.

C : La vocation est dans ce cas très importante.

B, D : Oui, c'est vraiment importante.

A : A Madagascar entreprendre dans l'enseignement et l'éducation n'est pas aisé. Il faut surtout s'armer de volonté.

B : Il ne faut pas s'aventurer dans le métier si l'on n'est pas prêt. Ce n'est pas une tâche facile.

C : Si vous n'avez plus de remarques, passons à la 3<sup>e</sup> question, plus concrète : Lors de votre visite dans les établissements, quelles sont les fréquentes difficultés rencontrées par les enseignants ?

D : D'abord, nous constatons un manque de matériels. Nous ignorons s'il y a un problème budgétaire, ou si ces enseignants ne savent pas « confectionner » (manipuler) les matériels, ou tout simplement s'ils n'en ont pas envie. Ensuite, nous remarquons également des problèmes au niveau de la didactique de la matière. Une matière est enseignée en malgache, une autre en langue étrangère, ...

Voilà ce que j'ai remarqué : manque de matériel didactique, manque de formation au niveau des enseignants, donc ces derniers font n'importe quoi.

C : Ils tâtonnent donc ! Ils font ce qui bon leur semble.

D : Oui, ils tâtonnent au début, mais après c'est de la routine pour eux. Prenons l'exemple d'un enseignant en classe CE qui donne une leçon sur le corps humain. Celui-ci apprend par cœur les différentes parties de la leçon. Il ne fait aucune réflexion. Cette non maîtrise de la didactique entraînerait de la fausse notion.

C : Donc il parle d'autre chose !

D : Effectivement, c'est l'enseignant qui ne maîtrise pas la leçon, donc c'est normal que les élèves ne comprennent rien.

C : Dans ce cas, l'enseignant n'a pas la compétence disciplinaire.

A : Comme l'enseignant ne maîtrise pas la matière, il éprouve toujours des difficultés.

C : Il y a toujours des difficultés malgré le travail pré pédagogique, la fiche pédagogique et la pédagogie proprement dite.

D : Vous savez, pour certains la fiche est tout simplement pour la forme. C'est pour montrer aux visiteurs (conseillers pédagogiques) qu'ils ont fait de la préparation, mais en fin de compte rien ne va dedans.

C : Outre l'histoire de compétence, c'est aussi une question de motivation. On n'est pas très motivé si l'on ne se dépense pas à 100%.

D : A part cela, c'est la réalité qui fait en sorte que ces enseignants ne préparent leur cour que la veille. Ils ont beaucoup d'obligations donc ils ne peuvent pas faire autrement. La fiche de préparation

n'est pas détaillée, elle leur sert juste de balise. Peut-être que ces enseignants ne sont pas non plus motivés.

C : Ainsi, ils font n'importe quoi. Est-ce qu'il s'agit vraiment de question de motivation ?

A : Moi personnellement, j'insiste que c'est une question de didactique. Comme ils ne maîtrisent pas la matière, les travaux pédagogiques y afférents s'avèrent très difficiles.

B : Si je comprends bien ces deux phénomènes en constituent la cause : d'un côté, il y a la non maîtrise de la discipline, et d'un autre il y a la difficulté au niveau de l'élaboration d'une fiche de préparation.

A : On a déjà parlé du manque de matériel. A part cela, il y a une autre difficulté au niveau de la non maîtrise de la didactique. En dépit de la volonté des enseignants d'élaborer des fiches de préparation, ils ne savent pas comment procéder donc ils ne font rien.

Il y a aussi la cherté de la vie. La conjoncture actuelle à Madagascar empêche les enseignants de bien travailler même s'ils sont compétents ou s'ils ont la vocation. Maintenant, 2/3 des enseignants sont des maîtres FRAM.

B : Encore 2/3 ? Donc seulement 1/3 des enseignants sont des fonctionnaires ? Le taux des fonctionnaires diminue tandis que celui des FRAM augmente.

Mais, actuellement il y a des cas où les enfants de certains maîtres FRAM ne peuvent pas aller à l'école. Pourquoi ? Parce que leur gagne-pains ne peuvent subvenir aux besoins de la famille, c'est juste pour la nourriture. D'autres maîtres FRAM travaillent aussi dans des Ecoles Primaires Publiques (EPP) situées dans des zones enclavées où il n'y a ni collège, ni lycée, ainsi leurs enfants ne peuvent plus continuer au-delà de l'enseignement primaire. C'est une triste réalité ! Avec une telle situation, comment voulez-vous que ces enseignants se concentrent sur leur travail, et qu'ils soient aussi performants ? C'est un problème insurmontable malgré leur motivation et leur vocation.

D : En plus de cela, il y a également le problème des sureffectifs et des classes multigrades, c'est-à-dire qu'un enseignant gère à la fois 3 classes y compris une classe d'examen. Par conséquent, hormis la classe d'examen, les autres sont lésées. Et aussi, il y a le problème de sureffectif.

C : une classe avec à peu près 50 élèves ?

B : Plus que ça, jusqu'à 60 ou 80 élèves même. C'est malheureux ! Les enseignants qui n'ont pas de classes avec un nombre pareil gèrent des classes multigrades.

A : La gestion de classes multigrades est pire étant donné qu'il y a 3 différents niveaux, donc forcément l'enseignant doit préparer 3 fiches pédagogiques.

C : C'est un cas fréquent. On est souvent confronté à cela.

A : Auparavant, il n'y avait plus ce problème, mais maintenant cela refait surface. Un enseignant par exemple est obligé de gérer 2 classes, notamment le CE et le CM1.

C : Donc il prépare à la fois 3 cours.

A : Et en plus de cela, cet enseignant n'a reçu aucune formation en psychologie, ni en pédagogie. C'est indignant.

D : Et il doit travailler 5h 30 par jour.

C : Donc une course contre la montre !

A : C'est dur.

B : C'est ingérable même si l'effectif de chaque classe est de 20, 30 ou même 10.

C : Cela ne dépend pas de l'effectif. L'enseignant prépare le même cours pour une classe de 5 ou 10 élèves. Le problème c'est surtout la gestion des classes multigrades, avec différents niveaux.

D : La préparation d'un cours ne pose pas de problème pour un enseignant avec une classe de 10 ou 100 élèves. La seule différence c'est le nombre de copies corrigées.

C : Par rapport à la 6<sup>è</sup> question, sur la langue d'enseignement : malgache ou français, j'ai constaté lors des observations de classe que dans la plupart des cas, le cours de français est fait aussi en malgache. On ne peut pas ignorer la question de bilinguisme. Les deux langues sont donc toutes présentes.

B : On a besoin d'apprendre le français dès le primaire, mais le problème c'est que les enseignants ne savent pas comment procéder. Je ne suis pas d'accord qu'on n'enseigne pas le français à l'école primaire. Les élèves peuvent tout apprendre en cette période là. Ils peuvent même apprendre une 3<sup>è</sup> langue si l'on veut. Le seul problème c'est que l'enseignant n'a pas appris cette langue.

Ensuite, la plupart des enseignants ne maîtrisent pas le français, par la suite ils ne savent pas comment l'enseigner. Toutefois, si on leur apprend le français et on leur donne également des formations en didactique de langue, je suis sûre que cela ne posera plus de problème.

A : Je réitère qu'il faut former les enseignants pour qu'ils maîtrisent le français. Moi personnellement, je fais partie de la génération de la malgachisation, donc j'avoue que je ne maîtrise pas le français. Il en est de même pour les maîtres FRAM qui ne font qu'empirer la situation.

C : En en mot, il y a nécessité de formation en langue et en didactique de la discipline. C'est vrai que la mallette est déjà une aide importante mais qu'en est-il de la question de formation proprement linguistique ?

A : J'ai quelque chose à dire par rapport aux apports de la mallette. Faute de crise et d'argent, l'exploitation de la mallette était interrompue. Donc l'objectif n'était pas atteint. Effectivement, durant la crise les enseignants n'étaient pas formés par manque de temps, d'argent, de moyens, .... Tous les enseignants n'ont pas reçus la mallette. Juste quelques uns l'ont eu. Donc c'est un peu boiteux.

Par contre, je tiens à dire que la mallette en elle-même n'était pas aussi mauvaise que cela. Elle requérait une performance. Il fallait des mesures d'accompagnement, telles des formations. 5 jours ne

suffisaient pas. Or les bailleurs de fonds dictaient ce qu'il fallait faire. C'est pour cette raison que l'objectif n'était pas atteint. Nous conseillers pédagogiques, nous ne pouvons pas faire autrement même si nous avons la volonté d'y remédier. Nous ne pouvons pas payer à nos propres frais les dépenses pour aller à Ambato par exemple. De même, il y a maintenant le problème d'insécurité. On ne peut pas aller seul à Ambatolampy Tsy Mahafotsy, ni à Ambodavy même si ce n'est pas loin d'ici. Une fois à termes, les bailleurs de fond ne s'en occupent plus. Espérons que le Ministère aurait d'autres projets pour finaliser cela, et aussi pour rehausser le système éducatif.

B : c'est ce que je voulais dire.

C : Les idées sont complémentaires.

B : Je pense qu'il faut revoir la politique éducative. Les théories dictées sont totalement différentes de la réalité.

D : Il faut donc renforcer la formation en langue française.

B : J'ai remarqué lors des suivis, à Benasandratra par exemple, les changements des preneurs de formations après les regroupements. Ils s'expriment de manière fluide. Ils participent très bien durant la formation, ils osent poser des questions, etc. Ceux qui étaient effacés au début se sont dévoilés à la fin.

D : Il y a également changement au niveau de la pratique de classe.

C : Un enseignant m'a dit lors d'un entretien : « vous savez madame, lors des ZP, il n'y a ni suivi, ni documents comme des fiches pédagogiques pour les nouvelles générations. Par conséquent, nous agissons aveuglément. »

A : Tout cela nous manque cruellement donc nous ne pouvons pas évoluer.

D : Seuls ceux qui travaillent à proximité auront cette opportunité. Ceux qui sont dans les zones enclavées seront toujours cloisonnés.

C : Et pourtant ces derniers ont besoin de tout cela.

D : Faute de budget, ce projet n'a pas été réalisé.

B : La CISCO avait un budget spécial pour cela, mais durant la transition, nous ignorons la suite.

C : Espérons que la situation va s'améliorer.

B : Peut-être ! Mais en tant que conseillère pédagogique, j'ignore complètement ce que les autres enseignants, qui n'ont pas été suivis, font réellement en classe. Je n'ai pas les moyens (moyen financier et moyens de transports) pour les voir. D'ailleurs les conseillers pédagogiques ne font qu'exécuter. Les horaires de travail, les endroits à visiter sont dictés par les supérieurs. Cette situation explique leur nervosité.

A : Certains enseignants passent la plupart de leur temps à cultiver dans les champs. En tout cas, on ne peut pas les reprocher parce qu'ils ne gagnent que 30 000 Ariary.

C : Pour conclure, voilà les points essentiels à retenir : d'abord, un besoin de formation en matière de didactique de la matière, de didactique proprement dite et de pédagogie. Ensuite, le ZP et les journées de réflexion sur la pratique sont aussi d'une aide importante pour les enseignants. Outre l'autoformation, la coformation, c'est-à-dire formation avec les pairs, via réseau est également utile. Justement, il y a un moment où ce genre de formation était déjà lancée, et je me demande quelle en est la suite ?

B : Par rapport à la formation via réseau, là maintenant on relance ce projet. Cela commençait en 2009, mais après cela tombait à l'eau. J'ignore si les enseignants avaient pu en tirer profits. Normalement, cette formation via réseau devait les aider étant donné qu'il y avait des facilitateurs. Ces derniers expliquaient comment gérer une séance d'enseignement/apprentissage, comment expliquer la leçon, etc. Dommage qu'il y avait la magouille comme quoi les supérieurs hiérarchiques de ces facilitateurs avaient dépensé l'argent destiné à la formation, donc ces facilitateurs n'intervenaient plus. Je suis surprise là qu'on va relancer ce projet, mais on verra bien.

C : Lors des visites que vous faites, est-ce que vous remarquez les apports de cette formation via réseau ?

B : J'avoue que je n'ai jamais fait de visite ni de ZP par rapport à cela. Par contre, en ce qui concerne la mallette, j'ai constaté beaucoup d'avantages.

D : Je faisais partie de l'équipe du CRP qui a instauré ce projet formation via réseau. Une fois, instaurée, nous ne savons plus ce qu'ils en ont fait.

A : J'ai entendu dire que l'on avait donné des choses à quelques minorités. Maintenant, personne ne sait où sont ces matériels, comment cela fonctionne, quelle en est la suite. Il faudrait demander aux personnes qui l'ont effectivement utilisé, qu'est-ce qu'elles ont pu obtenir au regard de l'enseignement des mathématiques ou de la langue française.

C : Je suis sûre que cela a des impacts, mais il faut les définir. J'avais entendu dire par un enseignant qui était dans ce projet réseau qu'il y avait partage d'expériences entre eux.

D : ah oui.

C : Donc s'il y avait partage, il y devait aussi y avoir un cadrage théorique. Mais nous ignorons les personnes ressources qui l'avaient fait. Je trouve que c'était un peu risqué du fait que l'on pouvait y balancer tout.

D : Le problème, c'est que les enseignants qui avaient de l'expérience étaient un peu réticents, on ne sait pas pourquoi. Seuls les maîtres FRAM faisaient des échanges d'expérience.

B : ça c'est un problème.

A : Je pense que ces enseignants pourraient exploiter cela, à condition qu'il y ait des ZP. Comme ça c'est moins dangereux.

C : Et si un jour, ces maîtres font appel à vous ?

B : C'est très bien !

C : Vous êtes d'accord alors ?

A : Nous sommes toujours prêts à intervenir. Justement nous venons de rencontrer des responsables et nous avons discuté sur notre prochaine descente à Avaratsena.

A : Nous allons rapporter nos desideratas à la CISCO, comme quoi la question de pédagogie devrait constituer une priorité. La programmation et l'administration devraient faire en sorte à ce que cette problématique concernant la pédagogie soit résolue. Le problème pour l'administration à Madagascar, c'est qu'elle est trop occupée à envoyer des statistiques à la Banque Mondiale. La question de pédagogie caractéristique d'une Nation est laissée de côté.

B : Ne soyons pas étonné si l'Etat n'a plus sa souveraineté.

D : Normalement, les ZP devraient être suivis.

B : donc il faut insister sur cela.

C : Il ne faut pas se contenter des ZP du fait qu'il n'y ait que des théories. Il faut voir ce que les enseignants font vraiment en classe.

D : Le seul indicateur pour voir cela, c'est la pratique de classe.

## Annexe 4 : Entretien enseignants (VM)

Q1-ENS-A1 : Ny anombohantsika azy angamba dia hoe ahoana no fahitanareo ny fampianarana @ izao sy ny mpampianatra.

Q1-ENS-E1 : Amiko aloha izany raha ny momba ny fijeriko manokana ny @fampianarana dia misy ny @ fahabangana ny @ risipon'ny olona mandray andraikitra@ fampianarana,mihena izany ny risipon 'ny tanora na ny olona rehetra mihitsy handray andraikitra @ fampianarana,nefa ilay fampianarana tena asa lehibe aty @ fototra,indrindra ny famolavolana ny zaza ho vanona,iny aloha t@ fampiofanana voalohany izany dia ny hoe mamolavola ny zaza ho olon-banona sy ho olona vonona hiatrika ny fiainana sy ny firenena dia raha ny zavatra hita anefa ankehitriny dia vitsy ny olona manana risi-po hanatanterahaka an' ireo ,inona no antony ,tsy ampy izany ny famporisihina na "motivation" ho an 'ny mpampianatra, ohatra anay mpampianatra dia mba miteny izahay amin'ny zanakay hoe iza no mba hanao mpampianatra fa isika izao manana « école » dia iza no mba handimby an'i dada na hanao ny asan'i Neny. Tsy hanao an'io aho fa ny mpampianatra kely karama izay izany ilay voalohany dia ny faharoa manarakaraka an'izay ny tsy fahampian' ilay mpanabe dia latsa-danja ilay "niveau" an' ilay ankizy tsy ny mpampianatra no manao rainazy na ny mpianatra no kamo fa ny mpampianatra no tsy ampy, izay izany no fandinihako an'azy aloha amin'ny ankapobeny.

Q1-ENS-F1 : Ny any amin'ny "école publique" aloha dia lasa makany amin'ny "privée" koa aza ny mpianatra sasany

Q1-ENS-E2: na ny any amin'ny "école privée" koa aza... ny antony rehefa any amin'ny "privé" dia mandoa vola ilay ray aman-dreny ka rehefa tsy maharaka dia mijanona ho azy ny mpianatra any amin'ny "primaire".Dia ho an' ilay "secondaire" indray rehefa mahavita izy ny "4<sup>ème</sup>" na "5<sup>ème</sup>" ilay mpianatra dia lasa miha kamo izy+++ ny antony+++

Q1-ENS-F2: Mahatsiaro tena ho lehibe

Q1-ENS-E3: Tsy mahatsiaro tena ho lehibe izy fa eo ilay miala sakana izy eo amin'ny 5ème sy "4 ème" eo dia manomboka mipelipelika ary manenjika ny classe de "3ème" dia tsy misy miditra ao anatin'ny ilay fianarana

Q1-ENS-F3: Izay ilay teneniko hoe mahatsiaro tena ho lehibe izy dia hoe izaho tsy mila baikon'i mama intsony fa eo amin'izay aho izao

Q1-ENS-E4: Dia rehefa tonga eo dia ilay ray aman-dreny na dia mba te hanohitra ilay toe-tsaina zaza dia hoe nareo ary tsy +++ Dia tsy afa manohitra koa ilay ray aman-dreny. "Côté" hafa izay fa ilay "côté" iray koa misy ilay zaza te hivoatra fa ilay ray aman-dreny mihitsy no tsy afa- manaoatra, izay mikarama isan'andro any amin'ny "privé" izany no resahako dia tsy maharaka ilay saram-pianarana ny ray aman-dreny any amin'ny fanjakana misy fetrany koa ilay any rehefa tsy mahatratra an' ilay moyenne faharoa manarak'izany rehefa mihoatra ihany koa ilay taona misy "limite d'age" ao amin'ny "7 ème" hany heriny lasa izy manampy ny ray aman-dreny dia mivezivezy na izy manaraka ny namana

Q1-ENS-F4: Dia miboriaka atsy sy eroa.

Q1-ENS-E5: Izay no mahatonga XXX ny ambany ilay niveau-'ny zaza tokony hianatra.

Q1-ENS-F5: ohatran'izay ihany koa izao na ny ankizy any amin'ny EPP aza, dia misy ny sasany mba mampiana-janaka ihany dia misy koa ny ankizy te hianatra dia mitomany satria hoe mijanona fa izaho mbola andeha hiavo-ketsa dia indraindray ary ilay zaza entiny manarak'azy mihitsy dia tapaka ilay fianarana ary tsy maharaka ilay ankizy ary eo dia eo

amin'ny CP2 ary izy dia mijanona. Izay mba tonga kely dia “7 ème” dia tsy mahatratra an'ily “moyenne” mba hidirana any amin'ny CEG dia mijanona satria tsy manana “écolage” any amin'ny “privé” dia ilay fampianarana izany araka ny tiako lazaina dia ohatrany mandrianga ihany

Q1-ENS-E6: Mandrianga mihitsy

Q1-ENS-F6: Mandringa satria eo amin'ny firenena izany, ny ankizy no hoavin'ny firenena nefa eo amin'izay “problème familial” izay dia lasa tsy ho aviny intsony ilay ankizy... vesatra indray ary satria be dia be ilay mivezivezy dia io ilay mahatonga ny hoe hananganana fikambanana mba ho an'ny tanora

Q1-ENS-A2: Hamoronana ho an'ny tsy mianatra ireny io

Q1-ENS-F7: Ieee satria izy manjary mivezivezy dia mivarilavo dia izay ilay fanabeazana ny fanjakana anie efa tena manao izay atao mihitsy mba hampianarana ny ankizy fa eo amin'ily ray aman-dreny “problème familial” no mahavao ny ankizy izay no maha tonga an'ily ankizy

Q2-ENS-A3: Dia efa niresaka an'ily mpianatra ihany moa I madama teo, ahoana indray no fijerinareo ny atao hoe mpampianatra @ izao

Q2-ENS-F7: Araka ny tenen'i ramose teo rehefa mazoto ny mpampianatra, “motivé” izany indrindra ny “maître FRAM” eny fa na mpampianatra tsotra dia eo @ ilay “avancement” tara ohatra ny fikarakarana ny “avancement” dia misy ny sasany moa dia manahirana be ilay hiteny hoe mba manomeza kely dia raha tsy manome an'iny kely ilay mpampianatra izay vao mivoaka ilay izy; Ny sasany moa @maha mpampianatra FRAM azy dia iarahantsika mahita izao fa tara ilay izy dia tsy “motivé” ilay mpampianatra dia kamo izy

Q2-ENS-A4: Ahoana ny « compétence professionnelle » raha ampifandraisana amin'izay resaka « motivation » izay ?

Q2-ENS-F8: kamo izy

Q2-ENS-E7: Amiko izany ilay @ mpampianatra tsy ampy ny « motivation » ananany dia tsy ataoko hoe ambin'asa ilay izy fa ataony zara asa, zara,ohatra hoe izaho izany any @ privé dia ohatra ny iraisan 'ny mpampianatra izay na mety misy raha vao tara ny karama na ny an'ny privé izany dia ny karama miditra any @ RAD no anomezana ny vola raisiny nefa raha vao misy anefa ny tsy fahafahan'ny RAD dia ianao izany izao raha tsy manana « sources » hafa nefa ny ankamaroan 'ny sekoly tsy mana « sources » hafa dia tsy maintsy hoe eo foana ny « retard » dia ilay mpampianatra anefa mihevitra izy fa ity izany ny « mentalité » 'ny mpampianatra rehetra mihitsy na mino aho fa na ny privé na ny hafa samy manana an'izay daholo hoe efa ao ilay vola fa ampiasain-dry zareo dia nefa izay tena problème mihitsy @ izao , izaho izany tena manana an' izay problème izay dia sarotra be anefa ny hampihena ny mpampianatra efa eo dia ahenanao izy eny anelanelam-potoana dia ianao izany tsy maintsy miditra « cafouillage » foana, dia ilay mpampianatra anefa misy mahatsapa fa misy tsy mahatsapa, fa izy anefa tsy hoe tsy « compétent » izy fa mahay ny asany izy, ohatranay izao raha ohatra ka mandray mpampianatra dia tsy maintsy mitondra CV izy dia mbola « mitesta » kely hoe ahoana izany, ary matoa izahay nandray an'izany dia compétent izy @ ilay asa fa eo @ ilay « motivation » tsy arakaraky ny noeritreretiny dia kivy izy.

Q2-ENS-A5: tsy tena manome hoe 100 isanjato 100 ho amin'ny asany fa ampahany ihany?

Q2-ENS-E8 : tonga dia latsaka izany ilay zavatra, izy kosa anefa amin'io tsy hoe tena mamono be anao na mana-“perte” be anao izay kosa aloha e! dia tsy hita mihitsy aloha, fa amiko kosa aloha izany izao izay mivady moa rehefa miresaka ao an-trano dia manao hoe aleo mitady zavatra ohatra anampiana ny mpampianatra izay miara miasa satria tsy vitanao irery ilay asa dia mba tsy hahatonga ny mpampianatra ho kamo fa isika kosa mila manao asa

soa dia izay no mba faniriana raha sitrapon'Andriamanitra. Iny kosa aloha mbola tsy fantatra fa manana faniriana, efa tena mandeha mihitsy kosa aloha ilay projet anay fa tsy hoe mbola faniriana, mahita ny fahorian'ilay ankizy aho izany hoe sady tsy ato amin'ny CEG tsy ary dia lasa hanao karazana ohatrany hoe "centre" itaizana zaza dia omena sakafo dia beazina mba tsy voatery fotsiny hoe hipetraka fa izahay dada sy neny tsy afaka mampianatra dia ampianarina mba ho afaka hiasa dia ampianarina ihany koa izy hahazo diplaoma, izay izany no mba tanjonay mivady dia efa nitady ihany moa izahay toerana teto Ambohitrimanjaka nefa tsy nahita teto dia voatery izany izahay nikisaka kely any ambanivohitray any, dia izay no mahatonga ny madamako any dia izaho aty kanefa raha ny tokony ho izy dia tokony etsy Talatamaty fa izaho avy any nefa eny efa tery, efa feno mihitsy dia somary nikaroka kely dia nakeny Mahitsy andrefana.

Q2-ENS-F9: Mahitsy koa nefa efa mandroso be a!!

Q2-ENS-E9: ka ilay eo amin'ny partie misy anay mihitsy no nisy dia mba malaladalaka dia ao, niteny tamin'ilay olona tao izahay hoe mazoto sa ahoana dia hoe ataonay ny "plan-nareo dia mba natao ary efa mikarakaka ny taratasy izahay. izay no ny mahatonga ny vadiko any amin'izao.

Q2-ENS-A6: Manao asa soa izany!

Q2-ENS-E10: Dia mba mangataka torohevitra izahay rehefa any aoriana any dia mba tsiditsidiho ihany na dia any ambanimbany vohitra kely any aza. Fa na izany na tsy izany eo amin'ilay fampianarana mihitsy no tiako ho tsindriana mihitsy, izaho vao nanambady dia efa niteny tamin'ny vadiko hoe maninona hoy aho raha tsy mijanona tsy mampianatra izany fa mampianara foana satria ny vadiko efa nampianatra nanao "bénévole" taloha 7 taona izy no nanambady ahy dia efa nangataka ny hiditra mpiasam-panjakana tsy tafiditra mihitsy izy dia nijanona izy satria nanambady ahy dia ahoana hoa no nijanona fa any aoriana any anie mety mbola ho lasa mpiasam-panjakana ihany dia hoy izy hoe ianao ve aty Talatamaty dia izaho handeha any, dia niakatra ihany izy izany dia izaho izany mpiasa amin'ny privé izaho taloha fa tsy mpampianatra, dia rehefa mahita ny préparation ataony isan'andro aho dia mba manampy ny vadiko, koa ny vadinao ve moa amin'ny firy alina vao matory (RIRE)

Q2-ENS-A7: Izany hoe+++ efa tao anatinao ihany izany zavatra izany fa misy ny sasany tsy mifanampy mihitsy.

Q2-ENS-E11: Dia izy izany niteny hoe fa ahoana hoy izy no nahatonga an'ise nanampy ahy. Dia nananomboka tamin'io 2008 io dia hoy aho hoe aleo fa itadiavako toerana ianao, dia ankizy mpiara miasa amiko no niteny hoe aleo any Ambohitrimanjaka fa ilay ankizy no nanao hoe misy toerana any akaikinay dia rehefa tonga tany dia efa nisy trano nipetraka fotsiny tao fa tsy hoe vao hanangana dia eo akaikin'ilay ankizy mihitsy ary na ilay ankizy nipetraka teo akaikiny teo tsy nahalala ny tompon'ilay izy fa izaho avy any Talatamaty indray no nahita ny tompony dia ao izahay no miasa hatramin'izao+++ Dia ny zavatra mahagaga dia hoy aho mantsy an'ny vadiko hoe aleo fa ampiako ise+++ Dia tonga dia aleo hoy aho tazoniko ny 7 ème sy 8 ème dia raha misy tsy ampy fotsiny aho dia ampian'ise fa omeo ahy ny "documents" ka efa hitako ilay fanaovany "préparation" sy ny karazany eo fa raha izaho no manana "documents" dia vitako koa io mantsy an'azy dia teo izy hoe fa ise taiza no nampianatra, fa izaho hoy aho tsy mbola nampianatra fa hitan'ise ihany ny asako iny dia hoy ry zareo hoe fa ramose izany efa nampianatra mihitsy, dia nisy zanaky ny mpiara-miasa noetiko tany ampianarako aho dia hoy izy hoe ramose izany tokony ho mpampianatra fa tsy nitondra olona ary ananona ary dia teo amin'izay dia hoe fa ahoana no mahatonga anareo miteny an'izany, fa ny fiainonay an'i ramose ohatra ny olona efa nampianatra aman-taonany

izany, dia hoy aho hoe izaho efa tokony mampianatra. Fa tamin'ny 2008 aho izany no mampianatra.

Q2-ENS-F10: fa efa tao anatinao ilay fampianarana sy ny finiavana te hampianatra nahita an' ilay asan'ny vadinao ianao.

Q2-ENS-E12: ka te hanampy an'azy aho

Q2-ENS-A8: ka misy tsy ao fa izaho izao firy taona mampianarana, zavatra hafa no mety hanampiany ahy fa raha resaka “préparation” izany dia ohatrany samy miasa fotsiny izahay

Q2-ENS-E13: betsaka mihitsy aloha e, fa betsaka ny miteny ahy hoe ramose efa mpampianatra efa ela be dia izaho moa tsy niteny fa efa tao anatiko ilay izy

Q2-ENS-A13: Ny an'i madama indray ahoana ny “experience”-nao hatramin'izay lavabe mampianaranao izay, azonao tantaraina kely ve hoe ahoana no niainanao an'izany fotoana izay

Q2-ENS-F11: ny nianako an'izany fotoana izay(Hésitations) +++

Q2-ENS-A14: satria nareo niofana tany amin'ny FOFI?

Q2-ENS-E14: ilay vadiko izany tany amin'ny “Cours” Vahatra dia nahita ny “données” rehetra tao, hoy aho hoe izao ve ny ao aleo anao fa maninona ary isika sy ise no tsy hanao hatramin'izay

Q2-ENS-F12: Ity izany vao mampianatra voalohany dia efa nahazo “formation” fa rehefa tao anatin'ny sedra aho dia ohatra ny hoe nahafinaritra ahy satria nahazo “bagage” be koa tany amin'ny FOFI dia rehefa nentiko mampianatra CP1 izany no voalohany dia tena tonga dia haiko ny nampihatra an'iny vao mampianatra aho tonga dia ohatra ny nandeha ho azy ilay izy ary tonga dia mazoto be

Q2-ENS-E15: +++Dia tena “mi-réussir” mihitsy ilay izy hatramin'izay ka hatramin'izao

Q2-ENS-A15 : dia hitanao misy fahasamihafana ve ny tamin'izany sy tamin'izao?

Q2-ENS-F12': Tena nisy elanelany be mihitsy ny ankizy CP1 tamin'izany mazoto mankany amin'ny “tableau” sady “animer”-ko foana ilay kilasy dia mazoto ilay mpianatra, nefa amin'izao indray araka ny hanerenao azy hoe itenenanao hoe tsy mba te hahay ohatran'ny zoky na ohatran'izany dia ohatrany miteny izy hoe izahay anie te hianatra fa tsy havelan'i Dada sy Neny ohatra ny hoe misy zavatra misakana azy foana ao izany na dia mba te hianatra aza izy, izany no ataoko hoe misy mahasamihafa azy mihitsy ny mpianatra noraisiko voalohany tamin'izany sy tamin'izao, izany hoe nisy fotoana teo anelan'elan'ireo fotoana ireo mbola niezaka ihany ny ankizy fa niha nihemotra tsikelikely amin'izay ilay fahavitrihan'ilay ankizy hatramin'izao dia tena amin'izao 2014 – 2015 ity dia tena kamokamo ilay ankizy asa na ilay hoe tsy fahampian-tsakafo

Q2-ENS-A16: Tsy misy Cantine nga any aminareo

Q2-ENS-F13: tsy misy, dia mety hoe any an-trano tsy misakafo dia reraka ilay saina dia adika fotsiny ny “devoir” ao anaty “cahier” dia vao mivoaka kely indray dia adinina rahampitso dia XXX indray fa dondomina kely indray.

Q5-ENS-A17: Satria ramose tatsy niteny hoe nidina ny niveau dia ahoana izany no azo atao manoloana izany.

Q5-ENS-E16: Ny ahy izao dia izay mihitsy ny ahy izany no ataoko, ny anay mivady dia hoe ho “formena” ny olona ny mpampianatra ihany anefa ary tsy hoe haka karama na dia hoe kely ny karaman'ny mpampianatra fa asa masina ity hanasoavana an' ilay taranaka izay no “but” anay mivady dia mety izany hoy izy dia eo ampananganana trano moa izahay amin'izao dia rehefa maina ny tany dia hihetsika amin'izay dia manangona fitaovana .Fa ny tiako tenenina koa izany @ ilay resaka mpampianatra taloha sy amin'izao, ny ankizy kely aloha ny eo @CP2 midina dia henoiny kokoa ny mpampianatra azy noho ny RAD fa “contraire” an'izay indray efa miakatra izy ao @ CE eo efa manomboka be lesona dia tsy mianatra lesona fa izahay

hono tsy mianatra lesona fa mbola be raharaha nefa ilay ankizy kely dia hoe bedin' i "maîtresse" izahay raha tsy ohatran'izao; Dia eo @ ilay lehibe indray dia tena samihafa mihitsy fa izahay izany tena matahotra mpampianatra mihitsy fa aminao anefa na misy an'ilay hoe maka sonian'ny RAD vao makaty ,na tsy soniaviny tsy rarahany, na atao makaty tsy tonga anontanina hoe fangaha tsy tao dada sy neny tao izy ka... ary raha tsy nianatra aza tsy misy fierana fa hoy dada sy neny hoe mandehana mandeha amin'izao fa rehefa roahany dia mody dia ianao tsy mahavita ny hampody azy satria tsy ao anaty "pédagogie" koa izany, dia mba hamporisihana izy hoe aza makaty rahampitso rehefa tsy mitondra fierana mba hamporisihana izy fa tonga eo izy rahampitso fa ny eo ihany no eo.

Q5-ENS-A18: Ahitana ny "responsabilité" an'ilay RAD ihany koa anie izany e?

Q5-ENS-E17: ieEEE ahitana, ohatran' izany tokony hiara hiasa ny RAD, ny mpampianatra, ary ny talen-tsekoly fa raha vao tsy miara miasa ireo dia mandeha ila ihany raha vao ny sekoly fotsiny no manery nefa ny RAD manao atsirambina, misy koa ny RAD mitady vokatra be nefa ilay mpampianatra tsy miteny any @ tale ,misy koa manko misy manana olana ilay mpampianatra sy ny RAD fa tsy miteny @ talen-tsekoly mihitsy dia lasa ilay zaza no iharan' ilay vokatra dia lasa tsy mandeha ilay izy

Q5-ENS-F14: Dia gaga ihany ilay mpampianatra hoe naninona ity zaza ity no lasa tsy nahay nefa zaza mety nahay teo aloha dia avy eo anontaniana ilay RAD vao hoe izahay mivady nisaraka ko!

