

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE

PREMIERE PARTIE

AUX ABORDS DE L'OBJET D'ETUDE

CHAPITRE I : HISTORIQUE DE L'EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT A MADAGASCAR

CHAPITRE II : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE III : L'OBJET D'ETUDE EN QUESTION

DEUXIEME PARTIE

CONSTATS EMPIRIQUES DU REEL A ETUDIER

CHAPITRE IV : RESULTATS DES OBSERVATIONS DES COURS DE SOUTIEN

CHAPITRE V : PRESENTATION DES DONNEES QUANTITATIVES

CHAPITRE VI : CODIFICATION DES INFORMATIONS ACQUISES LORS DES ENTRETIENS

TROISIEME PARTIE

LES ANTECEDENTS SOCIAUX AU PROBLEME DE L'APPROPRIATION DU SAVOIR SCOLAIRE

CHAPITRE VII : VALIDATIONS DES HYPOTHESES

CHAPITRE VIII : CRITIQUES ET PROSPECTIVES

CONCLUSION GENERALE

BIBLIOGRAPHIE

TABLES DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE

Si l'égalité des conditions est l'une des caractéristiques principales de la démocratie, l'école¹ est considérée comme un des principaux catalyseurs par excellence de cette égalisation. En effet, l'école est vue comme le moyen qui permettrait à chacun d'atteindre la position qu'il aurait souhaité dans la société. En d'autres termes, à l'idée d'école est reliée celle de « méritocratie » c'est à dire d'un système où chaque individu, de par son parcours scolaire et ses compétences, « pourra accéder aux situations qu'il désire dans des conditions de concurrence complètement ouverte, ne faisant intervenir que les aptitudes et les capacités² ». L'éducation permettrait ainsi de lutter contre tout statut assigné ou hérité de naissance, en donnant à chacun la chance de connaître une mobilité sociale dans la société. Ce qui permettrait à tous, sans distinction de classes, d'avoir accès, aussi bien à l'éducation fondamentale qu'à l'enseignement supérieur. La gratuité des écoles et des universités publiques a été ainsi faite. Non seulement l'école a été démocratisée mais encore, elle est désormais considérée comme la condition *sine qua non* de la démocratie.

Ainsi, devenir médecin, pilote ou encore ingénieur répond à la question du « pourquoi aller à l'école ? ». La réponse devient largement plus floue cependant s'agissant de la question « comment apprendre ? ». Mais comment en effet ? Comme réponse, le sens commun dira qu'il faut pour cela : se lever tôt, apprendre ses leçons, faire ses devoirs, être sage, etc...bref toute une panoplie de règles et de conduites qui constitue des remèdes de bonnes femmes, remèdes qui sont loin d'être efficaces, d'être la panacée à toute les difficultés d'apprentissage. Pour notre part cependant, répondre à ce *questionnement de départ*³ exige une *rupture épistémologique* (...) entre le sens commun et le savoir scientifique⁴.

Il s'avère en effet qu'à partir du recensement de la littérature⁵ scientifique concernant les difficultés d'apprentissage ainsi que les entretiens avec certains éducateurs, nous pouvons postuler le fait que les facultés d'apprentissage sont liées à des antécédents sociaux. Etant donné cependant que l'éducation en milieu primaire constitue un point central de la

¹ C'est-à-dire l'éducation par l'école.

² CHATAGNES (François) : « *Les classes sociales. Pertinence et Permanence* », Paris, Ed. Le Monde, 1997, pp.83-84.

³ La question de départ constitue pour Quivy et Campenhoudt la première étape d'une recherche scientifique.

⁴ MOUTOUSSE (Marc) et RENOUARD (Gilles) : « *100 fiches pour comprendre la sociologie* », Paris, Ed. Bréal, 1997, p.12.

⁵ La recensement de la littérature scientifique et les entretiens constituant la seconde étape de la recherche scientifique selon toujours Quivy et Campenhoudt.

transmission et de l'apprentissage des savoirs indispensables à la vie en société, se pencher sur le cas des Ecoles Primaires Publiques (EPP) est fondamental.

Pour ce qui en est de notre présent thème de recherche, il porte justement sur la sociologie de l'éducation, notamment sur le sujet suivant : « *Obstacles à l'appropriation du savoir scolaire et milieu social*. Cas des cours de soutien scolaire des classes CP1 et CP2 des EPP Antanimena II et Antanimena III». En effet, face aux problèmes liés à l'apprentissage en milieu primaire dans les EPP Antanimena II et Antanimena III⁶, l'ONG INTERAID, par l'intermédiaire de l'association KOZAMA, effectue des cours de soutien destinés aux élèves des classes CP1⁷, CP2⁸ et CE⁹ qui connaissent des difficultés d'apprentissage pendant leur parcours scolaire.

Il est à savoir en effet qu'au sein des EPP, une classe n'a cours qu'une demi-journée par jour alors que dans les écoles privées les cours se font à temps plein (matin et après-midi).

C'est justement pour remédier à ce manque, et dans les horaires et dans les qualités de l'enseignement, que l'ONG INTERAID propose des cours de soutien deux fois par semaine pour chaque classe. Cela, de façon à ce que les élèves puissent passer toute la journée en classe. L'enseignement pendant ces cours de soutien est, pour sa part, basé sur l'Approche par les compétences (APC) et se fait de façon ludique pour une mise en situation de l'élève. Par ailleurs, ces cours sont dispensés par des éducateurs spécialement formés par l'INTERAID.

Quant à l'efficacité de ces méthodes, elle est hautement considérable vu que depuis l'existence des cours de soutien, les taux de passage des EPP y participant a augmenté en moyenne de 40%.

1. Choix du thème

Si nous avons opté pour ce thème, c'est premièrement pour l'intérêt particulier que nous portons au phénomène d'inégalité sociale, phénomène que nous avons déjà étudié dans le cadre de notre licence¹⁰ en sociologie et qui nous a été révélateur des inégalités des chances entre élèves du niveau primaire de l'ESCA¹¹ Antanimena et ceux de l'EPP¹² Antanimena III.

⁶ Les cours de soutien ne sont cependant pas l'apanage des EPP Antanimena II et III mais aussi de 12 autres EPP.

⁷ CP1 ou Cours préparatoire 1, équivalent de la 11è

⁸ CP2 ou Cours préparatoire 2, équivalent de la 10è.

⁹ CE ou cours élémentaire, équivalent de la 9è.

¹⁰ ANDRIAMAROFARA (Ainarivony) : « *Ecole et inégalité sociale. Etude comparative entre l'ESCA et l'EPP Antanimena III* », Département Sociologie, Faculté DEGS Université d'Antananarivo, 2006

¹¹ ESCA : Ecole Sacré Cœur Antanimena, Antananarivo

Notre présente étude se veut ainsi un essai de continuation, de renforcement de nos recherches ultérieures.

Deuxièmement, le choix de ce thème des difficultés d'apprentissage s'explique par le manque, au sein des organismes oeuvrant dans le cadre de l'éducation des enfants des bas quartiers, de travaux scientifiques locaux sur les problèmes d'apprentissage des enfants du primaire. Souvent en effet, nous constatons la transposition d'étude de cas étranger sur le cas malgache. Transposition cependant qui est loin de correspondre aux réalités de la grande île.

2. Objectif de la recherche

Notre objectif se résume par la volonté de réaliser une recherche de terrain visant à établir des lois, des régularités relatives à un contexte spécifique. Bien que limitées toutefois, les régularités que nous espérons découvrir pourraient contribuer à l'amélioration des actions menées par les différents organismes oeuvrant dans le domaine de l'éducation des enfants des bas-quartiers.

3. Problématique

Comme problématique la question qui se pose est la suivante :

« Quelles différences de situations d'apprentissage permettraient d'expliquer les meilleurs résultats par les cours de soutien » ?

4. Hypothèses

Comme propositions de réponses à la problématique posée ci-dessus, nous proposons trois hypothèses dont la validation constitue la pierre angulaire de ce travail de recherche. Ainsi nous supposons que :

- Le contexte des cours de soutien est propice à l'apprentissage des élèves, au contraire de la vie familiale qui n'est pas favorable au développement intellectuel de l'enfant (niveau d'études et niveau économique des parents, milieu de résidence, décalage entre culture familiale et celle requise par l'école, ...) ;

¹² Ecole Primaire Publique Antanimena III

- les interactions « élève-tâche-alter » sont différentes pendant les cours de soutien et sont favorables à l'apprentissage des élèves ;
- les interactions nées de la situation ludique pendant les cours de soutien possèdent une influence considérable sur l'efficacité du processus d'apprentissage.

5. Méthodologie de recherche

Soucieux d'appréhender notre terrain d'étude d'une manière exhaustive, nous avons opté pour un couplage de méthodes quantitatives et qualitatives. Ainsi, nous avons eu recours à :

- des *observations indirectes méthodiques*¹³ à partir des documents et de données diverses afin de nous familiariser avec notre terrain d'investigation ;
- des recherches documentaires qui nous ont permis d'avoir une meilleure connaissance de la littérature scientifique concernant notre objet d'étude ;
- des observations directes libres qui nous ont permis et de circonscrire notre objet d'étude et surtout de formuler notre sujet, notre problématique ainsi que nos hypothèses ;
- des observations participantes au cours desquelles nous nous sommes liés d'amitié avec aussi bien les éducateurs que les élèves des cours de soutien ainsi que les parents ;
- des observations participantes modifiées : lors de l'observation des cours de soutien. Observation au cours desquelles nous n'avons participé qu'à un nombre limité d'activité ;
- des entretiens semi-directifs avec 10 mères de famille ;
- des enquêtes par questionnaire sur une population de 43 parents d'élèves des classes du CP1 et du CP2 des EPP Antanimena II et III. Enquêtes que nous avons menées nous-mêmes au sein des domiciles respectifs des parents en question.

6. Plan de travail

Afin de mener ce travail à son terme, il nous faut, dans un premier temps, connaître ce qu'il s'agit d'étudier, c'est-à-dire circonscrire l'objet d'étude, le définir afin de fonder notre

¹³ GRANAI (George) : « Techniques de l'enquête sociologique », in GURVITCH (George) (dir.) : « Traité de sociologie », Paris, Ed. PUF, 1967, p. 143

recherche « *sur un terrain ferme et non sur un sable mouvant*¹⁴ ». Pour cela, nous présenterons dans une première partie l'évolution historique des systèmes éducatifs à Madagascar, le cadre théorique et une présentation statistique des cours de soutien de l'ONG INTERAID.

Dans un second temps, nous exposerons les résultats obtenus lors de nos recherches à partir de l'exposé des données quantitatives et qualitatives.

Dans un troisième et dernier temps enfin, nous validerons, à partir du couplage des données quantitatives et qualitatives, les hypothèses avancées pour répondre à la problématique. Par la suite, nous présenterons quelques critiques ainsi que des propositions de solution du phénomène étudié. Enfin, nous apporterons notre vision prospective sur l'avenir des élèves de ces cours de soutien.

¹⁴ DURKHEIM (Emile) : « *Les règles de la méthode sociologique* », Paris, Ed. PUF, 1987, p.46.

PREMIERE PARTIE

Aux abords de l'objet d'étude

Rapport-Gratuit.com

En science, se pose tout particulièrement l'exigence de savoir ce que l'on cherche afin de savoir de que l'on trouve. Cette première partie fera donc office de considérations préalables sur notre objet d'étude afin de pouvoir mieux le connaître, mieux le contextualiser, mieux circonscrire ce qu'il s'agit d'étudier. Considérations qui seront présentées sous trois aspects : un aspect historique, un aspect théorique et un aspect descriptif. Aspects qui constitueront les trois chapitre de cette première partie.

CHAPITRE I: HISTORIQUE DE L'EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT A MADAGASCAR

Tout phénomène social s'inscrit dans une temporalité, il ne peut se créer à partir de rien mais possède toujours des antécédents sociaux qui l'ont précédé. Autrement dit, un contexte dans lequel il s'inscrit. C'est la raison pour laquelle il est indispensable de constituer ce premier chapitre par l'historique de l'évolution de l'enseignement à Madagascar. Cela, afin que nous puissions mieux comprendre l'état actuel de notre sujet de recherche à partir de la connaissance des grandes lignes de son passé.

I.1 Les évolutions des systèmes d'enseignement

I.1.1 La période Pré-coloniale (avant 1896)

Le Sud-Est de Madagascar, plus particulièrement la partie Antemoro, sera une des premières zones de l'île à bénéficier des premières écoles de par la présence de la culture arabico-malgache. La forte influence islamique dans cette zone de l'île explique en effet l'implantation des écoles coraniques¹⁵. Réservées à l'aristocratie, ces écoles seront les lieux d'apprentissages des Sora-be ou écriture arabico-malgache, de l'astrologie et bien sûr du coran.

Par la suite, en 1820, le contexte socio-politique dans l'Océan Indien sera favorable à l'arrivée de représentants de la couronne britannique sur les hautes terres pour établir un accord avec Radama I. En effet, il se trouve qu'avec cette date coïncident les désirs de Robert Farquhar¹⁶ d' « étendre l'influence britannique, employer la puissance du roi pour contrecarrer les velléités françaises et obtenir l'arrêt de la traite d'esclaves¹⁷ » et les souhaits du Roi Radama I (1810 à 1828) de chercher « l'aide des étrangers pour accroître sa puissance, transformer son peuple et étendre sa domination à l'île entière¹⁸ ». La mission de la *London Missionary Society* (LMS)¹⁹ correspondra justement avec cet intérêt réciproque. Par conséquent, dans l'ambassade chargée par le Gouverneur de l'île Maurice pour entamer la relation Malgacho-Britannique en 1820, prendra part un membre de la LMS : David Jones.

¹⁵ Flacourt rapporte l'existence d'école coranique dans le Sud Est au XVII siècle.

¹⁶ Robert Farquhar était gouverneur représentant des intérêts Britanniques à l'île Maurice, cette dernière appelée à l'époque île Bourbon.

¹⁷ HÜBSCH (Bruno) (dir) : « *Madagascar et le christianisme* », Antananarivo, Ed. Ambozontany/ Karthala, 1993, p.188

¹⁸ *Ibidem*, p.188

¹⁹ Des missionnaires protestants britanniques.

Ainsi, bénéficiant du soutien de Radama I, les missionnaires de la LMS ouvriront la première école d'Antananarivo en 1820 : la *Royal school* qui sera réservée à la noblesse. Par la suite, l'arrivée d'autres missionnaires de la LMS : David Griffiths en 1821 et Jeffreys en 1823, permettra la construction et l'ouverture de nouvelles écoles qui ne seront plus seulement destinées aux membres de la famille royale mais aussi aux enfants des roturiers de la ville d'Antananarivo.

Plus tard, l'avènement de Radama II en 1861 sera favorable à l'installation d'écoles catholique à Antananarivo. Ce roi, à l'opposé de Ranavalona I (Reine de 1828-1861) qui l'a précédée et qui a persécuté les étrangers au cours de son règne, aura une politique d'ouverture, voire même de rupture avec la tradition²⁰. Cette ouverture avec les occidentaux a permis d'ailleurs à la mission catholique de construire des écoles dans la ville d'Antananarivo à l'instar des sœurs Saint Joseph de Cluny qui fonderont une école pour les filles.

I.1.2 La Période coloniale (1896-1960)

Le prétexte des occidentaux concernant la colonisation est une obligation morale de civiliser les peuples. En effet, loin d'une perspective relativiste des cultures, pour les occidentaux de l'époque, culture et civilisation étaient synonymes.

On serait tenté de croire à cette entreprise civilisatrice avec la création des écoles à Madagascar pendant cette période (1896-1960). Cependant, les écoles étaient instrumentalisées pour des finalités qui ne concernaient pas le peuple malgache. Dissimulées derrière ce prétexte de civilisation, les écoles servaient en fait et de forces productives et de production de forces productives (main-d'œuvre) pour satisfaire les besoins de la métropole. L'école ne formait en aucun cas les malgaches à occuper des postes supérieurs. Au plus loin, un malgache terminant son parcours scolaire serait subalterne car tous les postes supérieurs dans le système colonial étaient destinés aux français.

Par ailleurs, les contenus d'enseignement étaient en déphasage avec le contexte malgache car contenus et méthodes d'enseignement étaient en effet en français et de la France.

Actuellement, nombreux encore sont ces sexagénaires qui se souviennent²¹ de la fameuse phrase de leur cours d'histoire : « *nos ancêtres les gaulois* », sans parler de ces cours de géographie où l'on devait y apprendre Seine, Garonne et Côte d'azur par cœur sans pour

²⁰ Politique qui finalement le mènera à sa perte car il sera assassiné par les traditionalistes.

²¹ Souvenir ou plutôt séquelles ?

autant savoir ce dont il s’agissait vraiment. Ce sera d’ailleurs un problème dont les systèmes éducatifs à venir hériteront et héritent encore à Madagascar.

I.1.3 La Première République (1960-1972)

Bien que la première République fera connaître au système d’enseignement ses premières réformes à l’exemple de l’ouverture des universités et des grandes écoles aux bacheliers malgaches, il est évident, vu le récent contexte de l’indépendance, que le système d’enseignement de cette époque soit encore celui hérité de la colonisation française. Effectivement, tout comme lors de la colonisation, la priorité du système éducatif était fixée sur les savoirs et les contenus²² enseignés et avait pour objectif de former des *fonctionnaires subalternes, manipulables, exécutants*²³.

A titre d’exemple, citons le cas de la langue française qui demeure la langue d’enseignement et du calendrier scolaire²⁴ qui reste calqué sur celui de la France.

I.1.4 La deuxième République (1962-1990)

La loi n°78-040 portant cadre général de l’éducation et de la formation se présente comme une réforme majeure du système éducatif malgache en phase avec l’orientation socialiste de la politique de l’Etat malgache au cours de la IIè République. Ce sera alors dans la finalité de « *la construction d’une société socialiste décentralisée*²⁵ » que seront implantées, d’après l’Article 8²⁶, différentes catégories d’établissement d’enseignement en fonction des circonscriptions administratives :

- l’Ecole Primaire Publique au niveau du Fokontany ;
- le collège d’Enseignement Général au niveau du Firisampokontany ;
- le lycée au niveau du Fivondronana ;
- l’université au Niveau du Faritany.

De plus, la malgachisation, définie « *en ce domaine comme l’adaptation des besoins et objectifs nationaux des programmes et des méthodes pédagogiques implique l’utilisation de la langue malgache comme langue d’enseignement* ». C’est d’ailleurs dans cette optique que seront mises en place des

²² Contenus pareils à ceux de la métropole.

²³ Tiré des évaluations des instituteurs lors des Travaux de concernant la Généralisation de L’APC. Cours préparatoire, 2005-2006, Mangamilà, archives MENRS Antananarivo

²⁴ Alors qu’en France on est en vacance pendant l’été à Madagascar, la rentrée scolaire commence peu avant la saison des pluies

²⁵ République Démocratique de Madagascar Loi n°78-040 Article premier.

²⁶ *Ibidem*, Article 8.

commissions nationales, régionales et spécialisées afin de réaliser des recherches sur l’élaboration du malgache en commun et des termes techniques relatifs aux disciplines enseignées à tous les niveaux.

Toutefois, bien que l’ambition était présente de former des jeunes opérationnels, aussi bien des subalternes (en grand nombre) que des cadres (moins nombreux), les programmes sont restés centrés sur les contenus.