Q5-ENS-E18: Ary izany no mahatonga ny fianaran'ny ankizy mandringa, ilay niveau nihemotra tsy ao intsony ny fitiavan'ny ankizy

Q3-Q4-ENS-A19: Dia avadika kely indray ny resaka à izao ilay misy hoe approche par compétences (APC) hivadika ho pédagogie par objectif (PPO), tsy fantatro aloha na mety hafa mihitsy ny réalité ilay fiovana ohatr'izay ve manahoana indray ny fandraisanareo azy ?

Q3-Q4-ENS-E19: ilay izy izany eo @ ilay resaka famadibadiana programma sy ny ohatran'izay koa dia anisan'ny mampidina ny "niveau" an'ny mpianatra ohatra fotsiny izao ity APC ity na izahay mpampianatra ara sahirana mihitsy dia ilay mampita an'ilay izy @ ankizy aza t@ voalohany sarotra be satria ary izahay mpampianatra aza sahirana ilay mpianatra izany efa zatra ilay hoe mandeha fotsiny amin'izao ilay mianatra lesona fotsiny nefa nisy an'ity APC ity indray dia lasa sadaikatra be mihitsy ary nanahirana be ka vao mainka moa nisy heritaona raha ohatra ka niova indray ilay izy, PPO moa dia ahoana indray izany no ataon'ny ankizy raha izay no nitranga ny 7<sup>eme</sup> moa izao hafa fa ilay8<sup>eme</sup> efa zatra nanao APC ahoana dia ahoana indray no fomba anaovana azy

Q3-Q4-ENS-F14: dia ilay PPO ity izany hatramin'ny firy ème indray no manomboka manao azy sa hoEEE +++?

Q3-Q4-ENS-E20: tena misy fiatraikany eo @ fari-pahaizan'ilay ankizy io fiovaovana io ny maha tonga ahy iteny an'izay mantsy dia ny niveau raha manao CEPE sy BEPC izany mantsy dia arindra tsara .Ary raha ny pourcentage @ ankapobeny na ny niveau nihena mihitsy nahatratra zao 100% na 80% ny an'ny anina izao ny an'ny anina fa izao eo @35% eo ho eo foana fa ilay niveau tsy takatry ny ankizy mihitsy dia miezaka ilay mpampianatra fa @ izao aloha tena sahirana mihitsy mpianatra ilay APC fa ny mpampianatra sasany koa aza mbola tena misy ny sahirana dia rehefa manao ny APC izy dia manao hoe "ramose ah ahoana ilay fanaovana an'ity?"

Q3-Q4-ENS-A20 : fa ilay nareo any @ privé ve moa misy ihany ilay DNEM sy ny DREP ireny, misy formation "organiser" n'ireny

Q3-Q4-ENS-E21: Misy ka+++ misy ireny ohatra ny an'ny DREN izao misy rehefa vacances dia ny MST koa misy dia tsy miala ao @ programa izany ireny dia misy ny itovizana ary tsy

maintsy ny an'ny fanjakana ihany no arahan'ny privé fa raha te hanampy ianao vao manampy fa tsy maintsy vao maîtriser-nao tsara fotsiny ny an'ny fanjakana

Q3-Q4-ENS-A21: Boky manokana no anaovanareo “préparation”

Q3-Q4-ENS-E22: ny any amin'ny primaire, ny “curri” foana izany aloha no miasa hatreto dia+++

Q3-Q4-ENS-F15: dia ny boky hangonina etsy sy eroa dia ny “français” izao dia ny omen'ny ministra ireny ihany no miasa hatreto

Q3-Q4-ENS-A22: ilay « nouveau manuel » ve sa boky hafa ?

Q3-Q4-ENS-F16: ieeee « nouveau manuel » fa miampy izay tahirin-kevitra anananao

Q3-Q4-ENS-A23 : Ianao mbola tao anatin'ny ATDP

Q3-Q4-ENS-F17: tsy miasa intsony ny ATDP izao

Q3-Q4-ENS-E23: fa iny ary no moramora kokoa noho ny APC

Q3-Q4-ENS-A23: tamin'ny izahay mbola nianatra mantsy dia iny no nampiasaina izaho nanao fikarohana momba iny t@ CAPEN, ary ohatra ny mbola mahita mpampianatra aho mbola mampiasa kely ihany.

Q3-Q4-ENS-E24: raha mbola mampitaha an'ilay ankizy izany dia aleo ary manao an'ilay ATDP toy izay manao an'ilay APC, ilay APC izany mora ilay izy fa ilay mampita an'ilay izy amin'ny ankizy no sarotra be

Q3-Q4-ENS-F18: Ilay APC koa izany tsy misy afatsy hoe flèche, croix,- dia ilay ankizy a tsy hampiasa saina mihitsy fa mijery sary izy dia hitany hoe ity izany manketo+++ Ohatra ny hoe “approche par la compétence” nefa tsy “approche” mihitsy, ny approche izany aloha tsy nampazoto an'aho mihitsy hatramin'ny voalohany fa ohatra ny atao botolo fotsiny

Q3-Q4-ENS-E25: tsy dia miasa saina izany ilay ankizy fa ny masony fotsiny no miasa, lasa resaka “perception” izany ilay izy fa tsy resaka “compétence”

Q3-Q4-ENS-A24: exercice à fleche izany no betsaka ao?

Q3-Q4-ENS-F19: ie exercice à fleche, dia misy koa pointillé fa na ilay zavatra fenoina ao ary efa eo daholo

Q3-Q4-ENS-A25: fa raha hoe izy no mamoka azy

Q3-Q4-ENS-E26: tsy tafavoakany mba nanadrana izaho hoe izy no mamoka azy fa tena tsy mahatafavoaka ilay ankizy ary izany ary atao hoe any amin'ny privé fa tena tsy maha tafavoaka ilay ankizy maika fa na any amin'ny EPP ary raha atao mamorona “phrase” izany tsy maha tafavoaka ary amin'ny “français” izany dia tena tsy hain'ilay ankizy mihitsy na ny inona, ianao mpampianatra hoe rehefa amin'ny français “GN +V+ Complément” amin'ny “français” izay amin'ny malagasy Entimilaza, lazaina, fameno, dia tena tsy tafiditra ilay izy+++ amin'ny malagasy izany, mitantara fotsiny ilay ankizy fa tsy mahita “phrase” izany

Q3-Q4-ENS-F20: Iza izany manao hoe rehefa manao fehezanteny kely indrindra dia 2 ihany, entimilaza, lazaina ary rehefa ampiana fameno izy dia izay ary rehefa hitanisa dia sy, ary, ohatra ny manao hoe ataonay inona koa izany

Q3-Q4-ENS-E27: Ny ao anatin'ny sainy ihany no ataony ao ohatra an'ireny manao tantara ireny

Q3-Q4-ENS-A26: Izaho izao mihevitra hoe hafa mihitsy ny any amin'ny privé.

Q3-Q4-ENS-E28: taloha fa amin'izao TSY+++

Q3-Q4-ENS-F21 : dia hoe arakaraka ny fiainana any an-trano no mampahay azy na tsia, tsy matahotra intsony ny ankizy hoe tsy hahay +++ taloha raha vao tsy mifindra tena mitomany fa hatramin'izay « sortant » aho tao amin'ny FOFI ankizy vavy 1 no nitomany hoe tsy nifindra tao Anosimanjaka tao dia ny tsy nampifindra azy aza tsy ampy kely ny « récitation », dia izaho rehefa mpampianatra dia miteny hoe tsy te hifindra kilasy ohatran'i anona dia be

diploma dia mahazo vola be dia mifindra any amin'ny CEG any amin'ny Lycée, any amin'ny Université, ny mpianatro nampianariko voalohany tao amin'ny EPP T1 dia hoy ilay havanay ny mpianatry ndry efa any Ankatso, dia faly ery aho (RIRE)

Q3-Q4-ENS-A27: possible mihitsy, izay anie ilay mba reharenan'ny mpampianatra e

Q3-Q4-ENS-F22 : dia taty Anosimanjaka indray mbola nampianatra T1, T2, T3 hatramin'ny 7<sup>ème</sup>. Dia tamin'izay indray dia mpianatro 7<sup>ème</sup> dia izaho tany ampiangonana mandevina dia hoy ny RAD afaka ny zanakao, dia afaka inona ho afaka CEPE, 6<sup>ème</sup>, dia tamin'izany izany mbola niezaka ny ankizy dia faly ery aho fa amin'izao tena misy ankizy classe de 8<sup>ème</sup> tsy mifindra kilasy dia eo izy dia mijanona dia miandry 2 na 3 taona eo izy dia manam-bady.

Q3-Q4-ENS-E29 : Ny ao aminay avy any Ambiriky eny ilay zaza, izy tena mahay fa tsy hoe tsy mahay dia ny tena « problème » tamin'izay dia ananihaniny foana ilay ankizy hoe izy izao raha vao tsy mifindra eo dia hanambady dia leo ilay ankizy ary nobedesiko kosa aloha ilay mpampianatra tamin'izany, dia inona tokoa moa izany fa niditra 5<sup>ème</sup> izy ary somary taratara izy vao niditra fa janvier izy vao niditra ny antony tsy nidirany janvier mbola niandry « droit sy tablier », izy mahay fa ilay RAD tsy manana finiavana mihitsy, manambola ilay RAD, fa tsy hijery ny fianarana tsy nahavita février akory izy fa faraparan'ny janvier, izahay moa manko misy test kely isam-bolana, alakamisy izy no farany nianatra nandrasana izy ny zoma, ny alatsinainy, tsy tonga dia fa maninona hoy aho indry no tsy tonga, dia hoy ny ankizy ramose a izy hono tsy hianatra intsony fa hanambady, fa iza hono no vadiny, avy any ihany, fa taiza no nahitany an'izany. Dia izy rehefa mianatra dia sangin'ny mpiandry ondry, dia ilay RAD mihitsy izany no tsy manana fa dia ny hoe aleo manambady rehefa tsy hianatra ary betsaka ny ankamaroan'ny RAD no manao an'izany.

Q3-Q4-ENS-A28: ohatra ny « école privée » sasany amin'izao efa misy ilay hoe « école des parents » any Imerimandroso Ivato dia tena ilay RAD mihitsy no mpianatra

Q3-Q4-ENS-E30 : izany kosa no tsara ary tena ilaina ilay izy

Q3-Q4-ENS-F22' : dia ny mpampianatra no mpianatra an'ireo

Q3-Q4-ENS-E31: efa misy “formateur” mihitsy izany

Q3-Q4-ENS-A29: ny mpampianatra fa “pédagogie an'ny adulte”

Q3-Q4-ENS-F23: dia mianatra momba ny inona?

Q3-Q4-ENS-A30: izay indray no tsy fatatro

Q3-Q4-ENS-E32: Mety mianatra momban'ny “savoir vivre” izany sy ny “niveau de vie” no tena atao betsaka amin'izany kosa aloha raha ny fahafantarako azy. Tena ilaina izany++ ka ny RAD tena ilaina manam-pahalalana mihitsy

Q3-Q4-ENS-E32: Hay any Imerimandroso efa misy an'izany

Q3-Q4-ENS-A31: Ie ka izay tany no nahare hoe misy an'izany “école des parents” izany

Q3-Q4-ENS-F24: mety ny resaka “santé” angamba no manao an'izany sa ONG fa tena hafa mihitsy ny “mi-former” an'izany RAD izany hoe andao ianareo ampianarina hahay miaina

Q3-Q4-ENS-E33: mety hoe nanana problème koa izy na mety hoe nisy RAD nitaraina hoe misy tanora manao tsinotsinona RAD mihitsy. Izany teneniko anao izany hoe vao mihoatra ny “5<sup>ème</sup>” ilay ankizy dia tsy azo tenenina

Q3-Q4-ENS-F25: sady izay koa misy ilay tanora vao miteny ilay RAD dia hoe ny anareo ary efa antitra be izany

Q3-Q4-ENS-E34: XXX lany andro, lany daty

Q3-Q4-ENS-F26: fa misy RAD te hampiana- janaka fa hoy ilay ankizy madama hanambady hono i ranona, dia lasa ianao makany amin'ny ilay RAD dia hoy ilay RAD aoka izay madama fa tsy ilaina intsony izany efa ngedabe izy koa hianatra foana dia hoy koa ny sasany, ny ahy tsy tiako rehefa mahay noho izaho

Q3-Q4-ENS-A32: Hay misy manao an'izany

Q3-Q4-ENS-F27: OAYYY, manevateva azy hono iny raha mahay noho izy, izany ny mentalité'-ny RAD amin'izao, raha mahay noho izy hono iny maniratsira azy

Q3-Q4-ENS-A33: hafa be izay.

Q7-ENS-A34 : Ilay hoe nanatrika “formation”, ianareo ve nahita hoe nisy zavatra nentin ‘ilay formation ; ianao nampianatra teo aloha dia tonga ilay formation dia niverina tany am – pianarana indray ianao avy eo ,tamin ‘ny lafiny inona no tena nahatsapanao ilay fiovana?

Q7-ENS-B1 : Ilay izy aloha lafiny be dia be rehefa niakatra formation ianao , tena hafa mihitsy ilay hoe niofana tany @ centre formation izany . Ny any izany ilay resaka sosialy aloha dia efa hafa iny tsy dia hita any amin ‘ny sekoly mihitsy mantsy izany satria any ianao mianatra ny fahaiza –miaina be satria miaraka aman’olona betsaka be no hitanao any ,any ny fianarana ny “par matière” rehetra dia hitanao daholo hoe ity no tena tsy azoko tamin ‘ny izaho nanao FRAM dia any ianao tena hafa mihitsy tena HAFA MIHITSY E Ny anglais koa any no mianatra de tsara be ilay izy dia niverina daholo ny “mémoire” –nao tamin ‘ny mbola nianatra ireny TENA TSARA E , satria izaho izany efa nijanona tsy nianatra efa 10 ans izay no mampahatsara an ‘ilay “formation” hafa mihitsy fa na ny “mentalité”-’ny olona niditra formation tsy mitovy amin ‘ny hoe FRAM ianao tonga dia “recruter”-na , izaho mahita hoe FRAM vao recruter-na , tsy dia nanana ny “conscience professionnelle” teneniko izay , ohatra hoe mampianatra izany ilay Ramose na Madame hoe izaho anie Ramose dia hoy izy hoe izaho ny ahy ny “conscience” –ko , tsy tsapany akory izany fa mety hoe resaka vola fotsiny ilay izy , raha raikitra moa ny adihevitra dia lasa resaka adivarotra vola ilay izy fa tsy resaka adivarotra hoe fampianarana ho tsaratsara, izaho mahita betsaka fa tsy dia hoe izy rehetra aloha .

Q7-ENS-A35: Dia rehefa tonga tany amin ‘ny formation ianao izany dia niverina tany amin ‘ny fampianarana dia tena hitanao amin ‘izay izany ny hanatsarana an’ilay fampianarana hoe izao no hitondrako azy?

Q7-ENS-B3 : Raha nivoaka tamin ‘ny formation aho izaho dia nanao “stage” tany Ampefy , dia izay moa taloha rehefa mampianatra izany dia jondrorombona fotsiny , ary raha tsy nahazo formation ianao dia tsy dia afaka miteny firy fa ohatran ‘ireny FRAM kely ireny sao ianao ka hiteniteny foana

Q7-ENS-A36 : +++Miandry

Q7-ENS-B4 : Miandry(2) ianao sao dia hiteniteny foana na hanaonao foana satria ianao anie diploma anananao fa ny “compétence professionnelle” tsy dia manana ianao fa “juste” fotsiny hoe mahaihay kely fotsiny dia manao ianao fa rehefa tany ianao dia mahasaky be ianao , tena “fière” mihitsy ianao hoe izaho nivoaka avy any hafa indray aho ity ,ary nanao “formation” ,ny ahy izany tena izany mihitsy tena tsy menatra intsony aho na I Pety io na inona tonga eo lasa tsy menatra intsony aho fa miteny foana aho fa maha sahy be na inona “matière” entiny eo na inona izaho mahasahy be na “français” na inona , hafa izany ny olona nivoaka Centre Formation ireny tsy dia mitovy .

Q7-ENS-A37 : Eo amin ‘ilay fampianarana ny zavatra avy any , inona no mety hoe nanahirana

Q7-ENS-B5 : Ny fampianarana azy mety hoe nanahirana ohatra raha sendra ohatra ka kilasy ++ ny ahy izao ny kilasy nanavanana ahy dia 7ème sy 8ème , ka raha sendra ohatra ka tsy dia nahafolaka loatra ilay kilasy tao alohan ‘io dia hoe ohatra ny manao

fiavin 'ny tafara ihany , hainao hoe fiavin 'ny tafara ianao izany ary dia hitondra zavatra avolenta be , tsy azo dia mahazo mitondra an 'izay ianao fa ilay teo alohanao tsy nahafolaka ilay zavatra tokony nentinao ohatra , dia raha ohatra izany hampianatra S.V.T ianao , ny S.V.T amin 'ny "Français" ; ny ankizy tsy dia mahay "Français" loatra akory , ianao tonga dia aviavy , tsy tafita ilay izy satria izay nampianarina tany amin 'ny "français" dia aoka ho français .Rehefa nisy "suivi" izahay aloha dia hoy izy "n'abuser pas la langue maternelle"+++ nefa 8ème tamin 'izay no nampianariko tany Ampefy. Izay nefa rehefa nampianatra tsy afaka manao tena "français" tena "pure" satria tsy azon 'ilay mpianatra akory fa ilay izy aloha tsara e; satria nisy ankizy izao tao amiko ilay izy dia niala tao ary lasa any amin 'ny privé ka nifanena tamin 'ilay mpampianatra azy aho dia hoy izy hoe tena "meilleur" –ko ilay mpianatra dia hoy aho hoe "meilleure" tamin 'ny inona , tamin 'ny "français" hoy izy, a! "tena "15<sup>ème</sup> anie iny any amiko", dia izay no maha gaga ahy , dia hoy aho hoe mety ihany izany ny zavatra nomeko azy , tena tsara izany fa ny ahy ny tsy tiako fotsiny hoe avy any aminay "public" mifindra any aminareo no ratsy dia tsy mety amiko izay mantsy ; ary kanjo moa tsara dia faly aho izay (RIRE)

Q8-Q9-ENS-A38 : Ary ilay eo amin 'ily fampianarana an' ilay français mihintsy .

Q8-Q9-ENS-B6 : Sarotra ny mampianatra français araka ilay noteneniko teo hoe raha miteny izao izahay hoe ao rankizy mba mijery "dessin animé" any an-trano dia hoy ny ankizy hoe izay madama tsy manana anina e ! dia raha miteny hoe andao rankizy ho any amiko fa izaho manana CD any an –trano ny any am – pianarana koa moa tsy misy jiro dia hoy izy hoe izahay matsaka rahariva, tsy vita izany madama , tsy afaka izahay tena efa manao fahafahanao rehetra rehetra izahay fa ilay fahafahan ny ankizy mihintsy eo ilay fahatrana ataoko hoe fahatrana sa hoe resaka sosialy tsy hafahan 'ny ankizy mivelatra loatra dia faharoa manaraka izay na manome ianao any am –pianarana fa izy raha tsy mamerina any an –trano dia tsy tafita io zavatra io ary manjary lasa tery vay manta fotsiny ilay zanak'olona indrindra fa raha mikapoka ilay mpampianatra ,raha mikapoka izy , izahay moa izany tsy mikapoka intsony dia izay ny "problem" ny ankizy moa tsy afaka mamerina intsony any an –trano fa raha mamerina izy dia tena tsara io , ny ankizy anie ohatra hoe raisiko fotsiny ny S.V.T izao ny ankizy anie tena dokotera kely , saika ataony daholo ny "maladie" rehetra rehetra indrindra fa ny vaksiny , mandinika ny ankizy "1ère année paramed" aho dia mahita hoe mitovy amin 'ny "paramed" anie ity fa ny "dose" mpanafody sisa tsy ataontsika rankizy , dia tokony ho tsara izany ilay izy fa ny "niveau de vie" no tsy hafahan 'ny ankizy "primaire" izany dia tsy mitahiry ny sainy dia tsy tafita ilay français fa raha tsy izany dia tafita io .

Q8-Q9-ENS-A39 : Ny "manuel" ampy?

Q8-Q9-ENS-B7 : Tsy ampy fa mamorona ny mpampianatra , ny mpampianatra no mamorona sary na ilay français ohatr'izany , izay no ampianariny

Q8-Q9-ENS-A40 : Inona izao ny « manuel » ampiasain'i madama raha ohatra hanao préparation cours de français

Q8-Q9-ENS-B8 : Tsy maintsy hoe sary ary sary fona no iainganay , ohatr'izany hoe izaho tsy dia mahay manao sary dia mahavatra manakarama olona satria « planche » izao tsy dia misy intsony dia mitady olona mahay sary ianao dia boky , boky ihany no ampiasainao , fa ny boky anefa tsy dia (INAUDIBLE) raha mijery boky ny ankizy dia avadibadiny iny fa "planche" ihany no tsara

Q8-Q9-ENS-A41 : Tonga dia "fixe" eo dia samy mijery

Q8-Q9-ENS-B9: IEEE io no tsara

Q8-Q9-ENS-A42 : Misy an'ily nouveau manuel izao ohatra dia boky , dia mbola misy boky hafa koa ve ?

Q8-Q9-ENS-B10 : Tsy dia misy fa misy ONG nanome boky dia ao anatin'ny "récréation" ny ankizy no mijery an'iny nefa dia tsy hilalao koa ve moa izy fa dia mijerijery eo fa anontanio izay tsy hay rankizy raha ohatra ka mananina fa izao koa moa no hita mahatsra an'ily izy raha ohatra ka hoe mi-recruter ankizy ho "responsable bibliothécaire" ao @ "primaire" , tsara io satria misy boky maromaro ihany nomena olo-tsootra nefa tsara fa na ny fotoanan'ny ankizy aza tsy misy

Q8-Q9-ENS-A43 : Tsy « programé » ao anatin'ily « emploi du temps » izany hoe eto misy heure de lecture

Q8-Q9-ENS-B11 : Misy fa voafetra hoe ato anaty thème antsika dia eto isika no mamaky ny bibliotheque tsy dia ao anaty « thème » loatra ilay izy fa ivelan'ny « thème » anaty « programme » mihintsy

Q8-Q9-ENS-A44 : Inona no eritreretin'i madama hoe mety hanatsarana ny fomba fampianarana teny frantsay indrindra fa ho an'ny primaire

Q8-Q9-ENS-B12 : (hésitations) Ohatrana + izao ohatra , izaho tena ao anatin'ny "malgachisation" mihintsy izaho akory tsy miteny hoe izaho tsy mahay français fa nianatra tany amin'ny EPP fa niezaka fotsiny dia nahita kely ihany aho , nefa betsaka izao ny ankizy te hanao cours dia niresaka tamina olona izay izaho hoe hampanao cours dia hoy izy hoe 75.000 ar dia izahay koa tsy manam-bola na dia 50.000 ary e ! dia mbola tsy manao ihany ilay ankizy . fa 50.000 ve ry madama afaka hanaovana CAP izany fa raha misy cours gratuit en français dia manao ireo ankizy ireo (ny mpampianatra eto no ataony hoe ankizy)

Q8-Q9-ENS-A45 : Fa nareo tany amin'ny centre nisy ilay renforcement du français ve ! Ohatran'ny nisy module de formation niarahana t@ alliance française

Q8-Q9-ENS-B13 : Misy fa kely mitovy amin'ny matière rehetra ihany , mitovy amin'ny SVT ihany , mitovitovy ihany. fa iny kosa aloha tena tokony hotohizana fa iny hita hoe tsara satria raha tena mahay français ianao ny « écoute » hafa mihitsy , satria raha niaina ny « prononciation » any amin'ny Alliance izao dia tsy mitovy amin'ny gasy miteny frantsay mihitsy fa ianao tonga dia badraodra be ianao ary eo ary ianao vao manao hoe inona ary izany , elabe ianao vao tonga ny saina hoe izaho kay ilay teneniny

Q8-Q9-ENS-A46 : Ary ilay "mallette pédagogique"?

Q8-Q9-ENS-B14 : Izay tsy dia manana intsony

Q8-Q9-ENS-A47 : Tsy tafiditra ao anaty "projet" ve nareo?

Q8-Q9-ENS-B15 : Ireny izany efa elabe , ireny "dictionnaire" kely ireny

Q8-Q9-ENS-A48 : Sy ilay misy coffret dia nisy boky kely niaraka taminy

Q8-Q9-ENS-B16 : Tsy nahazo an'izany izahay

Q8-Q9-ENS-A49 : Misy "école cible" aloha ilay izy e !

Q8-Q9-ENS-B17 : Tsy nahazo fa mety tany lavidavitra tany angamba nety nahazo

Q8-Q9-ENS-A50 : Iny mantsy izany nisy ny fampianarana ny teny frantsay dia misy hoe projet tao amin'ny ministera "mallette pédagogique" angamba efa 5 taona teo

Q8-Q9-ENS-B18 : Dia inona ary no tao anatin'ny

Q8-Q9-ENS-A51 : Boky , misy supports sonores , enregistrements sy ny zavatra maro hafa

Q8-Q9-ENS-B19 : Tena tsara izany, tsy nahazo izahay fa ny ankizy ilay nivoaka tany amin'ny INFP farany ilay misy CD ireny

Q8-Q9-ENS-A52 : Misy CD miaraka aminy dia nisy boky

Q8-Q9-ENS-B20 : Izahay tsy nahazo fa taty aoriana ireny fa ireny kosa tena tokony hparitaka fa maninona moa ny sekoly sasany no tsy nomena an'ireny

Q8-Q9-ENS-A53 : Tokony fa ohatry ny tsy ampy ilay izy satria “projet” izany dia voafetra ihany ny isany

Q8-Q9-ENS-B21 : na dia hoe iray avy isaky ny sekoly aza ve ? ohatry izany tokony mba omena ny sekoly fa tsara ilay izy misy “récitation” ; na “chant” , tsara ilay izy , tsarabe ny CD an'ireny hitako ireny

Q8-Q9-ENS-A54 : ary ianao ve rehefa mampianatra dia manao « préparation systématique » sa rehefa inona

Q8-Q9-ENS-B22 : ieEE manao ka tokony manao aloha e nefa tsy miteny hoe tena manao isan'andro aho nefa tsy maintsy manao au moins ianao izany a ++ ny primaire no tena manao an'ity ilay resaka « journal » ilay programa hoe , ireto no ataoko maraina ireto no ataoko amin'izao ity ny « matière » ataoko , izao ny « durée » ho an'ity dia ankoatran'izay tokony manana « fiche » ny ankizy mpianatra , fa ilay izy moa tsy voatery isan'andro satria izaho ny mpianatro 7 ème teo aloha ka 7 ème koa amin'ity dia afaka ny tamin'ny herintaona no ampiasaiko rehefa tsy miovaova moa ny kilasy dia efa somary mandeha « routine » ihany nefa koa tsy tokony « routine » satria ny ankizy samy manana ny « niveau » ny ankizy par « année » izay fa tena tokony manao « préparation » izany TSY MAINTSY MANAO Satria ny lohanao “vide” be iny ao dia inona no ao . Indraindray anefa ny “problème” “préparation” atrehanay amin'io dia ny hoe ity no ampidiriko , ity nefa indraindry tsy masaka ilay teo aloha dia somary miverina kely amin'iny ianao

Q8-Q9-ENS-A55: ++ dia tsy hain'ily ankizy ilay izy

Q8-Q9-ENS-B23: dia tsy maintsy miverina ianao satria tsy mety ilay izy tsy hain'ily ankizy indrindra moa fa “classe d'examen”

Q8-Q9-ENS-A56 : dia somary mikorotana kely

Q8-Q9-ENS-B24: tsy maintsy miverina ianao ka na ny “duree” ary tsy “respecté” intsony izay ny “problème” indrindra koa ilay ankizy tsy dia /mitady, mitadidy/ loatra , tena “problème” be aloha ny amin'ny primaire école publique

Q8-Q9-ENS-A57 : fa misy ankizy mahay

Q8-Q9-ENS-B25 : ieee misy ankizy mahay KA

Q8-Q9-ENS-A58 : fa misy ankizy ary hoe “encourager”-na mba hianatra fa misy ankizy manana “potentialité” be ao , fa arak'izay teninareo izay hoe ilay “problème social”

Q8-Q9-ENS-B26 : fa ohatra ny ao amiko ao izao dia misy ankizilahy izay maditra izy nefa izy fantatro fa mahay dia inona no ataoko an'azy andao ianao ho any an-trano rahariva fa ampianariko ianao dia rehefa mipetratraka eo dia nomeko zavatra izy dia lasa mahay be nefa ny mamany sy ny dadany misotro toaka matory andalana foana fa izao izy lasa mahay be mihitsy

Q8-Q9-ENS-A59 : tsy ampy tosika kely izy izany

Q8-Q9-ENS-B27 : IEEE tsy ampy tosika kely izany ny ankizy dia manampy tosika izy dia BEPC na BACC angamba dia hatreo . ao aminay ao izao misy ankizy afaka BACC mpianatra tamin'ny primaire nampalahelo ahy mihitsy izy ary misy koa ny

afaka BEPC tany amin'ny lycée fa tsy afaka nianatra intsony izy fa tsy manam-bola dia izay mipetraka fotsiny izy fa tratry ny tsy misy vola ny ray aman-dreniny

Q-ENS-A60 : Avadika indray ny resaka, ahoana indray ny fahitanareo ny fiverenan'ny PPO aty @ primaire

Q-ENS-B28 : tsy dia maninona ka satria inona moa no mampiety azy , taloha ny olona nanao an'ireny koa naninona moa, tsy maninona satria raha mi-remarque ny olona dia lazain'ny olona fa nidina ny niveau an'ny mpianatra . tsy hoe midina akory fa misy an'ity APC sy APS ity fa ny APC izao hitantsika io amin'ny tableau io

Q-ENS-A61 : ieee APC+++

Q-ENS-B29 : ianao angaha efa mahafantatra an'io, ohatra ny hoe ampitoviana ny naotin'ny ankizy

Q-ENS-A62 : ie efa nanao an'io aho tamin'ny CAPEN-ity izao ilay évaluation critériée fa taloha isika raha manao an'ilay PPO hafa mihitsy fa ho hitanareo eo ihany ny fampiasana azy

Q-ENS-B30: XXX

Q-ENS-A63 : io izany lay hoe tsy mahazo manome zéro

Q-ENS-B31 : ie rehefa manoratra izy+

Q-ENS-A64 : rehefa miteny fotsiny izy na rehefa manoratra

Q-ENS-B32 : l'eau propos de l'eau potable izany ve moa dia mety fa XXX ny chiffrage izy roa dia mahazo 3 izy io na dia somary nifamadika aza ny azy ary ilay consigne iray tsy voahaja akory nahazo 3 izy fa izay ilay norme omen-dry zareo

Q-ENS-A65 : aiza no nanome an'io sa ity no nanaovanareooO

Q-ENS-B33 : ity no nanaovana pratique travail de groupe teo fa io moa izany amin'ity taona ity ny faran'io

---

Q1-ENS-A66 : ahoana ny fahitanareo ny fampiofanana ny mpampianatra amin'izao

Q1-ENS-C1 : ILAINA ilaina manatsara ny mpampianatra amin'izao ataonay izao moa izany ny resaka ny fitsarana dia tena ilaina mihitsy ny français eny fa na dia ny resaka mpitsopitsony kely aza tena ilaina ny français , izao fiofanana ataonay izao moa izany ny fanampiana ny mpampianatra tsirairay ary mba hanatsara ny niveau an'ny ankizy koa moa izany izay ny fahitako an'azy

Q1-ENS-A67 : ianao izao manana CAP nianatra tany Arivonimamo moa ?

Q1-ENS-C2 : ny CAP nanaraka cours fotsiny namonjy XXX fa tsy namonjy fianarana mihitsy

Q1-ENS-A68 : inona ny zavatra nentin'ilay CAP t@ fomba fampianaranao araka ny nahatsapanao azy

Q1-ENS-C3 : mampiova ny fomba fampitana ny lesona ny comportement ho an'ny olona izany , ny fampitana lesona ho an'ny mpianatra rehetra rehetra izany na ny zavatra ampiasaina ary , ary tonga dia hita miova mihitsy izany ianao na ny mpampianatra na ny fomba entiko mpianatra dia amin'ny resaka fitaovana ilay izy tonga dia manafaingana ny fahazoan'ny ankizy ny ampitaina satria ianao izany lasa miezaka mitady matériel mifanaraka amin'ny lesona ho ampisehoina ny ankizy mora azon'ny ankizy ny lesona izay zany no tena tombony amin'ilay manao CAP

Q1-ENS-A69 : mora ve ny fampiharana ilay formation azo sy ny fampitana izany t@ ankizy, sa ve hoe teoria ihany aloha dia ohatr'izao sa .....

Q1-ENS-C4: misy pratika koa ka

Q1-ENS-A70 : misy pratika fa rehefa tena hoe miverina amin'ny classe amin'ny izay tsy stagiaire intsony fa efa tena miasa ahoana indray

Q1-ENS-C5 : ilay izy izany misy fizarana 2 ny fampitana azy , ny anankiray misy fitaovana dia ny anankiray ilay resaka fiche /papier écrit, Ø/ dia ny fampitanao azy rehefa zatra manao amin'ny ankizy ianao dia+++ary tsy voatery hoe na mbola tsy nanao an'ilay CAP ary ianao no efa zatra nanao an'ilay démarche satria misy démarche tsinona ilay izy ary efa natao formation foana taty amin'ilay fanaovana formation isaky ny vacances ohatr'izao dia rehefa zatra manao an'iny ianao amin'ny fampitana lesona dia misosa ho azy ny fampitana , miavaka kely fotsiny ilay eo amin'ny famoronana fitaovana , izany no maha sarotra an'ilay izy satria fitaovana ilaina isaky ny matière isaky ny “theme”-na lesona dia hafa ny sary atao dia izay zany no henjakenjana amin'ny ilay mikaroka an'ilay fitaovana

Q7-ENS-A71 : ilay manamboatra azy , dia manahoana indray ny fampiasana boky , tonga dia afaka miditra i M Bosco amin'ilay resaka formation... tsy voatery hoe ilay CAP fa efa nahita ihany moa ianao talohan'ny CAP

Q7-ENS-D1: aty aloha izany dia resaka fampitoviana ny mpampianatra rehetra , amin'ny resaka fitsarana fa misy ny sasany eo ilay efa taloha be izany ary eo koa ilay vaovao ka ilay vaovao dia ny arrêté vaovao no hainy fa ilay taloha dia izany no ilaina an'ilay fiofanana ohatr'izao mba hampitovy an'ilay mpampianatra vaovao sy ilay taloha izay

Q7-ENS-A72: ary raha ohatra hoe tsy ny formation teto androany sy ny omaly ihany fa amin'ny ankapobeny mihitsy ilay amin'ny JP isaky ny amin'ny JP ireny na ianareo mifampiresaka ary anie dia efa formation ilaina izany ifampizarana e!