I.1.5 La troisième République

La loi 78-040 ayant été considérée comme caduque par la III^e République, il sera adopté en Novembre 1994, la loi 94-033 portant Orientation générale du système d’Education et de la Formation à Madagascar.

S’inscrivant dans le cadre de « *L’éducation pour tous* », la loi 94-033 se veut avant tout garante du droit de tous à l’Education et à la formation.

En outre, alors que sous la II^e République, la loi 78-040 ne tolérait l’existence des écoles privées que pendant la phase transitoire du cheminement vers une totale gratuité de l’enseignement, la révision de l’orientation du système éducatif en 1994 reconsidérera la position de l’Etat vis-à-vis des institutions d’enseignements privés. De ce fait, l’article 11 de la loi 94-033 reconnaîtra le rôle de partenaires à part entière de ces dernières.

Concernant le système d’enseignement adopté, il s’agit dans un premier temps de la Pédagogie par objectif (PPO). Appelée aussi Pédagogie de maîtrise, il s’agit de proposer une organisation scientifique et rationnelle de l’éducation adaptée à des objectifs reflétant les besoins et valeurs de la société. En voici d’ailleurs quelques composantes : objectif pédagogique (résultat visible qu’un apprenant doit atteindre au terme d’un apprentissage), objectif général, objectif spécifique, comportement observable (pour traduire une manifestation interne constatable, observable -donc évaluable- par au moins un des cinq sens - à l’opposé d’une action mentale).

La PPO consiste donc à définir une tâche à apprendre (objectif général), à la découper en sous tâches (objectif spécifiques) ou capacités à mettre en œuvres ou à acquérir (savoir, savoir-faire, savoir-être) pour bien la maîtriser.

Appliqué au système éducatif malgache à la suite de la loi 94-033, le découpage des contenus en des micro-objectifs relatifs à chaque leçon est loin d’atteindre les finalités de la PPO. En effet, l’adoption de ce système a fait que pour l’enseignant, l’essentiel soit de

terminer le programme dans les temps imposés sans trop se soucier de l'intégration des savoirs chez les élèves.

Par la suite, toujours dans le cadre de l'amélioration du système éducatif malgache, sera adopté l'approche curriculaire qui non seulement tient compte du curriculum mais aussi de la centration de l'apprenant.

I.2. L'APC à Madagascar

Reconnaissant les limites de ses précédents systèmes d'enseignement notamment les problèmes d'analphabétisme fonctionnel²⁷ engendré par des approches qui consistaient en la transmission de savoir sans pour autant développer des compétences chez les apprenants, le MENRS²⁸ a opté en 2004 pour une pratique qu'il considère comme « innovante » : l'Approche par les compétences ou APC. Ce choix s'explique par le fait que les systèmes d'enseignement précédents ont eu la spécificité de prioriser le contenu d'enseignement plutôt que l'élève. Une conception qui a montré son inefficacité avec le temps.

C'est justement en réponse à cette inefficacité du système d'enseignement que la pratique de « l'approche par les compétences » a été adoptée à Madagascar, tout comme de nombreux pays aussi bien africains (Mauritanie, Djibouti, Gabon,...) qu' européens (Belgique, Suisse, Grande Bretagne,...). A titre d'exemple pour l'Afrique, la Tunisie a connu très tôt l'adoption et la généralisation de cette approche par les compétences au cours des années 1990.

Certes, d'un côté, cet intérêt soudain, notamment des pays d'Afrique, peut s'expliquer par la conscience de l'inefficacité des systèmes éducatifs adoptés jusque-là. Pour Madagascar par exemple, dans une cohorte de 100 élèves entrée en Cours préparatoire 1 (CP1) en 2001 seulement 20 parviendront en Cours Moyens 2 (CP2) en 2005²⁹.

D'un autre côté toutefois, cette augmentation des pays APCisant, peut s'expliquer en grande partie par l'appui/pression des organismes internationaux à l'instar de l'Union Européenne et la Banque Mondiale.

²⁷ Les analphabète fonctionnels ce sont ces élèves qui, bien qu'ayant achevé leur primaire se trouve dans l'incapacité d'écrire voir même de lire correctement, de mettre en pratique les acquis concernant la lecture et l'écriture pour résoudre une situation de la vie quotidienne.

²⁸ Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique.

²⁹ Chiffres tirés du : « *Module de Formation sur la Généralisation de l'approche par les compétences. Cours préparatoires.* »Antananarivo, MENRS, 2006, p.7

I.2.1. Généralité sur l'APC

Xavier Roegiers, dans un article intitulé: « *l'approche par les compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité* ³⁰ », fait la part des choses entre les dénominateurs communs et les différences, c'est-à-dire les variantes, de l'approche par les compétences dans le monde.

Considérée comme un concept fort dans la pragmatique mais flottant dans ses usages savants du fait des différentes définitions qui lui sont attribuées, « *la compétence* »³¹ est vue par Roegiers comme un des moteurs des systèmes d'éducation actuels.

Concernant l'approche par les compétences, bien que l'on serait tenté de croire que ce soit une seule manière de faire, il s'agirait plutôt d'une appellation recouvrant différentes conceptions, articulations et opérationnalisation de composantes (pratiques curriculaires et compétences) sur une base convergente et des éléments divergents. C'est justement l'interaction de ces composantes (convergentes et divergentes) qui constitue les différentes variantes de l'approche que nous sommes tentés de reformuler en « approches par les compétences » – plutôt qu'approche par les compétences- afin de signifier justement l'idée de variante.

I.2.1.1 Les convergences entre les variantes de l'approche par les compétences

Roegiers dénombre trois dénominateurs constituant les convergences de l'approche par les compétences.

Pour le premier dénominateur, il met l'accent sur l'importance prise de nos jours par « *l'agir réfléchi, (...) responsable*³² », au détriment de l'ancienne conception donnant de l'importance au savoir utilitariste, étroit.

De par l'importance attribuée de nos jours à cet agir responsable se pose, voire s'impose, la nécessité de « *repenser les contenus d'éducation* » pour qu'ils soient en phase avec les valeurs qui sous-tendent cet agir réfléchi. Nous nous permettons d'établir avec cette conception de

³⁰ ROEGIERS (Xavier). : « *L'approche par les compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité* », Revues inDirect, Les clés de la gestion scolaire. Ed. Wolters Plantyn, N°10, 2008

³¹ Nous sommes quelque peu sceptique par rapport a ce paradoxe du concept compétence dit flottant, faible dans sa définition savante mais fort en terme d'opérationnalisation, d'usage social. N'est ce déjà une limite pour l'approche par les compétences se voulant une opérationnalisation, de se fonder sur du sable mouvant ?

³² ROEGIERS (Xavier)., Op. cit, p.63

Roegiers du citoyen responsable, la définition de la fonction d'éducation de l'école selon Dubet et Martuccelli. Ceux-ci considèrent en effet, tout comme Durkheim, que l'éducation devrait assurer aussi bien l'intégration de l'individu que sa promotion, engendrer en lui *une « conscience morale propre*³³ ».

Le deuxième dénominateur considère l'élève comme l'acteur principal de ses apprentissages. De ce fait, le statut de l'élève lui-même selon l'ancienne conception est remis en question. En effet, loin de la conception qui voit le bon élève comme celui qui regarde, écoute et reçoit sagement les enseignements du dit « *maître* », l'approche par la compétence, afin d'améliorer la qualité de l'éducation, donne une grande part à la participation active de l'élève à ses apprentissages. Mais si le statut de l'élève se modifie, *ipso facto*, celui de l'enseignant aussi. Ainsi, si l'élève est considéré comme acteur de son apprentissage, l'enseignant ne doit plus être considéré comme maître, comme la *magister –dixit-*, mais comme « *médiateur* », « *accompagnateur* » dans le processus d'apprentissage de l'élève.

Ce qui n'est pas sans rappeler la maïeutique de Socrate : « *l'art d'accoucher les esprits de la vérité qui est en eux*³⁴ » ; technique qui, comme le rôle de la sage-femme lors d'un accouchement, consiste à faire en sorte qu'une tierce personne questionne et guide pour que la personne interrogée trouve par elle-même la réponse au problème.

Pour ce qui en est du troisième dénominateur, il s'agit de la place donnée par les variantes de l'approche par les compétences aux situations complexes. Malgré les conceptions différentielles de l'approche par les compétences en effet, les complexités interviennent toujours à différents moments de l'apprentissage. De ce fait, alors que certains considèrent les situations de complexité comme source d'apprentissage, pour d'autres, elles en sont l'aboutissement.

I.2.1.2 Les variantes de l'approche par les compétences

Il est nécessaire, afin d'identifier les « *divergences* » entre les variantes de l'approche par les compétences, de tenir compte des facteurs suivants :

³³ DUBET (François) et MARTUCELLI (Danilo) : « *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* », Paris, Ed. du Seuil, 1996, p.53

³⁴ GRIGORIEFF (Vladimir) : « *Philo de base*», Verviers, Les nouvelles Editions, 1983

- Le « pourquoi ? » des contenus : c'est « la conception du profil de sortie traduite dans le curriculum, en lien avec les finalités du système éducatif³⁵ ». En d'autres termes, nous pouvons parler de la manière dont va s'articuler la relation « profil de sortie de l'élève/finalité attendue ». En effet, d'une société à une autre, les exigences, les résultats attendus du système éducatif varient en fonction du contexte, des besoins et des « valeurs à promouvoir»³⁶. Raison pour laquelle Roegiers, dans : « L'APC dans le système éducatif en Algérien³⁷ », insistera d'entrée de jeu justement sur cette question du « pourquoi » de l'APC en Algérie. En réponse, il justifie cette réforme par la mission de l'école par rapport aux valeurs à inculquer, à l'amélioration de la mission socialisatrice et éducatrice de l'école, de démocratisation de l'enseignement et enfin des besoins nés de la globalisation économique ;
- Les contenus quant à eux correspondent à la question du « quoi ? ». Autrement dit, il s'agit des contenus considérés comme prioritaires ;
- enfin le « comment ? » répond au principe du processus d'enseignement-apprentissage à adopter et aux théories avec lesquelles ce processus est relié.

Ces trois facteurs ne sont pas à considérer isolément car ce qui va constituer une variante de l'approche par compétence c'est justement l'interaction formée par la spécificité de ces trois composantes.

I.2.2. Quelques éléments de l'APC malgache

Jugée comme une approche innovante par le MENRS, l'APC est considérée comme une pédagogie de l'intégration effective des acquis de l'élève afin de rendre celui-ci capable d'agir en situation. Loin des systèmes privilégiant les contenus, l'approche par les compétences met un accent particulier sur l'élève apprenant et le développement de ses compétences. Nous allons maintenant présenter quelques éléments faisant la particularité de l'APC malgache.

³⁵ ROEGIERS (Xavier) : « L'approche par les compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité », *Revues inDirect, Les clés de la gestion scolaire*, N°10, Bruxelles, Ed. Wolters Plantyn, 2008, p.64

³⁶ *Ibidem*, p.64

³⁷ ROEGIERS (Xavier) : « *L'APC dans le système éducatif en Algérien* », files.lycee.webnode.com/APCenALGERIE.ROGIERS.pdf

I.2.2.1 Objectifs de l'APC

Ils peuvent se résumer par les trois points suivants :

- l'accent mis sur ce que l'élève doit maîtriser en fin de parcours scolaire plutôt que sur les contenus d'enseignement ;
- l'effectivité des acquis intégrés pendant les apprentissages scolaires. Autrement dit, les acquis doivent pouvoir servir à résoudre des situations problèmes de la vie quotidienne ;
- l'évaluation des acquis non plus en termes de masse de savoirs mais en tant que capacité de résolution de situations problèmes.

I.2.2.2 La compétence

La compétence peut être définie comme une possibilité de mobilisation d' « un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situation³⁸ ». Un élève compétent est un élève qui a les facultés d'intégrer ses acquis (savoir, savoir-faire, savoir-être) dans des situations complexes.

Il est à souligner la connotation particulière dans laquelle le terme « intégrer » doit ici être compris. Ici, intégrer signifie que « la personne doit pouvoir analyser la situation à laquelle elle est confrontée, sélectionner les ressources pertinentes par rapport à cette situation et les utiliser de manière coordonnée pour apporter une réponse satisfaisante à la situation³⁹ ».

I.2.2.3 Les ressources ou savoirs

Il s'agit :

- du savoir : c'est le contenu (exprimé généralement avec un substantif)

Exemple : les nombres de 0 à 10, l'alphabet ;

- du savoir-faire : c'est la mise en œuvre du contenu (exprimé avec un verbe)

Exemple : lire les nombres de 0 à 10, écrire l'alphabet ;

- du savoir-être : il concerne des changements de comportement et d'attitude face à une situation nouvelle (exprimé avec un verbe) ;

Exemple : remplir une facture avec des chiffres et des mots.

³⁸ GERARD (Francois Marie) et BRAIBANT (Jean Marc) : « Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire. 2003, www.fmgerald.be/textes/comp_lect.html

³⁹ *Ibidem.*

I.2.2.4 Les situations et familles de situations

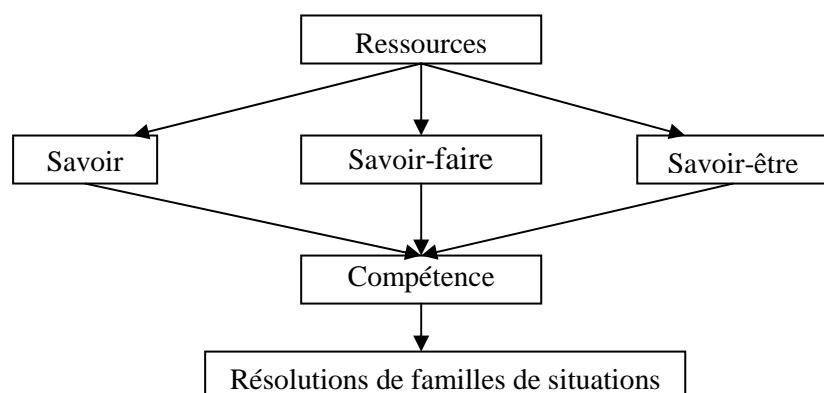
Une situation est une occasion pour exercer la compétence. Une famille de situation est l'ensemble de situations de la même famille.

I.2.2.5 Le palier d'intégration d'une compétence : OII et OIT

Le palier d'intégration d'une compétence est un stade intermédiaire de l'acquisition de cette compétence. On distingue :

- **l'objectif Intermédiaire d'Intégration (OII)** qui constitue en un ensemble intégré de connaissance qu'il faut maîtriser au terme d'une année scolaire ;
- et **l'Objectif Terminal d'intégration (OTI)** qui est un ensemble intégré de compétences qu'il faut maîtriser au terme d'un cours (cycle scolaire : Cours Préparatoire, Cours élémentaire, cours moyen).

Schéma n°1 Schéma récapitulatif de l'APC



CHAPITRE II : CADRE THEORIQUE

Dans ce chapitre, nous allons présenter les théories qui nous permettront, ultérieurement, d'appréhender, de comprendre et d'expliquer la spécificité des cours de soutien. Nous allons donc présenter tout d'abord des théories relatives aux quatre domaines de recherche en sociologie de l'éducation ; par la suite, seront abordés le socioconstructivisme de Vygotsky et enfin les rites d'interaction de Goffman.

II.1. Sociologies de l'éducation

L'importance particulière prise par la sociologie de l'éducation a fait de l'école, agent de socialisation par excellence, un terrain d'investigation fondamental. Par ailleurs, les différentes manières dont la sociologie générale a d'appréhendé le social a déteint sur ses domaines spécifiques et inversement le développement des domaines spécifiques des sociologies particulières a contribué au développement de la sociologie générale. Dans cette dynamique de l'évolution de la sociologie, Yves Alpes⁴⁰ considère actuellement quatre domaines de recherche en sociologie de l'éducation, domaines que justement nous allons tenter de présenter succinctement un à un.

II.1.1 La sociologie de l'institution scolaire

Pour ce courant, l'école à une fonction d'intégration, de socialisation à l'instar de Durkheim qui va considérer l'éducation comme la socialisation, la transmission de la civilisation à la jeune génération : « *l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant, un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné*⁴¹ ».

Non seulement l'éducation se doit être homogène pour qu'il y ait chez les enfants ce que Durkheim appelle les « *similitudes essentielles que réclament la vie collective* »⁴² mais

⁴⁰ ALPES (Yves) : « *Les apports de la sociologie de l'éducation à l'analyse des situations scolaires* ». www.aix-mrs.iufm.fr/formations/fit/doc/Sociologie%20education.pdf

⁴¹ DURKHEIM (Emile) : « *Education et sociologie* », Paris, Ed. PUF, 1985, p.51.

⁴² *Ibidem.* p.50

encore, l'éducation se doit de fixer une certaine diversité par le moyen de la spécialisation requise par la division du travail, sans quoi, « *toute coopération serait impossible*⁴³ ».

L'éducation, comme une forme de socialisation, aura alors les caractéristiques des faits sociaux -extérieurs et contraignants-, et préparera l'individu à l'intégration de la société. Sans socialisation, l'homme ne serait être un homme, car pour Durkheim : « *l'homme en effet, n'est un homme que parce qu'il vit en société*⁴⁴ ».

II.1.2 - La sociologie des inégalités d'éducation

II.1.2.1 Les inégalités vues par Bourdieu et Passeron

Alors que dans « *De la division du travail social*⁴⁵ » Durkheim considère que « *la division du travail répond à un besoin de solidarité sociale dans une société qui se développe et qui devient plus complexe*⁴⁶ », Bourdieu considère plutôt cette unité fonctionnelle comme dissimulant des rapports de force entre dominants et dominés et appréhende alors l'école comme un champ qui a ses lois : « *il y a des lois générales des champs : des champs aussi différents que le champ de la politique, le champ de la philosophie, le champ de la religion ont des lois de fonctionnements invariantes*⁴⁷ ». De ce fait, bien que la théorie de départ soit une théorie qui s'applique à l'espace social global, elle ne laisse pas d'être applicable à un champ particulier, notamment à celui de l'éducation.

Alors que théoriquement l'école devrait répartir les individus selon une logique méritocratique basée sur l'idéologie du don, c'est à dire sur le talent inné de façon à ce que chacun puisse accéder, par l'école, à la position désirée dans l'espace social ; dans la réalité, Bourdieu et Passeron⁴⁸, démontrent que l'école répartit les individus non pas selon leur talent inné mais plutôt d'après le capital culturel hérité du milieu social d'origine. L'école privilégie alors, comme dans tous les autres champs d'ailleurs, la classe qui possède plus de capital global (surtout le capital économique et culturel) et du même coup contribue à la reproduction des rapports entre les classes. L'école finalement n'éliminera pas les inégalités sociales d'origine mais contribuerait plutôt à les reproduire. En effet, on remarque plus de réussites scolaires chez les enfants des classes favorisées.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ *Ibid*, p.55

⁴⁵ DURKHEIM (Emile) : « *De la division du travail social* », Paris, Ed. PUF, 1986.

⁴⁶ ROCHER (Guy) : « *Introduction à la sociologie générale. Tome I : l'action sociale* », Ed. HMH, Paris, 1968, p. 167.

⁴⁷ BOURDIEU (Pierre) : « *Questions de Sociologie* », Paris, Ed. de Minuit, 1984, p.113.

⁴⁸ BOURDIEU (Pierre) et PASSERON (Jean-Claude) : « *les Héritiers* », Paris, Ed. de Minuit, 1990.

Les inégalités sociales prennent donc la forme d'inégalités de dons. Non seulement l'école répartit les individus selon leur héritages culturels mystifié en dons, mais encore, elle prépare à accepter les inégalités sociales en les légitimant, en les justifiant aux yeux des classes dominées comme étant des inégalités de talent innées car : « *Le classement scolaire est un classement social euphémisé donc naturalisé, absolutisé, un classement social qui a déjà subi une censure, donc une alchimie, une transmutation tendant à transformer les différences de classes en différences d'intelligence, de don, c'est à dire en différence de nature*⁴⁹ ». Par conséquent, non seulement les individus subissent une sorte de racisme de l'intelligence mais encore cette différence de don est sanctionnée par le parcours scolaire. Bref, l'école est le catalyseur qui ne fait que reproduire les positions d'origine : les dominés restent dominés et les dominants conservent leur position de dominant car en fait, rien ne se perd, rien ne se créé, tout se reproduit⁵⁰.

II.1.2.2 Les inégalités des chances vues par Boudon

Boudon part du paradoxe selon lequel « *la mobilité sociale est plus grande dans les sociétés industrielles que dans les sociétés traditionnelles* » mais que « *l'évolution de la mobilité est beaucoup moins évidente lorsqu'on se situe à l'intérieur des sociétés industrielles*⁵¹ ».

Boudon va alors avancer une explication des inégalités sociales partant des motivations, des décisions des acteurs reconstruites à partir d'un modèle abstrait dont voici une modélisation :

$$IEn = \sum_{n=1}^{\infty} DE(1+r)$$

L'investissement éducatif (IE) au bout de n années représente la somme des dépenses d'éducation (ΣDE) compte tenu du taux d'actualisation (1+r). Pour que la formation soit rentable, il faut que l'accroissement des revenus futurs (ΔY) actualisés soit supérieur au coût de l'investissement :

$$\Delta Y(1+r)^n > IEn$$

Mais l'accroissement des revenus futurs est fonction à la fois de la formation reçue (F) et du « capital humain » de départ, autrement dit des qualités naturelles (QN) des individus :

$$\Delta Y = f(F, QN)$$

*En clair, celui qui est « doué » de capacités naturelles plus importantes aura un coût de formation moindre et un rendement plus fort... Il y a donc différents niveaux de la « demande d'éducation » : tout le monde ne demande pas la même chose, en fonction des gains espérés et des risques que l'on accepte de courir*⁵².

⁴⁹ Idem, p.266.

⁵⁰ Il ne s'agit pas d'une fatalité comme on serait tenté de le croire mais d'une probabilité statistique par rapport au contexte social.

⁵¹ BOUDON (Raymond) : « *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles* », Paris, Ed. Armand Colin, 1973, p.9

⁵² *Ibidem*

II.1.3 - La sociologie des contenus de l'éducation

Ici, le savoir scolaire est considéré comme un enjeu social, c'est le curriculum⁵³ : ensemble socialement validé d'objet d'enseignement, de tâche scolaires et de procédures. Perrenoud⁵⁴ distingue trois curriculums :

Tableau n°1 : Les curriculums de Perrenoud

Curriculum formel L'institution et la société	Curriculum Réel Les conditions concrètes et les pratiques des acteurs	Curriculum caché Les rapports de pouvoir et l'idéologie
Comment sont sélectionnés, hiérarchisés et légitimés les savoirs scolaires	Les savoirs enseignés, les pratiques des enseignants	Les savoirs « non-scolaires » transmis par l'école
Objets d'enseignement, tâches scolaires et procédures	Les représentations des enseignants en tant que professionnels de la transmission du savoir	L'inculcation de valeurs ou de modèles
Relations savoirs savants/savoirs scolaires	Les organisations scolaires : la classe, l'établissement	Les modes implicites de socialisation
Découpage et hiérarchies des contenus scolaires	Les interactions pédagogiques	Euphémisation des rapports de force
	Les savoirs appris, les stratégies des élèves	Rôle de la « forme scolaire »

Source : Yves Alpes. Les apports de la sociologie de l'éducation à l'analyse des situations scolaires.

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ PERRENOUD (Philippe) : « *Curriculum : le formel, le réel, le caché* »
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html

II.1.4 La sociologie des acteurs scolaires

Dubet et Martuccelli considèrent que l'élève développe des logiques d'action (logique de subjectivation, logique stratégique, logique d'intégration) qui constituent l'expérience scolaire ou plus précisément *le « versant subjectif du système scolaire⁵⁵ »*. De ce fait, ce serait donc les « *diverses manières dont les acteurs combinent les diverses logiques de l'action qui structurent le monde scolaire⁵⁶* ».

Le point de départ de Dubet et Martuccelli pour en arriver à cette théorie de la logique d'action est constitué par les types de fonctions qu'ils attribuent à l'école :

- La « fonction » de distribution qui tient au fait que l'école attribue des qualifications scolaires possédant une certaine utilité sociale dans la mesure où certains emplois, positions ou statuts sont réservés aux diplômés ;
- La deuxième fonction de l'école est celle que nous pouvons qualifier d'éducative afin de la démarquer le plus nettement possible de la fonction de socialisation. « *Alors que la socialisation vise l'intégration dans un système et une société, la fonction d'éducation est liée au projet de production d'un type de sujet qui n'est pas totalement adéquat à son utilité sociale⁵⁷* ».
- La troisième « fonction » scolaire est celle de la socialisation. *L'école produit un type d'individu adapté à la société dans laquelle il vit et reprenant l'héritage que toute éducation transmet. En même temps que l'école est un appareil de distribution des positions sociale, elle est un appareil de production des acteurs ajustés à ces positions⁵⁸*.

A chacune de ces fonctions va correspondre une logique d'action. Ainsi :

- A la fonction d'éducation va correspondre la logique de subjectivation. Eduquer ne revient pas en effet à socialiser. Eduquer c'est forger une distanciation, une capacité critique par rapport à la socialisation, socialisation qui ici à comprendre dans le sens de conformisation, de normalisation;
- à la fonction de distribution correspond la logique stratégique. Cette logique permet à l'élève de faire la part des choses entre ses ressources, ses capacités, sa position et l'objectif qu'il veut atteindre au cours de son parcours scolaire.

⁵⁵ DUBET (François) MARTUCELLI (Danilo) : « *A l'école. Sociologie de 'expérience scolaire'* », Paris, Ed. du Seuil, 1996, p.13

⁵⁶ *Ibidem*, p.62

⁵⁷ *Ibid.*, p.25

⁵⁸ *Ibid.* pp.23-24

- à la fonction de socialisation enfin correspond la logique d'intégration. Il s'agit des statuts auxquels l'individu doit s'intégrer pour jouer les rôles y étant relatifs (rôle d'élève, d'enseignant,...).

II.2 Vygotsky et le socioconstructivisme

Savoir n'est pas se souvenir. Pour qu'un savoir puisse être effectif, il doit être *reconstruit* par l'individu qui apprend afin que ce savoir puisse s'intégrer à son réseau conceptuel, cela explique l'importance de l'assimilation au cours de l'apprentissage. En effet, celui-ci ne peut avoir du sens pour l'individu que s'il entretient des liens avec ce qui est déjà su. Dans le cas du par cœur, cet apprentissage n'aura pas de sens, il sera mécanique.

Les théories de Vygotsky se positionnent comme uns dépassement, une complétiive de celles de Piaget. Ce dernier considérait en effet, la connaissance comme le résultat d'une expérience individuelle d'apprentissage. Il s'agit là d'une approche binaire qui ne considère que l'interaction *individu-tâche*. Cependant, à lui seul, l'individu, particulièrement l'enfant, ne trouvera pas ou très difficilement, la solution au problème qui se pose. De plus, cette conception binaire se heurte aux limites suivantes :

- le fait d'être trop attaché aux conceptions initiales pour en accepter de nouvelles. Et même si par apprentissage nous avons pu dépasser nos représentations spontanées, tant que ces dernières nous permettent encore de satisfaire des besoins ou ne nous gêne pas, nous les garderons. Comme on a trop l'habitude de la dire en effet : « on ne change pas d'équipe qui gagne » ;
- le fait qu'à lui seul, un enfant aura beaucoup de mal à intégrer de nouvelles conceptions.

Ainsi, Vygo~~st~~sky, à l'opposé de l'approche binaire de Piaget, proposera une approche ternaire intégrant au processus d'apprentissage l'intervention de l'interaction sociale –*ainsi que l'apport de la culture et l'ontogenèse*⁵⁹– qui va servir de médiateur, d'accompagnateur à l'appropriation des savoirs chez l'enfant. Cette approche ternaire est donc constituée des trois composantes : « *individu-tâche-alter* ». L'apprentissage ne sera plus dans ce cas une simple construction (binaire) mais une appropriation, une construction en situation sociale.

Dans cet approche psychosociale qu'est le socio-constructivisme, l'apprentissage n'est plus considéré comme une relation entre un individu apprenant et l'objet à apprendre mais plutôt

⁵⁹ IVIC (Ivan) : « Lev S. Vygotsky 1896-1934 » in *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, Vol.XXIV, n°3/4, Paris, UNESCO, 1994.p.3

comme l'*effet des mécanismes interindividuels sur les mécanismes intraindividuels*⁶⁰. Ainsi, les fonctions mentales supérieures (attention, mémoire, volonté,...) sont construites socialement par les interactions ternaires par le passage de l'interindividuel à l'intraindividuel.

Du fait que les fonctions mentales supérieures soient d'origines sociales, cela implique que l'intraindividuel, l'activité intérieure de l'individu, c'est-à-dire son activité psychique, ne s'est pas élaborée par elle-même organiquement ou individuellement mais a été médiatisée par des signes et des systèmes de signe élaborés par les générations antérieures : c'est « *la médiation sémiotique* ». Médiation qui constitue la pierre angulaire de la transformation des fonctions sociales des signes en fonctions intraindividuelle. Dans ce cas donc, les adultes (les éducateurs notamment) constituent des intermédiaires à l'appropriation des savoirs par les enfants.

Tableau n°2 : Les apports de Piaget et de Vygotsky dans la psychologie du développement

PIAGET	VYGOTSKY
L'acquisition est une construction	L'acquisition est une appropriation. C'est la signification sociale des objets qui importe. Le sujet seul face au monde pourrait ne rien apprendre du tout.
Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est secondaire.	Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est crucial.
Le développement précède l'apprentissage (conception mentaliste)	C'est l'apprentissage qui pilote le développement. Vygotsky distingue deux situations : - celle où l'apprenant peut apprendre et accomplir seul certaines activités, - celle où l'apprenant peut apprendre et réaliser une activité avec l'appui d'un autre. Celle-ci détermine sa "capacité potentielle de développement". Entre ces deux situations se situe la " zone proximale de développement " (ZPD) dans laquelle l'individu peut progresser grâce à l'appui de l'autre.
Pédagogie de la découverte: L'enfant fait des expériences, en tire des résultats, les traite de façon subtile et intéressante.	Pédagogie de la médiation: Le médiateur intervient entre l'enfant et son environnement. Dans une culture donnée, l'enfant ne peut pas tout redécouvrir lui-même. Quelle serait la situation d'interactivité la plus favorable pour le développement ?

Source : Gabriel Labédie et Guy Amossé « *Constructivisme ou socio-constructivisme?* »⁶¹

⁶⁰ *Ibidem.*

⁶¹ LABEDIE (Gabriel) et AMOSSE (Guy) : « *Constructivisme ou socio-constructivisme* », <http://www.schule.suedtirol.it/blick/angebote/reformpaedagogik/rp701construct.htm>

II.3 Erwing Goffman et les rites d'interactions

Etant donné que l'APC se veut une approche qui rend les élèves compétents à résoudre des situations problèmes de la vie sociale, intégrer spécialement l'étude des interactions dans notre travail s'avère nécessaire étant donné que les actions réciproques permettent justement d'évaluer l'efficacité des apprentissages⁶². L'accomplissement d'interaction comme salutation ou d'une conversation dans les normes, sont des signes observables donc évaluables de l'efficacité des apprentissages.

Sociologue de l'école de Chicago, Erwing Goffman a la particularité dans ses recherches, d'adopter une démarche qualitative. Plutôt que de faire usage des statistiques, il fondera les critères de validité scientifique de ses recherches sur une démarche compréhensive en privilégiant les techniques d'observation. Dans son ouvrage « *Les rites d'interaction* »⁶³, l'objet d'étude de Goffman est constitué des interactions définies comme : « *cette classe d'événements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe* »⁶⁴. Afin d'identifier ces interactions, Goffman considérera les regards, les signes, les gestes et les postures comme en étant les signes extérieurs d'orientation.

Quant aux rites, ils servent à ordonner, à structurer l'interaction, à valoriser et les individus et la société. Au cours des interactions en effet, l'homme est considéré « *comme un objet rituel* »⁶⁵.

Goffman étendra à l'analyse des interactions sociales la manière dont Durkheim considère l'organisation des croyances et des rites dans la religion, ce qui l'emmènera à considérer « *les rituels sociaux (rites de politesse, de séduction,...) comme l'objet privilégié de l'investigation* »⁶⁶.

Concernant les objectifs de son étude, ils consistent à « *décrire les unités d'interactions naturelles* »⁶⁷, ainsi qu'à « *révéler l'ordre objectif qui prévaut dans et entre ces unités (...), l'ordre comportemental qui existe en tout lieu fréquenté* »⁶⁸.

Par ailleurs, étant donné que l'objet d'étude de Goffman n'est pas constitué d'éléments omniprésents car formé d'interactions naissantes et évanescentes, de temporalité, il en appelle à une sociologie des circonstances. Il avance alors que pour comprendre les interactions, il ne

⁶² Les curriculums de l'APC à Madagascar veulent en effet permettre aux élèves de résoudre, si nous prenons le cas des cours de français ou de malgache, des situations d'interaction comme saluer, se présenter, accomplir une conversation téléphonique,...

⁶³ GOFFMAN (Erwing) : « *Les rites d'interaction* », Paris, Ed. de Minuit, 1974.

⁶⁴ *Ibidem*, p.7

⁶⁵ MARCELLINI (Anne) et MILIANI (Mahmoud) : « *Lecture de Goffman* » in *Corps et Culture*, Numéro 4 (1999), Corps, Sport et Rites, <http://corpsetculture.revues.org/document641.html>.

⁶⁶ MONTOUSSE (Marc) : « *100 fiches de lecture en économie, sociologie, histoire et géographie économiques* », Paris, Ed. Bréal, 2008, p.185

⁶⁷ GOFFMAN (Erwing), *Op. cit*, p.7

⁶⁸ *Ibidem*.

s'agit pas de mener une étude psychologique de l'individu mais de considérer les règles qui régissent, ordonnent et structurent les relations en situation d'interaction.

II.3.1 Les éléments de l'interaction

Concernant les éléments de ces interactions, nous retiendrons ici la face, la figuration et la tenue.

- **La face** : étant donné que la valeur de la face s'inscrit dans l'extériorisation d'une ligne de conduite adoptée par l'individu dans ses interactions, il s'avère opportun de définir celle-ci. Lors d'une interaction, la ligne de conduite est pour un individu « *un canevas d'acte verbaux ou non verbaux qui lui sert à exprimer son point de vue sur la situation et, par là, l'appréciation qu'il porte sur les participants, et en particulier sur lui-même* ⁶⁹ ».

Ainsi, la face peut se définir « *comme la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adopté au cours d'un contact particulier* ». Il ne s'agit pas de mener une étude uniquement psychologique des individus en société mais plutôt des circonstances sociales temporaires dans lesquels s'inscrivent les interactions des individus en relation : « *non pas les hommes et leurs moments ; mais plutôt les moments et leurs hommes* ⁷⁰ ». Les lignes d'actions ne sont pas en effet dans l'individu mais dans la temporalité⁷¹ des interactions. Une fois encore, Goffman nous montre sa filiation théorique avec Durkheim. En effet, étant donné qu'il s'agisse d'interactions, d'actions en retour réciproques car comprises par l'interactant, l'objet d'étude du sociologue est donc dans ce cas, tout comme les fait social de Durkheim⁷², extérieur à l'individu car situé dans le flot des événements et non pas dans les interactants.

En outre, au cours d'une interaction, l'individu *gardera la face* si la ligne d'action qu'il a adoptée est *consistante*, c'est-à-dire appuyée par « *par les jugements et les indications venus des autres participants et confirmés par les éléments impersonnels de l'interaction* ⁷³ ». Par contre, dans le cas où une personne ne parvient à suivre la ligne de conduite qu'elle devrait adopter, elle perd la face : soit elle fait « *mauvaise figure* » soit elle fait « *piètre figure* ». Dans le cas de la « *mauvaise figure* », c'est la valeur sociale attribuée à l'individu qui ne cadre pas avec la ligne d'action qu'il a adopté. Par contre, quand une personne ne possède pas de ligne d'action précise au cours d'une interaction, elle fait *piète figure*.

⁶⁹ Ibid., p.9

⁷⁰ Ibid. p.8

⁷¹ Nous nous permettons ici d'utiliser « *temporalité* » pour signifier le caractère temporaire de l'interaction.

⁷² A la grande différence que pour Durkheim les fais sociaux ne sont pas éphémères, naissant et évanescents mais véritablement mais structures stabilisées, qui ont existé avant l'individu s'imposent à lui et lui survivent.

⁷³ GOFFMAN (Erwing), *Op.cit*,p.10

- **La figuration :** par souci d'adopter une ligne d'action adéquate à la situation, chaque participant va alors faire de son mieux pour ne pas perdre sa propre face et de ne pas la faire faire perdre aux autres, cela, afin de n'offenser personne et de n'en être offensé. Du fait que chaque interactant se soucie des autres participants, il se construit au cours des interactions, un moment, une temporarité au cours de laquelle chaque participant « *accepte (...) la ligne d'action de tous les autres* ⁷⁴ ». C'est justement tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fasse perdre la face à personne (y compris elle-même) que Goffman appelle la *figuration*.
- **La tenue :** c'est l'image qu'un interactant produit de lui-même à partir de ses vêtements, son allure, bref l'image qui lui sert à s'intégrer dans une ligne de conduite précise.

⁷⁴ *Ibidem*, p.14

CHAPITRE III : L'OBJET D'ETUDE EN QUESTION

Les soutiens scolaires qui font l'objet de notre travail font partie des programmes « *éducation et éveil* » de l'ONG INTERAIDE Antananarivo. Afin d'améliorer les services dans le cadre de l'éducation et dans la continuation des travaux entrepris par l'INTERAID, il a été mis en place- et en relation directe avec l'INTERAID- en 2009 l'association Kolo Zaza Malagasy. Cette association, en continuation des travaux du volet éducation de l'ONG INTERAID, a comme objectif la préscolarisation et la scolarisation des enfants des bas quartiers. Cependant, les populations cibles ne concernent pas seulement les enfants mais aussi les parents. Ceux-ci sont en effet sensibilisés pour devenir de véritables acteurs de la scolarisation de leurs enfants.