Q7-ENS-D1': tena ilaina daholo ny formation ny JP izao misy an'ilay multigrade izao nataonay tamin'ny farany teo dia ilaina ilay izy hoe ahoana ilay fitazomana kilasy anankiroa raha tsy misy an'ilay formation izahay tsy hainay mihintsy satria kilasy 2

Q7-ENS-C6 : izaho izao mbola tsy nanao formation izay nidirako tamin'ny 2008 io anefa nitazona multigrade foana aho na dia mbola tsy nisy ary ny formation fa miezaka ny tena fa rehefa eo aminao ilay izy dia tonga ho azy ary ohatrany hoe andriamanitra ô ahoana ary no anaovana an'ity

Q7-ENS-A73 : dia ahoana ny fandaminana azy

Q7-ENS-C7 : ohatra hoe ny fandaminana ara-pedagogie araka ny fampianarana dia efa misy ilay resaka “planche” , “materiel” dia efa miavaka tsara fa raha tsy izay dia misavoritaka ny lesona sy ny zavatra rehetra amin'ny resaka fampianarana rehetra dia ny plache koa dia efa atao hoe amin'ny “partie” “gauche” ny iray dia “droite” ny iray fa raha tsy izany na ny “tableau” aza dia efa mandeha ny fitaovana rehetra dia efa mizara misy “coin” natokana ho an'ny kilasy tsirairay

Q7-ENS-D2 : tsy maintsy izay ilay izy ary raha ohatra ka kilasy T1 sy T2 ilay izy dia misy “coin” , ato ny fitaovana ny T1 ato ny an'ny T2 dia ato indray misy question ho an'ny T1 ny “réponse” dia efa apetraka dia ny “preparation” ary dia misy fitaovana kely izay hoe efa mipetraka eto ny taratasy sy “stylo” ary misy “coin” dia izay izao tsy hainay raha tsy tamin'ny “formation” no manazava an'izay

Q7-ENS-C8: fa raha tsy izay dia misavoritaka

Q7-ENS-A74: Izay izany zao ohatra ny classe multigrade, fa inona ihany koa ankoatr'izao hoe evaluation izao?

Q7-ENS-C9 : dia matetika moa miverimberina ny formation mandeha foana koa dia ny “par matière” fa tsy voatery foana hoe ny “mathématique” sy ny malagasy ary ny SVT fa eo ihany koa arakaraky ny fangatahana moa e ary izahay koa manko manao an’iny “evaluation” kely iny rehefa mifarana ny “formation” dia miovaova araka izay  
Q7-ENS-D3 : dia misy koa ny “formation” momba ny fanatanjahantena ny “sport” izany aty amin’ny kilasy ambany 7<sup>ème</sup> midina izy dia APS no fiantso azy fa any amin’ny classe 6<sup>ème</sup> miakatra izy dia EPS no fiantso azy dia izay koa natao formation

Q7-ENS-A75 : anisan’ny natao “formation” izay+++

Q7-ENS-D4 : ieEE ilay APS an’ny kilasy ambany satria afangaro lalao izany ilay fanatanjahantena fa ny EPS kosa dia efa mampiatra “effort” mivantana izany dia eo izany izahay mampiatra hoe hira izany fa ilay APS izany dia sady mandihy no hira mampietsika vantana dia izay no azoko lazaina momba an’ily izy

Q7-ENS-A76 : inona indray no mety maha sarotrarotra an’ily izy ohatra hoe mandray formation; dia miverina mampihatra an’ily izy any an-dakilasy

Q7-ENS-C10 : ilay izy izany rehefa natao formation dia tsy miala aty amin’ny formation raha tsy mazava ilay izy satria ady hevitra be dia ohatran’ily teo ary tokony ho maivana izany ilay izy raha tsy izany dia+++

Q7-ENS-A77 : dia ohatr’izay ve ny fipoitrany tany++ sa azo iainana ilay izy+++ rehefa tonga any tsy dia misy olana sa inona no mety hoe olana

Q7-ENS-C11 : arakaraky ny tsirairay io fa raha azonao ilay izy dia mora ny mampita azy fa raha tsy azozonao dia iny ianao rehefa manao evaluation dia miteny ianao hoe tsy mazavazava amiko ilay ohatr’izao dia rehefa tonga any ampianarana moa dia sarotrarotra ny mampihatra azy rehefa tsy mazava, dia voatery ianao tsy maintsy mitady “moyen” indray entina anazavana amin’ny mpianatra tsy maintsy miezaka izany ianao satria moa ankizy kely ilay ampianarina dia voatery ianao tsy maintsy manao fihetsika , manao sary mampita azy dia ohatr’ireny ataontsika ireny izao tsy dia misy sary lehibe ireny dia ianao no voatery miezaka manalehibe an’iny amina lesona atao

Q7-ENS-A78 : ary ahoana indray ny fahitanareo an’ily visite ataon’ny “encadreur pédagogique” sa mbola tsy sendra an’izay ianareo

Q7-ENS-D5 : Izaho aloha efa tratran’ily visite fa tena ilaina ilay izy eo amin’ny ilay visite atao io izany a , manaramaso izy hoe manao an’ily “fiche de preparation” ilay olona manao “journal” fa raha tsy manao an’ily “fiche de preparation” dia rehefa tonga eny dia misy diso foana ny soratanao eny amin’ny “tableau” eny dia tratra mihitsy aho izany izaho nanao tsara mihitsy , vita tsara ny “fiche” vita tsara ny “journal” dia nataony nanao an’ily izy teny amin’ny tableau dia tsara hoy izy fa mila ezaka ny ohatr’izao, nisy noteneniny ahy ilay izy famakiana teny no tratra tamin’ny izay dia nazavaiko azy tsara moa ilay izy hoe atao isaky ny “paragraphe” satria misy andiany eo hoe eto ka hatreto ny amin’ny Malagasy dia iny izany no atao tsara dia azavaina amin’ny ankizy iny hoe ny “paragraphe” manaraka satria ny vakiteny tsy vita indray andro , raha ho an’ny “classe” notanako aloha .

Q7-ENS-A79 : Ny anao zao “classe” de firy ème?

Q7-ENS-D6 : C M 2

Q7-ENS-C12: CP2 manao multigrade

Q8-ENS-A80: Ahoana indray ary ny fampianarana teny français fotsiny

Q8-ENS-C13 : Amina izany rehefa mampianatra français dia ny titre aloha tsy maintsy amin'ny français ianao fa tsy azony dia manao fihetsika entina ampitaina an'ily izy dia sady manao sary ery ; ary ny “matière” rehetra aloha dia sary daholo dia amin'ny “français” izany no resahantsika dia manao sary ianao ka rehefa tsy azon'ny ankizy dia manao fihetsika indray ka raha ohatra izao ny “theme” an'ily lesona hoe la famille dia miteny eo hoe “papa” dia “maman” dia manao paozipaozy dia maka ankizy dia manao “papa” sy “maman” dia manao resaka kisarisary , ny fitaovana “reel” , . . izaho aloha mora amiko ny mampita an'ily “français” fa ny ankizy amin'ny maha ankizy azy dia variana dia iny indraindray no tsy tafita fa izaho rehefa mampianatra dia ataoko hirahira ohatra hoe ny ankizy izao manao an'ily “verbe” iny dia ataoko hoe “je suis , tu es , il est” ( IL CHANTE) dia izay fotsiny aloha dia asaiko ankizy milahatra mihitsy eo dia mamerina tsirairay ilay ankizy aloha dia tafita ho azy ilay izy satria ny anay koa anie mbola ankizy kely dia atao hirahira kely ilay izy dia haindry zareo ary isaky ny misy theme-na lesona dia atao hirahira kely rehefa “toute matière” dia ohatran'izay foana ary ohatry ny tsy dia sarotra fa indraindray ilay ankizy rehefa atoandro no reraka be ianao mampita an'ily izy nefa “ilay emploi du temps” misy any amin'ny 11 any dia tena efa noana reraka tanteraka ilay ankizy nefa eo ilay “français” sarotra dia eo izy dia tsy mihaino intsony dia lasa reraka koa ianao mampita an'ily izy

Q8-ENS-D7 : ny fomba fampitako “français” indray izany dia sary foana ary miainga amin'ny zavatra hita ao ampianarana ihany sy iainana satria mantsy raha “français” izany raha hampianatra “legume” izany dia misy sary “legume” ao ary raha resaka tany indray dia tsy maintsy misy sary tany ao amin'ny ankapobeny hoe ny resaka “vocabulaire” sy ny sasany dia ao anaty boky dia ataoko mamaky izy amin'ny maha CM2 azy

Q8-ENS-A81: inona moa ilay boky ampiasainareo

Q8-ENS-D8 : boky “livre élève” ireny ary français ireny no ampiasaiko

Q8-ENS-A81 : ilay « nouveau manuel »

Q8-ENS-C14 : ireny no misy fa ny « A toi de parler » ohatra ny tsy misy intsony

Q8-ENS-D9 : ohatr'itony ny livre élève dia atao vakiany+++ tsoahana amin'izay hoe inona ary ny titre an'io dia rehefa manao vocabulaire dia misy sary izy ary io sary io no ahafahany mampiteny an'io zavatra io

Q8-ENS-A82 : inona avy ny boky ampiasainareo rehefa manao préparation amin'ny français any an-trano ankoatra ny boky iarahana amin'ny ankizy aty

Q8-ENS-D10 : dictionnaire

Q8-ENS-C15 : méthode Boscher ny any tsinona ilay kely dia ireny no ampiasaina amin'ily ankizy kely hatrany amin'ny ilay chant mantsy io ireny no angalana azy ilay e - a dia ny ankoatr'ireny

Q8-ENS-D11: livre de situation koa

Q8-ENS-A83 : mbola mampiasa an'ily situation

Q8-ENS-D12 : izaho aloha mampiasa satria iny no tena be kisarisary , ilay manao an'ily critère nataontsika teo izao dia iny ao amin'ily livre de situation no betsaka fa tsy mamorana satria iny no nomen'ny fanjakana dia tsy maintsy manodidina ao ihany izany dia tsy mivoaka amin'iny mihintsy aho rehefa mampianatra français

Q8-ENS-A84 : tsy misy ATDP intsony any aminareo

Q8-ENS-C16 : ohatra ny tsy misy intsony ireny ny “A toi de parler” ary tsy misy fa efa ilay “nouveau manuel” indray nefa ohatra ny efa hiverina amin’ireny indray izao isika

Q8-ENS-D13: tsara ireny ka fa tsy misy

Q8-ENS-A85: inona no maha tsara azy , ilay amin’ny fanaovana préparation

Q8-ENS-D13 : mifameno ireo amin’ny fanaovana préparation ary ny diksionera tsy maintsy eo foana satria tsy maintsy misy “mot difficile” foana na hoe mitady “mot” à “mot”

Q8-ENS-C17 : ny terme ilazana azy na ny fomba itenenana azy , mitovy hevitra izany no tena marina fa tsy io foana fa manjary tsy manana “vocabulaire” koa maintsy ilay ankizy , fa izy manko aty amin’ny CP1 sy CP2 izay mbola “parlé” fotsiny fa ao amin’ny CM1 izy no manomboka maka “vocabulaire” foana dia manjary lasa tsy ampy hevitra izy rehefa tonga ao amin’ny 7ème hanao an’ily “phrase” ilay français antsika teo zao dia lasa tsy ampy hevitra ilay ankizy raha ohatra ka “je fais” , “je fais” foana , “il faut” , “il faut” dia manjary ilay ankizy aza sahirana rehefa zavatra hafa no resahana

Q8-ENS-A86 : inona no ho ataonao, satria tapaka antenantenany ilay CAP ho an’iM BOSCO

Q8-ENS-D14 : tsy maintsy tohizako io

Q8-ENS-A86 : inona no maha tonga an’izay hoe tsy maintsy tohizako io

Q8-ENS-D15 : ilaina aloha ilay CAP , ary ny taleanay no miteny fa tsy maintsy alaina io fa izaho aloha efa nianatra anglais 2 taona tao amin’ny alpha school dia efa nanao 1 taona tao amin’ny ENS nanao lettres Malagasy dia izay zany ilay fampianarana fa ilaina ilay CAP idirana ho mpiasam-panjakana

Q8-ENS-C18 : fa raha ilay fandraisana teo izao dia tsy hitako hoe inona fa toa ohatra ny tsy nisy nilaina azy akory ilay izy

Q8-ENS-A87: fa nareo izany mbola tsy voaray

Q8-ENS-C19 : ieEE mbola TSY VOARAY fa mbola resaka FRAM tsotra anefa hoe tao amin’ily teo hoe iny hono no critère ilaina dia nefa tsy tao akory

Q8-ENS-D16 : ilay CAP anie raha ny fahazoako azy dia resaka “technique” fampianarana , fa ilay izy izany efa ao anatinay ilay fomba entina mampianatra

Q8-ENS-C20 : ka izay ilay teneniko teo hoe manampy amin’ny fomba entina mampianatra

Q8-ENS-: XXX

Q8-ENS-C21: fa ilay izy izany na tsy nanao “formation” momba ny multigrade ary aho dia multigrade foana ny mpianatra noraisiko efa nitana 7 eme sy 8eme aho CP1 sy CP2 ary izy 3CE , CP1 , CP2

Q8-ENS-D17 : izaho indray mandeha

Q8-ENS-A88 : izany hoe na tsy nisy CAP ary dia efa resy lahatra fa efa ato anaty ilay fahaiza-mampianatra?

Q8-ENS-D18 : fa raha tsy iriana ilay izy dia tsy vita

Q8-ENS-A89 : izaho niresaka tamina “conseiller pédagogique” maromaro dia hoe ao ny atao amin’ny formation , eo ihany koa ny vocation dia ahoana indray raha tsy vocation

Q8-ENS-D19: iriana ilay izy , dia moa koa mila manana “expérience” amin’ny fampitana an’ily ankizy fa ahoana moa tsy nirina ve ilay izy dia hirahina fotsiny hoe mandehana ianao mpampianatra dia tsy misy zava-banona

Q8-ENS-C22 : dia ampiarahana aminy koa ilay fitiavana

Q8-ENS-D20 : mila fitiavana ilay izy dia mila avoaka koa ilay “experience” anananao izay vao tafita, tsy mety atolotra fotsiny io hoe mpampianatra ny ray aman-dreny dia ampianatra koa izy dia tsy tafita

Q8-ENS-C23 : mila karokaroka koa ny mpampianatra fa tsy hoe ity ny boky dia ao mila mitady hevitra , mila mitady fitaovana mila mikarokaroka ianao entina ampitaina an’ily zaza , ny ahy koa moa efa tiako ilay izy ka tsy miferinaina aho hoe izaho ve hitana classe 3 be izao tamin’izany fa rehefa tsy misy dia efa izay ary ny namana sasany ary tena miteny hoe ianao ve tsy reraka fa izaho tsy maninona izany fa mandeha ho azy fa tsy misy zavatra nohasarotiko fa resaka fitaovana angamba no nanahirana tamiko

Q10-ENS-A90 : inona no eritreretinareo hanatsarana ny fampianarana amin’ny ankapobeny sy ny fampianarana teny frantsay

Q10-ENS-D21 : Ny ahy aloha dia ny boky satria efa ela no nisy boky vaovao ary ohatra ny any aminay any izao dia ny boky 1 ho an’olona 6 tsy ampy intsony .

Q10-ENS-C23 : Na ny any aminay koa ary izao dia io no olana .

Q10-ENS-D22 : Sady jereo ny “état” an’ity tena efa ratsy , ary tato aminay izao no sekoly voalohany dia tato daholo ny sekoly no naka an’ity boky itony dia izay ambiny tamin’ity izao

Q10-ENS-C24 : Tato amin’ny EPP izahay no nangataka boky satria ny anay “annexe” daholo dia nangataka taty izahay no nangataka fa ilay izy moa amin’ny ilay lesona raha mbola misy an’ily page ilay boky dia atao sokafin’ily ankizy fa raha tsy misy dia ianao no mamorona sary entina ampitana azy

Q10-ENS-A91 : Ankoatry ny boky

Q10-ENS-D23 : dia resaka fitaovana ihany koa dia tokony anaovan’ny sekoly fa indraindray ilay ankizy tsy manana fitaovana

Q10-ENS-C25 : ilay anay moa tsy manana fitaovana

Q10-ENS-A92 : raha jerena izao dia ohatra ny hoe feno be ny fitaovana aty

Q10-ENS-C26: fa ilay resaka fitaovana teneniko teo izao dia ilay sary ilay “planche” entina isa-taona , ilay mpampianatra izany dia tsy maintsy “mi-démerde” foana raha miova classe fa raha ohatra ny anay manokana izao dia manao “tour” izahay amin’ily classe dia hiova “matière” , hiova “classe” , hiova fitaovana isak’izay “classe” isa-taona dia lasa izay manokana no mitady ohatra hoe hitady “kraft” izahay anaovana sary nefa ireny tokony efa mba an’ny “école” fa tsy ianao no mitady fa hoe ato ny an’ny classe izao

Q10-ENS-D24 : araka ny “technologie” amin’izao koa izany dia tokony misy “télé” ao miampy kely ny fampianarana dia mijery sary eo izy satria izay koa no mora andraisan’ny ankizy jereo amin’ireny “film” gasy ireny tokony hiampy kely izany fa ilay ankizy amin’izao tsy mazoto mianatra lesona intsony fa izay izany no tiako tenenina hoe asiana “télé” sy “lecteur” isaky ny “salle” dia samy ampidirina ao @ emploi du temps

Q10-ENS-A93 : na tsy ho isaky ny “salle” fa na “grande salle”

Q10-ENS-C27 : dia efa samy manana “emploi du temps” kely ohatra hoe mankao ny kilasy izao amin’izao na resaka “bibliothèque” na resaka “sport” ary atao ao dia mora

azony , izaho classe CP1 sy CP2 fa izay rehetra ataoko dia resaka fihetsika daholo mandeha na resaka vorona dia resaka fihetsika dia sary no tena olana ary na any anaty kahie an'ilay zaza aza dia tokony hisy an'ireny kisarisary kely ireny lokoina nefa tsy ampy ilay fitaovana dia lasa ity

Q10-ENS-A94 : Manao ahoana indray ilay réseau d'enseignants

Q10-ENS-C28 : efa nanao an'ireny fa ohatra ny tsy nisy intsony fa efa tamin'ny 2 taona sa nanomboka nisy grevy dia tsy nisy intsony

Q10-ENS-D25 : tapaka tamin'ny tetezamita

Q10-ENS-A95 : mbola misy centre de réseau miasa mantsy, nanao « visite »- na « réseau » aho izany tany Mahitsy hitako hoe misy boky maromaro azo vakian'ny mpampianatra dia toa ohatra ny mbola nisy « film » koa aza

Q10-ENS-C29 : mbola miasa izany ry zareo ny aty aminay ohatra ny tsy dia nanao intsony

Q10-ENS-D26 : fa izahay ohatra ny mbola manana “réseau” fa ohatra ny tsy nanao fa ny membre Alliance française izany no mbola misy ary mankao , dia izahay no lasa maka boky ao

Q10-ENS-A96 : mandoa vola !

Q10-ENS-C30 : ie miditra « membre » mihitsy XXX voalohany dia mandoa vola ary ny tenanao mihitsy no miditra “membre” satria tena tianao hahay izany ilay ankizy

Q10-ENS-D27: ka rehefa tsy misy dia tsy maintsy mitady “moyen” ianao

Q10-ENS-A97 : niveau inona any amin'ny Alliance ilay misy hoe A1 , B1,... DELF sy DALF

Q10-ENS-D28 : izaho nanao

Q10-ENS-A98: dia “niveau” inona

Q10-ENS-D29 : A2 fa nijanona aloha fa rehefa misy indray ny vola dia mitohy ihany , izy izany tsara ilay ao amin'ny fampitana an'ilay français dia mba mora kely ihany . Izaho mantsy mieritreritra ny hoe tsy hijanona amin'ity boky ity fotsiny.

## Annexe 5 : Entretien enseignants (VF)

Q1-ENS-A1 : nous allons commencer par vos points de vue sur l'enseignement et les enseignants en général

Q1-ENS-E1 :: personnellement je trouve que les responsables de l'enseignement ne sont plus motivés c'est-à-dire que les jeunes je dirai même tout le monde ne prennent plus leurs responsabilités à l'égard de l'enseignement pourtant l'enseignement de base joue un rôle important dans la l'éducation d'un enfant un enseignement de base de bonne qualité garantirait un futur citoyen responsable maintenant on constate que peu de gens en sont conscients pourquoi parce que les enseignants ne sont pas motivés nous demandons par exemple à nos enfants s'ils veulent devenir enseignants comme leurs parents plus tard cela ne les intéresse absolument pas parce que les enseignants ne gagnent pas assez d'argent de plus le niveau des élèves est faible ceci est du à l'insuffisance des enseignants et non pas à leur désintérêt ni à la paresse des élèves c'est ce que je constate en général

Q1-ENS-F1 : certains élèves des écoles publiques vont ainsi dans les écoles privées

Q1-ENS-E2: même dans les écoles privées ++ dans les écoles privées primaires les parents paient des frais de scolarité et s'ils n'en ont pas les moyens leurs enfants abandonnent et au niveau secondaire en classe de 5è ou 4è les élèves ne sont plus motivés

Q1-ENS-F2: ils pensent qu'ils sont déjà adultes

Q1-ENS-E3: non ils ne pensent pas à cela mais dans cette période en classe de 5 è ou de 4è ils sont en pleine crise d'adolescence et ils s'identifient aux autres élèves de 3è et par la suite ils n'arrivent plus à suivre leurs études

Q1-ENS-F3: c'est pour cela que j'ai dit qu'ils se prennent pour des adultes et qui n'ont plus besoin de conseils maternels

Q1-ENS-E4: à ce moment là les parents n'ont plus leur mot à dire même s'ils veulent réagir mais d'un autre côté certains élèves veulent s'épanouir mais les parents qui n'ont pas d'activité fixe c'est-à-dire ceux qui travaillent journalièrement n'ont pas les moyens de payer les frais de scolarité dans les écoles privées d'ailleurs tout le monde ne peut pas aller dans les écoles publiques parce que les places sont limitées seuls les meilleurs élèves peuvent y ont accès il y a également le problème de limite d'âge les plus âgés sont contraints de rester à la maison à aider leurs parents

Q1-ENS-F4: sinon ils errent partout

Q1-ENS-E5: c'est pour cela que leur niveau baisse

Q1-ENS-F5: dans les E.P.P certains élèves sont malgré eux contraints de s'absenter souvent parce qu'ils doivent aider leurs parents à cultiver le riz mais avec ces absences fréquentes ils n'arrivent plus à suivre leurs études ainsi ils abandonnent complètement en CP2 et ceux qui ont la chance d'arriver jusqu'en 7è mais qui n'ont pas eu ni la moyenne requise pour entrer dans les CEG ni les moyens pour payer les frais de scolarités dans les écoles privées subissent aussi le même sort alors nous pouvons dire que leur éducation est boiteuse

Q1-ENS-E6: c'est vraiment cela, une éducation boiteuse

Q1-ENS-F6: normalement les enfants garantissent l'avenir du pays vu que la plupart ont des problèmes familiaux comme la délinquance ils seraient des charges pour la Nation c'est ainsi nous avons fondé cette association pour aider les jeunes

Q1-ENS-A2: spécialement pour les jeunes délinquants

Q1-ENS-F7: justement parce que faute d'éducation ces jeunes vagabondent partout l'Etat a déjà fait de son mieux mais avec les problèmes familiaux ils deviennent des délinquants

Q2-ENS-A3: madame a déjà parlé d'enseignants tout à l'heure alors comment voyez vous les enseignants à l'heure actuelle

Q2-ENS-F7: comme monsieur a dit tout à l'heure il s'agit d'une question de motivation si les enseignants surtout les maîtres FRAM sont motivés il n'y aurait pas de problème pour le cas des enseignants déjà fonctionnaires ils sont trop préoccupés par leur promotion ou avancement et pour cela ils sont obligés de soudoyer les responsables sinon cela prend du temps les maîtres FRAM quant à eux ne sont pas payés régulièrement bref tous les enseignants ne sont pas motivés quoi

Q2-ENS-A4: et quelle est la relation entre la motivation et la compétence professionnelle

Q2-ENS-F8: ils sont paresseux

Q2-ENS-E7: moi je pense que tous les enseignants aussi bien dans les écoles publiques que privées ne prennent plus leur travail à cœur s'ils ne sont pas motivés par exemple s'ils ne perçoivent pas leurs salaires à temps ils ne sont plus concentrés dans leur travail alors l'établissement essaie de trouver des solutions comme puiser dans la caisse des parents d'élèves mais toutes les écoles n'ont pas forcément cette autre source de revenus et les parents d'élèves ne paient pas forcément leurs cotisations c'est donc très aléatoire + s'il y a donc retard au niveau du paiement des salaires certains enseignants pensent qu'il y a mauvaise foi de la part des employeurs alors ces derniers sont toujours dans des cafouillages + par contre les enseignants ne sont pas tous compétents ils savent tout simplement leur travail par exemple lors des recrutements ils emmènent leurs CV nous sommes également obligés de les tester pour voir leur compétence au fur et à mesure qu'ils travaillent ils ne sont plus motivés parce que cela ne correspond pas à leurs attentes

Q2-ENS-A5: donc ils ne s'investissent pas à 100% mais à moitié tout simplement

Q2-ENS-E8 : on sent qu'ils s'investissent à moitié par contre nous ne sommes pas en perte ni complètement lésés on fait avec quoi + j'ai discuté de cela avec ma femme et nous avons décidé de chercher autre chose pour aider ces enseignants justement nous avons besoin d'eux du fait que ne pouvons pas tout faire notre objectif est donc de les aider au mieux si Dieu le veut

On ne sait pas encore mais c'est juste un souhait mais l'autre projet est déjà lancé en voyant des enfants qui n'étudient pas dans notre CEG mais qui vagabondent partout nous avons décidé de les aider en créant un centre dans lequel ils peuvent non seulement manger habiter mais aussi étudier avoir des diplômes et travailler au fait c'est notre projet nous avons cherché un local ici à Ambohitrimanjaka mais nous n'avons pas trouvé alors nous sommes obligés d'aller ailleurs c'est pour cela que ma femme est à la campagne et moi ici normalement cela doit être à Talatamaty parce que j'y viens mais il n'y a plus de place alors on était obligé d'aller à Mahitsy ouest

Q2-ENS-F9: Mahitsy est aussi une grande ville hein

Q2-ENS-E9: justement nous avons trouvé un grand espace et nous avons demandé au propriétaire s'il est d'accord par rapport à ce projet et là maintenant on est en train de faire toutes les démarches administratives c'est pour cela que ma femme y est

Q2-ENS-A6: vous faites alors des œuvres caritatives

Q2-ENS-E10: rendez nous visite un jour même s'il s'agit d'une petite bourgade outre cela je tiens à mettre l'accent sur l'enseignement juste après notre mariage je demandais à ma femme de continuer toujours à enseigner parce que avant elle avait déjà enseigné bénévolement pendant 7 ans elle avait déjà les démarches administratives pour être fonctionnaire mais ça n'aboutissait au début elle était découragée parce qu'elle travaillait très

loin de chez nous moi je travaillais dans le secteur privé à Talatamaty mais je l'encourageais et je l'aidais après dans les préparations étant donné qu'elle veillait

Q2-ENS-A7: vous avez donc déjà en vous la vocation d'enseigner plus tard

E : elle était même étonnée pourquoi je l'aidais et à partir de 2008 je lui ai promis de faire de mon mieux pour trouver un local pour créer une école et justement un de mes collègues a trouvé une maison inhabitée à Ambohitrimanjaka figurez vous qu'à l'époque il ne connaissait même pas le propriétaire mais c'est moi qui habitait à Talatamaty qui prenait contact avec ce propriétaire donc jusqu'à maintenant nous y travaillons

Du coup je demandais à ma femme de m'occuper des classes de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> tout le monde était étonné y compris ma elle mais je leur ai dit que j'avais déjà su comment faire une préparation en l'aidant il me fallait tout simplement tous les documents et c'est ainsi je m'en sortais d'autant plus que je donnais déjà des cours aux enfants de mes anciens collègues tout le monde à l'école était ébahi et les autres enseignants me disaient même que j'avais vraiment ce métier dans le sang parce que même ma voix était comme une voix d'un enseignant expérimenté je leur répondais que c'était à partir de 2008 que je commençais à enseigner

Q2-ENS-F10: donc vous aviez vraiment ce profil d'enseignant dans le sang

Q2-ENS-E12: oui en voulant à tout prix aider ma femme

Q2-ENS-A8: eh oui ce n'est pas donné à tout le monde parce que moi personnellement ça fait des années que j'enseigne mais en aucun cas mon époux m'a aidé pour la préparation chacun a son travail

Q2-ENS-E13: ah oui ça arrive mais en tout cas beaucoup de gens m'ont fait la remarque comme quoi je suis un enseignant bien expérimenté mais j'ai rien dit parce que je l'ai déjà dans le sang

Q2-ENS-A13: et vous madame est-ce que vous pouvez nous partager votre expérience durant ces années d'enseignement

Q2-ENS-F11: vous voulez savoir ce que j'ai vécu

Q2-ENS-A14: oui parce que vous étiez au FOFI n'est ce pas

Q2-ENS-E14: ma femme suivait les cours Vahatra et on a toutes les données je lui ai dit après pourquoi on ne fait pas pareil

Q2-ENS-F12: au fait quand j'avais commencé à enseigner j'avais déjà suivi des formations en plus avec mes bagages auprès du FOFI j'avais pas trop de difficulté pour affronter les problèmes en classe au contraire je prenais goût je les appliquais dès le début en enseignant le CP1 ainsi il n'y avait pas trop de problèmes

Q2-ENS-E15: depuis il n'y a aucun problème c'est réussi

Q2-ENS-A15 : voyez-vous les différences entre ce qui se passait avant et ce qui se passe maintenant

Q2-ENS-F12': il y a une sacré différence entre autres pour le cas des élèves en CP1 avant ils étaient actifs et se portaient toujours volontaires pour aller au tableau mais maintenant plus on les encourage à bien étudier comme leurs aînés plus ils sont réticents ils disent même qu'ils veulent bien étudier mais c'est leurs parents qui les en empêchent ils ont trop de problèmes j'ai remarqué que depuis cette année scolaire 2014-2015 les élèves deviennent de plus en plus paresseux je ne sais pas si c'est à cause de la malnutrition

Q2-ENS-A16: il n'y a pas de cantine scolaire chez vous

Q2-ENS-F13: non il n'y en a pas il se peut que ces élèves ne mangent pas à la maison donc ils n'ont aucune disponibilité d'esprit pour suivre le cours ils ne font que copier et si on les interroge après il n'y a rien on est obligé tout le temps de les réveiller

Q5-ENS-A17: tout à l'heure monsieur a parlé de baisse de niveau qu'en est il de cela

Q5-ENS-E16: moi je pense je dirai ma femme et moi pensons qu'il faut surtout former les enseignants nous pensons le faire gratuitement parce que déjà les enseignants ne gagnent pas beaucoup d'argent nous pensons que l'enseignement est un sacerdoce pour le moment nous sommes en train de construire une maison donc à la fin de la saison des pluies nous achèterons les matériels mais là où je veux en venir par rapport aux enseignants aux élèves ceux qui sont en dessous de la classe CP2 écoutent plus leurs enseignants que leurs propres parents par contre à partir de la classe CE ils n'étudient plus leurs leçons sous prétexte qu'ils ont beaucoup de tâches ménagères à faire à la maison les petits ont peur de leurs maîtresses s'ils n'étudient pas bien

C'est vraiment autre chose pour le cas des classes supérieures si on demande aux élèves de faire signer quelque chose par les parents ils se fichent complètement même si ces derniers sont à la maison il n'y a rien quoi et après une absence ils viennent à l'école comme ça sans aucune demande d'autorisation d'absence de la part des parents au contraire ces derniers leur mettent en garde que si l'école les renvoie ils n'ont qu'à rentrer à la maison et comment voulez-vous qu'on les renvoie c'est pas dans la pédagogie ça du coup on les encourage à apporter une autorisation d'absence mais c'est toujours le même refrain

Q5-ENS-A18: il y a donc une part de responsabilité des parents

Q5-ENS-E17: tout à fait et les parents et les enseignants et les directeurs d'école doivent travailler ensemble sinon cela devient boiteux si c'est seulement l'école qui fait tout mais les parents en font rien ne va il y a aussi un autre cas les parents et les enseignants ont des problèmes mais ces derniers ne disent rien au directeur dans ce cas l'élève en pâtit il en est toujours la victime

Q5-ENS-F14: il y a également des enfants qui étaient brillants avant mais qui dégringolent après les enseignants en demandent aux parents les causes et ces derniers avouent qu'ils se sont séparés

Q5-ENS-E18: c'est pour cela que les niveaux des élèves baissent il n'y a plus cette passion pour les études

Q3-Q4-ENS-A19: parlons d'autre chose avant il y a la question d'A.P.C (Approche Par Compétences) qui est devenue maintenant la P.P.O (Pédagogie Par Objectif) je ne sais pas si la réalité est autre dans les écoles privées mais comment voyez-vous ce changement

Q3-Q4-ENS-E19: cette question de changement de programme fait abaisser le niveau des élèves Je prends par exemple le cas de l'A.P.C nous enseignants ne maîtrisons pas cela il nous est donc difficile de l'appliquer d'autant plus que les élèves avaient l'habitude d'apprendre tout simplement comme ça les leçons mais l'A.P.C ne fait que compliquer et là maintenant depuis 1 an il y a la P.P.O les élèves ne savent plus ce qu'il faut faire les 7è c'est autre chose mais les 8è ont l'habitude de l'A.P.C donc que faire

Q3-Q4-ENS-F14: et la P.P.O c'est jusqu'en quelle classe ou +++

Q3-Q4-ENS-E20: ce changement a vraiment un impact sur le niveau des élèves la raison pour laquelle je dis cela c'est que pour les examens de C.E.P.E et de B.E.P.C il faut atteindre un certain niveau mais c'est le pourcentage de réussite en général qui est en baisse maintenant avant un tel atteignait un taux de réussite 100% qui est réduit après à 80% et maintenant à environ 35% les élèves n'atteignent pas le niveau certes les enseignants essaient de faire le maximum mais il y en a qui ne maîtrisent pas l'A.P.C ils me demandent même comment l'appliquer

Q3-Q4-ENS-A20 : mais pour les écoles privées est ce que les DNEM et DREP existent encore est ce qu'elles organisent des formations

Q3-Q4-ENS-E21: oui cela existe la DREN par exemple en organise pendant les vacances il y en a aussi avec la MST le point commun avec les écoles publiques c'est qu'on ne sort pas des programmes scolaires si les écoles privées ajoutent autre chose elles doivent d'abord maîtriser les programmes de l'Etat

Q3-Q4-ENS-A21: vous avez donc des manuels spécifiques pour vos préparations

Q3-Q4-ENS-E22: pour le niveau primaire nous utilisons toujours le curri

Q3-Q4-ENS-F15: en plus de cela nous utilisons les manuels que nous trouvons partout et pour le français en particulier nous avons des manuels offerts par le ministère

Q3-Q4-ENS-A22: il s'agit du nouveau manuel ou autre chose

Q3-Q4-ENS-F16: le nouveau manuel avec d'autres documents dont nous disposons

Q3-Q4-ENS-A23 : Vous utilisez encore l'A.T.D.P

Q3-Q4-ENS-F17: nous n'utilisons plus l'A.T.D.P

Q3-Q4-ENS-E23: c'est plus facile à utiliser que l'A.P.C

Q3-Q4-ENS-A23: nous l'utilisions quand on était primaire j'ai fait une recherche sur cela lors de mon CAPEN et j'ai constaté qu'il y a encore des enseignants qui l'utilisent

Q3-Q4-ENS-E24: du côté des élèves il vaut mieux utiliser l'A.T.D.P que l'A.P.C certes l'A.P.C est facile mais il est difficile pour les enseignants de la transmettre aux élèves

Q3-Q4-ENS-F18: dans l'A.P.C il n'y a que des flèches croix par la suite les élèves ne réfléchissent plus ils n'ont qu'à regarder les images et ils et les faire correspondre + + + ont dit que c'est une approche par la compétence mais ce n'est pas du tout une approche j'étais dès le début réticente par rapport à cette approche parce que mais on l'applique grossièrement

Q3-Q4-ENS-E25: les élèves ne réfléchissent plus ils ne font que regarder du coup on ne parle pas de compétence mais de perception

Q3-Q4-ENS-A24: il y a donc beaucoup d'exercices à flèches

Q3-Q4-ENS-F19: oui des exercices à flèches des exercices à trou aussi mais tous les éléments y figurent déjà

Q3-Q4-ENS-A25: et si les élèves produisent

Q3-Q4-ENS-E26: ils ne s'en sortent pas j'ai déjà demandé à un élève de produire mais il n'y arrive pas cet élève est quand même d'une école privée à l'E.P.P c'est pratiquement impossible d'avoir une phrase correcte en français de la part des élèves nous enseignants nous nous acharnons à expliquer qu'une phrase en français est constituée de GN+V+Compléments alors qu'en malgache une phrase est composée d'Entimilaza lazaina fameno donc ça ne va pas du tout+++ en malagasy les élèves ne font que raconter donc il n'y a pas de phrase

Q3-Q4-ENS-F20 : moi j'explique que quand on construit une phrase courte on n'a besoin que 2 éléments entimilaza lazaina mais si on l'élargit on ajoute des fameno et si on énumère on emploie sy ary la réaction des élèves c'est comme s'ils demandaient à quoi cela va leur servir

Q3-Q4-ENS-E27: ils ont déjà des idées fixes c'est comme s'ils jouaient à la marionnette

Q3-Q4-ENS-A26: je croyais que c'est différent dans les écoles privées

Q3-Q4-ENS-E28: avant mais plus maintenant+++

Q3-Q4-ENS-F21 : la réussite scolaire d'un enfant dépend sûrement de son environnement familial avant les élèves pleuraient quand ils échouaient mais maintenant ça ne les fait pas peur depuis ma formation à la FOFI à Anosimanjaka seule une élève pleurait parce qu'elle ne passait pas à la classe supérieure il lui manquait juste quelques points en récitation moi quand j'enseigne je prends toujours en exemple un de mes anciens élèves que j'enseignais à l'E.P.P qui est à l'université d'Ankatso maintenant j'en suis fière

Q3-Q4-ENS-A27: oui c'est possible c'est vraiment une fierté pour les enseignants

Q3-Q4-ENS-F22 : quand j'enseignais à Anosimanjaka les T1 T2 T3 jusqu'en 7è un jour quand j'étais à l'église pour une messe de requiem un parent d'élève m'interpellait pour me dire que l'élève a réussi le C.E.P.E 6è j'étais vraiment contente à l'époque les élèves étudiaient bien encore en classe mais maintenant il y en a même qui ne réussissent pas leur classe de 8è mais 2 ou 3 ans après ils arrêtent carrément pour se marier

Q3-Q4-ENS-E29 : chez nous il y a une élève qui vient d'Ambiriky elle n'est pas bête quand même mais le problème c'est qu'elle est devenue la risée d'un de ses condisciples celui-ci lui dit tout le temps d'aller se marier en cas d'échec j'ai grondé ce dernier en 5è cette élève n'arrive pas à suivre les cours au fait elle a commencé l'année scolaire en janvier sous prétexte que les parents n'avaient pas les moyens financiers ni pour payer les droits ni pour acheter le tablier au fait c'est des parents qui ont les moyens mais qui font fi aux études de leurs enfants le comble c'est que fin janvier même pas février un jeudi elle est venue à l'école pour la dernière fois on l'a attendu le vendredi et le lundi mais elle n'est plus revenue même pas pour les tests mensuels après j'ai entendu dire par les élèves qu'elle s'est mariée avec un berger ce qui veut dire que plusieurs parents encouragent plutôt leurs enfants à se marier plutôt qu'à étudier

Q3-Q4-ENS-A28: à Imerimandroso Ivato dans une école privée il y a ce qu'on appelle école des parents et eux ils étudient

Q3-Q4-ENS-E30 : c'est bien ça et c'est vraiment utile

Q3-Q4-ENS-F22' : les enseignants s'en occupent

Q3-Q4-ENS-E31 il y a des formateurs

Q3-Q4-ENS-A29: les enseignants eux même s'en occupent mais selon la pédagogie pour adultes

Q3-Q4-ENS-F23: mais la formation est sur quoi

Q3-Q4-ENS-A30: je ne sais pas

Q3-Q4-ENS-E32: je suppose que c'est sur les savoir vivre sur le niveau de vie en tout cas c'est bien +++ les parents ont besoin d'être formés

Q3-Q4-ENS-E32: +++ ah bon il y a cela à Imerimandroso

Q3-Q4-ENS-A31: oui quand on allait là bas on entendait dire de cette école des parents

Q3-Q4-ENS-F24: peut être que c'est la santé ou une O.N.G qui s'en occupe parce que ce n'est pas évident de former les parents sur le savoir vivre

Q3-Q4-ENS-E33: il se peut aussi que des parents se plaignent des attitudes désobéissantes des jeunes comme je vous ai dit certains sont indisciplinés à partir de la classe de 5è

Q3-Q4-ENS-F25: il y en a qui disent carrément à leurs parents qu'ils sont trop vieux

Q3-Q4-ENS-E34: XXX périmés

Q3-Q4-ENS-F26: il y a différents parents ceux qui veulent vraiment envoyer leurs enfants à l'école mais il y en a qui disent carrément qu'ils n'aiment pas si leurs enfants sont plus intelligents qu'eux

Q3-Q4-ENS-A32:: ah bon il y en a qui sont comme ça

Q3-Q4-ENS-F27: eh oui ils pensent que ces enfants risqueraient de les injurier s'ils sont plus intelligents qu'eux c'est la mentalité des parents d'aujourd'hui

Q3-Q4-ENS-A33: c'est bizarre ça

Q3-Q4-ENS-A34: Vous avez parlé de formation tout à l'heure quels sont les changements les apports de cette formation quels sont les domaines auxquels on sent des changements

Q7-ENS-B1 : ça concerne beaucoup de domaines le fait qu'on a suivi des formations y est déjà pour quelque chose au niveau social c'est différent parce qu'au cours des formations on

est en contact avec beaucoup de gens du coup on apprend divers aspects du savoir vivre qu'on ne voit pas forcément à l'école en plus on apprend toutes les matières donc on voit bien ses propres lacunes pendant qu'on était encore FRAM en tout cas c'est différent

Pour le cours d'anglais particulièrement on se rappelle de ce qu'on avait étudié moi personnellement ça fait 10 ans que j'ai arrêté d'étudier il y a vraiment une sacré différence au niveau de la mentalité entre ceux qui ont suivi des formations et les FRAM je constate que les FRAM recrutés n'ont pas la conscience professionnelle si on leur dit cela ils n'en sont pas conscients les discussions dérivent toujours à une question d'argent mais pas à l'enseignement proprement dit j'en ai vu beaucoup en tout cas même si ce n'est pas tout le monde

Q7-ENS-A35: après avoir suivi ces formations vous savez comment améliorer votre propre façon d'enseigner et comment mener le cours

Q7-ENS-B3 : après avoir suivi des formations j'ai fait mon stage à Ampefy avant j'enseignais de manière stéréotypée tant qu'on n'a pas suivi des formations on est comme ces petits FRAM qui n'osent pas parler de peur de dire n'importe quoi

Q7-ENS-A36 : on attend

Q7-ENS-B4 : on attend et on se tait de peur de dire et de faire n'importe quoi justement on a le diplôme mais on n'a aucune compétence professionnelle on sait à peu près ce qu'il faut faire et c'est tout mais après la formation on est devenu quelqu'un d'autre on en est même fière moi après avoir suivi ces formations j'ose tout faire personne ne m'intimide même Pety rien et n'importe quelle matière ne me fait peur j'ose toujours prendre la parole je suis quelqu'un qui sort des centres de formation

Q7-ENS-A37 : par rapport à l'application de ce que vous avez obtenus lors de ces formations quels sont les éventuels problèmes

Q7-ENS-B5 : c'est au niveau des classes si par exemple +++ moi personnellement connaissais très bien les classes de 7è et de 8è donc si je n'avais pas connu le niveau j'aurais risqué d'apporter quelque chose de très haut niveau pourtant on ne peut pas faire comme ça du fait que l'enseignant de la classe précédente n'avait pas forcément maîtrisé la matière par exemple si on persiste à enseigner en français les S.V.T vu qu'on nous enseignait cela en français lors de la formation alors que les élèves ne maîtrisent pas cette langue ça ne va pas du tout par contre lors des suivis on nous dit de ne pas abuser de la langue maternelle j'ai vécu cela quand j'ai enseigné la classe de 8è à Ampefy vous savez qu'on ne peut pas parler uniquement en français sinon les élèves ne comprennent rien c'est bien mais c'est pas possible une de mes anciens élèves a choisi d'étudier dans une école privée un jour j'ai rencontré son enseignant celui-ci m'a dit que l'élève en question est meilleure en français pourtant elle était 15è dans ma classe cela m'a ébahi mais je me suis dite après tout que c'est très bien ce que j'avais donné d'autant plus que je n'aime pas qu'on me dise que les élèves des écoles publiques sont nuls quand ils viennent chez vous dans les écoles privées et ici c'est pas le cas donc je suis contente

Q8-Q9-ENS-A38 : et l'enseignement du français proprement dit

Q8-Q9-ENS-B6 : l'enseignement du français est difficile comme je viens de le dire par exemple si je demande aux élèves de regarder des dessins animés à la maison ils me répondent qu'ils n'en ont pas les moyens et si je leur propose d'aller chez moi parce que j'ai des C.D de toute façon il n'y a pas d'électricité à l'école ils me disent qu'ils ne peuvent pas parce qu'ils doivent chercher de l'eau le soir on fait vraiment le maximum mais c'est la pauvreté ou je dirai le social qui empêche ces élèves de s'émanciper en plus de cela même si

on donne tout à l'école mais ils ne révisent pas à la maison ça ne marche pas non plus c'est comme si on leur demandait l'impossible et d'autant plus que maintenant on ne donne plus de punition corporelle mais ça va sûrement s'ils révisent à la maison en S.V.T par exemple les élèves sont comme des petits docteurs on leur apprend toutes les maladies et aussi tous les vaccins j'ai comparé avec la formation des étudiants en 1<sup>ère</sup> année de paramed et la seule différence c'est qu'on n'apprend pas à l'école primaire le dosage des médicaments normalement cela doit être intéressant mais c'est ce problème de niveau de vie qui les empêche de mémoriser ainsi le français ne va pas

Q8-Q9-ENS-A39 : est-ce que les manuels sont suffisants

Q8-Q9-ENS-B7 : insuffisants les enseignants inventent ils font des dessins ou ils enseignent le français comme ça

Q8-Q9-ENS-A40 : quand vous faites une préparation d'un cours de français quel manuel utilisez vous

Q8-Q9-ENS-B8 : on part toujours des dessins par contre maintenant il n'y a plus de planche et moi je ne sais pas trop dessiner donc je demande à quelqu'un d'autre de dessiner et je lui donne de l'argent en contre partie il n'y a que les livres +++ mais les livres+++ les élèves ne font que le feuilleter donc la planche est meilleure

Q8-Q9-ENS-A41 : donc un support fixe que tout le monde regarde

Q8-Q9-ENS-B9: oui c'est mieux

Q8-Q9-ENS-A42 : il y a par exemple le nouveau manuel est ce que vous disposez d'autres manuels

Q8-Q9-ENS-B10 : pas trop mais il y a déjà une O.N.G qui a donné des livres les élèves peuvent lire pendant la récréation mais ils ne vont pas tout de même se passer de jouer donc ils feuilletent tout simplement nous leur disons de nous demander s'ils ne comprennent pas le mieux c'est de recruter un bibliothécaire à l'école primaire parce que il y a quand même des livres intéressants là ils sont donnés par des particuliers mais même avec ça les élèves n'ont pas le temps

Q8-Q9-ENS-A43 : dans l'emploi du temps il n'y a donc pas d'heures consacrées à la lecture

Q8-Q9-ENS-B11 : si+++ pendant le cours et c'est sur des thèmes précis définis par le programme mais les livres à la bibliothèque sont même hors thèmes et qui n'ont rien à voir avec le programme

Q8-Q9-ENS-A44 d'après vous qu'est ce qui pourrait améliorer l'enseignement du français dans l'enseignement primaire

Q8-Q9-ENS-B12 : pour moi personnellement j'étudiais pendant la malgachisation ça ne veut pas dire que je ne maîtrise pas le français étant donné que j'étais à l'E.P.P je faisais beaucoup d'effort donc je me débrouille un peu mais il y a certains collègues qui veulent suivre des cours de français alors nous avons demandé à quelqu'un d'autre mais c'est à 75 000 ar nous ne pouvons pas nous permettre même à 50 000 ar décidément nous ne l'avons pas fait on peut faire le C.A.P avec 50 000 ar mais s'il y a un cours de français gratuit ces collègues le suivront

Q8-Q9-ENS-A45 : mais lors des formations avez-vous suivi le renforcement du français je pense que c'est un module en collaboration avec l'alliance française

Q8-Q9-ENS-B13 : oui juste un tout petit peu c'est comme toutes les autres matières comme la S.V.T entre autres justement on devrait continuer cela parce que c'est intéressant quand on a fait l'écoute à l'alliance française les prononciations sont différentes de celles

des Malgaches qui parlent en français on est vraiment des béotiens on a mis du temps à déchiffrer ce qu'ils disent

Q8-Q9-ENS-A46 : et la mallette pédagogique

Q8-Q9-ENS-B14 : nous n'en avons plus

Q8-Q9-ENS-A47 : vous n'étiez pas dans le projet

Q8-Q9-ENS-B15 : ça fait longtemps qu'il y a ces dictionnaires en petit format

Q8-Q9-ENS-A48 : il y a aussi le coffret avec des livrets

Q8-Q9-ENS-B16 : nous n'avons pas eu cela

Q8-Q9-ENS-A49 : c'est vrai qu'il y a des écoles cibles

Q8-Q9-ENS-B17 : non nous n'avons pas eu cela, ils ont peut être donné à d'autres écoles éloignées géographiquement

Q8-Q9-ENS-A50 : au fait il y a 5 ans un projet du ministère sur l'enseignement du français qu'on appelait mallette pédagogique

Q8-Q9-ENS-B18 : et il y avait quoi dedans

Q8-Q9-ENS-A51 : des manuels des supports sonores enregistrements et tant d'autres

Q8-Q9-ENS-B19 : c'est très intéressant mais on ne l'a pas eue mais des collègues sortant de l'INFP ont eu des C.D

Q8-Q9-ENS-A52 : oui il y a également des C.D et des livres

Q8-Q9-ENS-B20 : on ne l'a pas eu ils auront dû donner cela à toutes les écoles parce que c'est intéressant

Q8-Q9-ENS-A53 : ils auront dû + mais++ il n'y en avait pas assez pour tous étant donné qu'il s'agissait d'un projet le budget était limité

Q8-Q9-ENS-B21 : au moins 1 C.D par école il y avait des récitations et comptines intéressantes dedans

Q8-Q9-ENS-A54 : faites- vous des préparations systématiques

Q8-Q9-ENS-B22 : oui tout à fait normalement on devrait mais je n'ose pas dire que je les fais quotidiennement mais il m'arrive de les faire quand même en primaire il y a cette question de journal par rapport aux programmes on doit mettre sous forme de fiche ce que l'on doit faire c'est-à-dire toutes les matières avec leurs durées respectives on n'est pas obligé de faire cela tous les jours moi personnellement l'année dernière j'enseignais déjà la classe de 7 è et cette année aussi donc j'utilise les préparations de l'année précédente on peut procéder ainsi si l'on a les mêmes classes mais tout compte fait on devrait faire toujours des préparations pour que ce ne soit pas de la routine étant donné que le niveau des élèves changent d'une année à une autre

Q8-Q9-ENS-A55: eh oui+ parce qu'ils n'ont pas assimilé

Q8-Q9-ENS-B23: Même si on prévoit à l'avance ce que l'on compte faire éventuellement on est obligé de revoir ce qu'on avait fait auparavant+++ on doit encore récapituler surtout pour les classes d'examen s'ils n'ont pas assimilé

Q8-Q9-ENS-A56: donc un peu chamboulé

Q8-Q9-ENS-B24: le problème c'est au niveau de la gestion du temps surtout si les élèves ne réagissent pas on rencontre souvent ce cas dans les écoles primaires publiques

Q8-Q9-ENS-A57 : mais il y a tout de même des élèves intelligents

Q8-Q9-ENS-B25 : bien sûr

Q8-Q9-ENS-A58 : il y a des élèves qui attendent toujours d'être boostés mais il y en a qui ont une certaine potentialité mais c'est le problème social qui constitue une entrave

Q8-Q9-ENS-B26 : dans ma classe il y un élève dont les parents sont tous alcooliques bref un cas social lui il n'a pas été brillant du tout par contre j'ai remarqué qu'il avait une potentialité alors je lui ai proposé de venir chez moi toutes les fins d'après midi donc je lui ai donné des cours gratuits maintenant il est devenu même très intelligent

Q8-Q9-ENS-A59 : il avait besoin d'un coup de pouce

Q8-Q9-ENS-B27: il y en a beaucoup qui sont comme ça et on doit les aider j'en connais qui sont obligés d'arrêter une fois qu'ils ont eu le B.E.P.C ou le BAC parce que leurs parents ne peuvent plus payer leurs études

Q-ENS-A60 : changeons de sujet, que pensez vous de la réinsertion de la P.P.O dans le primaire

Q-ENS-B28 : ça va il n'y a pas de problème pourquoi parce que dans la réalité le niveau des élèves n'a pas baissé comme la plupart ont fait remarquer les gens ignorent ce que sont l'A.P.C et l'A.P.S là nous voyons au tableau l'A.P.C

Q-ENS-A61 : tout à fait l'A.P.C

Q-ENS-B29 : savez vous qu'avec ça il faut comparer les notes des élèves lors des évaluations

Q-ENS-A62 : oui je travaillais sur cela lors du CAPEN+++ là je vous montre les critères pour les évaluations c'est différent de la P.P.O mais on verra

Q-ENS-B30: XXX

Q-ENS-A63 : c'est pour cela qu'on ne donne pas de zéro

Q-ENS-B31 : non une fois que les élèves écrivent

Q-ENS-A64 : une fois qu'ils parlent ou qu'ils écrivent

Q-ENS-B32 : par exemple un élève a obtenu 3 points même s'il a écrit un énoncé comme : « l'eau propos de l'eau potable » il a eu ce point parce que c'est la norme établie en plus de cela la consigne n'a pas été acceptée

Q-ENS-A65 : selon quels critères donnez vous cette note

Q-ENS-B33 : à partir de ce qu'on a fait tout à l'heure dans le travail de groupe mais de toute manière on ne fera plus cela parce que c'est la dernière année qu'on le fait

A : merci beaucoup madame

-----  
Q1-ENS-A66 : comment trouvez vous la formation d'enseignant actuellement

Q1-ENS-C1 : les enseignants ont besoin de formations notamment en français en technique d'évaluation c'est la raison de notre contribution et ceci dans le but d'aider non seulement l'enseignant mais aussi les élèves

Q1-ENS-A67 : vous avez un C.A.P vous avez étudié à Arivonimamo c'est ça non

Q1-ENS-C2 : pour le C.A.P j'ai tout simplement suivi des cours mais pas dans des centres de formation

Q1-ENS-A68 : qu'est ce que ça fait d'avoir le C.A.P

Q1-ENS-C3 : ça a changé ma manière de transmettre le savoir mes comportements également et même dans l'utilisation des supports / matériels pédagogiques bref des différences dans presque tous les domaines quoi l'utilisation des supports/matériels pédagogiques favorise la compréhension des élèves du coup on est obligé d'en chercher par rapport aux leçons

Q1-ENS-A69 : comment se fait l'application des théories que vous avez eues lors des formations ou est ce que cela reste des formations théoriques

Q1-ENS-C4 : bien sur qu'il y a des pratiques

Q1-ENS-A70 : je veux dire par là comment se fait l'application des théories dans une classe parce qu'après ces formations vous n'êtes plus stagiaire mais enseignant titulaire

Q1-ENS-C5 : au fait il y a 2 options on utilise soit des supports pédagogiques soit des fiches en version papier pour les 2 il n'y a pas de problème tant qu'on connaît les différentes étapes effectivement il y a une certaine démarche à suivre si on a l'habitude avec les élèves on s'en sort même si on n'a pas le C.A.P de toute façon on insiste sur cette démarche lors des différentes formations faites pendant les vacances seulement la recherche des différents supports pose est un peu difficile parce qu'il en faut à chaque matière leçon et thème

Q7-ENS-A71 : donc vous créez des supports alors qu'en est il de l'utilisation des manuels maintenant monsieur Bosco peut intervenir pour parler de formations pas forcément de C.A.P parce que nous en avons déjà parlé

Q7-ENS-D1: alors chez nous tous les enseignants aussi bien les anciens que les nouveaux sont sur le même pied d'égalité surtout dans la manière d'évaluer les élèves au fait on leur donne les mêmes bases

Q7-ENS-A72: les formations ne se limitent pas à celles qui sont transmises aujourd'hui hier pendant les différentes J.P le fait de faire des échanges entre les enseignants constitue déjà une formation

Q7-ENS-D1': les formations pendant les J.P sont toutes utiles récemment nous avons été formés sur la gestion des classes multigrades ça nous a été d'une aide importante parce que ce n'est pas évident de gérer 2 classes avec différents niveaux

Q7-ENS-C6 : pour mon cas j'ai jamais suivi de formation alors que je tiens toujours des classes multigrades depuis 2008 le début de ma carrière je me suis débrouillée et voilà je m'en sors

Q7-ENS-A73 : comment vous vous organisez

Q7-ENS-C7 : par exemple je prépare à l'avance les matériels pédagogiques comme les planches je les classe par rapport aux leçons et en classe je les mets à gauche et à droite du tableau sinon on ne va pas s'en sortir il y a des endroits réservés pour ça dans chaque classe

Q7-ENS-D2 : on est obligé de faire comme ça par exemple pour les classes T1 et T2 tous ce dont on a besoin comme les préparations respectives les supports les questions et réponses et même les stylos et feuilles sont rangés dans un coin de chaque salle de classe on ignorait cela avant nous l'avons appris lors des formations

Q7-ENS-C8: sinon c'est le désordre

Q7-ENS-A74: on finit avec les classes multigrades alors qu'en est il des autres formations à part l'évaluation

Q7-ENS-C9 : au fait les formations sont en rapport avec les matières comme les mathématiques malagasy S.V.T mais elles se font aussi selon les demandes parce qu'à la fin de chaque session de formation on nous fait faire des petites évaluations

Q7-ENS-D3 : il y a eu des formations sur l'éducation physique et sportive qu'on appelle A.P.S pour les classes primaires mais E.P.S pour les classes secondaires

Q7-ENS-A75 : on vous a formé sur ça

Q7-ENS-D4 : oui pour l'A.P.S c'est à dire la gymnastique pour les petites classes elle est insérée dans des jeux par exemple les élèves chantent et en même temps essayent de bouger par contre pour l'E.P.S on demande carrément aux élèves de faire des efforts physiques voilà

Q7-ENS-A76 : quelles sont les éventuelles difficultés que vous pouvez rencontrer une fois retournés en classe

Q7-ENS-C10 : au fait pendant les formations tout doit être clair quitte à faire de longues discussions comme ce qu'on vient de faire sinon+++

Q7-ENS-A77 : donc pour les réalités en classe il n'y a vraiment aucun problème

Q7-ENS-C11 : ça dépend de chaque enseignant mais une fois que l'on assimile tout pendant les formations la transmission du savoir se fait facilement c'est pour cela qu'on a intérêt à dire ce pendant l'évaluation ce qu'on ne comprend pas sinon une fois en classe si on a des problèmes on doit chercher d'autres moyens comme gesticuler dessiner agrandir certains formats on se débrouille quoi comme ce que nous en avons l'habitude

Q7-ENS-A78 : comment appréhendez vous les visites des encadreurs pédagogiques est-ce que cela vous est déjà arrivé

Q7-ENS-D5 : on m'a rendu visite une fois c'est vraiment intéressant dans le sens où l'on se fait avoir si l'on n'a pas de fiche de préparation effectivement si le cours n'est pas bien préparé il y a toujours des fautes au tableau ce qui m'est arrivé c'est que j'ai bien préparé la fiche et le journal mais il y a encore des fautes au tableau le responsable m'a dit que ça peut aller mais il a surtout insisté sur la lecture et j'ai répondu qu'on ne peut pas lire intégralement un texte en un jour, on explique juste des paragraphes du moins pour ma classe

Q7-ENS-A79 : vous enseignez quelle classe

Q7-ENS-D6 : C.M2

Q7-ENS-C12: C.P2 multigrade

Q8-ENS-A80: et comment trouvez vous l'enseignement du français

Q8-ENS-C13 : d'abord j'annonce le titre en français mais si les élèves ne comprennent pas je dessine après au tableau et en même je fais des mimes d'ailleurs presque dans toutes les matières on procède de la même manière c'est-à-dire à partir des dessins et des mimes par exemple si on aborde le thème de la famille on annonce dès le début les termes comme papa et maman et on gesticule avec ça après on cherche des enfants pour jouer leurs rôles respectifs sinon on fait des dessins pour moi personnellement ça ne pose pas de problème c'est facile pour moi d'enseigner le français le seul problème c'est que les élèves sont plutôt attirés par les mimes que par le contenu de la leçon par exemple quand j'enseigne la conjugaison j'invente une petite chanson dont la parole est composée je suis tu es il est tout simplement ils répètent sans difficulté après vous savez ils retiennent facilement avec les chants vu leur âge donc à chaque thème pour chaque leçon il y a toujours des chansons même chose pour toutes les matières le problème pour le cours de français c'est que c'est à 11 heures et les élèves commencent à avoir faim et ils ne sont plus concentrés donc c'est un peu difficile

Q8-ENS-D7 : je pars toujours des dessins par exemple si l'on enseigne les légumes il est facile de partir des dessins parce que l'on parle du concret là, mais s'il s'agit de vocabulaire je demande aux élèves de regarder dans les livres comme ils sont en C.M2

Q8-ENS-A81: vous utilisez quels livres

Q8-ENS-D8 : le « livre élève »

Q8-ENS-A81 : le nouveau manuel

Q8-ENS-C14 : oui cela parce que à toi de parler n'existe plus ++++ un livre pour élève

Q8-ENS-D8 : comme ça +++ et pour le cours de vocabulaire on leur demande de faire parler les images

Q8-ENS-A82 : quels autres livres utilisez vous lors de vos préparations pour le cours de français

Q8-ENS-D10 : le dictionnaire

Q8-ENS-C15 : méthode Boscher parce qu'il y a des chants et aussi les différents sons comme [e] et [a]

Q8-ENS-D11: livre de situation aussi

Q8-ENS-A83 : ah bon vous utilisez encore le livre de situation

Q8-ENS-D12 : oui je l'utilise toujours parce qu'il y a beaucoup d'images dedans d'ailleurs c'est ce que l'État a donné donc pour le cours de français je ne cherche pas loin

Q8-ENS-A84 : vous n'avez plus l'A.T.D.P

Q8-ENS-C16 : je pense qu'il n'y en a plus, on a maintenant le nouveau manuel mais semble t il qu'on va réutiliser l'A.T.D.P

Q8-ENS-D13: pourtant c'était intéressant

Q8-ENS-A85: dans quel sens l'A.T.D.P est il intéressant c'est pour la préparation

Q8-ENS-D13 : l'A.T.D.P et le nouveau manuel sont complémentaires pour la préparation le dictionnaire aussi d'ailleurs pour les mots difficiles sinon on cherche mot par mot

Q8-ENS-C17 : Les 2 sont pareils mais je pense qu'il faut changer de temps en temps parce que si on ne change pas les élèves risquent de manquer de vocabulaire en C.P 1 et C.P 2 on insiste sur l'oral mais à partir de la C.M 1 ils enrichissent leur vocabulaire et s'ils en manquent en 7è ils seraient incapables de construire d'autres phrases que « je fais », « il faut »

Q8-ENS-A86 : qu'allez vous faire monsieur... parce que vous avez interrompu le C.A.P

Q8-ENS-D14 : je vais continuer

Q8-ENS-A86 : pourquoi

Q8-ENS-D15 : parce qu'on a besoin du C.A.P d'ailleurs notre directeur nous l'a préconisé moi j'ai étudié l'anglais à l'Alpha School pendant 2 ans la langue et lettres malgaches à l'E.N.S pendant une année mais il faut le C.A.P pour être fonctionnaire

Q8-ENS-C18 : mais c'était pas le cas pour le dernier recrutement on n'avait pas besoin de C.A.P

Q8-ENS-A87 : vous n'êtes pas encore recruté

Q8-ENS-C19 : non pas encore pourtant on nous disait que le C.A.P était l'un des critères de recrutement mais c'était pas le cas

Q8-ENS-D16 : à mon sens le C.A.P est une technique pour l'enseignement mais nous nous avons déjà en nous la manière d'enseigner

Q8-ENS-C20 : c'est ce que j'ai dit c'est pour nous aider dans la manière d'enseigner

Q8-ENS-: XXX

Q8-ENS-C21: mais en tout cas même si on n'avait pas suivi de formations sur les classes multigrades on tenait déjà des classes multigrades pour moi 7è et 8è pour lui/elle C.P 1 et C.P 2 et pour lui/elle 3 classes C.E C.P1 C.P2

Q8-ENS-D17 : ça m'est arrivé une fois

Q8-ENS-A88 : donc même si vous n'avez pas le C.A.P vous êtes convaincu que vous avez déjà en vous l'art d'enseigner

Q8-ENS-D18 : mais si on ne le veut pas on ne peut pas

Q8-ENS-A89 : j'ai parlé à des conseillers pédagogiques ils m'ont dit qu'en dehors des formations la question de vocation y est aussi joue aussi un rôle important dans l'enseignement et si on n'a pas cette vocation

Q8-ENS-D19: il faut le vouloir d'abord parce qu'on ne peut pas forcer quelqu'un à enseigner s'il ne le veut pas

Q8-ENS-C22 : et il faut de la passion/ l'amour aussi

Q8-ENS-D20 : il faut cet amour et de l'expérience parce que cela ne se transmet pas de père en fils

Q8-ENS-C23 : les enseignants doivent aussi être curieux et ne doivent pas tout simplement se contenter des livres ils doivent chercher des supports moi je suis passionnée donc le fait d'enseigner 3 classes ne me pose aucun problème mes collègues en sont même étonnés mais moi de toutes façons je ne complique pas la situation

Q10-ENS-A90 : que faut il faire pour améliorer l'enseignement en général et celui du français en particulier

Q10-ENS-D21 : il faut des livres parce que ça fait longtemps qu'on nous donne de nouveaux livres et en plus ici on a 1 livre pour 6 élèves donc c'est insuffisant

Q10-ENS-C23 : nous vivons aussi la même situation

Q10-ENS-D22 : regardez ces livres sont dans un état pitoyable nous étions les premiers à avoir ces livres ainsi toutes les écoles environnantes se servaient chez nous et il n'y a plus que ça

Q10-ENS-C24 : on demandait des livres ici à l'E.P.P parce que nous étions dans les annexes donc on n'en avait pas si les livres sont encore en bon état on demande aux élèves de les lire sinon les enseignants sont obligés de dessiner