III.1 Concernant les soutiens scolaires⁷⁵

Depuis l'année scolaire 2000-2001, l'ONG INTERAID organise des cours de soutien destinés aux élèves de 14 EPP de la ville d'Antananarivo, à savoir les EPP : Ankorondrano, Antanimena I, Antanimena II, Antanimena III, 67ha Nord, 67ha Sud, Anatihazo Isotry, Antetezana Afovoany, Ambodin'Isotry, Ambodifiakarana, Anosipatrana, Andohatapenaka I, Andohatapenaka II, Anosibe.

Une collaboration a donc été établie entre chaque EPP et l'INTERAID pour la réalisation de ces cours de soutien.

Les classes qui font l'objet de ces cours sont :

- le CP1 ;
- le CP2 ;
- et le CE.

Les cours de soutien se déroulent deux fois par semaine pour chaque niveau à des heures auxquelles les classes n'ont pas cours à l'EPP, soit le matin soit l'après-midi. Contrairement aux écoles privées en effet, les classes de l'EPP n'ont quotidiennement cours qu'une demi-journée de par le manque des ressources notamment humaines et financières. De ce fait, les

⁷⁵ Etant donné que l'année scolaire 2009-2010 est encore en cours, les chiffres que nous présenterons ici sont relatifs à l'année scolaire précédente, c'est-à-dire l'année 2008-2009.

cours de soutien permettent principalement de combler les temps libre des enfants en étoffant leur apprentissage.

Tableau n° 3: Le nombre d'élève soutenu

	EPP	Soutien scolaire
Nombre d'élève CP1	2761	1141
Nombre d'élève CP2	3061	1309
Nombre d'élève CE	3050	933
Total	8872	3383

Source : Rapport annuel du volet Education, INTERAID, 2008-2009

Le taux d'assiduité aux cours de soutien est de 60% pour l'année scolaire 2008-2009.

Les élèves qui font l'objet de ces cours sont des élèves de l'EPP cités ci-dessus ; élèves qui, à l'école, présentent des difficultés d'apprentissage. Les difficultés d'apprentissage qui peuvent se présenter de différentes manières selon les cas des élèves. Les cas fréquent observables sont les retard par rapport à l'âge, les difficultés d'élocution, les difficultés de lecture et d'écriture.

Le repérage de ces difficultés revient aux instituteurs des classes CP1, CP2 et CE des EPP. Ces instituteurs doivent donc établir une liste des élèves à soutenir, liste que sera transmise aux éducateurs de l'INTERAID responsable des cours. Les élèves seront donc soutenus jusqu'à ce qu'il sera constaté une amélioration effective de leur niveau. De leur côté, les parents concernés seront informés de la nécessité, pour leur enfant, de suivre des cours. Il est à noter que les parents doivent s'acquitter d'une participation symbolique de 1000Ar/ an.

III.2 Les visites à domicile

Afin d'atteindre les objectifs fixés relatifs à l'amélioration du niveau des élèves, des visites à domiciles sont réalisées par les éducateurs des cours de soutien afin de prévenir les éventuels échecs scolaires. Ces visites sont l'occasion pour les éducateurs de s'entretenir avec les parents concernant la situation de l'élève. En effet, ces visites permettent aux éducateurs :

- d'établir une fiche de renseignement sur le milieu familial de l'élève en difficulté ;
- de recommander aux parents d'envoyer les enfants inscrits aux cours de soutien assister à ces cours dans le cas où ceux-ci ne l'ont pas fait lors des séances antérieures ;

- d'informer les parents sur le parcours de leur enfants, les problèmes et les difficultés rencontrés par ceux-ci ;
- de rappeler aux parents le paiement de la participation symbolique.

Toutefois, les visites à domicile ne se font pas automatiquement pour chaque élève mais seulement lorsque celui-ci connaît des problèmes ou des difficultés d'apprentissage particuliers. Cela explique le fait que pour l'année scolaire 2008-2009, les 22 éducateurs de l'INTERAID ont effectué 1983 visites alors qu'en tout il y a 3383 élèves soutenus.

Tableau n°4 : Motifs des visites à domicile

Motifs Visite	Nombre	Pourcentage
Absence répétée	1467	74%
Renseignement	262	13,21%
Ecolage symbolique	175	8,82%
Problème de comportement ou d'apprentissage	79	3,98%
Total	1983	100%

Source : Rapport annuel du volet Education, INTERAID, 2008-2009

Si les absences répétées constituent 74% des cas, c'est que souvent, les parents se soucient moins du soutien scolaire que des cours de l'EPP. En effet, le fait que les soutiens scolaires ne soient pas noté et surtout qu'ils ne participent pas directement à l'examen de passage font en sorte que les parents y attachent moins d'importance.

III.3 Efficacité des cours de soutien

Le tableau suivant nous permettra de comparer les taux de passage des EPP et ceux des cours de soutien.

Tableau n°5 : Les taux de passage des EPP et des cours de soutien

	CP1	CP2	CE	Total (en ligne)
Taux de passage EPP	79%	73%	68%	73,33%
Taux de passage soutien scolaire	94%	86%	82%	87,33%

Source : Rapport annuel du volet Education, INTERAID, 2008-2009

Bien que ce tableau nous démontre que les cours de soutien possèdent un taux de passage plus élevé par rapport aux taux des EPP, ces chiffres ne nous permettent pas d'avoir une idée précise de l'efficacité du soutien scolaire étant donné que les taux de l'EPP tiennent compte des enfants soutenus.

Ainsi, une comparaison des taux de passage avant et depuis l'existence des soutiens scolaires serait plus significative. Pour cela, prenons le cas de l'EPP Antanimena III. Lors de l'année scolaire 2000-2001, cet EPP ne bénéficiait pas encore des soutiens scolaires. A l'époque, les taux combinés de réussite du CP1 et du CP2 étaient de 54,98%. Pour l'année scolaire 2008-2009 cependant, années où les soutiens scolaires sont déjà effectifs depuis 7 ans, les taux combinés de réussite de la classe du CP1 et du CP2 s'élèvent à 90,5%.

Cette première partie nous a permis d'avoir une idée plus précise du contexte général dans lequel s'inscrit les difficultés d'apprentissage que nous voulons étudier.

Nous avons pu voir tout d'abord que face à l'inefficacité des différents systèmes éducatifs adoptés par l'Etat malgache, l'APC est actuellement considérée par le MENRS comme une approche innovante, prometteuse car meilleure que celles qui l'ont précédées. Par la suite, nous avons présenté notre cadre théorique à partir des théories relatives à la sociologie de l'éducation, au socioconstructivisme et aux interactions sociales, des théories qui sont en lien direct avec les hypothèses avancées pour tenter de répondre à la problématique. En troisième lieu enfin, nous avons présenté des informations générales sur les cours de soutien qui constituent notre terrain d'investigation.

DEUXIEME PARTIE

Constats empiriques du réel à étudier

Puisque la validation des hypothèses nécessite l'existence de données pour la corroborer, il est indispensable préalablement d'exposer ces dernières.

Soucieux d'appréhender exhaustivement le phénomène étudié, nous avons essayé de diversifier autant que possible les façons de recueillir les informations. Dans cette présente partie seront donc présentées les données aussi bien quantitatives que qualitatives résultats du travail d'investigation mené notamment lors des cours de soutien. Le recueil de ces donnés s'est particulièrement réalisé à partir d'observations dans le milieu de résidence de ces élèves ainsi que des entretiens et des enquêtes par questionnaire sur une population de parents d'élèves.

CHAPITRE IV : RESULTATS DES OBSERVATIONS DES COURS DE SOUTIEN

Soucieux de vouloir coupler ultérieurement les résultats de différentes méthodes (qualitatives et quantitatives) il nous paraît opportun de présenter tout d'abord les résultats des travaux d'observation que nous avons réalisés sur les cours de soutien scolaires. Par ailleurs, seront aussi présentées dans ce chapitre, les résultats d'entretiens que nous avons eu avec quelques mères de famille. Cela, afin de donner une image, un constat empirique de l'objet même de notre étude.

IV.1 L'observation des cours de soutien

Bien que nous ayons participé à certaines activités de la classe (les jeux, les chants, les danses) nous ne nous sommes pas immiscés dans le processus d'apprentissage proprement dit afin de ne pas perturber le déroulement normal de celui-ci. Nos observations peuvent donc être appelées « *observations participantes modifiées* » étant donné que nous n'avons fait que participer aux événements majeurs de la vie des classes observées.

En outre, nous avons choisi toutefois de ne décrire que le cours du CP2 car en venir à décrire d'autres risquerait d'être préjudiciable à l'équilibre général de notre travail.

IV.1.1 Cas du cours du 22 Février 2010

Provenance des élèves : EPP Antanimena II

Lieu du cours : locaux du bureau du Fokontany Ankazomanga

Horaire des cours : de 13h30 à 15H

IV.1.1.1 Le lieu des cours

Les cours de soutien des classes CP1 et CP2 se tiennent dans le bâtiment du bureau du Fokontany d'Ankazomanga, plus exactement dans la salle de réunion. Vu la fonction première de ce local, il est évident que la salle en question n'ait pas été, à l'origine, aménagée pour recevoir des cours, encore moins deux cours simultanément. Cela explique d'ailleurs l'absence de cloisonnement en dur pour constituer deux pièces respectives. Ainsi, seul un rideau constitue une séparation de façon à constituer les salles de classes du CP1 et du CP2.

IV.1.1.2. La salle de classe du CP2

La salle de classe du CP2 compte en tout six table-bancs ainsi que deux bancs sans tables. L'un de ces deux bancs sert de siège et l'autre sert de table de fortune.

Alors que deux table-bancs sont adossées au mur Est, contre le mur Ouest sont installés les 2 bancs seules ainsi que le bureau du maître, c'est-à-dire perpendiculairement au tableau. Sur le mur Nord est installé le tableau et en face de celui-ci sont disposées en deux rangées 4 tables bancs. Enfin les murs Est et Ouest disposent chacun d'une fenêtre.

IV.1.1.3. Déroulement du cours

Les 90 mn qui servent de temps de cours de soutien sont divisées en 3 parties de 30 mn au cours desquelles sont traités successivement les trois matières suivantes :

- le malgache oral ;
- les mathématiques ;
- le malgache écrit.

Avant le début du cours, alors que quelques élèves se sont installés en classe, la majorité des élèves préfèrent reste dehors. Ce nombre limité d'élève dans la salle de classe n'empêche pas l'ambiance d'y être animée. A l'appel du maître ceux qui sont restés dehors entrent en classe. Nous comptons alors une dizaine d'élèves. L'ambiance reste toujours animée, les élèves sont d'une certaine loquacité et paraissent très éveillés malgré l'heure et la chaleur.

A 13H30, après avoir mit la salle au calme, le maître débute la séance.

Il commence par une série de jeux constitués de chants et de récitations qui jouissent d'une participation fortement active des élèves, ceux-ci chantent, voire crie- très fort. Quand il s'agit de se lever, les élèves présentent un fort enthousiasme dans la réalisation des activités relatives à ces jeux. Jeux qui permettent non seulement d'éveiller les enfants mais encore de les introduire dans la méthode ludique d'apprentissage.

IV.1.3.1. Le malgache oral (13h30)

Le cours commence par un rappel de ce qui a été fait la semaine passée Pour cela, l'instituteur demande à des volontaires de répondre. Ceux-ci sont alors censés lever la main et être désignés pour pouvoir répondre. Cependant, nous avons pu remarquer que rares sont ceux

qui respectent cette règle car la grande majorité lève la main en même temps qu'ils répondent aux questions. Par ailleurs, nous pouvons en déduire après comptage que le taux de participation est élevé vu que 8 élèves sur 10 lèvent la main. Par la suite est abordé le thème du jour qui concerne la lecture du son : « mp », faisant partie de ce qui est appelé en malgache « *litera mifampibaby* ». Il est alors demandé aux élèves de trouver des mots malgaches contenant le son « mp ». Les bonnes réponses se font rares concernant cet exercice car sur 6 tentatives nous pouvons noter qu'une bonne réponse.

Vient ensuite le temps de la lecture où chaque élève qui réussit correctement la sienne reçoit les acclamations, apparemment traditionnelles, de la classe. Acclamations constituées d'applaudissement et d'un mot de félicitation déclamé par tous les élèves.

Par la suite, les exercices consistent en la désignation, par l'instituteur, de groupes d'élèves pour la lecture des différentes variations du son « mp » une fois lié aux 5 voyelles de l'alphabet malgache. Pour la lecture, l'instituteur utilise des images colorées d'animaux ou d'objet dont les noms contiennent le son « mp ».

Pour la réalisation de cet exercice, les groupes d'élève désignés doivent monter sur l'estrade, se tenir debout face au tableau et lire ensemble ce qui leur est demandé.

Une fois encore, chaque groupe qui réussit correctement sa lecture reçoit, comme précédemment, les acclamations de la classe. Il est à noter que l'instituteur fait en sorte que tous les élèves de la classe participent à la lecture.

Par ailleurs, nous pouvons constater ici que contrairement à l'exercice précédent, quasiment tous les élèves réussissent la lecture une fois en groupe au tableau.

Entre temps, nous avons pu remarquer que l'effectif ne cesse de croître. Alors qu'au début du cours nous avons compté 3 élèves par tables au maximum, au fur et à mesure que le cours avance, certaines tables accueillent quatre élèves. Résultat de cela, l'ambiance devient de plus en plus animée. Par ailleurs, pendant que l'instituteur est occupé à faire lire les enfants au tableau, ceux qui sont restés à leur place deviennent de plus en plus loquace et semblent de moins en moins s'intéresser à ce qui se fait. Un désintérêt qui se constate surtout lorsqu'un groupe finit sa part de lecture et est censé recevoir les félicitations de la classe. Celle-ci, au fur et à mesure des exercices, se fait de moins en moins entendre s'agissant des acclamations des groupes ayant réussi.

Une fois que toute la classe est passée au tableau pour les exercices de lecture, l'instituteur organise un petit jeu de mouvement suivi d'un chant au cours duquel les élèves ayant échoué au jeu doivent danser en face de la classe.

IV.1.3.2 Les mathématiques (14h)

Preuve que l'effectif des élèves ne cesse d'augmenter au fur et à mesure que le cours se poursuit, au début du cours de mathématiques, nous avons pu dénombrer 25 élèves en tout dans la salle de classe

L'exercice du jour consiste à faire des additions avec une retenue. Une fois encore, les élèves sont appelés à venir au tableau mais cette fois-ci un à un. Par rapport aux exercices de lecture, les exercices de calcul semblent être moins faciles pour les élèves, c'est-à-dire, qu'il leur faut plus de temps pour terminer une addition et que la mémorisation et l'application de la retenue ne va pas de soi. Ce qui n'empêche pas la moitié des participants de réussir les exercices. D'ailleurs, vu le nombre croissant de élèves et la durée attribuée au cours, le maître ne peut se permettre de les faire tous participer individuellement au tableau.

IV.1.3.3 Le malgache écrit (14h30)

Cette fois-ci les élèves utilisent leurs cahiers pour les exercices de malgache. Ces exercices sont relatifs à ceux fait précédemment au début du cours à la différence que cette fois-ci ils sont pratiqués à l'écrit.

Toutefois, ces exercices d'écritures sont toujours accompagnés de lecture au tableau. Lecture qui ne cessent d'engendrer chez les enfants, cette même joie de participer, de lever la main , une joie qui se manifeste par le fort taux de participation.

Une fois ces exercices terminés, c'est-à-dire, à 14h 55, l'instituteur effectue l'appel au cours duquel les élèves ont souvent différentes manières de témoigner de leur présence (peut-être est à cause de la notre).

Une fois l'appel terminé, le maître laisse les enfants rentrer chez eux et prennent placent les participants aux cours suivants.

IV.2 Entretiens avec les mères de famille

Avec des mères de famille en effet parce que les maintes fois que nous sommes allés mener nos investigations dans les lieux de résidence des élèves, nous n'avons pu rencontrer aucun père de famille. Ceux-ci quittent en effet très tôt le foyer pour n'y revenir que tard dans la soirée. Nous avons pu constater qu'à 18h ils ne sont pas encore rentrés alors que dans ces familles, on se couche très tôt⁷⁶ c'est-à-dire vers 19h30.

Les entretiens que nous avons eu avec les mères de familles concernent en général la vie quotidienne de la famille : la vie des enfants, le contexte familial, les problèmes quotidiens,...

Nous avons donc opté pour l'entretien semi-directif afin de laisser une certaine liberté à l'interlocuteur tout en le guidant, en lui fournissant des points de repère pour qu'il ne sorte pas du sujet.

Ne pouvant donner un aperçu de tous ces entretiens, nous allons présenter ici un résumé des points saillants d'un entretien avec une mère d'un élève du CP2, entretien que nous considérons comme représentatif de la vie familial des résidents de ces bas quartiers.

IV. 2.1 Entretien avec Madame Ravo

IV. 2.1.1 La famille et le milieu de résidence

Madame Ravo⁷⁷ habite le Fokontany d'Ankazomanga Sud avec son mari, Ndrema, et ses 6 enfants (4 filles et 2 garçons) dans une pièce de 4 mètres sur 3.

Ses filles sont :

- Miora, l'ainée, âgée de 13 ans, actuellement en CE à l'EPP ;
- Bertine, la cadette, âgée de 9 ans, actuellement en CP2 à l'EPP ;
- Erika et Natacha, âgées respectivement de 4 ans et 3 ans ne sont pas encore scolarisées.

Quant aux garçons, ce sont :

- Fidy, 16 ans ; il a passé son CEPE l'année passé mais a échoué, il a décidé ensuite d'arrêter l'école ;

⁷⁶ Pour économiser les bougies ou le pétrole qui sert d'éclairage étant donné que ces maisons n'ont pas l'électricité.

⁷⁷ Pour le respect de la vie privée nous n'avons pas utilisé les véritables prénoms ;

- Et Mika, 7 ans ; il est actuellement en CP2 à l'EPP.

Le mari de Ravo a le privilège d'être propriétaire de son lieu de résidence. Lieu de résidence que le couple habite depuis maintenant 18 ans, depuis que Ravo a eu son premier enfant avec Ndrema. Ce premier enfant a cependant été victime de mortalité infantile, tout comme le deuxième. Fidy qui aujourd'hui est l'aîné est en fait le troisième enfant.

Photographie n°1 : Le lieu de résidence de Ravo et sa famille



Source : investigations personnelles, Avril/Mai 2010.

Le foyer de Madame Ravo et sa famille est indiqué par la flèche noire. C'est dans cette cabane que s'entassent les 8 personnes qui composent la famille.

Cette image nous permet d'avoir un aperçu du contexte environnemental dans lequel vit quotidiennement la famille. Sur le côté gauche, nous pouvons observer les déchets provenant de l'étable à bœufs des voisins. Des déchets qui, soulignons-le, dégagent une forte odeur nauséabonde. Sur le côté droit, nous avons un marais qui génère une quantité importante de moustique chaque soir. L'humidité de l'endroit provoque, en outre, de fréquentes quintes de toux chez les enfants. Nous pouvons aussi constater que le foyer de madame Ravo n'est pas à l'abri de la montée des eaux en cas de pluie. De plus, le fait que la maison soit en bois n'est pas d'une grande fiabilité.