Q10-ENS-A91 : à part les livres de quoi a-t-on aussi besoin

Q10-ENS-D23 : de matériel parce que l'école en manque des fois aussi les élèves n'ont pas de fournitures

Q10-ENS-C25 : notre école en manque terriblement

Q10-ENS-A92 : mais d'après ce que je constate là on dirait qu'il y a beaucoup de matériel

Q10-ENS-C26: je veux dire par là les planches parce qu'à chaque année les enseignants doivent se débrouiller pour en trouver nous sommes obligés de chercher des krafts pour les dessins alors que c'est à l'école de trouver ça il faut que chaque classe ait ses propres planches

Q10-ENS-D24 pour une meilleure compréhension on a aussi besoin d'un poste de télévision parce qu'aujourd'hui les élèves n'apprennent plus leurs leçons mais eux ils connaissent très bien les films malgaches donc il faut qu'il y ait une télévision et un lecteur dans chaque salle de classe et on insère ça dans l'emploi du temps

Q10-ENS-A93 : au moins une télévision dans la grande salle

Q10-ENS-C27 : oui et chaque classe a peut s'en servir suivant un emploi de temps bien arrangé même arrangement pour l'utilisation de la bibliothèque et pour le sport comme ça les élèves comprennent facilement quand j'enseigne les classes C.P1 et C.P 2 je mime toujours les gestes normalement il doit y avoir des coloriages dans les cahiers des élèves mais on n'a pas les moyens

Q10-ENS-A94 : et qu'en est il de la question de réseau d'enseignants

Q10-ENS-C28 : oui, nous y étions mais ça n'existe plus depuis 2ans ou depuis la crise

Q10-ENS-D25 : il n'y en a plus depuis la transition

Q10-ENS-A95 : j'ai vu lors des visites des centres de réseau qui fonctionnent encore, à Mahitsy il y a des manuels que les enseignants peuvent utiliser il y a des films également

Q10-ENS-C29 : ah bon chez nous ces centres n'existent plus

Q10-ENS-D26 : ça n'existe plus chez nous mais nous allons à l'alliance française pour les livres

Q10-ENS-A96 : mais c'est payant

Q10-ENS-C30 : on est membre à la bibliothèque oui on paye un droit d'adhésion pour être membre mais cela ne fait rien parce que c'est pour le bien des élèves

Q10-ENS-D27: on est obligé de se débrouiller faute de moyens

Q10-ENS-A97 : vous avez quel niveau à l'alliance française A1 B1 DELF DALF

Q10-ENS-D28 : oui j'étais à l'alliance

Q10-ENS-A98: quel niveau

Q10-ENS-D29 : A2 je continuerai quand j'aurai eu les moyens je trouve cela intéressant et facile surtout dans la manière d'enseigner le français au fait je ne vais pas me contenter des livres tout simplement

## Annexe 6 : Transcription des observations de classe

Fiche 1/ CP2

Date : 26- 05 - 15

Enseignant : Hortense

Fiche individuelle de l'enseignant

Enseignant 1 : RANOROARISOA Hortense Clairette

Classe: CP2 EPP : Mamory ZAP : Talatamaty CISCO : Ambohidratrimo

Sexe : Féminin

Age : 47 ans

Nb d'années d'expérience professionnelle : 9ans dont Publique (5ans) / Privée (4 ans)

Classes tenues :

P	CP1	CP2	CE	CM1	CM2	Au
S		1an	1an		7ans	tres

Niveau académique : Bacc A2

Formation professionnelle : CAE- CAP- Autres

Centre de formation :

Année de formation :

Formation en langue(s) :

Autres (à préciser)

-----  
Intitulé de la leçon : Les nourritures des animaux dans la basse-cour

Durée	Déroulement	Observations
P	Nous allons apprendre l'expression orale	
P	Notre dernière leçon	
P	Quelle est notre dernière leçon	
E	SR	
P	Allez- y	
E	....	
P	Quelle est notre dernière leçon	
E	.....	
P	Dépêchez -vous	
E	.....	
P	Les animaux	
E	.....	
P	Les animaux	
E	.....	
P	Allez -continuez	
E	....	
P	Les animaux de la ....	
E	.....	
P	De quoi	

	E	....	
	P	La.....	
	P	....	
	E	Les animaux de la ferme	
	P	Les animaux de la ferme	
	P	Quels sont les animaux de la ferme	
	P	Allez à toi Lanto	
	ELanto	Les animaux de la ferme sont....les cochons, les....	
	P	Dépêche toi	
	E	Les coq	
	P	Oui très bien, c'est quoi encore	
	E	...	
	P	Josoa	
	E Josoa	Les animaux de la ferme sont les bœufs	
	P	A toi Clara	
	E	Les animaux de la ferme sont le poule	
	P	La poule dépêche –toi	
	E	La poule	
	P	A toi Fredo	
	E Fredo	Les animaux de la ferme sont les dindons	
	P	Oui, Lalatiana	P : prépare la planche
	E Lalatiana	les animaux de la ferme sont les cochons	
	P	Oui, c'est quoi encore Mika	
	E Mika	Les animaux de la ferme sont le lapin,	
	P	Le lapin à toi Claudia	
	E Claudia	Les animaux de la ferme sont les bœufs, les coqs, les cochons,...	
	P	Oui, les chèvres	
	E	...	
	P	Un peu plus fort	
	E	A toi Faniah	
	EFaniah	Les animaux de la ferme sont les canards	
	P	Oui, tous sont les animaux de la ferme mais cela quels sont les animaux dans la basse-cour	
	P	Les animaux dans la basse cour	
	E	Sans réponse	
	P	Quels sont les animaux dans la basse-cour, Allez –y	
	E	Sans reponse	
	P	Quels sont les animaux dans la basse-cour allez-dépêchez – vous...	
	E	: sans réponse	

	P	Les animaux de la basse –cour vas-y, allez a toi	
	E	... ..P : Allez à toi	
	P	Tu te lèves Fredo	
	E	Les animaux dans la basse-cour....	
	P	Quels sont les animaux dans la basse-cour Claudia	
	E	Claudia : les animaux dans la basse-cour sont les oies	
	P	Quoi ?	
	P	Les oies oui	
	E	Le coq	
	P	Le coq, oui	
	E	Lanto	
	ELan to	Les animaux dans la basse-cour sont les canards, le poussin,	
	P	Quoi encore	
	E	Lanto : le zoie	
	P	zoie oui	
	E	Lanto : bœuf	
	P	Répetez dans la basse-cour le bœuf, non	
	P	C'est quoi encore	
	E	Le poulet	
	P	Le poulet, tout est là les animaux dans la basse-cour regarde ici au tableau	
	P	Regarde au tableau	P : place la planche au tableau
	P	Que voyez –vous	
	P	Que voyez-vous	
	E	Allez ...	
	P	Que voyez –vous sitraka E : lit au tableau	
	E	Sitraka : je vois le poussin	
	P	Oui, à toi Santatra	
	E	Santatra : je vois le coq	
	P	Oui, très bien, ...Faratiana	
	E	Faratiana : je vois...le dindon	
	P	Le dindon, oui très bien, Tolotra	
	E Tolotra	Le canard	
	P	Le canard Lahatra	
	E	Je vois le poule	
	P	La poule oui, c'est quoi encore	
	P	....	
	P	Acasia	
	ESitraka	Je vois le cocotte	
	P	Tu trouves le cocotte	

	E	....	
	P	Mariah	
	EFaratian	Je vois le loya cela c'est les animaux dans la basse-cour mais aujourd'hui P nous allons faire une nouvelle leçon	P regarde la planche
	P	Si vous suivez la leçon vous connaissez la nourriture des animaux dans la basse –cour	
06 :34	P	Aujourd'hui c'est une nouvelle leçon	P écrit au tableau
	P	Les nourritures des animaux dans la basse-cour	P prépare la planche (1m50)
	E	Murmure	
	P	Regarde bien au tableau	
	P	Que voyez – vous (3fois)	
	P	A toi Claudia	
	E	Claudia : je vois les maniocs	
	P	Les maniocs, a toi Mika	
	EMika	Je vois le provender	
	P	Le provende	
	P	C'est quoi encore, à toi Rojo	
	E	Je vois le maïs	
	P	Le maïs, c'est quoi encore....Lanto	
	E	Lanto : je vois du riz	
	P	Du riz, c'est quoi encore	
	P	Qu'est ce que c'est	
	P	Regardez bien le schéma encore	
	P	Qu'est ce que c'est	
	E	L'herbe	
	P	Oui c'est l'herbe	
	P	Allez bien toi....Kanto, montre moi le manioc	
	E	Kanto : .... E : lit au tableau un à un	
	P	Dépêche toi, c'est ça le manioc	
	E	Kanto je vois le manioc	
	P	Voici	
	E	Kanto : voici le manioc	
	P	Le manioc, répète	
	E	La manioc	
	P	Oui	
	P	Allez viens toi ici Silvia	
	P	Montre moi le riz	
	E	Le riz E : Allez au tableau	
	P	C'est où	
	P	Voici	

	E	Silvia : voici le riz...	P : désigne
	P	Montre moi le maïs, viens toi Nambinintsoa	
	E	Nambinintsoa : Voici le maïs	
	P	Très bien, montre moi le provende...	
	P	Viens toi Alex	
	E	Alex : voici la provender	
	P	Très bien voici les provendes	
	P	Montre- moi l'herbe c'est où l'herbe...	
	P	A toi valisoa dépêche –toi	
	E Valisoa	Je vois l'herbe	
	P	Voici	
	E	Voici l'herbe	
	P	Tout cela la nourriture des animaux dans la basse-cour (2fois)	
	P	Allez citez moi les nourritures des animaux dans la basse- cour	
	P	Cite	
	P	Qui cite les nourritures dans la basse-cour	
	P	Les animaux dans la basse-cour	
	P	Allez dites	
	E	SR	
	P	A toi	
	E	.....	
	P	Les nourritures ....	
	E	Les nourritures...	
	P	Des animaux	
	E	Des animaux	
	P	Dans la basse-cour sont	
	P	Les nourritures des animaux dans la basse-cour sont	
	E	Les nourritures des animaux dans la basse-cour sont le coq	
	P	Jimmy	
	P	A toi quels sont les nourritures des animaux dans la basse-cour	
	E Jimmy	Les animaux	E : sur place
	P	Les nourritures	
	EJ	Les nourritures...	
	P	Des animaux	
	EJ	Des animaux	
	P	Dans la basse-cour	
	EJ	Dans la basse-cour	
	P	Sont, citez – le	
	EJ	....	
	EJ	l.....le provende,....	
	P	C'est quoi encore	
	EJ	.....le maïs	
	P	C'est quoi encore, dépêche-toi, un peu plus fort	

	EJ	....	
	P	Oui .....aide le, dépêche-toi.....Lanto	
	E Lanto	Les nourritures des animaux...	
	P	Dans la basse-cour	
	EL	Dans la basse-cour sont les maïs, les maniocs,....	
	P	Oui	
	EL	L'herbe, du riz, les maniocs	
	P	Oui, très bien, qui répète là	
	P	Allez – dépêche-toi	
	E	Les nourritures des animaux dans la basse-cour sont	
	P	Oui	
	E	Les provendes, les maïs, les... du riz, les maniocs	
	P	A toi Irène	
	P	Quelles sont les nourritures des animaux dans la basse-cour	
	E	les nourritures dans la basse-cour sont	
	P	Des animaux	
	E	Des animaux sont...la provende,...	
	P	Oui	
	E	Le manioc....	
	P	Oui	
	P	Allez dépêche-toi	
	E	SR	
	P	Julia regarde au tableau, continuez	
	P	C'est quoi encore les nourritures des animaux	
	E	Les animaux	
	P	Non, les nourritures des animaux,	
15 mn	P	Regarde au tableau	
	P	Regarde	
	P	C'est quoi les nourritures des animaux, regarde	
	E	SR	
	P	Toi Mario	
	P	Régarde au tableau	
	E Mario	...le sousou	
	P	Tu trouves le sousou c'est où	
	P	Dépêche-toi, qu'est ce que c'est	P : au tableau
	P	Dépêche-toi...	
	P	Aide- le Mariah	
	E Mariah	Le manioc	
	E	Faniah : le maïs	
	P	Répète-le Njara	
	E	Le maïs	
	P	Le maïs	

	P	Antoine	
	E Antoine	Les animaux...	
	P	Qu'est ce que c'est	
	E	....SR	
	P	C'est quoi tu regardes bien au tableau.....Lahatra	
	ELahatra	Le manioc	
	P	Répète-toi	
	E Antoine	Le manioc	
	P	C'est quoi Alors, Fazila	
	E Fazila	....	
	P	Dépêche-toi,	
	E	Le maïs	
	P	Répète toi	
	E Fazila	Le maïs	
	P	A toi	
	E	Le...du riz	
	P	A toi Josoa	
	E joso	Les provendes	
	P	Oui, et ça c'est quoi alors	
	P	Dépêche-toi, Volatiana	
	P	Les ....	
	E	Les.....	
	P	Les .....Onja	
	E Onja	Les herbes	
	P	Répète toi	
	E	Les herbes	
	P	Les herbes	
	E	Les herbes	
	P	Tout cela c'est quoi alors (2fois)	
	E	SR	
	P	Claudia	
	E Claudia	Les maniocs	
	P	Non....tout cela les ....quoi	
	P	Ce sont des ... des...	
	P	Lanto	
	E Lan to	Les nourritures des animaux dans la basse-cour	
	P	Tout cela les nourritures des animaux dans la basse-cour (2fois)	

	P	Regarde là, que fait cette dame là, que fait –elle	
	P	Que fait – elle (2fois) + 3	E : regarde au tableau
	E	SR	
	P	Que fait –elle	
	P	C'est quoi	
	P	Elle fait quoi	
	P	Vonjy	
	EVonjy	.....	
	P	Mariah, que fait-elle	
	EMariah	Elle donne les nourritures des animaux	
	P	Elle donne les nourritures des animaux (2)	
	P	Répète toi Alex	
	EAlex	....	
	P	Elle done les nourritures des animaux	
	E Alex	Elle donne.....les nourritures des animaux	
	P	Répète toi Fidy, que fait –elle	
20 mn 00	P	Elle donne....	
	E	Elle donne les nourritures des animaux	
	P	Lanto que fait-elle	
	E	Elle donne les nourritures des animaux	
	P	Très bien, Volatiana	
	EVolatiana	Elle donne les nourritures des animaux	
	P	Ravaka	
	ER	Les nourritures	
	P	Les nourritures des animaux	
	ERavaka	Elle donne les nourritures des animaux	
	P	A toi	
	E	....	
	P	Elle donne	
	E	Elle donne les nourritures des animaux	
	P	Oui a toi	
	E	Elle donne.....les nourritures des...animaux	
	P	Oui a toi	
	E	Elle donne .....les nourritures des .....animaux	

	P	Que fait-elle	
	E	Elle donne les nourritures des .....animaux	
	P	Répète toi Fidèle	
	E	Elle donne les nourritures des animaux des animaux	
	Fidèle		
	P	Oui, que fait cette dame là, à toi	
	E	SR	
	P	Ecoute bien toi, Mariah	
	EMa riah	Elle donne	E
	P	Ecoute bien toi Fidèle	
	EMa riah	Elle donne des animaux....	
	P	Elle donne les nourritures des animaux	
	EMa riah	Les nourritures des animaux	
	P	Répète à toi	
	P	Le....	
	E	Le..... tout ça	
	P	A toi Ravaka	
	E	....	
	P	A toi Valisoa	
	E Valisoa	.....	
	P	Elle donne	
	E	Elle donne les nourritures ....des animaux	
	P	Oui, cette dame donne des nourritures des animaux dans la basse-cour, alors qu'est ce qu'elle donne	
	E	SR	
	P	Qu'est ce qu'elle donne, Mika	
	EMi ka	Elle donne des provendes	
	P	Oui, c'est quoi encore, Faniah	
	E	Elle donne de quoi	
	P	Oh !...	
	P	Elle donne de quoi Marius	
	E	Elle donne des maniocs	
	Mariuce		
	P	Elle donne de quoi	
	E	Elle donne de provender	
	P	Oui	
	P	Qu'est ce qu'elle donne Feno	
	E	Elle donne du riz	

	Feno		
	P	Oui très bien, qu'est ce qu'elle donne Natacha	
	E Natacha	Elle donne des maniocs	
	P	Oui	
	P	Elle donne... à toi	
	E	Elle donne le maïs	
	P	A toi Faniah	
	E	Elle donne le provender	
	P	A toi Lahatra	
	E Lahatra	Elle donne le manioc	
	P	Le manioc, c'est pas le manioc	
	P	Répète, tu te lèves	
	E Lahatra	.....	
	P	Répète toi lahatra	
	E Lahatra	Elle donne le maïs	
	P	Répète le maïs	
	E	Le maïs	
	P	Combien de fois, répète encore le maïs	
	E	Le maïs	
25 mn	P	Tu te lèves	
	E	Le maïs	
	P	Qu'est ce qu'elle donne à toi	
	E	Elle donne le provender	
	P	Tout cela les nourritures des animaux dans la basse-cour (3 fois)	
	P	Pour vous, qu'est ce que vous donnez pour votre animaux dans la basse-cour	
	E	Sans réponse	
	P	Qui élève des animaux dans la maison	
	P	Qu'est ce que vous donnez les animaux dans la basse-cour, lève la main	
	E	SR	
	P	Qu'est ce que vous donnez	
	P	Qui élève les animaux	
	E	SR	
	P	A toi, pour toi qui élève à la maison	
	E	Maison ... le coq P : Pour lui le coq	
	P	Pour toi qu'est ce que tu élèves à la maison	
	E	Elève ..... le cochon	

	P	Le cochon c'est un animaux dans la basse-cour ?	
	P	Toi qu'est ce que tu élèves	
	E	Murmure	
	P	De quoi	
	E	De l oie	
	P	Qu'est ce que tu donne de l oie, pour la nourriture des oies	
	P	C'est quoi la nourriture	
	P	A toi	
26 mn 31	E	Dans la nourriture le ...	

Fiche 2/CP2

Date : 28 – 05 – 15

Enseignant : Hortense

Intitulé de la leçon : Les Produits des animaux de la ferme

Durée	Déroulement		Observations
0'	P	Quel est le vocabulaire Vocabulaire écrit au tableau x, le titre c'est les produits des animaux de la ferme	P : écrit au tableau
	E	Murmure P : le produit	
	P	Regarde au tableau	
	P	Quelles sont les nourritures des animaux dans la basse- cour (2)	
	P	A toi Fredo	
	E Fred o	Les nourritures des animaux c'est les manioc	
	P	Très bien, A toi	
	E	Les nourritures des animaux c'est manioc	
	P	A toi Kanto	
	E k	Les nourritures des animaux c'est le riz	
	P	Le riz à toi Clara	
	E	Les nourritures des animaux c'est le maïs	
	P	Oui, Lanto	
	E L	Les nourritures des animaux sont le lait	
	P	Oui, à toi	
	E	Les nourritures des animaux sont du riz	
	P	Du riz, c'est quoi encore à toi Faniah	
	E	Les nourritures des animaux sont le provende	
	P	C'est quoi encore	
	E	Les nourritures des animaux c'est le verbe	
	P	Le verbe, c'est quoi ce n'est pas nourriture	
	E	Le provende	
	P	C'est quoi encore, Sitraka regarde ici	
	E	Les nourritures	
	P	Les nourritures	
	E	Les nourritures	
	P	Les nourritures	
	E	Les nourritures des animaux est les manioc	
	P	Qui c'est quoi encore, à toi Nomena	
	E	Les nourritures des animaux c'est le maïs	

	P	Quoi encore, il y en a Sedra	
	E	Les nourritures des animaux c'est....	
	P	Il y en a encore....Fetra	
	P	A toi	
	E	Les nourritures des animaux c'est les arbres	
	P	Les arbres, non	
	P	C'est les...	
	E	Les nourritures des animaux c'est....le mais	
	P	Les herbes	
	P	Alors, maintenant nous allons apprendre la nouvelle leçon, si vous suivez la leçon vous savez bien les produits de la ferme, Alors régarder au tableau les images Regardez les images	P prépare la planche
	E	La cochonne, P : très bien	
	P	A, qu'est ce que tu as vu	
	P	Qu'est ce que tu as vu	
	E	C'est ça le « ment »	
	P	C'est quoi le ment	
	P	A toi, Malaky dépêche toi	
	E	Je vois la ....femelle de bœuf	
	P	La femelle de bœuf c'est quoi	
	P	La ....	
	E	La ....	
	P	C'est quoi	
	P	C'est quoi la femelle des bœufs, c'est la vache	
	P	La vache, répète, répète, répète toi Sitraka	
	ES	La vache	
	P	Répète toi Eric	
	ES	La vache	
	P	Répète toi, la femelle de bœuf c'est la ...	
	E	La vache	
	P	la vache Répète toi lahatra	
	EL	La vache alors	
	P	que voyez-vous encore Clara	
	EC	Je vois de poulet de chair	
	P	...oui, la poulet de chair	
	P	C'est quoi encore, euh...Akasia	
	EP	Je vois la poule,	

	P	Faratiana	
	E	Le dindons, mais la femelle de dindon	
	P	C'est le ...c'est quoi ?	
	E	Le dindon	
	P	Non	
	E	La dinde	
	P	Oui, répète toi Cedi	
	E	La dinde	
	P	Répète toi Kanto	
	E	L murmure dinde	
	P	C'est pas le mais la	
	E	La dinde	
	P	Que voyez- vous encore, à toi Faniah	
	EF	Le canard	
	P	Mais la femelle de la canard c'est quoi	
	P	A toi Mamiah	
	EM	Murmure	
	P	Non, a toi Faniah	
	EF	Le cane	
	P	La ...	
	EF	La cane P : Très bien	
	P	Oui c'est ça la cane c'est là ce ça	
	P	A toi...	
	P	Oui a toi c'est quoi	(E SR)
	P	C'est quoi ça Lanto	
	P	Un peu plus fort	
	EL	La chèvre	
	P	Oui, la chèvre	
	E	La chèvre	
	P	C'est quoi qui dit	

	E	La chèvre	
	P	C'est quoi qu'elle dit	
	E	La chèvre	
	P	C'est quoi qu'il dit	
	E	La chèvre	
	P	Oui	
	P	Regarde encore au tableau	
	P	De quels animaux (2 fois) qui donnent du lait	
	P	De quels animaux qui donnent du lait (2fois) Allez regarde E SR De quels animaux qui donnent du lait Allez regarde, dépêchez –vous	(E SR)
	P	A toi, oui	
	E	Les animaux qui donnent du lait c'est...	
	P	Le	
	E	Le ...	
	P	La	
	E	La vache	
	P	C'est quoi aussi qui donne du lait	
	E	La poule	
	P	Oui	
	P	Non, non, la poule qui donne du lait	
	E	La cochon	
	P	Oui, les animaux qui donnent du lait c'est la vache et la cochon, c'est quoi encore...Faratiana	
	EL	La chèvre	
10mn	P	La chèvre c'est pas le chèvre,	
	P	Répète	
	EL	La chèvre	
	P	Les animaux qui donnent du lait sont la cochon, la	

	chèvre, la vache	
P	Quels sont les animaux qui donnent du lait	
P	Répète, toi, toi, toi, allez les animaux qui donnent du lait sont	
E	Les animaux qui donnent du lait sont le bœuf	
P	La...	
P	Toi Mamiah	
E	La vache	
P	Répète toi	
E	La vache	
P	Toi	
E	Le cochone	
P	Quoi encore	
E	La chèvre	
P	Mais les autres que donne la poule	
P	A toi	
E	La poule donne l'œuf	
P	La poule donne l'œuf	
E	L'œuf	
P	Ça veut dire, la poule ponde l'œuf (2)	
E	La poule ponde l'œuf	
P	Répète toi Lydia	
E	La poule ponde l'œuf	
P	La poule ponde l'œuf	
E	La poule ponde l'œuf	
P	Répète toi Josoia	
E	La poule ponde le œuf	
P	L'œuf à toi	
E	Murmure	
P	La poule ponde ...a toi	

	E	La poule ponde l'œuf P : oui	
	P	Quel type d'animaux ponde l'œuf aussi (2)	
	P	A toi	
	E	Le bœuf	
	P	Non	
	P	Quel type des animaux ponde l'œuf aussi toi	
	E	Cane ...	
	P	La canee, oui quoi aussi	
	E	La cane	
	P	La cane aussi ponde l'œuf, c'est quoi aussi, quel type des animaux aussi qui ponde de l'œuf a toi	
	E	....	
	P	Quel aussi, regarde au tableau	
	E	Le cochon	
	P	La cochone aussi, non, c'est pas la cochone	
	P	C'est quoi encore qui ponde de l'œufKanto	
	Ekant o	Le....	
	P	Ce quoi ça	
	EK	Le	
	P	C'est pas le...Mamiah	
	EMam iah	Le....	
	P	La	
	EM	La dindon	
	P	La dinde,	
	E	La dinde ponde de l'œuf	
	P	La dinde aussi ponde de l'œuf	
	P	Répète toi Fidy	
	EFidy	La dinde...P : ponde E : ponde de l'œuf	
	P	Répète toi Njara	

	PNjara	La...	
	P	La ...	
	EN	La dinde aussi	
	P	Oui	
	EN	Ponde P : Non : ponde, P : ponde quoi	
	P	Ponde l'œuf	
	E	Un œuf	
	P	L'œuf c'est pas un œuf	
	P	La dinde aussi ponde l'œuf Alors	
	P	Regardez ici au tableau	
15m n	P	C'est quoi encore Nomena	
	E	Murmure la viande	
	P	Oui la viande	
	P	C'est quoi encore	
	E	La viande	
	P	Oui c'est quoi encore Mika	
	Emika	Je vois le	
	P	C'est quoi encore Sylvia	
	E	Du beurre	
	P	C'est quoi encore	
	E	Le poulet de chair	
	P	Le poulet de chair, la poulet de chair	
	P	Qu'est ce que c'est encore qu'est ce que vous voyez Vatosoa	
	Evatos oa		
	P	Tu vois....Tafita	
	E	Je vois l'œuf	
	P	Très bien, qu'est ce que vous voyez encore Maminiaina	

	E	Je vois le viande	
	P	Le viande, la viande	
	P	Tout cela le fromage du beurre la ceinture, le poulet La viande c'est qu'on appelle les produits des animaux de la ferme, les produits des animaux de la ferme	
	P	C'est quoi les produits des animaux de ferme à toi	
	E	Les animaux	
	P	Les produits...	
	E	Les produits ....des animaux	
	P	De la ferme sont	
	E	De la ferme sont...le du beurre, l'œuf	
	P	L'œuf	
	E	L'œuf , le fromage la teinture	
	P	Le ceinture	
	P	Quels sont les produits de la poule	
	E	SR	
	P	Quels sont les produits de la poule (2fois)	P : désigne un élève
	P	A toi	
	E	Les produits de la poule sont	
	P	Oui	
	E	L'œuf	
	P	Oui, c'est quoi encore c'est l'œuf tout simplement	
	P	Quoi encore	
	P	Oui à toi	
	E	Le poule de chair	
	P	Oui	
	P	Avec la vache qu'est ce qu'elle donne	
	E	SR	
	P	La vache produit de quoi (2fois)	

	P	Allez	
	P	Produit de quoi la vache Jimmy la vache produit de quoi	
	Ejimm y	Le ...	
	P	C'est quoi	
	E	Le ...ronono	Ronono est un mot malgache
	P	C'est quoi le ronono en français	
	P	C'est quoi le ronono Nomena	
	ENomena	La : SR	
20mn	P	La vache produit du	
	P	A toi Kanto	
	E	La vache produit le...lait P : très bien	
	P	La vache produit du lait	
	P	Euh ..., la cochone produit de quoi (2 fois)	
	E	SR	
	P	La cochone produit de quoi	
	E	Produit de petits cochones	
	P	Rire	
	P	Produit de petits cochones oui	
	P	La cochone produit de petit cochon c'est quoi encore	
	P	Du quoi encore, vas – y	
	P	La cochone produit de quoi encore allez Cherche le...le petit cochon et quoi encore du...	
	E	Le mouton et le petit	
	P	Non, non le cochon produit de quoi encore	
	P	De l'herbe	
	E	Oui de l'herbe avec les petits... pour les petits	

	P	Quels sont les produits pour la cochone c'est quoi ça	
	E	La viande	
	P	La viande	
	P	Euh...alors on va chercher par chaque groupe deux animaux des fermes et ses produits	
	P	Cherchez par groupe deux animaux des fermes et ses produits Allez-y	
	P	Travaille ensemble	

Fiche 3/CP2

Date : 29 – 05 – 15

Enseignant : Hortense

Intitulé de la leçon : Le son an - an

Durée	Déroulement	Observations
00mn	P Aujourd'hui nous allons faire la lecture-écriture (2fois)	P : écrit le titre au tableau
	E Murmure	
	P Prenez –votre la craie	
	P Notre dernière leçon c'est le son....	
	E SR	
	P Quel son	
	P Le son	
	P A toi	
	E J'attends le son i	
	P Non	
	P Quel son	
	E Le son ch	
	P Notre dernière leçon c'est le son ch, notre dernière leçon c'est le son ch, alors écrivez dans votre ardoise « chaise » « chaise », « chaise », chaise, chaise, chaise,	
	P Comment écrit le son ch, chaise	E : écrit sur l'ardoise
	P O, la..., la....qu'est ce que vous écrivez chaise	
	P La chaise	E : lève l'ardoise
	P Qui vient au tableau comment écrit chaise Mamiah	
	P Tout est faux, comment écrit chaise	E : sur l'ardoise chèze, cheche sns
	E La chèze (au tableau)	
	P Est-ce que c'est vrai	
	E Murmure	
	P Ça c'est faux, qui vient corrige, à ta place toi chaise	E : au tableau
	P SR	
	P Comment écrit la chaise qui va au tableau	

	P	Viens toi Lanto, dépêche-toi, tu vas au tableau, comment écrit chaise, efface-le	
	E	La ché (écrit au tableau)	
	P	ça c'est faux encore, qui va au tableau, Fredo	
	E	La chè (au tableau)	
	P	ça c'est faux encore comment écrit chaise	
	P	Alors	
05 mn	P	Ecrivez dans votre ardoise, le chat (2fois)	
	P	Oui	
	P	Viens toi ici Mika et écrivez chat, le chat	
	E	Le chat	
	P	Tu te lis	
	E	Le chat	
	P	Le chat	
	P	Lève le la craie et la main, écrivez le chapeau, chapeau, chapeau chapeau, oui chapeau	
	P	Comment écrit chapeau, c'est pas chapin ou bien chapin,	
	P	Chapeau, chapin, pour toi c'est juste toi aussi, toi mais c'est faux, comment écrivez...	
	P	Comment écrire chapeau qui vient au tableau	
	P	Lanto vient au tableau comment écrire chapeau	
	E	Chapeau	
	P	Regarde ici au tableau	
	P	Allez lis toi	
	E	Le chapeau	
	P	Vous corrigez tout de suite, on fait la remédiation (2fois) corrige	E : regarde l'ardoise
	P	Le chapeau	
	P	Qu'est ce que tu écris dans ton ardoise	
	E	Le chapeau	

	P	Un peu plus fort	
	E	Le chapeau	
	P	Regarde-le	
	E	Le chapeau	
	P	Très bien	
	P	Alors, mettez votre ardoise dans le casier, mettez l'ardoise dans votre casier	
	P	Dépêchez-vous, aujourd'hui, nous allons faire une nouvelle leçon un son, alors regarde au tableau que voyez – vous	
	E	SR	
	P	Que voyez-vous Claudia	
	E Claudia	Je vois le pied	
	P	Le pied	
	P	A toi	
	E	Je vois le banc	
	P	Le banc, oui, toi	
	E	Je vois le genou	
	P	Le genou	
	P	Pour toi Tolotra qu'est ce que tu vois	
	E Tolotr a	Je vois l'aponga	
	P	L'aponga non c'est quoi l'aponga en français, a toi	
	E	Je vois le jambe	
	P	Oui la jambe, répète la...	
	E	La jambe	
	P	La jambe, oui très bien, qu'est ce que vous voyez encore (2fois), qu'est ce que c'est que ça Faniah	
	E Faniah	Le jambe	
	P	Non ça c'est quoi alors, le .....c'est quoi ça Valisoa	

10 mn	E	Le tambor	
	P	Un peu plus fort	
	E	Le tambor	
	P	Le tambour c'est pas tambor	
	P	Répète	
	E	Tambour	
	P	Très bien qui vient au tableau pour le montre le tambour Zaratiana	E : au tableau
	P	Voici	
	E	Voici le tambour	
	P	Très bien	
	P	Et montre moi le banc, allez dépêche-toi montre-moi le banc	
	E	Voici le banc	
	P	Un peu plus fort	
	E	Voici le banc	
	P	Merci, montre-moi la jambe, montre-moi la jambe Sedi	
	ESedi	Voici la jambe	
	P	Voici la jambe, quel son vous attend avec la jambe, le banc, le tambour (2fois) . Mika	
	Emika	J'attends le son an	
	P	Très bien, j'attends le son « an » notre nouvelle leçon c'est le son « an », notre nouvelle leçon c'est le son « an » regardez au tableau	P : au tableau
	P	Les son .....le son an – an	
	P	Quelle est notre nouvelle leçon	
	P	Notre nouvelle leçon c'est le son....	
	E	Le son an	
	P	A toi Tafita. Quelle est notre nouvelle leçon	
	E Tafita	Le son an	

	P	Quelle est notre nouvelle leçon Nomena	
	E	Notre nouvelle leçon c'est le son an	
	Nomena		
	P	Quelle est notre nouvelle leçon	
	E	Le son an	
	P	Très bien	
	P	Maintenant, nous allons faire la lecture	
	P	Regarde ici	
	P	Regarde au tableau	
	P	Fais la lecture silencieusement	
		Le son [ ] : an – am an – am – an – am	
		Un ruban – la manche – la lampe – le banc – devant – tambour	E : fait la lecture
		Papa bêche le champ Jean dansera dimanche à l'école Maman achète un kilo du jambon	
15 mn00	P	Qui vient lire au tableau Lanto	
	P	Très bien	
	P	Un peu plus fort	
	E	Champ	
	P	Champ	
	P	Jean	
	P	Danser	
	P	Dimanche	
	E	Jamb...	
	P	Jambon	
	P	Suivez bien la lecture	
	P	Mancher	

	E	Tambor	
	P	Tambour	
	P	Danse	
	E	Jambe	
	P	Jambon	
	P	Suivez bien la lecture	
	E	Man	
	P	Manche	
	P	On va faire la lecture par groupe alors préparez ... pour faire ... le groupe de lecture	
	P	Vas-y, vous allez préparer le groupe de lecture	
	E	Murmure	
	P	Groupe numéro 7, 4 c'est où, votre partage c'est où	
		...	
	P	C'est Nirina, alors groupe N° 1 vas-y	Groupe de 6
20 mn 0	E	Jambe	
	P	Champ	
	E	Je	
	P	C'est quoi ça	
	E	Jean	
	P	Dan... dépêche-toi	
	E	An	
	P	A	
	E	A	
	P	Dépêche-toi, c'est quoi ça, un peu plus fort qu'est ce que tu as vu tout à l'heure, c'est quoi ça	
	E	Du	
	P	Oui	
	E	....	