Photographie n°2 : Ravo et ses deux filles



Source : investigations personnelles, Avril/Mai 2010.

Sur cette image, il est à remarquer la cage à poule indiquée par la flèche. L'unique pièce qui constitue le foyer de Ravo et sa famille sert en effet d'habitation aussi bien pour les humains que pour les volailles.

En outre, vu la taille de la maison et celle de la famille (famille de 8 personnes), il n'est pas étonnant de voir les enfants préférer passer leur temps au dehors à jouer plutôt que de rester à l'intérieur. La maison ne servant finalement que de dortoir.

IV. 2.1.2 Activités rémunératrices des parents

Ravo n'a pas d'emploi fixe. Pendant la saison chaude, elle se fait revendeuse de lait. Irrégulièrement, elle profite des emplois à court terme rémunéré 2000 Ar/jour par la SEECALINE⁷⁸. Il s'agit dans ce cas d'emplois relatifs à l'assainissement des bas-quartiers des zones environnantes Ankazomanga et des 67ha.

Le mari de Ravo, Ndrema, est tireur de pousse-pousse. Il y a deux ans encore, celui-ci travaillait pour un indo-pakistanais en tant que docker. Bien que peu rémunéré, cet emploi lui permettait au moins d'assurer régulièrement une entrée d'argent pour la famille. Aujourd'hui, Ndrema gagne en moyenne 1500 Ar par jour avec le pousse-pousse qui, encore, ne lui

⁷⁸ SEECALINE ou Surveillance et Education des Ecoles et des Communautés en matière de Sécurité Alimentaire et Nutrition Elargie

appartient pas mais qu'il est obligé de louer à 1000 Ar/jour. Certains jours toutefois, ce père de famille peut gagner jusqu'à 5000 Ar et peut-être plus mais cela est rare.

IV. 2.1.3 La vie familiale et ses problèmes

Le père de famille boit et il n'est pas rare de le voir arriver ivre le soir et encore moins rare qu'il batte sa femme. D'ailleurs, le mari a une maîtresse, chose que Ravo nous dit ouvertement, sans aucune gêne. Le fait que Ndrema boive s'est accru depuis qu'il a perdu son travail il y a deux ans. L'année suivante après la perte de son travail par le père le fils aîné décide d'arrêter l'école. Vu la situation de son père, il a affirmé auprès des responsables de son école qu'il voulait arrêter ses études pour aider sa mère qui reste la seule à avoir un gagne pain. Celle-ci nous raconte d'ailleurs qu'entre le temps où Ndrema a perdu son travail et le moment où Fidy a décidé d'arrêter l'école, l'écriture de celui-ci s'est dégradée. De plus, lorsque Fidy voit les écarts de conduites de son père, celui-ci préfère ne pas rentrer dans la maison de ses parents et aller dormir chez ses amis.

Il fut un temps où Ravo a décidé d'inscrire Fidy à une école privée, cependant après quelques mois, ne pouvant plus payer l'écolage, la mère de Fidy a du se rendre à l'évidence. Ravo explique d'ailleurs le fait que Ndrema ait perdu son travail a bouleversé la vie familiale et notamment la scolarisation des enfants, d'où le retard de ceux-ci par rapport à leur niveau d'études car :

- Fidy avait 14 ans lorsqu'il était en CM2 ;
- Miora a actuellement 13 ans alors qu'elle n'est qu'en CE ;

En effet, de par le manque de moyen financier, les parents ont décidé de ne pas envoyer les enfants à l'école pendant une année ou deux ou encore préfèrent retarder l'entrée à l'école des enfants en âge de s'y inscrire.

Par ailleurs, lorsque nous avons demandé à Ravo jusqu'à quel niveau désirerait-elle que continue à étudier ses enfants, elle s'est tue pendant plusieurs dizaines de seconde en se montrant très pensif et hésitante⁷⁹. Nous avons du relancer la question pour qu'elle y réponde.

De plus, nous avons pu constater, aussi bien chez Ravo que chez toutes les familles que nous avons visitées, qu'à 18h, le père de famille n'est pas encore rentré. Lorsque nous demandons aux mères de familles où le père de famille est, elles n'hésitent pas à dire « *mbola*

⁷⁹ Réaction que nous avons constatée chez la majorité des mères de familles avec qui nous nous sommes entretenus.

mandeha nanao ny fiainany any izay vao mody, harivariva mihitsy izy vao mody », ce qui signifie souvent que le mari est aller boire ou s'amuser avec ses amis et qu'il ne rentrera que tard dans la soirée ou même dans la nuit.

CHAPITRE V : PRESENTATION DES DONNEES QUANTITATIVES

Le présent chapitre fera l'objet de la présentation des données quantitatives obtenues lors de nos investigations. Il s'agit de résultats d'enquêtes par questionnaire menées auprès des parents des élèves des cours de soutien des classes CP1 et CP2 des EPP Antanimena II et Antanimena III, enquêtes qui nous ont permis d'obtenir des informations aussi bien sur les enfants que sur leur parent. Ainsi, nous présenterons dans une premier temps les informations concernant l'enfant et ensuite celles relatives au parents.

V.1 Concernant le questionnaire et la population d'enquête

Nous avons eu, lors de nos recherches l'autorisation d'accompagner les agents de l'INTERAID pendant les visites à domicile qu'ils effectuent auprès des parents des élèves des cours de soutien. Ces visites ont été pour nous riches en information car nous ont permis de nous introduire auprès des parents des élèves d'une manière assez légitime par le fait d'accompagner quelqu'un qui s'occupe de leurs enfants. Par ailleurs, nous avons pu remarquer que les parents ont une image assez positive des enseignants et qu'ils se font une obligation de répondre aux questions de celui-ci vu qu'il a comme rôle d'éduquer leurs enfants.

Notre population d'enquête est constituée de 43 parents, pères ou mères d'élève des cours de soutien. Cette population d'enquête n'a fait l'objet d'aucun quota. Craignant d'interpréter des cas isolés pour des régularités, nous avons juste fait en sorte d'enquêter le maximum de parents d'élèves dans les classes CP1 et CP2 dans le souci de trouver des régularités fondées sur une certaine quantité de donnée.

Les enquêtes ont été menées par nous-mêmes auprès des ménages. Le moment de la journée choisi pour cela fut les fins d'après midi, c'est-à-dire vers 17h, moment où nous avons le plus de chance de trouver un des parents dans le foyer familial.

Par ailleurs, les visites à domiciles lors de ces enquêtes nous ont permis de constater que la quasi-totalité des ménages enquêtés se situent dans les bas quartiers d'Ankazomanga Sud, de Tsaramasay ainsi que d'Antohomadinika.

V.2 Données relatives aux élèves

V.2.1 La population d'élève

Tableau n°6 : La population d'élève des classes CP1 et CP2

Classe	Garçon	Fille	Total
CP1	14 (70%)	6(30%)	20 (100%)
CP2	15 (65,21%)	8 (34,78%)	23(100%)
Total	29 (67,44%)	14 (32,55%)	43(100%)

Source : nos enquêtes, Avril/Mai 2010

Tout d'abord, il est à noter qu'ici, la lecture des pourcentages se fait en ligne et non en colonne.

Ce tableau représente les enfants des parents enquêtés inscrits aux cours de soutien, à raison d'un enfant cité par parent enquêté.

Il est à souligner que cette population n'est pas homogène dans le sens qu'elle est constituée et des élèves provenant des EPP Antanimena II et Antanimena III.

A partir de ce tableau, nous pouvons constater que la grande majorité de notre population (67,44%) est constituée d'individu de sexe masculin. Il est aussi à constater qu'aussi bien en CP1 qu'en CP2, les garçons sont majoritaires. Les populations de ces deux classe sont en effet constitués de :

- 70% de garçons pour 30% de filles en CP1 ;
- 65,21% de garçons pour 34,78% de filles en CP2.

V.2.2 L'âge de la population d'élève

Nous tenons à souligner tout d'abord que lors de notre dépouillement, le comptage de l'âge de la population d'élève s'est fait de la date de naissance de l'individu jusqu'au 10 Mai 2010. De ce fait, un individu né le 10 Juin 2000 sera considéré comme âgé de 9 ans alors que celui né le 5 Mai 2000 sera considéré comme âgé de 10 ans.

Présentons tout d'abord un tableau croisé des variables âges et niveau d'études afin d'en avoir un aperçu général.

Tableau n°7 : Population d'élève d'après l'âge et le niveau d'études

Age	Niveau		Total
	CP1	CP2	
[5-7[	6	1	7
[7-9[	13	13	26
[9-11[	1	8	9
[11-13[	0	1	1
Total	20	23	43

Source : nos enquêtes, Avril/ Mai 2010

L'âge moyen est de 8 ans et demi.

D'une vision globale, nous constatons que la tranche d'âge [7-9[ans est celle qui possède l'effectif le plus élevé avec 26 élèves dont 13 respectivement pour le CP1 et autant pour le CP2. Vient ensuite la tranche d'âge [9-11[ans qui compte 9 élèves dont 1 en CP1 et 8 en CP2. Au troisième rang vient la tranche d'âge [5-7[dont 6 élèves pour le CP1 et 1 pour le CP2. Enfin, pour la tranche d'âge [11-13[ans, elle ne compte qu'un élève du CP2.

L'effectif des individus de niveau CP1 est ici de 20. Sur ces 20 élèves, nous comptons 19 élèves (6 dans la tranche d'âge [5-7[ans et 13 dans la tranche d'âge [7-9[ans qui ont moins de 9 ans.

Pour le CP2 nous avons une population de 23 élèves dont 22 ont 7 ans et plus (13 dans la tranche d'âge [7-9[ans, 8 dans la tranche d'âge [9-11[ans et enfin 1 dans la tranche d'âge [11-13[ans).

Déjà, nous pouvons constater un certain retard de l'âge des élèves par rapport au niveau d'études. Alors que normalement un élève doit être en CP1 à l'âge de 6 ans, seulement 30% de l'effectif de ce niveau sont compris dans la tranche d'âge [5-7[ans, c'est-à-dire ayant moins de 7 ans ; par contre les 70% sont âgés de 7 ans et plus.

Pour ce qui en est du CP2, étant donné que le fait d'avoir utilisé des tranches d'âge estompe les intervalles entre les années, nous avons décidé de décomposer ces tranches d'âge. En voici la représentation.

Tableau n°8: âges des élèves de la CP2

	Niveau
Age	CP2
5 ans	1
6 ans	0
7 ans	5
8 ans	8
9 ans	4
10 ans	4
11 ans	1
Total	23

Source : nos enquêtes, Avril/Mai 2010

Ce tableau nous permet d'avoir les précisions sur les âges exacts de la population du CP2. Ainsi, nous constatons que la population âgée de 7 ans est au nombre de 5 et représente 21,17% de la population de l'effectif total du CP2. Pour ce qui en est de ceux qui sont âgés de 8 ans et plus, nous pouvons en dénombrer :

- 8 âgés de 8 ans ;
- 4 âgés de 9 ans ;
- 4 âgés de 10 ans
- et 1 âgé de 11 ans.

Nous avons alors 17 individus âgés de 8 ans et plus soit 73,91% de la population du CP2.

De ce fait, tout comme pour le cas du CP1, la majorité de la population est d'un âge avancé par rapport à leur niveau d'études.

V.2.3 La pré scolarisation de ces élèves

La connaissance de la préscolarisation ou non de chaque élève est nécessaire afin d'être renseigné sur les antécédents éducatif de chaque élève. A titre d'information, un élève doit normalement avoir suivi successivement les trois sections du préscolaire, à savoir : la petite section (PS), la moyenne section (MS) et la grande section (GS). Pour le cas des élèves des EPP cependant, nombreux encore sont ceux qui n'ont pas du tout fréquenté successivement les trois sections ou qui ont seulement pu passer par une ou deux des trois sections avant d'intégrer le CP1.

Tableau n° 9: La préscolarisation des élèves

Enseignement de base	Niveau		
	CP1	CP2	TOTAL
PS,	1	0	1
MS	0	0	0
GS	6	3	9
PS-MS	0	0	0
PS-GS	0	0	0
MS-GS	4	3	7
GS-PS	0	0	0
PS-MS-GS	1	1	2
Non	8	16	24
TOTAL	20	23	43

Source : nos enquêtes, Avril/Mai 2010

- **Cas du CP1**

Pour le CP1, 8 individus sur 20, soit 40% de l'effectif, n'ont pas du tout fréquenté le préscolaire.

Pour ceux qui n'ont fréquenté qu'une seule section nous avons :

- 1 cas pour la petite section ;
- 6 cas pour la grande section.

Certains ont pu toutefois fréquenter plus d'une section car nous avons :

- 4 cas pour la moyenne et grande section ;
- 1 cas pour la petite, moyenne et grande section.

- **Cas du CP2**

Concernant ce niveau, 16 individus sur 23, soit 69,56% ne sont pas du tout fréquentés le préscolaire. Pour les 30,44% restant, il s'agit de :

- 3 cas qui n'ont fréquenté que la grande section ;
- 3 cas qui sont passés par la moyenne et grande section ;
- et 1 cas qui est passé par les 3 étapes du préscolaire.

Par rapport à la population totale donc nous avons :

- 55,81% qui n'ont pas du tout été préscolarisés ;
- 2% qui ont passé que la petite section ;
- 20,93% qui ont connu que la grande section ;
- 16,27% qui ont pu passer la moyenne et la grande section ;
- et seulement 4,65% qui ont pu bénéficier des trois sections du préscolaire.

V.2.4 Situation scolaire des élèves du soutien scolaire

Par situation scolaire, nous entendons ici si l'élève est redoublant ou passant.

La connaissance de cette situation scolaire est complémentaire de la préscolarisation que nous avons vue précédemment et nous permettra par la suite d'établir un profil des élèves à qui sont dispensés les soutiens scolaires.

Tableau n°10 : situation scolaire des élèves du soutien scolaire

Situation scolaire	Niveau		Total
	CP1	CP2	
Redoublant	4	9	13
Passant	16	14	30
Total	20	23	43

Source : nos enquêtes, Avril/ Mai 2010

Contrairement à ce que l'on pourrait supposer, les redoublants sont moins nombreux que les passants à devoir bénéficier des cours de soutien. En effet, 80% du CP1 et 60,86% du CP2 sont constitués de passant.

Donc, 69,76% de la population des élèves soutenus sont constitués de passant et 30,23% de redoublants.

Nous pouvons donc en déduire que les problèmes d'apprentissage ne sont pas l'apanage que des redoublants et constituent donc un problème permanent et pour les redoublants et pour les passants à chaque niveau.

V.3 Données relatives aux parents

V.3.1 Le niveau d'études du père de famille

Le père étant considéré comme le principal acteur de la vie familiale, il est opportun de connaître ses antécédents scolaires afin d'établir, ultérieurement, le contextualisation des situations des élèves du soutien scolaire

Tableau n° 11: Niveaux d'étude des pères de famille

Niveau d'études père	Niveau d'études de l'enfant		Total
	CP1	CP2	
Sans instruction	7	6	13
Primaire	6	9	15
Ier cycle	6	7	13
Ilè cycle	1	1	2
Total	20	23	43

Source : nos enquêtes, Avril/Mai 2010

Avant tout, nous tenons à souligner que par « sans instruction » nous entendons des individus qui n'ont pas du tout eu l'occasion d'avoir un quelconque parcours scolaire. Ce qui sous-entend leur analphabétisme.

Ici, nous avons 13 individus sur 43 sans instructions, ce qui représente 30,23% de la population des pères de famille. Pour ce qui en est des individus qui ont un niveau du primaire, nous en comptons 15 soit 34,88%. Le dépouillement nous a toutefois permis de constater qu'une grande majorité de ces pères se disant avoir un niveau d'études du primaire n'ont pas atteint la classe de 7è.

Les individus qui ont au plus le primaire comme niveau d'études représente donc 65,11% de la population totale.

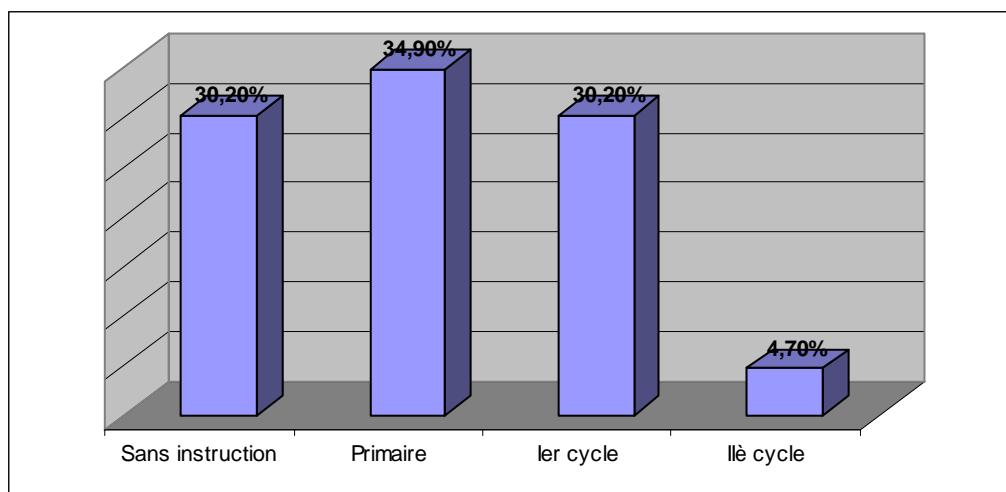
Concernant les individus de niveau du Ier cycle, nous avons ici 13/42, soit 30,23% qui disent avoir arrêté leurs études à ce stade. Cependant, la grande partie de ces individus a arrêté en 6è ou en 5è et rares sont ceux qui ont atteint les classes de 3è ou de 4è.

Bref, la considération des niveaux à partir des classements Ier cycle ou second cycle ne nous permet pas d'avoir une image précise du niveau des pères de famille. Tout ce que nous

pouvons en déduire c'est que du primaire, du Ier cycle ou du IIè cycle, les niveaux d'étude sont peu élevés.

Pour un meilleur aperçu du faible niveau d'études de ces pères de famille, une représentation générale à partir d'un graphique s'avère nécessaire.

Graphique n°1 : Représentation graphique des niveaux d'étude des pères de famille



Source : nos enquêtes, Avril/Mai 2010

A partir du primaire jusqu'en second cycle, nous pouvons constater que les effectifs par niveaux d'étude vont decrescendo car partant de 34,90% en primaire, passant à 30,20% en Ier cycle pour en arriver à 4,70% en IIè cycle.