	P	Dépêche – toi	
	P	Jam	
	E	Jambe	
	P	Jambon	
	E	Les men	
	P	Répète	
	E	La manche	
	E	Tamber	
	P	Tambour	
	P	De quel groupe qui travaille bien, ce qui fait le bien de quel groupe	
	E	Le 6, et 2	
	P	Groupe 6 et groupe 2	
	E	Le groupe 6 et groupe 2 Le groupe 1	
	P	Font	
	E	Font le ..... les courts	
	P	Re – du font bien la lecture alors ... on a donner ...	
	P	On applaudir le groupe E 6 et le groupe E1	
	P	On fait l'applaudissement	
	E	La ... beaux	
24 m59	P	Alors on va se termine notre la lecture et écriture aujourd'hui et on va continuer à la prochaine fois, allez va à ta place	
00 mn00	P	Dépêche –toi	E : fait la lecture
	E	L'orange	
	P	Un peu plus fort	
	E	L'orange, le gant, l'ampoule, lampe de poche	
	P	Très bien, à ta place	
	P	Prenez votre cahier de classe (2fois)	
	P	Dépêchez –vous	

5m n00	P	Fais la date	E : écrit dans le cahier P écrit au tableau  E : fait la devoir
	E	Souligner-na amizay ve madama	
	P	On souligne	
	P	Fais la date	
	P	On soulinge, souligne le..., fais la date	
	P	Copie le orthographe, écrivez dans votre cahier, copie le	
	P	Le son an- dépêchez- vous, dépêche – toi	
		Je complète les points par an –an	
	E	Adika ve io madama	
	P	Ecrivez	
		Le march....d, je.....,	
	P	Allez-y	
		J...be, mam..., d...se	
8m n01			

Fiche 4/CP2

Date : 01/06

Enseignant : Hortense

Intitulé de la leçon : Le son on - om

Durée	Déroulement	Observations
00mn00	P Aujourd'hui, nous allons faire la lecture-écriture	
	P La lecture – écriture	
	P Notre dernière leçon c'est le son « ch » (2) nous allons taper la main si on entend le son « ch »	
	P La table	
	P Le cheval	
	E Tape la main	
	P Le chat	
	E Tape	
	P La chaussure	
	E Tape	
	P Chaussure c'est quoi, la chaussure, ...	
	P L'ardoise	
	E ...	
	P Le chien	
	E Tape	
	P Le livre	
	E Tape	
	P Vous entendez avec le livre, écoutez bien, le chant	
	E Tape	
	P Peau	
	E ...	
	P Oui	
	P Alors, vous allez écrire dans votre ardoise quand je parle,	

		lève la main	
	P	Chapeau, écrivez chapeau, chapeau (3 fois)	
	P	Comment écrit chapeau, chapeau	
	P	Qui vient corrige au tableau, Julia au tableau	
	E	Chapaue	
	P	Regarde au tableau	
	P	Est-ce que c'est vrai ou c'est faux, Lanto	
	E	C'est faux	
	Lanto		
	P	Viens toi corrige au tableau	
	P	A ta place	
05m n00	E	Chapeau	
	P	Très bien, c'est comme ça qu'on écrit chapeau	
	P	Allez-y corrige votre devoir allez corrige	
	P	Corrige, ça c'est faux corrige-le	
	P	Levez la main	
	P	Le ... non, le chou	
	P	Chou	
	P	Oui	
	P	Le chou c'est pas le cheaux	
	P	Qui va au tableau pour corriger le chou	
	P	Faratiana au tableau, comment va écrit le chou	
	E Fara	Le chou	
	P	Prend ça	
	P	Très bien, allez corrige celui qui fait la faute, corrige-le, pour toi, pour toi aussi, tu manques le u, allez corrige toi, montre-moi	
	P	Chou c'est pas le chau, ..., répète ici	
	P	Alors, mettez votre ardoise dans le casier, dépêchez-vous	

	P	Regarde au tableau, aujourd'hui, nous allons faire une nouvelle leçon, si vous savez bien lire vous savez bien une autre son	
	P	Notre nouvel son, vous entend bien, quel son le son entend qu'on parle ...	
	P	Patalon, charbon, mouton, bonbon	
10m n00	P	Quel son vous attend Faniah	
	E	J'entends son on Faniah	
	P	Très bien, quel son vous attend avec bonbon	
	P	Levez le main. Fredo	
	E	J'entends le son on Fredo	
	P	Quel son vous entendre quand je parle ... mouton, Quel son vous attend Onja	
	E	J'entends le son « ch » Onja	
	P	Ah !	
	E	Le son	
	P	Oui très bien, tu entends le son on, oui Quel son vous entend quand je parle bonbon Sitraka	
	ESitra ka	J'entends le son on	
	P	Très bien, vous entend le son on, notre nouvelle leçon c'est le son on	P : Ecrit au tableau
		Le son [ ] : on	
	P	Alors regarde au tableau, on va faire la lecture	
	P	Regarde au tableau, lisez silencieusement votre lecture Le son [ ] : on – om	

		<p>On – om – on – om</p> <p>Un mouton – un baton</p> <p>La bombe – le rond</p> <p>Léon verse de l'eau dans un bidon,</p> <p>Après il achète du bonbon et du jambon</p>	
	P	Regarde au tableau	
	P	Lisez bien notre texte, ça commence, regarde bien	
	P	Je pose la question de compréhension, qui est le personnage dans le texte, qui est le personnage dans le texte (3 fois) Sitraka	
	P	Le personnage dans le texte	
	E Sitraka	Le personnage dans ce texte le	
	P	Sont	
	E	Sont le rond	
	P	Le rond, là regarde c'est commence sur votre... ici	
	E	SR	
	P	Mamiah	
	EMam iah	Les personnages dans votre texte sont	
	P	C'est	
	E	C'est Leon	
	P	Un peu plus fort	
	E	C'est Léon	
	P	C'est Léon	
	P	Le personnage dans votre texte c'est Léon (2 fois) que fait Léon (2) Allez-y- regarde au tableau que fait-il, que fait Léon. Onja	
15m n00	E	Onja : Léon verser l'eau dans un bidon	
	P	Léon verse de l'eau dans un bideon (2 fois) on va faire la	Lecture

		lecture, vous allez écouter bien	
	P	Qui fait la lecture. Kanto tu viens	
	P	Dépêche-toi	
	E	Ban	E : Lit au tableau
	P	Baton	
	P	La bombe	
	P	Mika	
	P	Irène au tableau	
	P	Mouton	
	E	Léon	
	P	Léon	
	P	Très bien	E : lit au tableau
	P	A toi Fidy, dépêche toi	
	P	Qui viens au Tableau Valisoa	
20m n00	P	Josoa	
	P	Sitraka	
	E	Le	
	P	Regarde bien c'est le ou quoi	
	P	Verse	
	E	Das	
	P	Dans	
	P	Faniah	
	P	Malaky	
	P	L'eau	
	P	Toi après Nomena	10mn45
	P	Très bien Clara	
	E	La bonbon	
	P	La bombe	
	E	Lion	

	P	Regarde bien c'est Lion	
	P	Tolotra	
	P	Zaratiana	
	E	Une	
	P	C'est une regarde bien	
25m n00	E	...	
	P	Lis – y	
	P	Sedy	
	E	Baton	
	E	Lon	
	P	De l'eau	
	P	De quel groupe qui font bien la lecture	
	P	De quel groupe toi	
	E	Le groupe 3 et 4	
	P	Qui fait bien la lecture	
	E	Groupe 1 , 2, 4	
	P	4 qui fait bien le groupe 4, toi	
	E	Le groupe 2, 5, 6	
	P	On va applaudir le groupe 1, 2, 5 et 6, vay-y	
	Ec	La ... baux	
	P	Merci à votre place	
	P	Partagez votre cahier, on va faire ...	P : partage le cahier
	P	Prenez votre stylo	
	E	Madama atao ve le eo ambany io	
	P	Français	
30m n00	P	Ecrivez français	E : écrit sur le cahier
	P	Dépêchez-vous	
	P	C'est fini la date	

		Complète avec le ou la	
	E	Tonga ve dia atao madama io	P: écrit au tableau
	P	Oui .....coq .....cochon .....mouton .....vache	E : fait le devoir (4mn)
	P	Dépêchez-vous, complète avec le ou la	
	E	Tsy hita le soratra madama (à voix basse)	
35m n00	P	Regarde bien	
	P	Dépêche-toi Christophe	
	P	Oui montre, dépêche-toi	
	E	Murmure	
	P	Silence	
	P	La	
	P	Mamiah au tableau, comment écrit coq	
	P	Dépêche-toi, devant coq	
	E	Le coq	E : au tableau
	P	Ranto va au tableau comment écrit devant cochon	
	P	Miakara eo ambony eo (à voix basse)	
	E	Le cochone	
	P	Le cochon ...	
	E	Le cochon	
	P	Très bien le cochon, devant mouton comment s'écrit le ou la	
	E	Le mouton	
	P	Regarde au tableau, un peu plus fort	
	E	Le mouton	
40m n00	E	Le mouton	

	P	Le mouton	
	E	Le mouton	
	P	Oui a toi sitraka, devant vache, le ou la	
	E	Le	
	P	Non, regarde bien	
	E	La vache	
	P	Très bien, devant vaneton, allez toi, Mampionona au tableau	
	E	Le caneton	
	P	Oui, allez-corriger votre devoir c'est la remédiation	
	E	Murmure	
	P	Arrête c'est la remédiation	
	P	Oui, dépêchez-vous	
	E	Ny an'ito madama	
	P	Arrête, qui fait 0 faute, oui	<sup>1</sup>
	P	Pour Lanto c'est combien de faute, tout est vrai pour toi	
	P	Combien de faute, c'est vrai	
	E	Izay diso ihany ve madama no averina	
	P	Oui	
	P	C'est faux, à refaire	
	P	Allez montre-moi ton devoir	
43m n40	P	Fais bien la remédiation, allez-y dépêchez-vous	

Fiche 1/CM1

Date : 26- 05 - 15

Enseignant : Mme Sambatra

Fiche individuelle de l'enseignant

Sexe : Féminin Age : 35

Nb d'années d'expérience professionnelle : 10 ans dont Publique (10 ans) / Privée

Classes tenues :

P	CP1	CP2	CE	CM1	CM2	Au
S						tres
			5ans	1an	1an	3an
						s

Autres (3ans) : 6ème et 5ème dans le CEG (Collège d'enseignement Général) d'Ambatoriha- Est Bealanana

Niveau académique : Bacc D

Formation professionnelle : CAE- CAP- Autres( DPAEC)

Centre de formation : Centre Régional INFP (Mahabibo)

Année de formation : 2004-2005

Formation en langue(s) : Française (Ma-vita) ; Anglaise : Top Flight

Autres (à préciser)

Intitulé de la leçon : Du récit au tableau

Durée	Déroulement	Observations
00m	Quel est notre thème cette semaine	
	E Le voyage	
	P La dernière fois on a fait quoi avant de partir qu'est ce qu'on fait avant d'une voyage qu'est ce qu'on fait	
	P Qu'est ce qu'on doit faire pour avoir un ticket ou billet qu'est ce qu'on fait, qu'est ce qu'on doit faire, manao inona	
	P Notre dernière leçon on fait la.....	
	E SR	
	P La réservation	

	P	Et quand on a le ticket avant de partir quelle est la précaution là on fait quoi avant de partir	
	P	La veille du départ par exemple le jour la veille Le jour, 1 jour avant de départ qu'est ce qu'on va faire, levez la main avant de partir	
	P	La préparation qu'est ce qu'on doit faire avant de partir Lalatiana	
	ELalatiana	Préparer le sous-vêtement	
	P	Preparer le sous-vêtement qu'est ce qu'on doit faire aussi	
	E	Préparer le bagage	
	P	Préparer d'abord le bagage, on fait la liste des bagages et le jour on fait la liste du bagage et le jour du départ qu'est ce qu'on va faire avant de partir qu'est ce qu'on doit faire avant de partir la maison. Fetisoa	
	E	Fetisoa : vérifier le billet	
	P	Tout le moment avant de partir que fait tout le monde	
	P	Qu'est ce qu'on fait Mina, tu fais partir	
	EMima	Avant de partir...	
	P	Tu fais quoi	
	E	On range....la maison	
	P	Tu ranges la maison et enfin tu fais quoi	
	P	Qu'est ce qu'on fait	
	P	Fermer la maison	
05m n00	P	On doit fermer la maison avant de partir, maintenant nous allons faire un affiche, affiche tableau d'information à partir d'un récit	
	P	Prenez votre livre à la page 146, du récit au tableau d'information vous êtes prêt. Vous suivez le texte je lis	
			P : lit la

		lecture du récit au tableau
--	--	--------------------------------

Fiche 2/CM1

Date : 29 – 05 – 15

Enseignant : Mme Sambatra

Intitulé de la leçon : Demande d'informations

Durée	Déroulement	Observations
00mn	P Réservation, poser des questions sur la réservation	P : prépare la plache
	P Si vous voulez passer un séjour de vacances a Majunga, où est ce que vous allez réserver votre billet d'abord (2) toi	
	E A l'agence de voyage	
	P L'agence de voyage oui	
	P Si vous voulez aller à Majunga par exemple où est ce que vous allez réserver votre billet à Majunga	
	E Au gare routière	
	P Au gare routière, quelle question vous posez au responsable. Inona no fanontaniana apetrakareo amin-dry zareo ary si vous voulez faire une réservation, quelle question (2)	
	E Est-ce qu'il y a une place libre	
	P Est-ce qu'il y a une place libre (2fois) autre question	P : écrit au tableau
	E S'il y a une place libre, vous voulez aller où d'abord	
	P Est-ce qu'il y a des taxi- brousse, est ce qu'il y a des...programmes des voyages pour le jour que vous voulez	
	P Fetisoa a dit tout à l'heure est ce qu'il y a un billet aller-retour s'il aura une place. Alors on passe le, est ce qu'il y a un billet aller-retour	

	P	Inona no hitanareo ao amin'ny sarinareo ao	
	P	Levez la main	
	E	Île Maurice	
	P	Image de l'île Maurice vous voulez passer vos vacances à l'île Maurice	
	P	Qui a déjà parti à l'île Maurice iza no efa tanyamin'ny l'île Maurice	
	E	Mbola	
	P	Mbola, avant d'aller à l'île Maurice, parce qu'il n'est pas allé à l'île Maurice	
	P	Il faut demander de renseignement des informations de l'île Maurice	
	P	Quelle information vous voulez intéresser l'île Maurice	
05m n00	P	Quelle information tu croire avant d'aller pour ne pas être surpris qui va se passer à l'île Maurice. Quel information tu... vous voulez savoir. Regardez bien les images, en vous aidant des images vous posez trois questions que vous interesse les renseignements à l'agence de voyage et vous transformez trois questions avant d'aller à l'agence de voyage  Vous travaillez par groupe avec ça, 3 questions pour demander des informations. Demander des informations c'est quoi  Vous posez des questions sur les .... Que vous interesse	
	E	Murmure Consignes Poser 3 questions pour avoir des informations ou renseignements	E : travail par groupe
	P	Eh, soraty eto tsara sur le lieu de destination	

	P	Vous posez 3 questions pour le lieu de destination	
	P	3 questions seulement à partir de cette image. Quelle question, la question que vous demande, vous écrivez notre question.	
	P	Eh, tonga dia le fanontaniana ihany atao ao dia tonga dia kendreo 3 questions ihany atao ao	
	E	Izaho no mamaky anio a !	
	E	Iza no nanao an'io teo	
	P	Les 3 questions a :	
	P	Quelle question vous interesse, quelle question	
	E	Efa eto izany le valiny	E : je vais un billet aller retour aujourd'hui Mahajanga
	E	Ie	
	P	Quelle question hoy aho ! fa tsy hoe vous allez	
10m n00	P	Poser une question... question no ataonareo ao vous posez une question	
	P	Quelle question vous voulez concerner dans votre séjour à l'île Maurice	
	P	3 questions, nareo ataovy aoriana ity dia mahita daholo nareo	E: fait du devoir sur la grande ardoise, devoir par groupe
	E	Ity izany mbola tohiny E : mbola tohiny io	
	E	Inona ry anona io a	
	E	Mitenena indray nareo fa tsy, izaho foana ve	
	E	Miteny indray ve	
	E	Ity le boky	
	E	Taty le boky jerena	
	E	Est-ce que'il y a des taxi-brousses	
	P	Eh ! 3 questions a : 3 questions	
	E	Mitenena indray hoy aho ianareo	
	E	Io ry anona	

	E	Ito le hoe climat ry Tantely a	
	E	Jereo le vêtement	
	P	C'est fini	
	E	Oui madame	
	P	Un par groupe	E : sur le tableau de groupe 1) Quel est le tom 2) Est-ce qu'il y a 3) Comment est le vetemon Je ve un billets
	E	Comment est le vêtement	
20m n00	P	Izay iray mahay mamaky ny zavatra natao fa tsy hoe tsy hay vakiana ny zavatra natao	
	P	Prenez votre place et croisez- le bras	
	P	C'est fini	
	E	Oui madame	
	E	Murmure	
	P	Ao ary	
	P	Vous lisez votre devoir	
	P	Groupe 1	
	P	Votre attention	
	G1	Comment est le tom ?	
	P	On pose le question sur le temps	
	P	Lisez votre question groupe 2	
	E	Quelle les vêtements on porte Comment le temps ? Quel la monnaie ?	E : chaque groupe lit le travail
	P	Troisième groupe	
	E	Je vous un bien aller retour aujourd'hui Mahajanga Est-ce qu'il y a Pour taxi-brousse allé retour Mahajanga Est-ce que je les temps, les temps est beau Groupe 4 Je ve un billet alleretour	

<p>25m n27</p>	<p>Comment et le temps ? Quels vêtements ?</p> <p>Groupe 5</p> <p>Quels vêtements Comment est le temps Comment est le billet</p> <p>Groupe 6</p> <p>Quelle est le temps Les temps est il peut chaud Quelle est le vêtement Vêtement est sort, tee-sherte Quelle est la monnaie La monnaie l'euro</p> <p>Groupe 7</p> <p>Combien de temps Est-ce qu'il y a temps et beau Est-ce qu'il y aime Corte</p>	
--------------------	---	--

Fiche 3/CM1

Date : 29-06-15

Enseignant : Sambatra

Intitulé de la leçon : Le pronom Relatif

Durée	Déroulement	Observations
00m	P Tu peux lire l'écrit au tableau, le titre	
n00	E SR	
	P Le titre	
	E Moi madame	
	P Aminah	
	E Murmure	
	P Le titre coloré en rouge	
	E SR	
	P Titre	
	E Moi madame	
	E Le titre de leçon est le pronom relatif	
	P Les pronoms relatifs « qui » et « que »	
	E Murmure	
	P Avant de faire ça d'abord, qui peut donner les, la fonction de tous chaque phrase, qui peut lire la phrase lis la phrase	
	E Papa a réservé une place	
	P Papa a réservé une place oui... fonction de chaque mot de chaque phrase, est ce que quelqu'un écrit au tableau	
	P Papa qu'elle est le rôle de papa ici	
	E SR	
	P Inona no anjara asan'i papa eto dans cette phrase Carina, levez la main	
	E Sujet	
	E Za madama	

	P	Sujet	
	P	Fetisoa, a réservé, quel est le rôle de a reservé ici	
	EC	Verbe	
	P	Verbe, une place Mickaël	
	E	...	
	Mickaël		
	E	Complément Texte La place que papa a réservé n'est pas libre	P : écrit au tableau
05m n		Le chauffeur lui propose une place qui est au banc fond	
	P	Qui peu lire la texte	
	P	Je peux lire la texte	
	P	Qui peux lire ça, Tantely	
	E	Lit	
	P	Banc-fond	
	P	Quel mot est coloré en rouge ici, levez la main	
	E	Que	
	P	Quoi aussi	
	E	Qui	
	P	Qui mais pas qui	
	P	Que et qui, combien y a-t-il de phrases ici, dans cette texte combien y a-t-il de phrases	
	P	Comptez un, combien de phrases	
	E	SR	
	P	Toky	
	E	2 phrases	
	Toky		
	P	2 phrases, dans la 1ere phrase combien y a-t-il de verbes, dans le 1ère phrase qui peut lire d'abord la 1er phrase	

	E	SR	
	P	Lit la 1er phrase, la 1er phrase, la 1er phrase commence par la place jusque libre, autre que Tantely	
	E	La place	
	P	Autre que Tantely, non, autre que Tantely, Rondro	
	E	Rondro	E : lit le texte
	P	Un peu plus fort	
	E		Lit
	P	La place que papa a réservé est libre	
	P	Combien de verbes conjugués dans cette phrase	
	E	Verbe réserver	
	P	Et quoi aussi, verbe réserver	
	P	Il y encore une verbe conjugué, quel verbe	
	E	SR	
	P	Quel verbe	
	E	Place	
	P	Est-ce que c'est une verbe place, la place	
	E	Libre	
	P	Non	
	E	Propose	
	P	La 1er phrase, la place que papa a réservé n'est pas libre N'est pas, elle n'est pas, une forme de négation mais quel est le verbe, une forme de négation quel est le verbe Lovatiana	
	E	Pas Lovatina	
	P	Mais non... n'est pas forme de négation, on a déjà fait ça Lucia, où est le verbe	
	E	SR	
	P	Rondro, où est le verbe	

	E	Est	
	Rondro		
	P	Est ça vient du verbe	
	P	Verbe inona izany est izany	
	E	Verbe être	
	P	Verbe être	
	P	Quel est le sujet alors	
10m n00	P	La place, tokony hisy sujet anankiroa ao izany azonareo satria la place izao sujet dia ny 1 sujet ana verbe 1, dia aiza ny complément an'ny verbe 1, il y a 2 phrases cachées dans cette phrase, nous allons décomposer cette phrase.	
	P	D'où vient ce pronom relatif que Papa a réservé une place, la place n'est pas libre	P : écrit au tableau
	P	Tu peux lire la phrase au tableau	
	E	SR	
	P	Levez la main Mamitiana	
	E	Lit	
	P	Lit, un mot a, se répéter en deux fois quel mot, misy mot miverina indroa ao	
	P	Fenosoa	
	E	Place	
	P	La place	
	P	Dans ce 1er partie quelle est la fonction de la place ici	
	P	Tany amin'ny révision efa hitantsika teo. Quelle est la fonction de la place ici, quelle est la fonction de une place ici Toky	
	E	Complément	
	Toky		
	P	La place ici, le verbe c'est a réserve et ici le verbe c'est est quelle est la fonction de la place ici Noro	

	ENoro	Sujet	
15m n00	P	La place ici c'est complément, et la place ici c'est complément, alors nous allons éliminer la répétition (2 fois) Une place ici c'est complément, si on veut élimine d'abord on élimine le complément d'abord et on remplace par que, on va mettre que au debut de la phrase et nous maintenant la phrase à partir de la 2ème proposition. Vous suivez bien la place et on va mettre tout ça avant le 2ème verbe la place tout ça que avec ce qui reste de la phrase et on avait n'est plus : la place on apporte tout ça qu'est ce que je veux mettre d'abord ici .....	P : au tableau
	P	E, adika aloha ity a ! ohatry ny nanaovako azy mihitsy ataonareo eo hoe j écris la phrase d'abord et j'élimine chaque et j'écris ici la réponse de même pour la 2ème phrase	
	P	Ataovy ohatranio mihitsy adikao aloha dia élimineo daholo le complément	E: écrit dans l'ardoise
	P	Jerevo tsara ny nanaovako an'ity a e!	
	P	Montrez vos devoirs, vos travail	Travail par groupe
	P	Tsy takomana ny an'ny sasany misakisàna	
	E	Tsy azo sary ielahy (voix basse)	
	E	Murmure	T: Devoir par groupe
	P	J'emporte un sac, le sac est lourd	
	P	On élimine le complément, on remplace le complément ici par ... quoi, par le pronom relative quoi, on remplace le complément par quoi	
	P	Regarder ici par quoi les enfants Fetisoa	P : au tableau
	E	Fetisoa: que	
	P	Par que, écoutez bien, on va mettre que où...	
	P	Aiza no apetaka ity que ity ary aloha rehefa ho elimineko ity	
	P	Que no resaka, on pose le que ici Lucia	

	E	Ery	
	Lucia		
	P	On va mettre que ici	
	E	Murmure	
	P	Que, eh regarde bien au tableau	
	P	Je commence avec la 2ème proposition	
	P	Le sac et j apporte ici le proposition le sac que j'emporte est lourd	
20m n00	P	Le sac que j'emporte est lourd	
	P	Notenareo bien a izay namarina any amin'ny groupe any	
	P	Deuxièmement, j'emporte un sac, le sac est lourd suivez au tableau	
	P	On remplace le sac, le sac ici c'est ...	
	E	Sujet	
	P	Sujet on remplace le sujet par quoi	
	E	Par qui	E : au tableau
	P	Par qui	
	P	Viens ici, et tu vas écrire la réponse	E : regarde un livre (E3)
	P	Asseyez-vous	
	P	J'emporte un sac, le sac est lourd, j'élimine le sac et je remplace par qui est je ... (murmure)	
	P	Rehefa pronom relatif qui izy dia ahoana	
	E	SR	
	P	On remplace le sujet par qui et on écrit la phrase ça ne change pas jereo anie ny nataoko tato eh	
	P	Le chauffeur lui propose une place, une place au banc-fond Le chauffeur lui propose une place qui est au banc-fond J'élimine ça et je répète le phrase	P : au tableau  P : lit au tableau (2 fois)
	E	J'emporte un sac, le sac	

	P	J'emporte quoi, on élimine ça, efa tsy mety intsony io Efa nosoloina qui, on remplace par qui on ne répète plus ça	E : écrit au tableau
	P	J'emporte un sac qui est lourd	
	P	Izay tsy namarina asiana 1 point, izay 2 points	
	P	Asiana naoty ny boky dia mametraka fitaovana	
	P	Mandehana amizay miverina eny amin'ny toerana dia samia mijery hoe aiza ny fahadisoanareo aloha jereo any	
	E	Murmure	
25m n00	P	Eh, manorina an'ireny dia mamonjy groupe	
	P	Eh, mbola le nareo amin'ny groupe iny a, jereo tsara taiza ianareo no diso, jereo ny correction de taiza nareo no diso, haingana akia Falinah a	
	E	Ny anay 1 no diso	E : 8 aller au tableau
	E	Murmure	
	E	Firy ny antsika	
	P	Mandehana mipetraka	
	P	1 mamarina ny 1, 1 mamarina ny faha 2	
	E	Murmure	
	P	Aiza ny groupinareo, aiza daholo ny groupe dia izao hitanareo ve le fadisoanareo, ity izany eo ampovoany eo dia samy mijery, taiza ianareo no diso	
	P	Eh, samy mijery ny zavatra nataony, hoe taiza ianareo no diso	
	E	Fafana	
	P	Fafao ny tableau	
	E	Murmure	P : écrit au tableau
	E	Firy ny an'ny ialisany no marina firy ?	
	P	Eh, manomboka hatreto a, ny thème voyage, ny titre pronom relatif qui est que	

	Les pronoms relatifs qui et que permettent d'éviter la répétition dans une phrase.	
	E Anay ito, tsy omeko, tsy mihomehy (à voix basse)	E: écrit sur le cahier
	E Murmure	
	P Que remplace un complément d'objet et qui un sujet	
	E Murmure	
30m n00	P Exemple	P : au tableau
	P Efa fantatrao hoe eo ambany ny kitapon-dry ny kahieany dia inona no tsy anomezana azy any hoa, avela hierikerika le olona	
	E	E : écrit sur le cahier

Fiche 5/CM1

Date : 29 – 05

Enseignant : Sambatra

Intitulé de la leçon : Les pronoms relatifs (exercices)

Durée	Déroulement	Observations
00mn00	P S'il y a deux répétitions dans une phrase, deux répétitions de mots, qu'est ce que'on fait, on utilise quoi (2 fois) pour le COD pour le complément, on utilise quoi ... levez la main, on remplace le COD par quoi (2) Fetisoa	
	E Par que Fetisoa	
	P Et on remplace le sujet par quoi, on remplace le sujet par quoi Lova	
	E ... Lova	
	EC Qui	
	P Lova lève-toi	
	E Qui Lova	
	EC On remplace par qui	
	P Aujourd'hui on va faire une évaluation sur notre dernière leçon pronom relatif, qui et que	
	P Prenez votre cahier d'exercices	
	E Murmure Français	P : Ecrit au tableau
	P On n'écrit pas encore, regardez au tableau Titre : Les pronoms relatifs « que », « qui » Questions : élimine en deux cas la répétition d'un mot dans les phrases suivantes	
	E Ity madama manoratra	
	P Mbola tsy manoratra hoy aho	

	Exemple : je fais un voyage, le voyage dure huit heures	
P	Quel est le mot répété ici	
P	Pierrot	
E	Pierrot : voyage	
P	Si j'élimine le nom voyage qui joue le rôle de complément je remplace par quoi	
P	Vanessa	
E	Par que	
Vanessa		
P	Par que	
P	Est-ce que je veux mettre que	
P	Vanessa	
E	Je veux que ...	
P	Est-ce que je veux mettre que	
P	Je veux mettre que avant ... je et je rapporte tous avant le voyage	
P	Et j'écris la phrase Le voyage que je fais ... qu'est ce que j'écris ici	P : au tableau
E	Dure huit heures ?	
P	Très bien dure huit heures	
P	Et si je remplace le voyage sujet qu'est ce que je fais, qu'est ce que j'écris. RoVa	
E	Qui	
Rova		
P	Je remplace qui et qu'est ce que je vais écrire en bas	
P	Qu'est ce que je vais écrire ici alors	
P	Est-ce que quelqu'un dit la réponse ...	
P	Alors ... je fais un voyage qui dure huit heures	
P	Vous faites comme l'exemple pour l'exercice 1 et 2 Exercice	

	1- Je prends un taxi, le taxi roule si vite 2- Le voyageur présente son billet, le billet indique la destination	
	P Vous prenez votre cahier et vous faites votre devoir et vous écrivez l'exemple	
	E	E : écrit dans le cahier
	P Eto manoratra,	
	P Asiana exemple, ity anie ny question éliminez en 2 cas la répétition...	
10m n00	P Voilà la question, et voila l'exemple	
	P Dia nosoloiko an'i que sy an'i qui izay aho vao nanao an'ily phrase Fa tsy te hahita aho hoe que no itako eo nefa mbola tsy misoratra eo akory ny valin'ny que atao ohatry ny nanaovako azy io mihitsy no anaovanareo azy fa tsy mandika bêtement fotsiny dia amin'izay mijanona ao anatin'ny sainareo ao tsara ny fomba fanaovana azy. Efa mianatra sahadry an'ily fomba nanaovanareo an'itsy izany le fomba nanaovanareo an'itsy	E : fait de devoir (5mn)
	P Qui, très bien	P : mitsara cahier
15m n00	P Izay, ny ankoatr'izay ataovy eo amin'ny sisiny eo fa tsaraiko	E : manatitra cahier
	P Au tableau	
	E Ny anay madama mbola tsy voatsara	
	P Carina au tableau	
	E 'za madama no anao an'ily 1 eo ambany	E: fait la correction au tableau
	P Carina, tu vas éliminer la répétition	
	P Eh, regardez au tableau	
	P On fait d'abord	P : miara manao correction eny
	P Suivez bien	

	P	Aiza ny toeran'ireto, avant taxi ve	amin'ny tableau
	E	Izaho madama, za madama	
	P	On va mettre que et je prends, est ce qu'on va mettre Kezia	
	E	Avant roule	
	P	Ah	
	E	Avant roule	
	P	Avant le verbe roule Réponse : le taxi que je prends roule si vite	E : au tableau
	P	Est-ce que je prendre, conjugué le verbe prendre	
	P	Quel alors ce verbe ça « prends »	
	E	Murmure	
	E	...	E : fait la dernière correction
20m n00	P	Très bien	
	P	Vrai ou faux	
	E	Vrai	
	P	Donne- le .....	
	E	Soa ....	
	P	Prenez une autre exercice prenez votre cahier Remédiation	P : écrit au tableau
	E	Murmure	
	P	Prenez votre cahier	P : partage le cahier
	P	Deux points, deux points, si faux écrivez f combien de faux, combien de juste chacun si vous avez 4 justes écrivez 4j et si début c'est 2 fautes écrivez 2j et 2f	
25m n00	P	Tout le monde fait ça, regardez votre devoir et prenez le stylo rouge	
	P	Ecrivez dans votre cahier sous le marge de votre cahier, vous avez combien de juste et combien de faute écrivez sur le marge : 2j ou 2f sa dépend de votre devoir	

	E	Le voyage	
	P	Si on déjà écrire que avant le sujet qu'est ce qu'on va faire	
	E	SR	
	P	On va prendre tout ce qui reste de la 1ère proposition	
	P	Comprenez, tu comprends, on va prendre le tout ce qui reste de la 1ère proposition et on reprennez avant le verbe du 2ème proposition	
	P	Commence par la 2ème proposition, et puis alors, retourne à ta place. On commence par la 2ème proposition qu'est ce qu'on va faire. Efa nalefako ity dia efa nalefako ary on élimine tout ça tsy misy intsony. Satria efa ... On considère qu'il n'y a plus rien ici. On a transporté tout ça avant. On commence par quoi alors (2). Rova aiza izany no manomboka rehefa tsy misy intsony eto tsy misy n'inon'inona adikanao intsony eto dia aiza izany no hanomboka, ity tsinona efa nafindrako ato, hitanao. Je fais efa nafindrako ato je considère il est déjà là	E : au tableau  Correction pendant 6mn
35m n00	P	On commence par quoi alors	
	P	Ie	
	P	Tu va écrire le voyage. Le avec par l majuscule	
	P	Le voyage après ça, tsy afa misaraka intsony ireo fa efa natambatra ato. Ie, dia aiza izany navalinao les autres dia tsy misy afenina. Tsy misy atelina fa izay zavatra rehetra mbola tokony ho eo dia apetaka.  .....	
	P	Point à la fin, lis la phrase que tu bien écrire	
	E	.....	
	P	Lis la phrase un peu plus fort	
	E	.....	E : lit la correction
	P	Vrai ou faux les enfants	

	ERC	Vrai	
	P	Donne- lui un Soa	
	ERC	Soa	
	P	Tu comprends, est ce que tu comprends, azo sa tsy azo ny fanaovana azy, azo amin'izay	
	P	Tsy mahazo 0 faute intsony amin'ny manaraka, 0 juste mandehàna ary	
	P	Vous écrivez ici, j mais pas 3 j, f pour f et le total vous écrivez ici combien de juste et combien de faute	
	P	Aiza le hoe juste sy faux, fa inona ary ny zavatra ataonareo	
	P	Exemple: je fais un voyage, le voyage dure	P : écrit au tableau
	P	Lever la main ce qui a 4 fautes. Rova viens au tableau, prenez	
	P	Ce qui a 0 faute regardez au tableau, croisez le bras	E : au tableau
	P	Souligner le mot répété en deux, lis la phrase le 1er phrase	
	E	Je fais...	E : lit au tableau
	P	Soulignez le mot répété en 2, avec le déterminant	
	P	Et l'autre	
30m n00	P	Et Rova quelle est la fonction de ce mot Qui peut répondre à cette question, quelle est la fonction de ce mot, Mika	
	E	It Mika	
	P	C'est quoi	
	E	It	
	P	C'est pas it	
	E	Que	
	P	Non fonction la fonction	
	P	Fonction (2 fois) Toky	
	P	Complément d'objet direct io, complément	

	P	On remplace le complément par , si on élimine. Rojo	
	P	Par, par quoi d'abord, si j'élimine, je remplace par quoi, par	
	E	Que	
	P	Un peu plus fort	
	P	Par que, et écris toi en haut, en haut tu vas écrire en haut que, et tu va transporter ça, où est ce que tu vas remettre. On va mettre ça où, on va mettre que où, Brigitte, tu viens ici, aiza ny hametrahana an'ity	
	P	On va mettre Rojo	
	P	Après ça on fait quoi (2) après ça On prend quoi. Brigitte, qu'est ce qu'on va faire, est ce que tu as une idée	
	P	Qui peut répondre à la question	
	P	Après ça on fait quoi (2) après ça, on prend quoi. Brigitte, qu'est ce qu'on va faire, est ce que tu as une idée	
	P	Qui peut répondre à la question	
	P	Anankiray amin'ilay tsy namarina mihitsy indray koa	
	E	Tafita	
	P	Ao ary	
	P	Soulignez d'abord le mot et divisez en deux	E : au tableau
	P	Quelle est la fonction de la 2ème mot, teo COD dia ito 2ème mot Rondro	
	ERondro	Sujet	
	P	Sujet, mettez sujet, si on élimine cette sujet la on remplace par quoi. Brigitte, on remplace par quoi le sujet d'abord (2fois)	
	E	SR	
	P	Si j'élimine ça, je remplace par quoi	
	E	Je remplace qui alors et est ce qu'on va faire maintenant et où est ce qu'on va faire	

	E	.....	
40m n00	P	On écrit, tout simplement à refaire si tu vas élimine le phrase, le sujet	
	P	Ecrit la phrase, toute la phrase avec le pronom relatif qui on remplace qui	
	P	ho an'ilay nandiso rehetra teo qui on remplace le sujet avec qui, on ne touche plus le phrase et on réécrivez toute phrase et on remplace tout simplement le sujet par qui	
	P	Tu réécris la phrase sans répétition	
	P	Eh, mijery tsara, qu'est ce que tu vas écrire, lis d'abord la phrase que tu vas écrire	
	P	Un peu plus fort	
	E	Je fais un voyage qui dure huit heures	
	P	Tu vas écrire en bas	
	P	Ao	
43m n11	E	Soa	

Fiche 1/CP

Date : 10- 06

Enseignant : Mr Fetra

Fiche individuelle de l'enseignant

Enseignant D : RAKOTONANDRASANA Fetramalala

Classe : CP2 EPP : Faralaza ZAP : Talatamaty CISCO: Ambohidratrimo

Sexe : Masculin

Age : 34 ans

Nb d'années d'expérience professionnelle : 2 ans

Dont Publique (2ans) / Privée

Classes tenues :

P	CP1	CP2	CE	CM1	CM2	Au
S						tres
		2ans				

Niveau académique : Bacc A2

Formation professionnelle : CAE- CAP- Autres (4 JP ( Journées Pédagogiques)

Centre de formation :

Année de formation :

Formation en langue(s) :

Autres (à préciser) :

Intitulé de la leçon : Les fruits et légumes

Durée		Déroulement	Observations
00mn	P	Citez quelques mots du marché	
00	P	Milazà zavatra hamidy eny an-tsena	
	E	Anana, .....karaoty,.....	
	P	Répetez encore	
	P	....Tojo....	
	E	Tomate, ..... Aubergine	
	P	Asseyez-vous, Haja	
	EHa	Haja	
	ja		
	P	Citez 3 mots du marché (2fois)	
	E	....., poire, tomate, avocat	
	P	Androany isika ao anatin'ny français dia ny légume et fruit,	

	ny légume izany ao amin'ny sokajin'ny anana izany, anaovana sakafo ; ny fruit izany dia voankazo	
P	Izany hoe, mizara roa mazava tsara izany ny atao légumes sy ny atao hoe fruits	
P	Ny légumes dia ny anaovantsika sakafo rehetra, fa ny hanaovantsika dessert izany tsy ao anatin'io no légumes fa ny ataontsika hoe sakafo laoka no tafiditra ao anatin'ny hoe légume no antsika	
P	Dia zaraintsika 2 miavaka tsara izany ireo mba ho haintsika no manavaka an'io hoe izao ny légume, izao no fruit, dia hijery sary ety amin'ny tableau isika dia mamantatra hoe inona avy no anaran'ireto sy ny hoe anaovana inona avy ireo fa tsy hoe mahita voankazo isika dia hoe ity anaovantsika laoka na hanaovantsika sakafo hafa any koa fa tsy hanaovantsika sakafo hafa any koa fa tsy hanaovantsika dessert, mety misy no mifandray ireo hoe sady hanaovantsika sakafo hafa any koa no hanaovantsika tsindrin-tsakafo	
P	Eto izany isika aloha, mamantatra hoe inona avy no anaran'ireto, tsy ary voatanisantsika eto daholo le izy satria sary vitsivitsy no hitantsika eto	
P	Fa fantaritsika miadana eny foana izy rehefa manao exercices isika na rehefa manao pratique ana leçon eo fa ho fantarintsika izany ity sary amin'ny ilany ity mbola tsy navelatro le izy fa ho jerenareo eto hoe ity ny légume, ity ny fruit fa ny fitambarany moa dia ireto izy jereonareo ireto, sasantsasany ihany hoa ireo, fa mety misy tsy voasoratsika eo izao, fa ho vakiantsika aloha hoe inona avy ireto ho teneniko	
P	Ça c'est le pomme de terre	P : Lit l'image au tableau
P	Izay teneniko dia averinareo	
E	RC : pomme de terre	
P	Courgette	

	E	Courgette	
	P	Oignon	
	E	Oignon	
	P	Tomate	
	E	Tomate	
	P	Aubergine	
	E	Aubergine	
	P	Navet	
	E	Navet	
	P	Carrote	
	E	Carotte	
	P	Poivron	
	E	Poivron	
	P	Avocat	
	E	Avocat	
	P	Banane	
	E	Banane	
	P	Pomme	
	E	Pomme	
	P	Orange	
	E	Orange	
	P	Fraise	
	E	Fraise	
	P	Raisin	
	E	Raisin	
	P	Mangue	
	E	Mangue	
	P	Cerise	
	E	Cerise	
	P	Répétez	

	E RC	E : répète
	P Ho havahantsika ary hoe iza amin'ireo izany légume izany, iza amin'ireo izany fruit izany, izay isika vao hanokatra an'ireto sary hafa ataontsika ireto	
	P Ireto no atao hoe fruit, hakavitsiana mety misy tsy hitantsika atsy le izy fa mety hoe hitantsika ato, ankavitsiana ireto izany le ataontsika tsindrin-tsakafo santionany fotsiny ireo fa mbola betsaka ny voankazo fantatsika any	
	P Ato izao ankavitsiana fotsiny l'anas, mananasy no dikan'izany, l'avocat, zavoka, letchi, efa nataontsika eto ihany ny anarany, fa mangue, izany angamba fantatsika fa zavatra miseho amintsika isan'andro, orange, voasary	P : lit l'image
	P Izany hoe, ireny rehetra ataontsika sakafo dia fruit, izany hoe ao anatin'ny voankazo izany dia fruit, ny rehetra rehetra indray dia légumes, ireny fanaovana sakafo an-davan'andro ireny, misy ankavitsiana koa ato, eto koa ny hitantsika ny sasany	P : lit l'image
	P Tomate, navet, izany izao mety tsy hitantsika atsy angamba, haya o ka, radis, céleri, izany izao mety tonga dia fantatr'isika satria zava-maintso, fa itony ohatry ny zavatra itony izao ... ny pomme de terre, misy pomme ao tokony mba haintsika no manavaka an'azy, pomme de terre ovy izany, ny iray pomme fruit voankazo tsinona tsy ho hataontsika sakafo mihitsy fa ny ovy izany atao laoka na sakafo mihitsy	
	P Isika izany a ireto no atao hoe fruit izay azo lazaina daholo hoe atao tsindrin-tsakafo	
	P Isika izany rehefa ohanina miaraka amin'ny vary dia izy no fangarony omentsika ao	
	P Tsy voatery hoe anana loatra dia any amin'ny fiarahamonina misy antsika ny misy milaoka anana dia ataontsika hoe anana irery fa izay rehetra rehetra ampiarahana	

		amin'ny sakafo ampiarahantsika amin'ny vary dia légume	
	P	Vary moa no sakafontsika ka izay foana fa izay ohanina aminy dia légume	
	P	Hamerina hamaky ary isika tsy haverintsika aloha ary isika tsy haverintsika aloha ny ato	
	P	Ity angamba efa mazava amintsika fa efa hita eo amin'ny sary daholo	P: lit l'image
10mn 00	P	Citron koa izany mbola ao anatiny indraindray ireny ataontsika amin'ny sakafo hoe misy an'ilay tsy mazaka sakafo dia asiana an'ireny fa ao antin'ny fruit ny citron, voasary makirana hoy isika ao anatin'ny fruit ireny, sady mandray atsy hoy isika. Mandray ato amin'ity légume ataontsika ity no mandray ao amin'ny fruit	
	P	Averintsika vakiana aloha ity dia iry avy eo isika mifampanotany oh miteny aho hoe hananarana fruit 3 na 4	
	P		
	E		
	P		
	P	Ireto no hazavaintsika kely amin'ny teny gasy misy isika mantsy isika T2 izao vao manao français, karoty izany efa fantatsika izany tomate, pomme de terre ny ovy, navet, navet moa izay ihany no fitenintsika an'azy, radis ohatry ny navet ihany izy io fa mitapaka anakiroa ny lokon'izy io mena sy fotsy izay na somary sadasada izy io, céleri zava-maitso fatao amin'ny lasopy izy io, isika efa samy mahita an'io, karaoty mety misy zavatra tsy hitantsika ao fa ireo aloha no tazantsika eo	
	P	Hametraka fanontaniana kely amintsika aho	
	P	Citez 3 noms des fruits. Je dis 3 noms de fruits	
	EJad	Pomme, ....cerise, avocat	

	is		
	P	L'avocat	
	E	L'avocat	
	P	Rotsy, citez 3 noms de légume, de légume	
	ERo tsy	Tomate, pomme de terre, la carotte	
	P	Asseyez- vous Ezra	
	P	Citez 3 noms de légumes, autre nom izany hoe tsy le voatonon'i Rotsy teo fa hafa indray	
	P	Ezra : la mangue	
	P	Légume	
	E	....	
	P	Légume izany zavatra sakafo hohanina	
	E	Navet, cerin	
	P	Celeri	
	E	Célieri, poirreau	
	P	Asseyez – vous, répétez 3 noms de légumes	
	E	Carotte, ....pomme de terre	P : écrit au tableau
		Les fruits L'avocat, l'ananas – cerise – mangue – raisin	Les légumes La tomate – la pomme de terre
15mn 00	P	Ecrit au tableau	E : écrit au tableau (7mn, 4E)
	P	Lanto 3 légumes	
20mn 00	P	3 légumes	
	P	Orange Mangue L'ananas La noix de coco	P : écrit au tableau  E : au tableau

40mn 00	P	Régardez bien ce que j'écris. Henikaja au tableau	
	E		
	P	Le schéma et le nom que j'écris	E : relie par l'image
	P	Relier-na, atao hatrany amin'ilay taratasy fa azo soratana io	
	P	Eny amin'ilay sary mihitsy le izy hoe ity io zavatra	
	P	soratana io	
	E	Tsipiho any io taratasintsika io fa tsy maninona io	
	E	Pomme de terre, carotte..., poireau	
	P	Poireau	E : lit au tableau
	P	Tomate,...radis,...oignon, poivron, aubergine, courgette	E : lit au tableau
	E	Courgetten navet, persil, céleri	
	P	Tous les rangeés, anjaranareo no mitanisa ny légume	
		rehetra hitanareo miara-mijery eo dia avy eo mitanisa nareo	
	E	roa rangée ireo	
	P	RC	
	E	Mipetraka, anareo ireto	
	P	RC	
	P	1 ato, 1 ato, 1ato, 1ato	
	E	Ny 1 ato manome anarana légume 3 ny 1 ato manome	
		anarana fruit 3 ny 1 ato manome anarana légume 3 , ny 1 ato	
	P	manome anarana fruit 3	
	E	Sarobidy, 3 noms de fruit	
	P	Banane, orange, fraise	
	E	Yvette 3 noms de légume	
	P	Carotte, la pomme de terre, radis	
	E	Jean Marshal 3 noms de fruits	
	P	Ananas, avocat, noix de coco	
	E	Tojsoa, 3 noms de légume	
P	Pomme		
E	3 noms de légume		
P	Pomme .....		

	E	Tojosoa	
	P	Poireau, navet, aubergine	
	P	Izany hoe mbola tsy voatonon'olona teo	
	E	Trois noms de fruit	
	P	Cerise, avocat, fraise	
		3 noms de légume, Larissa, izay mbola tsy notenenin'olona teo légume	

Fiche 2 /CP2

Date : 09- 06-16

Enseignant : Mr Fetra

Intitulé de la leçon : Le Son « UI »

Durée	Déroulement	Observations
00mn	<p>P Dia hamerina kely aloha isika ny leçon izay efa nantaontsika teo aloha dia ny son »oi », izany hoe ny « oi » efa nataontsika fa mba hiverenan' ilay izy ao an-tsaintsika, dia hoe mot ohatry ny inona moa izany, izany hoe, mot anaky 2 izany, izany hoe ny o sy ny i, no vakiana hoe « oi », amin'ny malagasy izy dia hafa ny fivakin'io fa amin'ny français « oi »ny « oi » no vakin'io indraindray isika tamin'ny exercice mbola nisy teny hoe oy, fa rehefa amin'ny français izany dia « oi »</p>	P : écrit au tableau
	<p>P [oi] no hamakiana azy, izany hoe, averina ao an-tsaintsika izany, io efa haintsika io fa efa nataontsika fa mamerina fotsiny aho. Rehefa vakiana raha manoratra ohatr'izao aho izao, poi inona izao no vakinio</p>	
	<p>E RC : poi</p>	
	<p>P Ary io bois</p>	
	<p>E RC : bois</p>	
	<p>P Ary raha izao loi</p>	
	<p>E Loi</p>	
	<p>P Izany hoe, rehefa itantsika izany io na inona na inona rehefa teny frantsay dia izay no hamakiana an'io fa tsy hoe hiverina indray isika hoe, lui, oi foana no vakininy fa misy isika misy olona miteneny izao hoe loisir, dia loisira no hamakiantika an' ilay izy misy manao an'izany mihitsy isika, namorona loisir ahako loisira no hamakiantika an' ilay izy izany hoe, rehefa miverina ao amintsika io izany dia haintsika</p>	P : écrit au tableau

		Boîte – poid – mois - soi	
	P	Iza ary no hamaky an’ireto zavatra nosoratako eny amin’ny tableau ireto. Ravo	
	P	Mafimafy kely akia Ravo a	
	P	Mila anakiray aho hamaky azy	E: lit au tableau
	E		
	P	Iray farany dia aleo mba vehivavy hamaky mafy ohatry ny hanazy teo. Rojo	
	E		
05m n00	P	Ny lesontika manaraka izany, ny [oi], izany efa nanao exercices n’iny isika fa ny lesontsika manaraka izany aho dia ny son “ui”, u dia i, izany hoe son anakiray indray no hamakiansika an’io fa tsy vakiansika misaraka intsony io, io manko rehefa misaraka dia hafa ny vakiny, ary rehefa mitambatra dia hafa indray ny vakiny, izany ho any vakinio izany “oui”	
	P	Avereno kely hoe	
	E	RC: oui	
	P	Rehefa hitantsika izany any anaty mot isan-karazany any dia ui no hamakiansika an’io, mba handramo vakiana kely ary hoe ity “pui”	P: écrit au tableau
	E	RC pui	
	P	Lui	
	E	RC: lui	
	P	Izany hoe ity ui tsy hiova izany, izany ny dikan’io any anatin’ny vakiansika any	
	P	Ny ataontsika izany dia misy zavatra ho vakiako rehefa avy eo dia azontsika ve izany, azon’ny sofintsika ve izany satria io sofintsika io no ilaina mandre izany	
	P	Raha vao haintsika manavaka ao anatin’ny sofintsika io	

		dia efa ho izao izany. Tokony haintsika izay ny mamaky an'io hoe ohatr'izao no mamaky an'io ui na ohatr'izao oui	
7mn 20s	P	Hamaky kely teny vitsivitsy ary aho	
	P	Ho an'ilay vao niditra aloha, mot vaovao ity ataontsika ity hoy aho, miverina kely fotsiny aho dia aoka isika mba tsy ho tara rehefa ohatr'izao mot vaovao ity ataontsika ity hoy aho rehefa u, sy i rehefa mitambatra, ui no vakin'io, rehefa hitantsika any anaty mot any io dia ui no vakin'io ho an'ilay vao niditra izay dia efa tonga eo amin'ilay mamaky, misy teny vitsivitsy vakiako ato dia rehefa henonareo le feo dia hoe izany ary le feo fa henon'ilay sofiko dia atsangano ny Tanana	
	P	Bruit, trotte	P: lit dans le cahier E: lève la main E : ne lève pas la main
	P	Suit	
	E		
	P	Une	
	E		
	P	Chou Bruit Tuile Uni	
	P	Miverina kely ary aloha rehefa heno ity ui, rehefa maheno feo nareo, io sofina io izany mila miasa be ity, mila henointsika izany, izao no tenenin'ilay olona dia izao no ataoko ao, rehefa maheno feo ui, isika dia izao no fanoratra an'io ui, matoa io miova dia ilay feo no tsy henonareo izany, rehefa hanoratra izany dia miasa be io sofina io, haintsika mamaky io ary haintsika manoratra, matonga antsika mamerina, namaky teny hafa aho izao teo, lu no vakiako teo,	

	mbola nisy nanangatanana isika, izany hoe, zavatra hafa izany no henontsika tany fa tsy le ui, fa rehefa maheno an'io ilay sofintsika izay vao mananga-tanana fa tsy maheno son dia manangana, inona no feo henontsika eo, efa nanao an'io isika	
	E RC; ou	
	P Ny feo tokony henontsika amin'io ny 1 ou, ny iray ui, noho izany a, feo anakiray no henontsika, ui izany fa tsy “u”	
	P Na le fihetsiky ny vavan'olona ary dia efa hamantarana hoe ui ve izany teneniny izany fa ui, averiko kely ary ny hamakiako an'ilay izy	P: lit le livre
	P La nuit, une, des fruit, la pluie, nuit, parapluie	
	P Ato ary misy litera kely vitsivitsy ary ataoko eny amin'ny tableau dia mba jereo ary hoe iza avy no misy an'ilay ui	E: lève la main
05m n00	P Fruit – loisir – bulle – cuire – tuile – huit	P : écrit au tableau
	P Aoka ary aloha anontany kely ankizy aho hoe firy ny mot ui eo amin'ny tableau eo	
	P Ao ary atsangana ny tanana hoe misy firy ny eo amin'ny tableau eo	
	P Nomena	
	P Inona avy no misy ui ao	
	P Aleo aloha vakiako manontolo le izy mba hafantarantsika hoe inona avy no misy ui ao	
	P	P: lit au tableau
	E Fruit	
	P Iray izay	
	E Puis	
	P Aiza izany, mba azafady kely mba atondroy anay hoe izany	
	P Eo amin'ny tableau mihitsy no hananantsika mba	

	fantatsika izany hoe ohatr'izao anie le izy, mandeha makeny amin'ny tableau	
	E	E: au tableau
	P Mba ho jerentsika hoe itsy izany le izy, tsipihy kely amin'ny la craie eo ambaniny izay ahitantsika an'ilay izy	
	E Fruit	E: souligne
	P Manaiky ary ve isika eny am-pitoerana hoe ireo ihany no misy an'ilay izy eny amin'ny tableau	
	E RC: eny tompoko oh	
	P Sao dia mbola mahita hafa isika	
	E Tsia intsony	
	P Izany hoe rehefa mahita an'io izany isika, mety hamaky boky isika, indraindray any anaty bokintsika dia efa haintsika izany io, hoe ity izao efa nianaranay tany am-pianarana dia efa hitantsika io, izany hoe, efa mahita an'io dia vakantsika hoe ui foana io	
	P Ao ary mba misy anankiray makaty amin'ny tableau mamaky an'ireny mot misy tsipika ireny eo ambaniny	
	P Mamitiana	
	E	
	P Tuile	
	P Ao mba vehivavy .....Olivia	
	P Vakio tsara	
	E	E: lit au tableau
	P Izay mahita an'io izany isika mot kely io ary anaty anona any dia ui no hamakantsika an'io	
10m n 00	P Raisina ary ny cahier dia mba manoratra kely isika ao anatin'io cahier antsika io	

Fiche 4 / CP2

Enseignant : Mr Fetra

Date : 10-06-15

Intitulé de la leçon : Les fruits et légumes (exercices)

Durée	Déroulement	Observations
00mn 00	P Exercice amin'ilay fruits et légumes, izany hoe, tsara mamantatra izany hoe tafiditra any amintsika ve ny fanazavana izay efa natao, efa nojerentsika ve ny lesona tany an-trano tany, haintsika ve ny nanavaka an'ilay izy dia mba tsy hahavery fotoana be antsika sy mba ahaizan'ilay tsy mahay sao dia hoe matahotra an'ahy izany nareo dia devoir par groupe ilay izy, izany oe hizara an'iretsy tableau antsika iretsy aho dia samy mamonjy ny groupe-ny ny groupe misy an'azy, samy mamonjy ny groupe-ny, tsy misy havoakantsika any an-tokontany. Aoka aloha ny groupe 1 eto, ny groupe 2 eto	
	P Efa samy mahalala ny groupe-ny isika, ny groupe 3 eto dia samy ohatr'izay 2 foana, dia miavaka ohatr'izay, ary izany ny groupe 7 efa àry amin'ny farany ary	
	E Murmure	
	P Eh, samy mamonjy fotsiny isika fa tsy mitabataba e	
	P Dia mitodika aty aloha fa mbola tsy mihodina any satria ny devoir ary mbola tsy nataoko eny amin'ny tableau	
	E Murmure	
	P Ny tompon'andraikitra amin'ny fitaovana an'ny groupe 1 maka ny anazy aloha	
	P Groupe 2, g3, g4, g5, g6, g7	
	P Akombona amin'izay ny vava rehefa tonga eny amintsika le tableau	

05mn 00	E Murmure Placez dans un tableau les noms des fruits et légumes Nois de coco- céleri – litchi – carotte – pomme de terre – avocat – tomate- radis – anana – citron – cerise – cocombre – salade – Fruit de pain – banane	P : écrit au tableau
	P Mijere amin'izay aty fa hazavaiko io izany hoe apetrak'isika ao anaty tableau izany io, tsy mandika an'ireto intsony araka ny fahazarantsika manao devoir par groupe fa valiny no atao ao anatin'iny tableau kely iny, olona 1 no manoratra ato izany misy anarana légume be dia be ireo, dia isika no misokajy an'ireo hoe ao anatin'ny légume ve ity, ao anatin'ny fruit ve isika no misokajy an'ireo	
	P Ity angamba no mbola tsy henontsika ity, fruit de pain : soanambo hoy isika rehefa any dia andrahointsika io ohanintsika ohatry ny anana dia nareo izany no mijery azy hoe fruit ve izany fruit de pain izany sa légume, ao ary 5mn ihany, 5 mn ny antsika no fanaovana devoir, ao ary	P : Lit le devoir au tableau
10mn 00	P Manao tableau nareo ao amin'ilany manao fruit, ao amin'ny ilany légume tsy misy mitabataba eo	E: fait la devoir par groupe
	P Zaraina mihitsy	
	E Inona ito	
	P Aleo mba tsy miteny mafy isika fa manjary izay ataon'ilay groupe ihany no ataon'ilay sasany	
	E Tsy mety hono le anay	
	P Inona izany	
	P Ny an'ny sasany mba ilay éponge kely any anaty kitapo no ampiasaina fa tsy ampy ny éponge	
	E Mangovitra ialahy izany	

	E	Tsy mangovitra aho fa izany mihitsy	
	E	Murmure	
15mn 00	P	Ataovy mazava tsara ny soratrareo fa manjary tsy fantatra	
	E	Lety e	
	E	Pomme de terre koa ato	
	E	Mikambana io, tsy mikambana io	
	E	Fa inona ity	
	E	Concombre	
	E	Tomate moa efa ao	
	E	Ie efa ao	
	E	Fruit de pain	
	E	Ato no misy an'io fa tsy any	
	P	Tapitra ny orantsika	
	E	Izaho no mitondra an'ity éry	
	E	Ity	
	E	Murmure	
	P	Tapitra ny orantsika ao groupe 1 no mandeha voalohany makaty iarahantsika mitazana io mantsy	
	P	Groupe 2 aza takomana ny groupe	
	P	G3, G4, G5, G6, G7 aty daholo ny maso, ireo no zavatra vitantsika tany, niarahantsika nanao ireo dia iharahantsika tsarina	E: Porte le petit tableau
	P	Izaho ihany angamba no nitsara azy ny fruit aloha no jerentsika voalohany	
	P	Nois de coco iarahantsika manaiky fa fruit izany a	
25mn	P	Nahazo 1 daholo aloha izany izay nanao an'izay nois de coco iny any amin'ny fruit	
	P	Faharoa litchi	
	P	Fahatelo avocet	

	P Ananas	
	P Citron efa misy daholo	
	P Cérise	
	P Banane	
	P Dia mitazana amizay ary isika ato amin'ny groupe 1 ato amin'ny fruit le fruit de pain, ato tsy ahitantsika, ato tsy ahitantsika, ato ahitantsika, ato ahitana, ato tsy ahitana	
	P Fruit de pain izany ve fruits ve izany sa légumes	
	E RC : fruits	
	E RC : legumes	
30mn 00	P Aoka ary aloha anazavako an'azy handrahoantsika io fa hazo io hazobe mihitsy io voankazo io fa tsy voatery hoe andrahoana io dia légume, fruit izany io, raha mijery an'io isika dia ngezabe indrindra io, omentsika 1 izany izay nanao an'io ao amin'ny fruit, ny ambiny izany dia légume,....., izany hoe, ato izany diso le hoe fruit de pain	
	P Aleo ary kaotintsika ny naotin'ny groupe 1 ao ary jerentsika ny présentation an'ilay izy, io izao notsipihany ohatr'izao fotsiny nefa nizara règle ho antsika ao teo teny 2 points ny présentation hatramizay, no nanaovantsika azy, no izany tsy omentsika an'ilay 2 izy, no izany tsy omentsika an'ilay 2 izy, madio izy a fa ilay règle no tsy nampiasainy	
	P G2 sao dia mba misy mitakosikosina tsy misy omentsika azy izany ny 2  P G3 madio io fa misy an'itony fa vitany tena hoe ao anaty case tsara ny légume tena io ao anaty case tsara,	

<p>35mn 00</p>	<p>vitany nilamina tsara le izy, izany hoe, omentsika azy ihany ny 2 points</p> <p>F G4, jerentsika aloha, ity kosa tsy ahitantsika hoe mitakosina, omentsika azy koa ny azy</p> <p>F G5; tsy ahitantsika koa omentsika azy koa le 2 F points</p> <p>Izany hoe mila mitandrana rehefa manao an'io fa F isika rehetra anie manao an'io</p> <p>F G6, anisan'ny milamina koa ny an'ny G6</p> <p>G7; raha isika mijery ny an'ny groupe 7 tena milamina angamba ny azy no tena milamina indrindra tamin'ny ireo rehetra ireo izany hoe omentsika azy ny 2 points fa mba ho fanampin'ny azy dia ampiantsika 1 F point ny azy satria izy no nilamina indrindra F tamintsika</p> <p>Kaotintsika isaky ny groupe izany izao</p> <p>G7: 10</p> <p>G6: 10</p> <p>F G5: 9</p> <p>G4: 9</p> <p>Ity iray ity koa izany diso</p> <p>G3: 10</p> <p>G2: 9</p> <p>G1: 7</p> <p>F Mangina isika any a, apetrak'isika ato amin'ny F tableau ny naotintsika ireo</p> <p>G1, G2, G3, G4, G5, G6</p> <p>F Vitantsika izany ny devoir par groupe fafàna aloha E vao apetraka</p> <p>F Dia samy maka ny toerana</p> <p>F Murmure</p>	<p>P: écrit au tableau</p>
--------------------	---	----------------------------

<p>39mn 17s</p>	<p>F Aoka mba hangina Eh, Mirado ah, Liantsoa</p> <p>F Vitantsika izany a, ireto ny naoty azontsika teo ireto niarahantsika nanao ireo</p> <p>Izany hoe misy anaky 3 izany ny groupe nahazo</p> <p>E naoty ambony mitovy ao dia mitsangana aloha ireo</p> <p>F groupe ireo. Omeo ary aloha ny azy</p> <p>Soa !</p> <p>F Ary ho an'ilay groupe nahazo naoty kely indrindra</p> <p>F ireo koa omentsika ny azy satria efa niezaka izy</p> <p>E Ny groupe 1 izany mitsangana koa</p> <p>E Omeo ny an'azy fa niezaka izy</p> <p>Soa</p> <p>E Ho antsika rehetra koa sady nandray isika no miara-</p> <p>F manome</p> <p>Soa</p> <p>Vita ny devoir par groupe androany Izany hoe, mila fahadiovana foana, satria efa par groupe dia mba miteny ny namantsika hoe maloto anie ny antsika ity</p> <p>F fa andao atao an'izao, dia ireny namantsika ireny rehefa zatra madio any anaty groupe iny dia tsy manao maloto intsony any anaty cahier</p> <p>Izay izany ny antsika androany eh!</p>	
---------------------	---	--

Fiche Classe CM1

Date : 04-06-15

Enseignant : Mme Michel

Intitulé de la leçon : Le plan de la ville

Durée	Déroulement	Observations
15mn00	P Où se trouve la stade par rapport à la place de république (2fois)	
	P Ireto ihany ny olona misy masonry	
	P Tantely	E: regarde le livre
	E Tantely À demain....	
	P Où se trouve le stade, on utilise quoi maintenant, on utilise le point cardiaux on utilise le point cardiaux, alors Henitsoa	
	E Henitsoa L'Est	
	P Formez bien la phrase	
	P Le stade se trouve	
	E Henitsoa Le stade se trouve l'Est	
	P A	
	E A l'Est	
	P De quoi	
	E De stade	
	P A l'Est de la place	
	P Le stade se trouve à l'Est de la place de .....la.....levez la main Julio	
	P Tu écoutes bien Julio	
	E Julio Le stade se trouve à l'Est de la place de la république	
	P Alors tu répètes	
	E La stade	
	P La stade	
	E Le stade se trouve à l'Est de....la place de la république	
	P Oui, Tolotra tu répète, le stade se trouve	

	ETolotra	Le stade se trouve	
	P	Un peu plus fort	
	E	Le stade se trouve à la place de la république	
	P	La Fidy , où se trouve le stade	
	EFidy	Le stade se trouve à l'Est de la place de république	
	P	De la place ...de république. Fenosoa	
	EFenosoa	La stade	
	P	Le stade	
	E	Le stade se trouve à l'Est de la place de république	
	P	Où se trouve aussi la station service par rapport à la gare routière (4fois) Jimmy	
	EJimmy	Où se trouve	
	P	La station service se trouve	
	E	La station service se trouve	
	P	Mitenena mafy	
	E	Ouest, ....Sud	
	P	Au	
	E	Au Sud...	
	P	De la station	
	E	De la station	
	P	Au sud de la gare	
	E	Routière	
	P	Tu répètes alors, la station service se trouve	
	E	La station service se trouve Sud P : au Sud	
	P	De la gare	
	E	De la gare routière	
	P	Oui, où se trouve la station service par rapport à la gare routière Linda	
	ELinda	Le service	
	P	La station service	
	E	La station service se trouve au Sud de la....	