V.3.2 Les niveaux d'étude des mères de famille

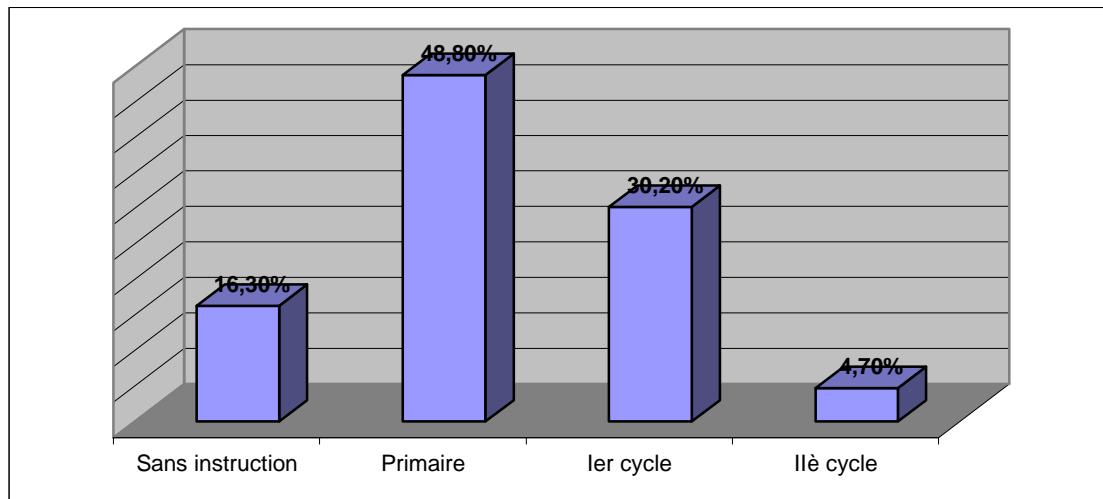
Tableau n° 12 : les niveaux d'étude des mères de famille

Niveaux d'étude des mères	Niveau d'études de l'enfant		
	CP1	CP2	Total
Sans instruction	2	5	7
Primaire	12	9	21
Ier cycle	5	8	13
IIè cycle	1	1	2
Total	20	23	43

Source : nos enquêtes, Avril/Mai 2010

Concernant les niveaux d'étude des mères de famille, nous pouvons dire la même chose que concernant ceux des pères de famille. En effet, rares sont les mères ayant un niveau d'études du primaire à avoir atteint la classe de 7^e. Phénomène qui reste valable pour les autres catégories d'étude. La différence avec les niveaux d'étude des pères est constituée toutefois par le nombre des mères sans instruction. En effet, alors que les pères sans instruction représentent 30,23% de la population totale, les mères dans cette catégorie ne représentent que 16,27%. En voici une représentation graphique :

Graphique n°2 : Représentation graphique des niveaux d'étude des mères de famille



Source : nos enquêtes, Avril/Mai 2010

V.3.3 Activités rémunératrices des parents

Il ne serait pas opportun de parler d'activités professionnelles vues les caractéristiques des activités pratiquées par les parents. Raison pour laquelle nous avons opté pour l'expression *activité rémunératrice* étant donné que ce sont des pratiques parfois irrégulières, ne nécessitant aucune formation et surtout informelle. En effet, la particularité de notre terrain d'investigation ne nous a pas permis l'utilisation de la traditionnelle « *catégorie socio-professionnelle* ». Il s'avère que cette catégorisation ne corresponde pas à la réalité des activités aussi bien des pères que des mères de familles des bas quartiers et utiliser une telle catégorisation ne serait que préjudiciable à la validité scientifique de nos recherches. Ainsi, soucieux d'avoir une catégorisation plus adaptée à la spécificité de notre terrain, nous avons opté pour les deux catégorisations suivantes :

- les activités à rémunération régulière : c'est-à-dire les activités dont le salaire est fixe et régulier et donc ne dépendent pas d'aléas. A titre d'exemple, citons le cas

machinistes dans les zones franches et les postes de vendeurs ou vendeuses dans les magasins de vêtements. Nous avons aussi intégré dans cette catégorie les activités de petite restauration comme les gargotes. Celles-ci, bien que se présentant comme des activités aléatoire, permettent toutefois l'obtention d'un seuil minimal de revenu journalier ;

- les activités à rémunération irrégulière : il s'agit des activités dont la rétribution voire l'existence même est irrégulière car dépend de différents aléas. De plus, la somme de cette rétribution n'est pas toujours fixe mais varie en fonction de la quantité de travail et des marchandages entre l'offreur et le demandeur de service. C'est le cas justement des activités comme le commerce de brocante, le travail de maçon ou de manœuvre dans les chantiers de construction..

V.3.3.1 Activités rémunératrices des pères de famille

Etant donné que l'activité rémunératrice des pères de famille est très souvent déterminante sur la situation de la famille et plus particulièrement sur celle des enfants, nous avons opté pour la présenter premièrement.

Tableau n°13 : Activités des pères de famille

Activité du père	Effectif	Fréquence
A rémunération régulière	23	53,50%
A rémunération irrégulière	20	46,50%
Total	43	100%

Source : nos enquêtes, Avril/Mai 2010.

La lecture de ce tableau ne démontre aucune différence majeure entre les taux des catégorisations des rémunérations régulières (53,50%) et irrégulières (46,50%).

En majorité, les activités à rémunération régulières sont constituées de métiers dans les zones franches ou encore des activités comme la petite restauration (gargote). Pour les activités à rémunération irrégulière, elles sont souvent constituées d'activités comme celles de :

- tireur de pousse-pousse ;
- manœuvre ou docker dans des chantiers ;
- maçon ;
- peintre ;
- chômeurs, etc.

Le fait d'avoir intégré les chômeurs dans la catégorie des activités à rémunération irrégulières s'explique par le fait que dans ces bas quartiers, la précarité constraint journalièrement toute personne à trouver des activités afin d'avoir de quoi se mettre sous la dent. En d'autres termes, tout individu de la catégorie des activités à rémunérations irrégulières sont des chômeurs irréguliers vu qu'ils n'ont pas d'emplois fixes et stables.

Toutefois, malgré les catégorisations que nous avons utilisées, le point commun entre ces activités est la rétribution obtenue. En effet, activités à rémunération régulière ou irrégulière, un père de famille dans ces bas quartiers ne gagne qu'aux environs des 70.000 Ariary par mois en général.

V.3.3.2 Activités des mères de famille

Bien que les pères de familles soient considérés comme les bras qui travaillent pour nourrir la famille, la connaissance des activités rémunératrice des mères de famille n'est pas à omettre. Vu la situation de précarité de ces familles en effet, un père à lui seul ne peut subvenir aux besoins quotidiens.

Ici, les activités à rémunération régulières recouvrent : les emplois dans les zones franches, la petite restauration et les métiers de vendeuse.

Quant aux activités à rémunération irrégulière, elles recouvrent :

- la lessive ;
- le commerce de brocante ;
- les emplois temporaire offert par la SEECALINE⁸⁰ et
- et femmes qui se disent ménagères

Tableau n° 14: Activités rémunératrices des mères de famille

Activité de la mère	Effectif	Fréquence
A rémunération régulière	23	53,50%
A rémunération irrégulière	20	46,50%
Total	43	100%

Source : nos enquêtes, Avril/Mai 2010.

⁸⁰ LA SEECALINE dans le cadre de la réalisation de ses projets, propose de rémunérer journalièrement les mères de familles pour l'accomplissement des travaux comme les manœuvres, les assainissements.

Il est à constater que les mêmes proportions de pourcentages par type d'activités des pères de famille sont conservées chez les mères de famille.

Par ailleurs, bien que celles-ci se disent être ménagères, ce qui laisse à supposer qu'elle n'ont d'autres activités que de s'occuper quotidiennement du foyer, il s'avère qu'en fait elles font toujours des petites activités comme la lessive, les emplois temporaires de la SEECALINE et encore la vente d'objet en tout genre quand les occasions se présentent (vêtement, chaussures, radio,...).

Ces activités ont la particularité d'être intermittentes avec une rétribution qui peut varier d'un jour à l'autre.

V.4 Le nombre d'enfants par fratrie

Vu le niveau économique des individus faisant l'objet de cette enquête et vu l'impact du nombre d'enfant sur la vie familiale, la connaissance du nombre d'enfant par fratrie peut s'avérer déterminante dans le parcours explicatif ultérieur que nous entreprendrons sur les difficultés d'apprentissage. Cette variable du nombre d'enfants constitue en effet une des variables principales nécessaires à l'établissement des caractéristiques des familles qui ont fait l'objet de cette enquête.

Tableau n°15 : le nombre d'enfant par fratrie

Effectif des familles

Nombre d'enfant par fratrie	CP1	CP2	Total
Non réponse	1	0	1
[1-3[	2	5	7
[3-5[	11	9	20
[5-7[	6	5	11
[7-9[	0	4	4
Total	20	23	43

Source : nos enquêtes, Avril/Mai 2010.

Entre les niveaux CP1 et CP2, les nombres d'enfants par fratrie des tranches [1-3[enfants ainsi que [7-9[enfants présentent la particularité d'avoir des écarts supérieurs ou égales à 3 famille. Nous avons en effet :

- 2 familles ayant un nombre d'enfants compris dans la tranche [1-3[pour le CP1 et 5 familles pour le CP2;
- aucune famille n'ayant un nombre d'enfants compris entre [7-9[pour le CP1 et 4 familles pour le CP2 :

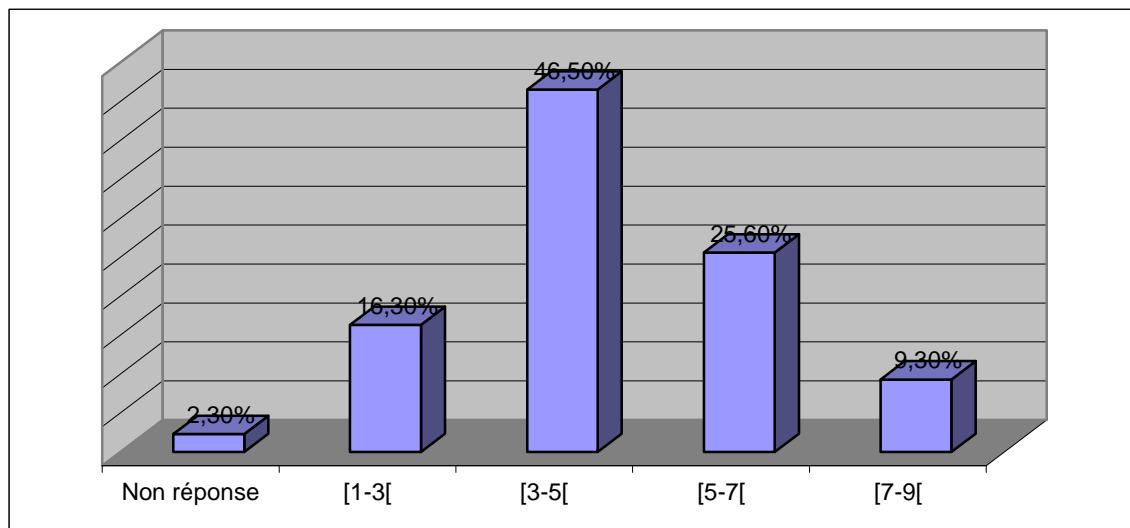
Quant aux variables restantes, [3-5[et [5-7[, elles constituent les valeurs modales avec respectivement des effectifs de 20 et 11 familles. Par ailleurs, les écarts entre les nombres de famille entre les niveaux CP1 et CP2 ne dépassent pas 2 unités.

En effet, alors qu'en CP1 nous avons 11 familles en CP2 nous en avons 9 pour la variables [3-5[. Pour ce qui en est de la variable [5-7[, nous avons 6 familles en CP1 et 5 en CP2.

Bref, nous pouvons constater qu'il n'y a pas de différences très significatives entre CP1 et CP2 concernant le nombre d'enfant par fratrie.

Pour avoir un aperçu général de ce nombre d'enfant par fratrie, voici une représentation graphique.

Graphique n° 3: Pourcentages des nombres d'enfants par fratrie



Source : nos enquêtes, Avril/Mai 2010.

Le graphique met en évidence et permet de réaffirmer le fait que les intervalles [3-5[ainsi que [5-7[constituent les valeurs modales.

Nous pouvons donc affirmer que notre population d'enquête est constituée de familles nombreuses étant donné que la somme des valeurs des intervalles [3-5[, [5-7[et [7-9[constitue 81,4% de la population totale.

Ce que nous entendons ici par nombreuses n'est pas seulement relative au nombre des enfants mais surtout aux difficultés des parents à subvenir aux besoins de ces enfants vu le niveau économique de ces familles.

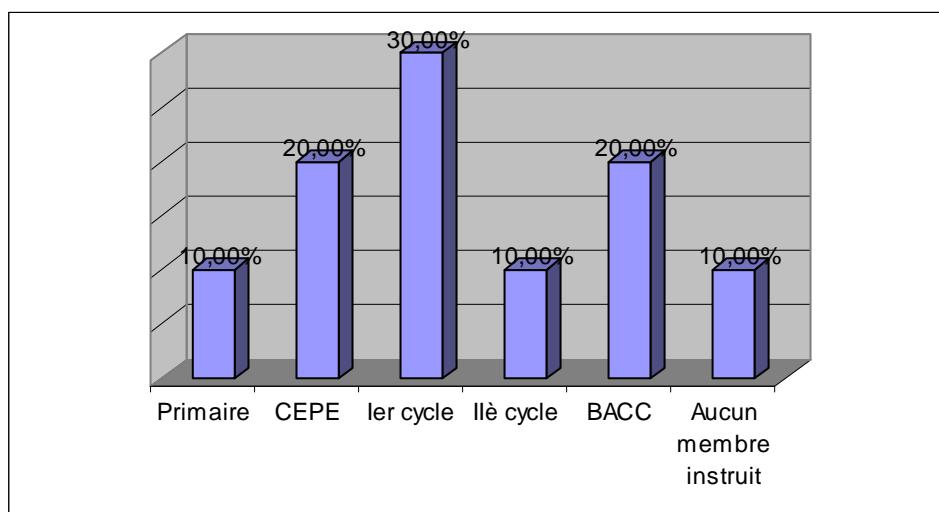
CHAPITRE VI : CODIFICATION DES INFORMATIONS ACQUISES LORS DES ENTRETIENS

Bien que les individus avec qui nous nous sommes entretenus ne soient qu'au nombre de 10, nous tenons à présenter quelques représentations sous forme quantitative des données obtenues. Codification qui nous permettra d'étoffer les données jusqu'ici obtenues afin de réaliser ultérieurement les couplages nécessaires à la validation des hypothèses.

VI.1 Le niveau d'études le plus élevé dans la famille

Nous avons voulu savoir ici quel est le niveau d'études le plus élevé des membres de la famille (du père ou la mère) que l'enfant fréquente régulièrement.

Graphique n°4 : le niveau d'études le plus élevé des membres de la famille



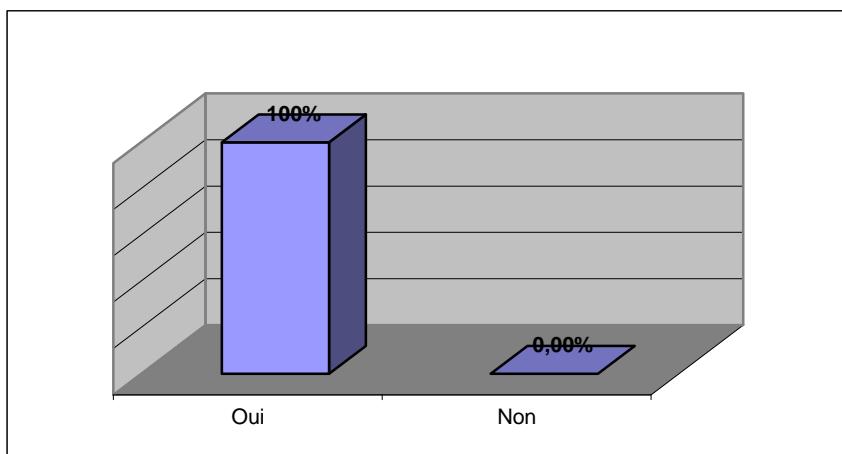
Source : nos enquêtes, Avril/Mai 2010

Il s'avère que le niveau d'études le plus élevé atteint par les membres de ces familles –aussi bien du côté paternel que maternel- est au maximum du Ier cycle dans 70% des cas. Il s'agit ici des catégories allant des sans instructions, passant par le primaire et CEPE et aboutissant au Ier cycle.

VI.2 Accord des parents sur le fait de frapper leurs enfants en classe

Pour cela, nous avons demandé aux parents s'ils sont d'accord pour que les enseignants de l'EPP frappent leurs enfants dans le cas de situation relative à des problèmes d'apprentissage.

Graphique n°5 : accord des parents sur le fait de frapper leurs enfants en classe



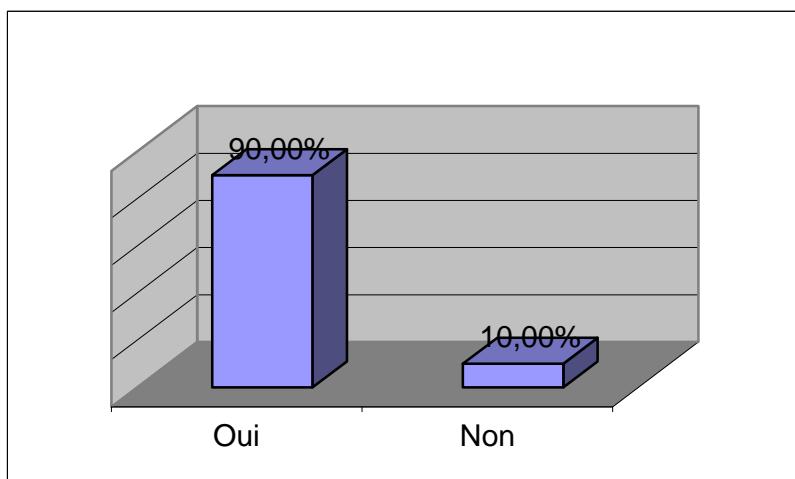
Source : nos enquêtes, Avril/Mai 2010.

Comme ce graphique le démontre, tous les parents interrogés sont d'accord pour que leurs enfants soient frappés par les instituteurs de l'EPP si cela est relatif à des problèmes d'apprentissage.

VI.3 L'aide parentale pour les devoirs des enfants

Nous avons demandé aux mères si elles pouvaient aider leurs enfants quant à l'accomplissement de leur devoir de maison. En voici la représentation graphique des réponses.

Graphique n°6 : L'aide parentale pour les devoirs



Source : nos enquêtes, Avril/Mai 2010.

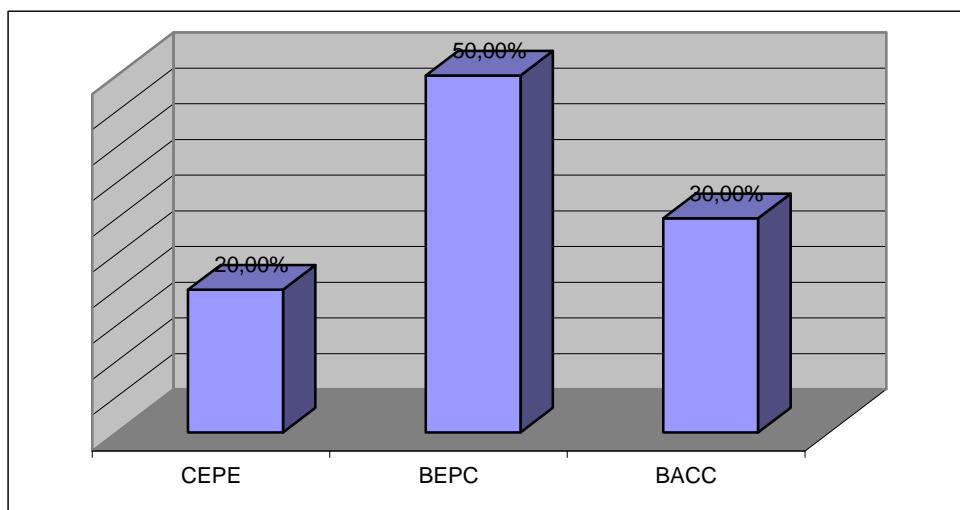
Ici, 90% des mères affirment pouvoir aider leurs enfants pour l'accomplissement de leur devoir de maisons. Cela s'avère assez normal vu que le père de famille n'arrive souvent que très tard chez lui.