20m n00	P	De la gare	
	E	De la gare routière	
	P	Routière	
	E	Routière	
	P	Malala	
	EMalala	La station se trouve au Sud de la gare routière	
	P	De la gare routière. Finoana	
	PFinoana	La station service se trouve au Sud	
	P	De	
	E	De la gare routière	
	P	Oui, de la gare routière et maintenant	
	P	Euh, la place centrale (3) par rapport à l'école (2)	
	P	Où se trouve la place centrale par rapport à l'école	
	P	Ny sasany tsisy maso, tsy miteny mihitsy fa dia ny vava no eo	
	P	Où se trouve la place centrale par rapport à l'école (3 fois) José	
	E José	La place centrale se trouve à l'Est de l'Ecole	
	P	Est-ce que c'est juste	
	R	Oui	
	P	Oui, c'est juste	
	P	Où se trouve la place centrale Domoina par rapport à l'école	
	E Domoina	A l'Est	
	P	La place central	
	E	La place centrale se trouve à l'Est de l'école	
	P	A l'Est de l'école, l'Hotel de ville et le stade maintenant	
	P	Où se trouve l'hotel de ville par rapport à la stade	
	P	Où se trouve la stade par rapport à l'hotel de ville (2 fois)	
	P	Yves Roland	

	E	Se trouve à l'Est du ville	
	P	A l'est de	
	E	A l'est de ville	
	P	Est-ce que c'est juste	
	E	Faux	
	P	C'est faux, alors où se trouve la stade par rapport à l'hotel de ville (3) Vonjy	
	P	Tu écoutes bien Yves Rolland	
	E Vonjy	La stade se trouve Nord	
	P	Au Nord	
	E	Au Nord	
	P	De	
	E	De ville	
	P	De l'hotel de ville	
	P	Tu répètes, la stade se trouve	
	E	La stade se trouve au Nord de l'hôtel de ville	
	P	Oui, Yves Rolland	
	E Yve	La stade se trouve au Nord de ville	
	P	De l'hôtel de ville	
	P	Lalaina	
	E	La stade se trouve au Nord	
	P	De l'hotel	
	E	De l'hotel	
	P	Hotel de ville	
	P	Où se trouve l'école par rapport à la station service (3fois) Alexandre	
	E	SR	
25m n00	P	L'école se trouve, mitenena mafy	
	E	L'école se trouve à l'est	

	P	A l'est	
	E	A l'ouest	
	P	A l'ouest de la station service	
	E	A l'ouest de la station service	
	P	Est-ce que c'est vrai	
	E	C'est faux	
	P	C'est faux Tantely	
	E Tantely	A l'Est de la station service	
	P	Tu répètes	
	E	A l'Est de la station service	
	P	L'école se trouve	
	E	L'école se trouve à l'Est de la station service	
	P	L'école se trouve à l'est de la station service	
	P	Qu'est ce qu'on utilise alors pour connaître le Sud, le Nord, l'Est et l'Ouest (2fois) ou bien qu'est ce qu'on utilise pour s'orienter (2) pour s'orienter euh !	
	P	Qu'est-ce qu'on utilise	
	E	Boussole	
	P	On utilise	
	E	On utilise une boussole	
	P	Une boussole ou bien	
	E	Soleil	
	P	Domoina	
	E Domoina	Boussole	
	P	On utilise	
	E	On utilise la boussole	
	P	Ou	
	E	....	
	P	Roméo	
	ERomeo	On utilise le boussole ou soleil	

	P	Domoina	
	E	On utilise le boussole	
	P	La boussole	
	E	La boussole ou soleil	
	P	Tsilavina, qu'est ce qu'on utilise pour s'orienter	
		ETsilavina	
	P	On utilise	
	E	On utilise la boussole, ....ou soleil	
	P	Par rapport à la classe de CP2 ou se trouve la classe de CM2 (3fois)	
	P	Mbola misy tsy mahay ihany sa kamo fotsiny hiteny izao, Finoana	
		EFinoana	
	P	On se trouve la classe de CP2 par rapport à la classe de CM2	
		EFinoana La....	
	P	La classe de CM2	
	E	La classe de CM2 se trouve à l'ouest du CP2	
	P	Finoana a dit que la classe de CP2 se trouve à l'ouest de la classe de CM2. Lalaina	
	E	La classe de CM2 se trouve à l'Est de la classe de CP2	
	P	Oui, tu répètes	
	E	La classe de CM2 se trouve à l'Est de la classe de CP2	
	P	Où se trouve....Liantsoa par rapport à Safidy . Henitsoa	
		EHenitsoa Liantsoa se trouve au Nord de Safidy	
	P	Oui, où se trouve encore....le Colibri par rapport à la Pertinence (2) Malala	
	E	Le Colibri se trouve au nord de la Pertinence	
	P	Est-ce que juste	
	E	Oui	

	P	Le Colibri se trouve au nord de la Pertinence. Alors pour connaître le nord ou pour s'orienter on utilise ....Roméo	
	ERomeo	On utilise le boussole et le soleil	
	P	La boussole	
	E	La boussole et le soleil	
	P	On utilise la boussole ou le soleil	
	P	Maintenant ça suffit pour cette expression orale. On ferme le livre et on range dans le casier	

Fiche 1/CM1

Date : 02/06

Enseignant : Mme Michèle

Fiche individuelle de l'enseignant

Enseignant C : HOBIMAMPIONONA Michelle

Classe : CM1 EPP : Faralaza ZAP : Talatamaty CISCO : Ambohidratrimo

Sexe : Féminin

Age : 37 ans

Nb d'années d'expérience professionnelle : 10 ans

Dont Publique (10ans) / Privée

Classes tenues :

P	CP1	CP2	CE	CM1	CM2	Au
S						tres
		1 an	3ans	1an	5 ans	

Niveau académique : Bacc A2

Formation professionnelle : CAE- CAP- Autres (CP- EP)

Centre de formation : Centre Régional INFP ( Benasandratra)

Année de formation : 2013-2014

Formation en langue(s) :

Autres (à préciser)

Intitulé de la leçon : Les transports en ville

Durée	Déroulement	Observations
	<p>Vocabulaire</p> <p>Les transports en ville</p> <p>Les moyens de transport en ville</p> <p>F Maintenant on va citer les moyens de transport en ville Allez – y</p> <p>F Vous allez citer et moi écrit</p> <p>E RC vélo camion,...</p> <p>F Velo, le...</p> <p>E RC taxi – brousse, mini-bus, pousse –pousse</p> <p>F Inona koa</p> <p>F Inona ihany koa</p> <p>E .....SR</p>	<p>P : écrit au tableau</p>

04-35	<p>P Taxi</p> <p>F Quoi aussi</p> <p>E Le train</p> <p>F Je ne veux pas le train parce que</p> <p>F Le charette</p> <p>F Quoi aussi</p> <p>E Moto</p> <p>F Les motos, etc...</p> <p>F Atao ireo</p> <p>F Et on ce que faire</p> <p>F Murmure</p> <p>F Aiza ny cahier de leçon anao</p>	
-------	--	--

Fiche 2

Date : 04 – 06

Enseignant : Mme Michèle

Intitulé de la leçon : Le plan de la ville

Durée	Déroulement	Observations
00m n00	P L'illustration	
	P C'est quoi l'illustration	
	P Que voyez –vous (2) sur l'illustration, que voyez-vous sur l'image Roméo	
	ERomeo Il y a	
	P Je vois	
	E Je vois il y a des....	
	P Je vois du	
	E Je vois du andremby	
	P Je vois, tu vois des andremby. Valérie	
	EValerie Tu vois	
	P Je vois	
	E Je vois de l'avenue de Baobaba	
	P Oui, il y a de l'avenue de Baobaba	
	P Il y a quoi aussi Onitiana	
	E Je vois de Radama	
	P Est-ce que Radama est là	
	E Non	
	P Mamisoa	
	E Avenu de Radama	
	P C'est l'avenue de Radama (2) Alain	
	E Je....	
	P Je vois	
	E L'avenir de liberté	
	P Que voyez vous aussi Mahefa	

	P	Parler plus fort	
	E	Il y a avenue de Antsiranana	
	P	Ce quoi alors avenue d'Antsiranana	
	E	Avenu de Tsiranana	
	P	Oui, il y a l'avenue de Tsiranana. Fetisoa	
	E	Avenue de Phibert	
	P	Est-ce que c'est l'avenue de l'hibert comment ça se lire	
	E	Avenue de liberté	
	P	Avenue de liberté, il y a l'avenue de liberté et maintenant, il y a un instrument là en haut comment s'appelle cet instrument (3) mahita an'izany daholo ve. Davida	
	EDavida	Boussole	
	P	C'est une boussole. Montre-moi cette boussole Mampionona Larissa	
	E	Montre là. Henitsoa montre là	
	P	Ça c'est la boussole	
	EHenits oa	Ça c'est la boussole	
	P	Quel est le rôle de cette boussole (2) C'est quoi déjà rôle, inona le rôle	
	E	Asa aman-draharaha	
	P	Alors quel est le rôle de cette boussole (2) Malala	
	EMalala	Elle....montre du Nord	
	P	C'est ça, elle montre le Nord, le Sud, l'Ouest, et l'Est . Tsilavina tu répètes	
	P	Elle montre	
	ETsilavi naP	Elle montre le Nord, le Sud, l'Ouest, et l'Est	
5mn 00	P	Elle montre le Nord, le Sud, l'Ouest et l'Est, si on n'a pas de boussole et on va qu'est ce qu'on fait si on a pas la	

	boussole Qu'est ce qu'on fait (2) si on n'a pas la boussole Tantely	
	ETantely	
	P David alors	
	P On utilise	
	E On utilise une carte ou une plan	
	P Oui, on utilise un carte ou une plan Si on utilise une carte et un plan et mais on a pas le boussole, on ne trouve pas le boussole qu'est ce qu'on fait, on n'est perdu au milieu de l'avenue, on ne sait pas où se trouve, le Nord, où se trouve le Sud, ou se trouve l'Est et l'Ouest, on ne sait pas qu'on peut faire aussi on vous demande où se trouve le Nord Briza et là on n'a pas de boussole et qu'est ce qu'on peut utiliser (2) Tantely	
	ETantely Dans la...	
	P Qu'est ce qu'on peut utiliser aussi si on n' a pas la boussole raha hamantatra ny nord, sud, est, l'ouest, hampiasa an'iza koa. Ravaka on peut connaître l'est, l'ouest, grace à quoi, si on n'a pas la boussole	
	P Tolotra	
	ETolotra Plan	
	P Plan, si on n'a pas de plan, qu'est- ce qu'on utilise aussi, grâce à ça, connaître l'ouest, l'est, nordn surtout l'est, grâce à quoi c'est la bas, qu'est ce qu'on fait alors si on n'a pas la boussole	
	P Ah, je vois bien que l'Est est par là pourquoi je vais bien connaît que l'Est est par là l'Est est là bas, grace à quoi vous connaîtrez ça	
	E Grâce à la boussole	
	P Non mais nous n'avons pas, on n'a pas la boussole mais on emploi, l'Est est là et l'après midi l'Ouest est là qu'est-ce que	

		c'est Henintsoa	
	EHenits oa	Le soleil	
	P	C'est le soleil Safidy	
	ESafidy	Ce soleil	
10m n00	P	C'est le soleil on peut connaitre l'Est et l'Ouest, le Sud, le Nord grâce à la soleil qui ne sait pas ce qu'est le soleil iza no tsy mafanatra soleil. Où se lève le soleil alors (2) on lève la main . Dino	
	EDino	L'au	
	P	Le	
	E	Le soleil	
	P	Se lève	
	E	Se lève à l'ouest	
	P	Oh à l'ouest	
	E	L'est	
	P	Le soleil se lève, tu répètes bien	
	E	Le solève	
	P	Le soleil	
	E	Le soleil se lève à l'Ouest, l'Est	
	P	Tu répètes bien, le solève, le soleil se lève	
	E	Le soleil se lève à l'Est	
	P	Julio, tu répètes	
	EJulio	Le soleil se lève à l'Est	
	P	Tsilavina vehivavy	
	P	Le soleil	
	E	Le soleil	
	P	Ce n'est pas le soleil	
	E	Le soleil se lève à l'Est	
	P	Alain, tu répètes	

	E	Le soleil....se lève à l'Est	
	P	Tout le monde	
	E	Le soleil se lève à l'Est	
	P	Le soleil se lève à l'Est. Où se trouve l'église catholique de Faralaza (3fois) Domoina	
	EDomoina	A l'Est	
	P	A l'Est de quoi	
	E	A l'Est de .....	
	P	Julio	
	E	A l'Est de l'école	
	P	A l'Est de l'école	
	P	Maintenant, les yeux sur les livres, observe bien le plan. Où se trouve le stade par rapport à la place de république non, ne sont pas idiote avec la boussole	
	P	Où se situe la stade par rapport à la place de la république	
15mn00	P	On lève la main, où se trouve la stade par rapport à la place de la république Tantely	

### Fiche 3

Date : 04/06

Enseignant : Mme Michèle

Intitulé de la leçon : Grammaire : L'interrogation

Durée		Déroulement	Observations
00mn	P	On va faire une nouvelle leçon, leçon de grammaire	P : écrit au tableau
	P	Qui s'intitule. L'interrogation mais l'interrogation	
	P	Mais on a déjà fini l'interrogation	
	P	Alors ...	

	P	Une phrase interrogative ... une phrase interrogative se termine par quoi	
	P	Une phrase interrogative se termine par quoi	
	P	Une phrase interrogative se termine toujours par..., on lève la main	
	P	Julio	
	E	Jilio. se termine par ....., point d'interrogation	
	P	Très bien	
	P	Une phrase interrogative se termine toujours par un point d'interrogation. Tout le monde	
	E	Un point	
	P	Une phrase	
	E	Une phrase interrogative se termine par un point d'interrogation	
	P	Une phrase interrogative se termine par un point d'interrogation	
	P	Par un point d'interrogation, prenez encore le livre	E : regarde le livre
	P	Prenez le livre, eo aloha, à la page 127	
	P	Grammaire	
	P	On ouvre la page 127, grammaire	
	P	Misy daholo ?	
	E	Oui, madame	
	P	Misy daholo, l'interrogation... de maintenant observez bien	
	P	Observez bien, l'illustration (3fois)	
	P	Que voyez –vous sur l'illustration (2fois)	

	P	Inona no itanareo ao, que voyez – vous sur l’illustration Rolland	
	ERolland	Il y a des voitures	
	P	Est-ce qu’il y a des voitures	
	E	Non	
	P	Alors, tu me lève, tu te lève	
	ERolland	Il y a de voiture	
	P	Qu’est ce qu’il y a aussi, Fenosoa	
	EFenosoa	Il y a ....	
	P	Elabe	
	EFenosoa	Il ya une deux personnes	
	P	Une deux personne, iray na roa, Rizia	
	E	Rizia : une enfant	
	P	Il y a un enfant (2) et il y a aussi, Briel	E : Lis le texte
	E Briel	il y a police	
	P	Il y a un police	
	P	Il y a un enfant et un policier aussi, maintenant vous lisez silencieusement le texte	
	P	Lisez silencieusement le texte	
05mn 00	P	Essayez, écoute je lis le texte, suivez - bien	P : lis le texte
	P	Qui es- tu ? je m’appelle Mino, où vas-tu ? chez ma tante, pourquoi ? tu es bien jeune pour voyager seule. Quel âge as-tu ? dis ans je suis grande	
	P	Qui va lire maintenant, qui va lire à haute voix Nandrianina	
	P	Lis bien à haute voix	E : fait lecture
	P	Regarde bien	
	P	Chez	

	E	J'aime pour voyage	
	P	Voyager	
	P	Quel âge	
	P	Larissa	
	P	Dernière fois Jimmy	
	P	Maintenant, où sont les interrogations sur les textes	
	P	Où sont les interrogations sur les petits dialogues (2fois) Ricco	
	ERico	A la fin de....	
	P	A la fin de	
	E	A la fin	
	P	A la fin, est-ce que c'est....l'interrogation ça	
	P	Où sont les interrogations dans ce petit texte Aingana amin'ny texte io no misy ny fanontaniana dans quelle phrase	
10mn 00	P	Où sont les interrogations dans ces petits dialogues	
	P	Izay manangana ihany no manangana, Onitiana	
	EOnitiana	Où vas-tu ?	
	P	Où vas-tu ? elle a dit est ce que c'est une interrogation ?	
	E	Oui	
	P	Oui, pourquoi dites vous c'est une interrogation (2fois)	
	E	Henintsoa : Quel est....	
	P	Tsy izay ny fanontaniako teo, hoe ahoana no ilazanareo fa interrogation ilay où vas-tu ?	

	P	Pourquoi dites-vous que où vas-tu est une interrogation. Malala	
	E	.....	
	P	Parce que	
	E	Parce que	
	P	Il y a	
	E	Il y a un point d'interrogation	
	P	Un point d'interrogation à la fin de la .....	
	E	Phrase	
	P	De la phrase	
	P	.....an.....quoi aussi les interrogations dans le texte	
	P	Oh ry là...Henintsoa	
	EHenintso a	Quel âge as – tu	
	P	Très bien, quel âge as –tu, les autres aussi Nandrianina	
	ENandrian ina	Qui es-tu	
	P	Roméo	
	ERomeo	Pourquoi	
	P	Quoi aussi Edmond	
	E	Où habites – tu ?	
	P	Est – ce qu'il y a ça dans ce texte	
	P	Est –ce qu'il y a où habites – tu	
	P	Misy an'izany ve ao, mamorona fotsiny Edmond Monde	
	EMonde	Quel âge	
	P	Quel âge	
	E	Quel âge as –tu	

	E	Pourquoi	
	P	Déjà dis	
	P	Quel mot alors sur ce texte, par exemple	P : écrit au tableau
	P	Qui est ? regarde au tableau maintenant	
	P	Ça c'est une interrogation, eh regardez au tableau	
	P	Ça c'est une interrogation, eh regardez au tableau	
	P	Ça c'est une interrogation, qu'est ce que ce Linda	
	E	SR	
	P	Qu'est ce que ce (2fois)	
	P	Izay le tsy mihaino izay .Fanantenana	
	E Fanantenana	C'est une.....	
	P	Julio	
	E Julio	C'est une.....interrogation	
	P	C'est une, qui écoute bien Linda	
	E Linda	C'est une interrogation	
	P	C'est une interrogation parce que .....il y a	
	P	Il y a (2fois) un point d'interrogation, parce qu'il y a un point d'interrogation	
	P	Quel mot serve à interroger (2fois) sur cette phrase Inona no teny entina manontany ato amin'ity phrase ity	
	E	Za madame	
	P	Quel mot sert à interroger sur cette phrase (2fois) Valérie	

	EValerie	Qui	
	P	C'est le mot	
15mn 00	EValerie	C'est le mot qui	
	P	Très bien Valerie. C'est le mot qui interroger cette phrase	
	P	Si j'écris où tu vas. Quel mot aussi va interroger sur cette phrase	P : écrit au tableau
	P	Quel mot aussi qui servent à interroger sur cette phrase Tsilavina	
	ETsilavina	Où	
	P	Le mot	
	E	Le mot c'est où	
	P	Très bien, le mot c'est où. Encore quel âge as- tu. Quel mot va interroger (3fois)	
	E	Quel age	
	P	Quel age va interroger. Mahefa	
	EMahefa	Quel	
	P	Quel, le mot quel, Tojo répétez	
	ETojo	Le mot quel	
	P	C'est le mot quel servent à interroger dans le phrase	
	P	Sur le texte aussi quel mot servent à interroger sur dans le texte aussi quel mot servent à interroger à part tout ça (3fois)	
	P	Dans le texte, quel mot....	
	P	Observe bien le texte (2fois), quel mot aussi à interroger aussi. Henintsoa	
	EHenintsoa	.....	
a			

	P	Quels mots servent interroger aussi à part tout ça dans le texte . Toky	
	EToky	T	
	P	Est-ce que ce mot interroger	
	P	Ankoatra ny voalaza eny amin'ny tableau anie izany e. Quels mots servent à interroger. Qui Lydia	
	ELydia	C'est	
	P	Est-ce que c'est une interrogation c'est	
	P	C'est une question ça , c'est une interrogation Tsilavina	
	ETsilavina	Du	
	P	Est-ce que c'est une interrogation ça Julio	
	E	Que	
	P	Que, misy an'izany ve ao. Finoana	
	E	Je	
	P	Misy, est ce que c'est une interrogation si j'écris au tableau, est ce que c'est un mot interrogation c'est ça si j'écris tu es ce que c'est une interrogation ça. Fabien	
	EFabien	Pourquoi	
	P	Très bien c'est le moi pourquoi, pourquoi aussi servent à l'interroger	
20mn 00	P	.....quels mots.....Ces mots servent à poser des questions, le mot qui, le mot ou, le mot quel, le mot pourquoi, ils servent à poser des questions. Ampiasaina ireo mba hametrahana fanontaniana. Ce mot servent à poser....des question avec qui , avec qui alors quel est la réponse de qui . qui es- tu ? quelle	P : au tableau

	est la réponse, levez la main alors. Malala	
EMalala	Je m'appelle Mino. On peut répondre par moi je m'appelle. Qui es-tu ? , je m'appelle Malala	
P	Qu'est ce qu'on répondre cette question aussi	
P	Inona koa no azontsika hamaliana anio qui es- tu, allez-y Davida	
EDavida	Le....	
P	C'est ça le même question. Qui es-tu et on réponse je . je quoi prestation sa ahoana	
P	Qui es-tu, je te pose la question (2)	
E	Je suis Davida	
P	On répond à la question....	
P	On répond à la personne, ohatra ny naheno olona niteny an'izany aho teo sa tsy nandre ny sofiko	
E	Oui	
P	On répond à la personne, la répond si je veux dire. Je change la question là je change qui par quoi, je change une question qui peut nous donner une question avec que, donne moi une question avec que (2)	
E	Que tu faire	
P	Que tu faire, inona indray izany, amboary tsara aloha izay, tu conjugue le verbe	
P	Que	
E	Que tu fais	
P	Avadio tsara fa mbola mitady tsy hiety	
E	Que....	

	P	Que...Domoina, amboary le teo fa le teo izao efa nety, kely sisa. Iza no anamboatra le tenin'i Domoina teo	
	E	Que fais- tu	
	P	Que fais- tu .Domoina	
	EDomoina	Que fais – tu	
	P	Que fais-tu (2fois) iza koa no mbola mahita hafa . Rico	
	ERico	Que veux- tu manger ce soir	P : rire
	P	Ahoana tsara	
25mn 00	P	Que veux- tu manger ce soir ? il triche le petit là	P : écrit au tableau
	P	Quoi aussi (2)	
	E	Qu'est ce...	
	P	Que fais- tu ....Vonjy	
	E	Que vois-tu	
	P	Que vois- tu	
	E	Que vois –tu	
	P	Quoi aussi	
	E	Qu'est ce que ce tu ?	P : rire
	P	Qu'est ce que ce tu. Ah non c'est pas juste ça ce n'est pas juste Malala	
	E	Que dis –tu	
	P	Que dis –tu Onitiana	P : écrit au tableau
	E	Quel âge as-tu	
	P	Onitiana a dis quel âge as –tu, ahoana izay quel âge as – tu an'i Onitiana izay. Est –ce que le mot que où inona que où quelque'un a dit, elle a dit quel, izay ny anao quel no	

	nampiasanao fa tsy nampiasa que	
P	Le....	
P	Le mot qui servent à interroger, aty amin'izay ny maso au tableau	P : écrit au tableau
P	.....le mot qui servent à interroger comme le qui et le que	
P	Nanao lesona isika indray andro izy inona moa le misy que ireny	
P	Qu'est ce que c'est, on lève le main, qu'est ce que c'est. Ahoana ? ce sont des..., des...	
E	Murmure	
P	Inona moa ireny. Domoina	
E	Domoina Mot d'interrogation	
P	Non, tsy lesona vao teo no teneniko fa lesona efa hafa	
P	Le mot qui, que, servent à interroger....	
P	Mbola misy anakiray koa kay	
E	Quoi	
P	Non, qui, que, qu' = servent à utiliser le interroger les pronoms. Pronon inona no iantsoana an'ity	
E	RC : pronom relatif	
P	Pronon relatif et alors les mots qui, que, qu'servent à interroger les mots pronoms	
P	Interroger quoi Tantely	
E	Tantely SR	
P	Le mot qui, que, qu' servent à interroger .....	
E	Tantely Oui	
P	Tsy mihaino mihitsy Tabira	

	E	Tabira	Qui, que, qu'	
	P		Servent	
	E		Servent	
	P		A interroger	
	E		A interroger le pronom relatif	
	P		Qui, que, qu'	
	E		Servent	
	E		Servent à	
	P		A interroger	
	E		A interroger	
	P		Le	
	E		Le pronom	
	P		Le pronom par exemple qui es- tu et quoi aussi, que fais- tu, ary raha hanao an'ilay qu'isika dia ahoana	
	E		Qu'est ce que tu fais	
	P		On lève la main. Henintsoa	
	E	Henintso	Qu'est ce que tu fais	
	a			
	P		Qu'est ce que tu fais. Donc le non qui, que, qu'sevent à interroger les pronoms (2)	
	P		Le mot où sao dia misy mahay. Ce mot où servent à interroger quoi, (2fois) sao dia mba misy mahay izay	
	P		Le mot où, le mot...., le mot tout simplement manontany inona indray isika rehefa mampiasa an'ity ou misy accent ity	
	P		Le mot ou servent à interroger le....Davida	
	E	Davida	Le lieu	
	P		Le mot où servent à interroger le lieu. Yves	

	P	Le mot où servent à interroger	
	EYves	Le mot où servent à interroger....les	
	P	Le lieu	
	E	Le lieu	
	P	Le mot où, on répète encore Roméo	
	ERoméo	Le mot où....	
	P	Le mot où servent à interroger, le mot où sert à interroger	
	E	Le mot où sert à interroger le....lieu	
	P	Mais il y a aussi, inona koa io iray io. Quel le mot quel mot sert à interroger....le iza no mahay, sao dia mba misy mahay indray izay	
	P	A interroger par exemple, euh...	
	E	Sert à interroger une chose	
	P	Une chose, donne- moi un exemple alors	
	E	Une chose...., quelle belle voiture	
	P	David a dit que le mot quel va interroger le chose mais Le mot quel servent à interroger dis adjectifs par ex quel âge as-tu, inona hono	
	E	Quel est ton adresse	
	P	Tricheur, mangalatra foana	
	P	Quelle est ton adresse, sert à interroger des adjectifs. On répète bien, qui, que, qu' Claudia	
	E Claudia	....	
	P	Le mot qui, que, qu' sert à interroger les pronon, le mot où sert à interroger le lieu, le mot quel sert à interroger les adjectifs. On laisse, on ferme le livre maintenant	
00mn		Grammaire l'interrogation II	P : écrit au

		<p>Les différents mots interrogations servent à poser des questions</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Des pronoms : qui es-tu ? Que fais-tu, Qu'est ce que tu fais</li> <li>- Des adjectifs : quel âge as-tu, quelle est ton adresse ?</li> </ul>	tableau
	P	Ity mbola tohiny	
3mn 37		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des adverbes (où ? quand ? comment ? combien ? pourquoi ? Où vas –tu ?</li> </ul>	
		Grammaire interrogation exo	
00mn 00	P	Cahier d'exercice maintenant exercice de français Grammaire, grammaire encore	
	P	Grammaire, quel est la titre de la leçon grammaire dernière fois (2fois)	
	E	SR	
	P	Henitsoa	
	E	Le point d'interrogation	
	P	Henitsoa dit que le point d'interrogation est ce que c'est le point d'interrogation (2fois) Domoina	
	E	Domoina C'est l'interrogation	
	P	C'est l'interrogation. Henintsoa, répète	
	E	Henintsoa ....	
	P	Vivia	
	E	Vivia L'interrogation	

	P	Henitsoa	
	E	Henitsoa C'est l'interrogation	
	P	Oui, quels sont les mots, quels sont les mots interrogatifs qu'on a déjà vus pendant cette leçon .Mika	
	E	Mika Qui, que, qu'	
	P	Yve Rolland	
	E	Yve Quel	
	P	Quel	
	E	Quelle double elle, 2 elles	
	P	2 elles e	
	E	2 elles é	
	P	Oui, quoi aussi, Rolland	
	E	Rolland C'est une	
	P	Est-ce que c'est une mot interrogative	
	E	Non	
	P	C'est déjà une...inona daholo izany	
	E	RC : c'est pas une question	
	P	Linda	
	E	Linda Où	
	P	Où, oui	
	E	Comment	
	E	Quel	
	P	Déjà dit, quel aussi, Malala	
	E	Malala Pourquoi	
	P	Oui, vous écrire un exemple au tableau, une exo relève les mots interrogatifs 1)- Qui a vu la tante de Vola ? 2)- Où dons est elle partie ? 3)- Que va faire Vola	P : écrit au tableau

	4)- Est-ce qu'elle va retourner chez elle ?	
P	Oui, alors l'exercice, voici alors l'exo qui va lire, qui va lire maintenant. Fenosoa	
E		E : lit la texte
P	N'oubliez pas la...	
P	i, interrogation ve izany ataon'i Fenosoa izany	
P	Rehefa mamaky	
E	Non	
P	Qui va faire l'interrogation alors. Malala	
EMalala		

Légende :

RC : Réponse collective

SR : Sans réponse

Sont mis en vert les passages où l'enseignant a eu recours à la langue malgache

## Récapitulatif

Enseignants	Cours observés
Enseignant 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les animaux de la ferme</li> <li>- Les nourritures des animaux dans la bassecour</li> <li>- Le son « an-am »</li> <li>- Les produits des animaux de la ferme (vocabulaire)</li> <li>- Le son « on »</li> </ul>
Enseignant 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Du texte au tableau (Non filmé)</li> <li>- Demander des renseignements</li> <li>- Les pronoms relatifs QUI et QUE</li> <li>- Poser des questions pour une réservation (exercices)</li> <li>- Les pronoms relatifs QUI et QUE( exercices)</li> </ul>
Enseignant 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les transports en ville</li> <li>- Le plan de la ville (Expression orale)</li> <li>- L'interrogation</li> <li>- L'interrogation (exercices)</li> </ul>
Enseignant 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les fruits et légumes</li> <li>- Le son « ui »</li> <li>- Le son « ui » (exercices)</li> <li>- Les fruits et légumes (exercices)</li> </ul>
	<p>Total : 18 cours observés dont 17 filmés</p> <p>La durée des cours varie entre 30 à 40 minutes</p>

## Annexe 7 : Conventions générales de transcription

+	Pause silencieuse courte
++	Pause silencieuse plus longue
///	Pause silencieuse très longue (enregistrement non coupé, à justifier en note)
§§§	Coupure de l'enregistrement
X	Syllabe incompréhensible
XXX	Suite de syllabes inaudibles ou ne pouvant pas être orthographiées
<u>oui</u> <u>d'accord</u>	Les chevauchements de paroles sont soulignés (chaque énoncé est souligné)
un mi-	Amorce de mot signalée par un tiret
bateau: ba :teau	Allongement de la syllable
ba :: teau bateau ::	Allongement plus long de la syllabe
BATEAU	Accentuation, emphase
les # amis son petit # ami vous # aimez dans # un mois	Absence remarquable de liaison
donc <sup>o</sup> pour <sup>o</sup>	Prononciation appuyée d'un schwa
« yeah » « nein »	Les mots étrangers sont transcrits entre guillemets
/d'accord, d'abord/	Multi transcription
/d'accord, □/	Hésitation entre une écoute et rien
il(s) chante(nt) il a des ami(e)s	Multi graphies

## Résumé

---

**Titre :** Problématique de la construction des compétences professionnelles des enseignants FRAM du primaire à Madagascar

**Résumé :** Depuis leur apparition, les enseignants FRAM n'ont cessé de faire l'objet de vives critiques généralement associées à leur mode de recrutement qui aurait des répercussions négatives sur leur performance. Ces dernières années, la professionnalisation du métier d'enseignant est considérée comme une nécessité pour assurer une éducation pour tous de qualité. Cette thèse s'intéresse particulièrement au cas des enseignants FRAM exerçant dans le primaire public. Elle se focalise sur la construction et du développement des compétences professionnelles de ces acteurs en adoptant la posture d'une recherche empirico-inductive qualitative. Elle est donc fondée sur des données de terrain : représentations des acteurs et des pratiques de classe en cours de FLE. La réflexion permettra de comprendre la situation actuelle pour mieux agir sur et pour l'avenir.

**Title :** Problematic of the building professional skills of FRAM teachers in the Malagasy primary schools

**Abstract :** Since the FRAM teachers took place withing the teaching système, it has not been ceased to be the object of some strong criticism, as it has been judged that the way how they have been recruited has been at the origine of weakness of their performance. In the last decades, the professionalization of the teaching has been considered as a necessity to ensure the quality of the so-called Education for All. The present thesis is particulary interested in the case of the FRAM teachers in the Malagasy primary schools especially. It is focused as being among the building and development of the professional teaching skill. We have adopted the posture of leading a qualitative empirical-inductive research. It is based on a data collection representing the actors and the classes practicing the French as a foreign language. The study tries to lead to the understanding of such a current situation to better act on and for the future.

**Lohateny :** Fototr'olan'ny fanorenana ny fahaiza-manaon'ny mpampianatra FRAM ao amin'ny sekoly ambaratonga voalohany eto Madagasikara

**Famintinana :** Hatrany am-piandohany, lasibatry ny fanakianana goavana mandrakariva ireo mpampianatra FRAM noho ny fomba nandraisana ho mpiasa azy ireo izay mety hisy fiantraikany ratsy eo amin'ny fahombiazany amin'ny asa. Tato anatin'ny taona vitsivitsy zao, dia natao ho zavadehibe miantoka ny fanabeazana tsara kalitao ho an'ny rehetra ny fampanjariana ho matihanina ny asa fampianarana. Ity fikarohana ity dia mifantoka amin'ny mpampianatra FRAM ao amin'ny sekoly ambaratonga voalohany. Miompana amin'ny fananganana sy fampivelarana ny fahaiza-manaon'ireo mpisehatra ireo izy ary manaraka ny fikarohana ara-kalitao ampirika. Noho izany dia mifototra amin'ny angona an-tsehatra: fanehoan'ny mpisehatra sy fomba fampianatra ny frantsay teny vahiny. Ny fandinihana dia hanampy amin'ny fahatakarana ny toe-javatra misy ankehitriny mba hivoarana sy hampivoarana ny ho avy.

Mirindrasoa RAMANAMPIARIVOLA, Tél. : 034 98 028 29, e-mail : rindra\_mi@yahoo.fr