Toutefois, nous pouvons déjà nous poser des questions sur les capacités de ces parents à aider leurs enfants pour leurs devoirs, étant donné que ceux-là sont souvent sans instruction ou ont à peine eu quelques années de scolarisation.

VI.4 Le niveau d'études minimum espéré par les parents

Vu les difficultés financières et la précarité à laquelle sont confrontés les parents, la connaissance du niveau d'études minimum espéré par les parents pour leurs enfants nous permet d'avoir un aperçu du seuil minimum de niveau d'études et de niveau de vie prévu par les parents.

Graphique n°7 : le niveau d'études minimum espéré par les parents



Source : nos enquêtes, Avril/Mai 2010.

D'un côté, seulement 20% mères espèrent voir leurs enfants avec au minimum un CEPE parce que ce niveau d'études est jugé insuffisant par la majorité des parents. D'un autre côté, 30% des mères seulement espèrent voir leur enfants avoir un Baccalauréat tellement ce niveau semble difficile à atteindre vu les possibilités de la famille. Par contre, si 50% des mères espèrent que leurs enfants aient au moins le BEPC, c'est que celui-ci est considéré par elles comme étant un juste milieu entre le CEPE insuffisant et le baccalauréat peu probable à atteindre.

VI.6 Caractéristiques générales de la population enquêtée

Les présentations des données quantitatives et qualitatives relatives à notre population d'enquêtes nous permettent d'établir les caractéristiques générales des enfants en difficultés scolaires ainsi que celles de leurs parents.

VI.6.1 Caractéristiques générales de l'enfant en difficulté scolaire

Les caractéristiques générales de l'élève des cours de soutien sont les suivant :

C'est un garçon âgé de 8 ans et demi qui n'a pas du tout été préscolarisé mais a tout de suite intégré le primaire. Bien que cet enfant connaisse des difficultés d'apprentissage, il n'est pas redoublant. Concernant son lieu de résidence, celui se trouve dans les bas-quartiers environnant les zones des 67ha et d'Ankazomanga c'est-à-dire les dits bas-quartiers d'Antananarivo. Etant donné que son lieu de résidence est constitué d'une petite cabane insalubre qui ne sert finalement que de dortoir, l'enfant, lorsqu'il n'a pas cours, passera la majeure partie de son temps au dehors à jouer.

VI.6.2 Caractéristiques générales des parents des enfants en difficulté d'apprentissage

Pour les parents, aussi bien le père que la mère de famille sont de niveau d'études du primaire. Le couple a au moins 3 enfants. Comme gagne-pain, ces parents pratiquent des activités à rémunération régulières comme les emplois dans les zones franches et la petite restauration. Bien que ces emplois soient fixes et réguliers cependant, ils ne constituent pas de rémunération suffisantes pour subvenir aux besoins familiaux quotidiens.

Par ailleurs, il s'avère que dans la majorité des cas, le niveau d'études le plus élevé des membres de la famille extra-nucléaire –aussi bien maternelle que paternelle- fréquentés par les parents et les enfants soit au maximum relatif au Ier cycle. Concernant la scolarisation des enfants, les parents sont tout à fait d'accord à l'idée de devoir frapper l'enfant en classe si celui-ci a des difficultés d'apprentissage.

En outre, malgré leur niveau d'études peu avancé, les parents essayent tant bien que mal de fournir assistance à leurs enfants lors des devoirs de maison de ceux-ci. Concernant le niveau d'études minimum espéré par les parents, ceux-ci fondent l'espoir de voir leurs enfants avoir au moins un BEPC avant que celui-ci ne quitte le chemin des écoles.

Cette seconde partie de notre travail a été l'occasion pour nous d'exposer les données aussi bien qualitatives que quantitatives que nous avons pu recueillir lors de nos recherches. Dans un premier temps en effet, nous avons présenté le déroulement d'une séance de soutien scolaire afin d'en déceler les particularités. Par ailleurs, nous avons eu aussi l'occasion de donner un aperçu photographique d'un lieu de résidence type des familles qui ont fait l'objet de nos recherches.

Le chapitre suivant a fait l'objet de l'analyse des données quantitatives. Premièrement, nous avons présenté les données relatives à l'élève des cours de soutien ; dans un second temps par contre, les données présentées sont relatives aux parents.

Dans le dernier chapitre de cette seconde partie enfin, nous avons présenté des codifications des données acquises lors des entretiens avec les mères des élèves inscrits aux cours de soutien.



TROISIEME PARTIE

**Les antécédents sociaux au
problème de l'appropriation du
savoir scolaire**

Puisque les savoirs scientifiques ne fondent plus leur validité sur un *inductivismus naïf*, *c'est-à-dire sur* de simples énonciations, de simples constatations « *de façon directe par l'utilisation des sens d'un observateur sans préjugés*⁸¹ », nous tenterons ici de donner un caractère scientifique à notre travail par la validation d'hypothèses testables, falsifiables. Cette présente partie fera donc l'objet de la confrontation de nos suppositions au réel afin de juger la validité de celles-ci. Dans un souci de perspective totalisante toutefois, la validation en question se fera à partir des croisements des différents types de données obtenues et surtout de l'utilisation conjointe des données quantitatives et qualitatives.

⁸¹ CHALMERS (Alan) : « *Qu'est ce que la science ?* », Paris,, Ed. La découverte, 1987, p.23

CHAPITRE VII : VALIDATION DES HYPOTHESES

Dans ce chapitre, sera testée la validité des hypothèses que nous avons proposées pour tenter de répondre à la problématique des différences de situation d'apprentissage.

La subdivision de ce chapitre respectera le nombre des hypothèses proposées. Ainsi, nous aborderons premièrement, après avoir donné un bref rappel de la problématique et des hypothèses, les antécédents extra scolaires des difficultés d'apprentissage, ensuite l'hypothèse concernant les interactions ternaires et enfin l'hypothèse concernant l'aspect ludique de ces interactions.

VII.1 Rappel de la problématique et des hypothèses

Comme problématique nous avons posé la question suivante :

« Quelles différences de situation d'apprentissage permettraient d'expliquer les meilleurs résultats par les cours de soutien » ?

Pour tenter d'y répondre, nous avons proposé les hypothèses suivantes :

- La vie familiale n'est pas favorable au développement intellectuel de l'enfant (niveau d'études des parents, décalage entre culture familiale et celle requise par l'école, ...);
- Les interactions « élève-tâche-alter » pendant les cours de soutien sont favorables à l'apprentissage pour les élèves ;
- Les interactions nées de la situation ludique pendant les cours de soutien possèdent une influence considérable sur l'efficacité du processus d'apprentissage.

Nous allons tenter de valider ces hypothèses dans l'ordre dans lequel nous venons de les présenter.

VII.2 Les antécédents extra scolaires des difficultés d'apprentissage

VII.2.1 Le niveau économique des parents

Une des raisons principales souvent considérées comme expliquant les problèmes liés aux difficultés d'apprentissage concerne le niveau économique. Comme nous avons pu l'exposer dans la partie précédente, notamment avec l'entretien avec Madame Ravo, celle-ci affirme que son mari ne gagne en général que 1500 Ar/jour étant donné qu'il lui arrive de

rentrer les mains vides. Quant à Madame Ravo, elle ne travaille qu'irrégulièrement ce qui, tout comme son mari, ne lui permet pas d'avoir une source de revenu fixe et régulière. Encore est-il que le mari, malgré le peu d'argent gagné pendant la journée, va encore, avant de rentrer, aller boire son verre et dépenser, tout ce qu'il a gagné. Il en ressort que la famille, le plus souvent, ne peut pas compter sur le père de famille concernant les besoins financiers. Les résultats des enquêtes que nous avons menées nous montrent d'ailleurs qu'aussi bien pour les activités à rémunérations régulières qu'irrégulières le point commun réside dans la rétribution obtenues qui est aux alentours de 70.000 Ar/mois par conjoint.

En outre, Madame Ravo se plaint que depuis la perte de son ancien travail par son mari, les conditions de vie de la famille se sont dégradées. Actuellement en effet, il arrive qu'il y ait des jours où la famille n'a rien à se mettre sous la dent alors qu'auparavant, bien que la famille ait été en difficulté, il y a avait au moins, quotidiennement, de quoi manger.

Déjà que les parents ne gagnent que très peu et encore irrégulièrement, que le père dépense son argent à boire, que les conditions de vie se dégradent, vient à s'ajouter à tout cela le fait que la famille soit composée de 8 individus. En effet, le fait qu'il s'agisse d'une famille nombreuse amplifie plus encore les problèmes économiques. Il s'avère en effet qu'une des raisons qui explique le fait que les enfants du couple soient à un âge avancé par rapport à leur niveau d'études est l'insuffisance de moyen financier pour les inscrire à l'EPP dans les temps. Résultats, les enfants ont perdu plusieurs années de scolarité, à l'exemple de l'aînée, Miora, qui n'est qu'en CE alors qu'elle est âgée de 13 ans.

VII.2.2 Le lieu de résidence

Comme nous avons pu le voir avec les photographies⁸² présentées dans le premier chapitre de la partie précédente, le lieu de résidence est insalubre. La taille du logement qui est constitué d'une pièce de 3X4m, les huit personnes qui s'y entassent avec le petit élevage de volailles ainsi que la proximité immédiate des marécages et des ordures, tout cela est loin de constituer un environnement favorable au développement intellectuel de l'enfant.

Effectivement, le lieu de résidence ne constitue pas un endroit accueillant où l'enfant aurait envie de rester. C'est ce qui explique justement le fait que les parents, lors de nos visites, n'arrivent pas à retenir leurs enfants à la maison car ceux-ci préfèrent rester dehors même tard

⁸² Aux pages 40-41 : IV. 2.1.1 La famille et le milieu de résidence

le soir. Finalement, la maison familiale ne sert que de dortoir. De plus, la taille réduite de l'habitation ne permet à aucun des membres de la famille d'avoir une intimité ainsi que le calme nécessaire pour pouvoir étudier. En outre, le soir, l'éclairage se fait à la bougie ou au pétrole, éclairage qui par souci d'économie se limite au strict minimum et ne permet pas aux enfants d'étudier. Sans parler du fait que la maison est en même temps un poulailler.

VII.2.3 Le niveau d'études des parents

Alors que les tableaux présentés dans la seconde partie ne consistaient, dans la majorité des cas, qu'en des tableaux à plat des données relatives aux niveaux d'étude respectifs du père et de la mère, nous allons ici croiser les niveaux des conjoints.

Tableau n° 16 : Tableau croisé des niveaux d'étude des conjoints

		Niveau d'études mère				
Niveau d'études père	Sans instruction	Primaire	1er cycle	2e cycle	Total	
Sans instruction	5	5	2	1	13	
Primaire	2	11	2	0	15	
1er cycle	0	5	8	0	13	
2e cycle	0	0	1	1	2	
Total	7	21	13	2	43	

Source : nos enquêtes, Avril/Mai 2010

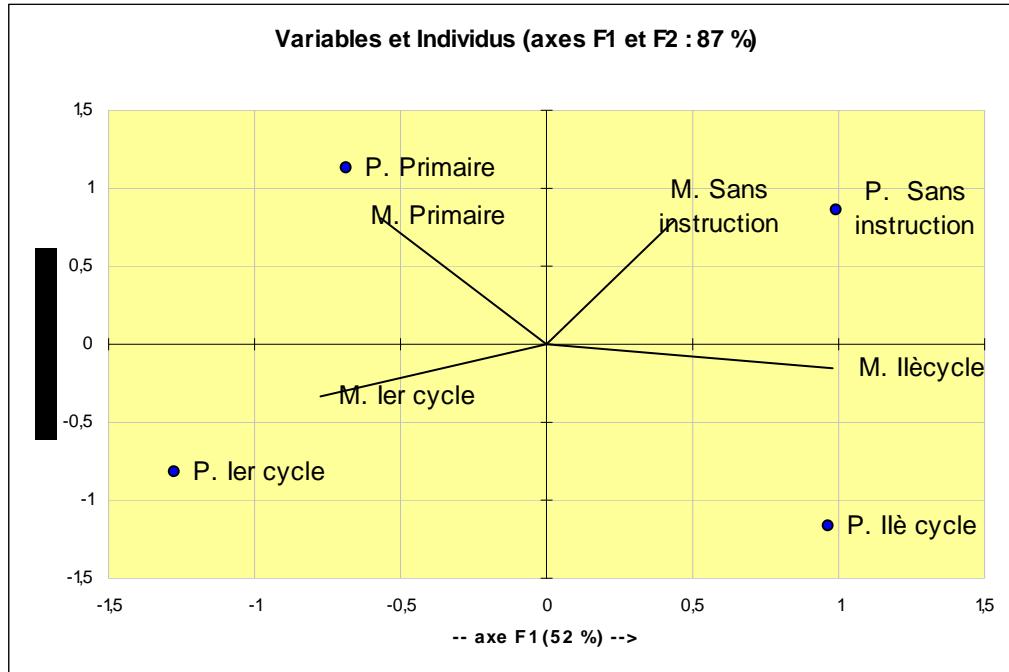
Pour la lecture du tableau : dans première colonne à la première ligne (colonne sans instruction/ligne sans instruction), 5 signifie que le nombre de couple formé d'un mari sans instruction et d'une épouse sans instruction est au nombre de 5.

Il en va de même pour la lecture des autres cases. Ainsi, dans la seconde ligne à la première colonne (ligne primaire/colonne primaire), 2 signifie que le nombre de couple dont le mari est de niveau primaire et l'épouse sans instruction est au nombre de 2.

Pour donner sens à ce tableau toutefois, il est préférable d'avoir recours à une analyse de composantes principales. Ce tableau ne nous permet pas en effet de donner sens aux données qui y sont présentées, raison pour laquelle nous allons exposer une représentation

graphique des affinités des couples. A titre d'information, l'analyse de composantes principales se fera avec le logiciel statbox.

Graphique n° 8 : Analyse de composante principale des niveaux d'étude des couples



Source : nos enquêtes, Avril/Mai 2010

Le graphique nous démontre qu'il y a affinité de niveaux d'étude entre les conjoints d'un couple. En effet, nous pouvons ici constater que :

- les hommes sans instruction ont une haute probabilité d'épouser des femmes sans instruction ;
- les hommes de niveaux d'étude du primaire ont une très haute probabilité d'épouser des femmes du même niveau d'études ;
- les hommes de niveau du premier cycle ont une forte tendance à épouser des femmes de même niveau, malgré un nombre considérable d'homme de niveau du premier cycle à épouser des femmes de niveau d'études du primaire ;

Par ailleurs, nous tenons à souligner que si nous ne mentionnons pas le cas des individus de niveau d'études du second cycle, c'est que cette variable n'est composée que d'un seul individu.

Ce que nous pouvons en tirer c'est que dans un couple, les probabilités pour qu'il y ait un écart entre les niveaux d'étude sont faibles. De plus, nous avons pu voir précédemment⁸³ que dans la famille -aussi bien du côté maternel que paternel-, le niveau d'études le plus élevé est, à 70%, relatif au premier cycle.

Qu'est ce que tout cela pourrait engendrer sur les problèmes d'apprentissage de l'enfant ?

VII.2.1 Résultats de ces antécédents sociaux

VII.2.1.1 L'inconsistance du modèle parental pour l'enfant

Avant de poursuivre, nous devons tout d'abord admettre l'insuffisance du cadre théorique que nous avons proposé dans la première partie. En effet, les théories que nous avons proposées ne nous permettent pas, à elles seules, l'appréhension du réel auquel nous avons été confronté. Des phénomènes inattendus sont en effet apparus lors de nos recherches, phénomènes qui nécessitent l'utilisation de théories non prises en compte dans le cadre théorique. Non pas que les théories du cadre théorique ne coïncident pas, elles ont besoin tout simplement d'être complétées avec notamment celles de Erik Eriksson⁸⁴. Les théories d'Erik Eriksson soulignent en effet le besoin d'avoir des modèles que sont les parents pour le renforcement de Moi de l'enfant. Conception qui, d'ailleurs, montre l'influence⁸⁵ que Freud et son concept de Surmoi- considéré comme introjection des parents⁸⁶- a eu sur Erikson.

Ce que nous entendons ici par inconsistance du modèle parental c'est le fait que les parents ne puissent, du fait de leur parcours scolaire et leur situation économique, constituer une référence exemplaire auquel l'enfant pourrait s'inspirer.

Ainsi, les difficultés d'apprentissage peuvent être expliquées d'une part par le fait qu'être bon élève, être cultivé ou tout simplement être instruit, ne constitue pas un modèle de référence familial fort⁸⁷ pour les enfants vu que les parents ne le sont pas. En effet, comment un enfant de CP1 ou de CP2 peut-il être admiratif de ses parents alors que ceux-ci sont sans instruction ou sont au même niveau d'études que leurs enfants. Il est normal que l'enfant n'ait pas

⁸³ Notamment à la section VI.1 : Le niveau d'étude le plus élevé dans la famille

⁸⁴ « *La théorie d'Erikson de développement humain* », <http://www.fruitymag.com/famille-cnc.htm>

⁸⁵ Freud et Erikson étaient des amis proches.

⁸⁶ OSBORN (Reuben) : « *Marxisme et psychanalyse* », Paris, Ed. Payot, 1965.

⁸⁷ Les parents constituent un modèle certes mais pas un modèle comme on a tendance à l'entendre, c'est-à-dire comme des personnes exemplaires, qui subjuguent et dont on se demande si un jour on sera comme elles.

suffisamment la bonne volonté d'apprendre puisqu'il n'a pas de modèle qui la lui insuffle. Et même dans la famille extra-nucléaire, le niveau d'études le plus élevé est dans la majorité des cas relatif au Ier cycle.

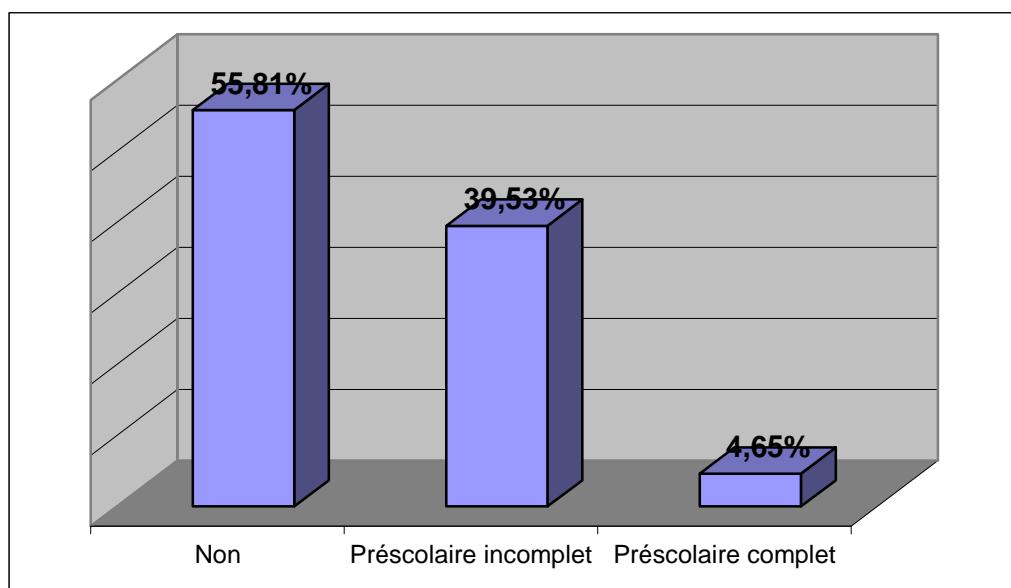
Contrairement à ces enfants dont les parents ont des diplômes et « *gagnent bien* » leurs vies, les enfants des bas quartiers ne se disent pas « *moi, quand je serai grand, je veux devenir comme papa ou comme maman* » parce que souvent, étant encore petits, il les dépasse⁸⁸ déjà de loin. Effectivement, il n'est pas rare de constater qu'à six ou sept ans, l'enfant dépasse déjà le niveau d'instruction de son père ou de sa mère.

L'âge auquel les enfants fréquentent le CP1 et le CP2 correspond d'ailleurs au stade de latence d'Erikson (6-12 ans), stade auquel les conflits est entre industrie (le monde extérieur à l'exemple de l'école) et infériorité. Dans le cas de nos recherches, il s'avère que la fréquentation du monde extérieur, ici représenté par l'école, est source d'infériorité car :

- la famille a mal préparé l'enfant à l'école ;
- le fait de fréquenter l'école constitue un changement de milieu pour l'enfant donc des problèmes, cela est appelé aussi le *syndrome de tarzan*.

Le supposition selon laquelle la famille ait mal préparée l'enfant à l'école se corrobore à partir des données sur la fréquentation du préscolaire que nous avons présentées dans la partie précédente. A titre de rappel, en voici un bref aperçu.

Graphique n°9 : Préscolarisation des enfants



Source : nos enquêtes, Avril/Mai 2010

⁸⁸ Concernant le niveau d'étude

Bref, seulement 4,65% des enfants ont eu une préscolarisation complète, c'est-à-dire Petite section moyenne section et grande section. Quant aux 95,34% ils sont constitués des enfants non préscolarisés et de ceux qui ont une préscolarisation incomplète.

De plus, comme nous avons pu le constater avec les niveaux d'étude des membres de la famille extra-nucléaire fréquentés régulièrement par l'enfant, dans 70% des cas, le niveau d'études est au maximum relatif au Ier cycle.

VII.2.1.2 Des perspectives limitées des possibilités de réussite

- **Pour l'enfant**

Ce problème de l'inconsistance du modèle parental nous permet aussi d'expliquer en partie le fait que souvent, les aînés abandonnent très tôt l'école. En effet, le niveau d'études des parents étant très vite dépassé par l'enfant, celui-ci se sent supérieur et se croit capable de trouver par lui-même sa voie car ses parents, alors qu'ils ont un niveau d'études moins élevé que ce dernier, ont réussi à vivre et à faire vivre jusque-là.

- **Pour les parents**

Comme nous avons aussi pu le constater avec le graphique n°7⁸⁹, 20% des parents espèrent voir leurs enfants avec au moins CEPE et 50% avec au moins un BEPC alors que seulement 30% espèrent voir leur enfant avec au moins un baccalauréat. Cela nous démontre la manière dont les parents conçoivent, à partir de motivations et de décisions rationnelles, l'avenir de leurs enfants. Ce qui nous permet de faire une lecture de cette situation à partir des théories de l'inégalité des chances de Boudon⁹⁰.

Effectivement, les parents ne fondent pas de grand espoir sur le parcours éducatif de l'enfant. A partir des niveaux d'études du père et de la mère, de leur niveau économique et de la situation familiale en général, les parents vont considérer donc que le BEPC s'avère suffisant⁹¹ car constituant un juste milieu entre le CEPE insuffisant et le baccalauréat trop difficile à atteindre. Espérer plus que cela est au-delà de l'imaginable pour ces parents surtout lorsque leur fils ou fille aînée a dû arrêter l'école en classe de 6^e parce qu'il n'était plus possible de payer l'écolage ou le droit d'inscription.

⁸⁹ A la page 59, Section VI.4, graphique n°7.

⁹⁰ BOUDON (Raymond) : « *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles* », Paris, Ed. Armand Colin, 1973

Inimaginable pour les parent en effet comme le prouve les réactions des mères de familles lorsque interrogée sur le niveau d'études maximum qu'elles voudraient que leur enfants atteignent. Interrogées sur cette question⁹² en effet, les mères de famille restent pensives pendant une dizaine de seconde et montrent une hésitation à répondre. Cela démontre le fait qu'elles aimeraient voir leur enfants avoir le baccalauréat, aller à l'université et même plus mais qu'en réalité, elles savent que cela n'est pas possible vu leur conditions de vie.

VII.2.1.3 Le décalage entre culture familial et culture requise par l'école

A l'EPP, l'insuffisance de préparation de l'enfant engendre non seulement un sentiment d'infériorité pour l'enfant mais surtout une infériorisation de la part des instituteurs qui vont le considérer comme *en dessous* de la moyenne requise. Autrement dit, ce qui va servir pour estimer la valeur d'un élève sera sa seule note.

Les décalages entre la culture familiale et la culture exigée par l'école peut cependant contribuer à l'explication de cette infériorité/infériorisation. En ses termes, Bourdieu parlera de « prédisposition » pour aborder ce problème de décalage. Les familles, en fonction de leur capital global « *n'introduisent pas les mêmes dispositions à la pratique et à l'expression dans les interactions avec autrui*⁹³ », chose à laquelle les sociologues pionniers des théories de la socialisation n'ont pas vraiment pris en compte. Les travaux de Bourdieu et Passeron ont permis en effet de mettre en évidence le fait que « *l'école agit proportionnellement au capital culturel des élèves ; or ce capital culturel est en grande partie constitué en dehors de l'école*⁹⁴ ». Dans le cas de notre population d'enquête, le fait qu'elle réside dans les bas quartiers est révélateur et déterminant par rapport à son capital global. La culture –voire même les éléments culturels- exigée par l'école n'est pas celle vécue quotidiennement dans le milieu familial. La tenue⁹⁵, le niveau de langue, les niveaux de parole⁹⁶, la propreté exigées par l'école, ...ces éléments empreint de la culture du milieu d'origine sont en décalage avec les prédispositions, avec les prérequis exigés par

⁹² Lors des entretien semi directifs avec les mères de famille. Comme ce fut le cas de Madame Ravo. Voir page 42 à la sous-section IV. 2.1.3 concernant La vie familiale est ses problèmes

⁹³ « *Bourdieu et Passeron : la mission cachée de l'école* »,
<http://www.theses.ulaval.ca/2003/21211/ch05.html#d0e1449>

⁹⁴ MARIET (François) : « *La réduction des inégalités* », Paris, Ed. Hatier, 1978, p.46

⁹⁵ Dans le sens goffmanien du terme, c'est-à-dire l'image produite par l'individu à partir de son allure, ses vêtements.

⁹⁶ Niveaux de parole que Sapir définit comme s'agissant simplement, à l'intérieur d'une parole donnée, des éléments constitutifs de cette parole à un moment donné (physiologie, articulation, sens, etc) in SAPIR (Edward) : « *Anthropologie* », Paris, Ed. de Minuit, 1967, p.57

l'école. En d'autres termes, le capital culturel acquis en dehors de l'école ne coïncide pas avec l'idéal pédagogique requis par l'école.

Laconiquement, nous nous permettons de dire : *changement de milieu = problème* ; par problème nous entendons ici difficultés d'apprentissage. En classe, l'enfant doit s'asseoir sur des bancs, il doit être poli, avoir de la bonne volonté, être docile, parler un niveau de langue qu'il ne connaît pas, demander la permission avant de sortir et surtout se taire. Bref, il est confronté à des règles et des valeurs auxquels il n'a pas l'habitude dans son milieu familial. Non seulement les élèves sont confrontés à une culture nouvelle mais encore, « *sont contraints d'acquérir une autre culture aux valeurs différentes de celles du milieu social auxquels ils appartiennent*⁹⁷ ». Ce qui constitue le gros des difficultés d'apprentissage cependant, c'est que cette acquisition de culture ne constitue pas seulement en simple apprentissage mais en une véritable inculcation de disposition, d'*habitus*. Habitus dont la définition la plus adaptée au contexte de nos recherches présentes est la suivante :

« *système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérateurs nécessaires pour les atteindre, objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre*⁹⁸ ».

Les caractéristiques de l'*habitus* mentionnées par cette définition démontre l'évidence des difficultés rencontrées par les enfants provenant des bas quartiers à acquérir les prédispositions nécessaires à l'adaptation au monde de l'école, ce qui contribue à l'explication de la nécessité qu'ont les enfants qui ont fait l'objet de nos recherches, de suivre des cours de soutien.

VII.3 Les interactions ternaires

VII.3.1 Les interactions ternaires à l'EPP : le maître dompteur

Non pas que les interactions individus-tâches-alter sont l'apanage exclusif des cours de soutien. Ce type d'interaction existe aussi bien dans les cours de l'EPP que dans le milieu familial. Cependant, ce qui fait la différence entre ces interactions ternaires c'est la manière

⁹⁷ MARIET (François), *Op. cit,*

⁹⁸ BOURDIEU (Pierre) : « *Le sens pratique* », Paris, Ed. de Minuit, 1980, p.88

dont est considéré l'apprenant et le dit « *maître* ». Bref, ici, ces interactions ne s'entendent pas dans le sens vygotskyen du terme.

Aussi bien à l'EPP que dans le milieu familial, l'enfant apprend. Cependant le maître ou les parents sont dans ces milieux les détenteurs des vérités à transmettre et non pas des médiateurs. Certes, il est prétendu officiellement que les EPP appliquent actuellement l'APC mais les observations que nous avons pu effectuer nous affirment le contraire. De plus, cette appellation de « *maître* » est révélatrice de la particularité de ces interactions ternaires au sein de l'école.

En effet, il est considéré à l'école que le maître est détenteur des vérités, le maître sait tout, il a toujours raison. Ce qui explique le fait qu'actuellement dans les EPP, il est encore très fréquent de voir les dits « *maîtres* » ou « *maîtresses* » frapper les élèves à coups de bâton lorsque ceux-ci font des erreurs ou sont indisciplinés. Encore est-il, comme nous avons pu le voir précédemment⁹⁹, que la totalité des parents sont d'accord avec cette manière de faire des instituteurs.

En outre, ce type de sanction est considéré comme le plus efficace du fait :

- des décalages entre les cultures du milieu d'origine et la culture requise par l'école. Comme certains ont l'habitude de le dire, il faut « *dresser* » ces enfants. Comme s'il s'agissait d'animaux à dompter et d'un maître dompteur. En effet, la peur du maître, la peur de se faire frapper est une des raisons pour laquelle l'élève va tenter de se conformer à l'idéal requis par l'école. C'est ce qui constitue, d'ailleurs, une part essentielle de « *la logique stratégique* ¹⁰⁰ », de la rationalité limitée utilisée par l'élève pour s'en sortir. Une logique stratégique qui permet à l'élève de faire la part des choses entre ses ressources, ses capacités, sa position et l'objectif qu'il veut atteindre au cours de son parcours scolaire ;
- de l'effectif pléthorique de la classe : lorsque confronté à 70 élèves dont le comportement est loin d'être conforme à ce qui est attendu par l'école, le maître, pour calmer l'ambiance, se sent obligé d'avoir recours au bâton.

De plus nous avons pu constater que les élèves proviennent en quasi-totalité des bas quartiers et leur parents n'ont en général qu'un niveau d'études du primaire au maximum. Ce que sait le maître, les parents ne le savent sûrement pas vu les niveaux d'étude de ces derniers alors

⁹⁹ A la page 58, section VI.2

¹⁰⁰ DUBET (Francois) MARTUCCELLI (Danilo) : « *A l'école. Sociologie de 'expérience scolaire'* », Paris, Ed. du Seuil, 1996, p.63

que dans une école privée, il ne serait pas rare de constater des parents dont le niveau d'études dépasse de loin celui des instituteurs. Cette situation vient alors renforcer voire même légitimer chez les élèves des EPP l'idée selon laquelle le maître « *sait tout et il a le droit de nous frapper lorsque si nous commettons des erreurs* ».

Interrogé à ce propos, tous les parents avec qui nous nous sommes entretenus considèrent comme légitime la violence exercée sur les enfants et sont tout à fait d'accord par rapport au fait que le maître frappe leurs enfants si ceux-ci ont des problèmes liés à l'apprentissage. Les données que nous avons présentées avec le graphique n°5¹⁰¹ corroborent justement cela car 100% des parents interrogés manifestent cet accord.

A l'EPP et dans les milieux familiaux, les interactions ternaires peuvent être considérées comme supposant des interactions entre un enfant qui apprend car ne sachant rien - donc des savoirs à transmettre- et un maître ou un parent qui sait tout et qui transmet ses connaissances à une tête vide.

VII.3.2 Les interactions ternaires lors des cours de soutien : l'éducateur médiateur

Lors des cours de soutien cependant, les interactions ternaires sont différentes de celles vues précédemment, ce n'est qu'ici que les interactions ternaires seront comprises dans le sens vygotskyen du terme.

Tout d'abord, plutôt que de parler de maîtres nous adoptons, dans le cadre des soutiens scolaires l'appellation d' « éducateurs ».

L'observation du déroulement d'un cours de soutien que nous avons présenté au premier chapitre de la seconde partie est révélatrice de la différence qu'il y a dans les spécificités des interactions individu-tâche-alter. Alors que l'on se serait attendu à ce que l'approche par les compétence soit l'apanage des EPP vu les grands bruits qui ont été faits quant à son adoption par le MENRS, il s'avère que dans les EPP, ce type d'approche se rencontre moins que lors des soutiens scolaire.

A titre de rappel, dans la première partie de notre travail, nous avons présenté quelques généralités sur l'APC avec notamment un article de ROEGIERS (Xavier) intitulé : « *l'approche*

¹⁰¹A la page 58, Section VI.2

*par les compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité*¹⁰² ». La présentation de l'approche par les compétences nous a permis de faire le lien entre cette approche et l'art de faire accoucher les vérités de Socrate. Dans le cas de l'APC, l'instituteur n'est plus à considérer comme le maître détenteur de toutes les vérités à transmettre à des têtes vides mais plutôt comme le médiateurs qui fera accoucher les élèves des savoirs qu'il avaient déjà en eux mais dont ils ne se sont pas rendus compte ou qu'il avaient du mal à s'approprier ; bref, de ce qu'ils *savaient sans le savoir*¹⁰³.

Il se trouve justement que les méthodes d'enseignement des éducateurs de l'INTERAID correspondent à cette manière de faire accoucher les vérités.

Comme caractéristiques de cette maïeutique de l'éducation, nous avons relevé notamment les aspects suivants :

- l'instituteur ne donne pas une image autoritaire de sa personne, d'ailleurs il essaye d'être le plus sympathique possible avec les élèves ;
- l'instituteur ne se montre pas comme celui qui sait tout mais au contraire demande toujours aux élèves la réponse aux problèmes qui se posent de façon à ce que ceux-ci trouvent par eux-mêmes les réponses exactes. L'élève est considéré dans ce sens comme le principal acteur de ses apprentissages à partir de mise en situation;
- les élèves ne sont pas frappés même s'ils font des erreurs. Dans le cas d'erreurs, ce que fait l'instituteur est de proposer, de susciter le désir et la curiosité ainsi que de stimuler l'élève afin que celui-ci puisse, par lui-même, découvrir, explorer et entreprendre l'appropriation de nouveaux savoirs ;
- le fait de réaliser certains exercices en groupe permet à l'enfant de prendre conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres au niveau interindividuel et ensuite au niveau intraindividuel permettant par-là l'acquisition de nouveaux savoirs. Ce qui est le cas justement des exercices de lecture en groupe au tableau
- le fait que les élèves qui réussissent leurs exercices sont félicités par toute la classe ;
- l'effectif lors des cours de soutien est largement réduit par rapport à celui des cours de l'EPP. Alors qu'à l'EPP les effectifs dans une classe sont souvent pléthoriques, c'est-à-dire qu'ils peuvent atteindre jusqu'à 70 élèves, lors des cours de soutien nous avons au maximum 25 élèves. La réduction de l'effectif est en effet importante car dans la

¹⁰² ROEGIERS (Xavier) : « *l'approche par les compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité* », Revues inDirect, Les clés de la gestion scolaire, Bruxelles, Ed. Wolters Plantyn, N°10, 2008

¹⁰³ Inspiré d'une phrase de Björn Borg interrogée sur une de ses défaites aux internationaux de Grande Bretagne. Borg dira en effet de cette défaite « *je le savais sans le savoir* ».

construction sociale du savoir il importe de faire participer individuellement les élèves en tant qu'acteur de leur appropriation du savoir.

L'instituteur n'est donc plus le *magister dixit*, le dompteur mais le médiateur, celui qui aide les élèves à faire leur faire découvrir, par eux-mêmes, les savoirs et surtout à se les approprier. Il en ressort de ces aspects que nous venons de citer, l'importance de ce que Vygotsky appelle « *la zone proximale de développement* ». Cette zone est constituée de l'adulte, l'instituteur ou des élèves de niveaux plus avancés qui, de par leur collaboration avec l'élève en difficulté, feront en sorte que celui-ci « *pourra plus facilement acquérir ce qu'il ne serait pas capable de faire s'il était livré à lui-même*¹⁰⁴ ».

Pour Vygotsky en effet, les interactions sociales constituent des conflits sociocognitifs qui sont favorables à l'appropriation de nouveaux savoirs. Il ne s'agit pas seulement cependant des interactions entre élèves et instituteurs mais aussi des interactions entre élèves eux-mêmes. Pour illustrer l'importance de la zone proximale de développement dans l'appropriation des savoirs, évoquons le cas des observations que nous avons réalisées sur les exercices de lecture en groupe au tableau. Prenons le cas d'un groupe composé de 3 élèves dont 2 (A et B) sachent correctement lire et l'un (C) présente des difficultés. L'observation de ces exercices nous a démontré que lorsque confronté à un mot qu'il ne connaît pas, l'élève C va hésiter, va se demander comment lire ce mot car il suppose en lui-même une manière de le lire qui ne lui est pas satisfaisante, qui le fait douter. Cependant, à l'entente de la manière dont les autres membres du groupe (A et B) lisent le mot difficile, l'élève qui présente des difficultés va reconstruire la manière dont il a supposé la lecture du mot. Il va alors confronter sa supposition avec ce qu'il a entendu des autres membres du groupe. Il s'agit là d'un déséquilibre interindividuel entre les conceptions divergentes qu'ont les membres du groupe de lire le mot. Cette divergence va cependant amener C à reconstruire sa supposition par rapport à celle des autres. Constatant son erreur, la constatation de la divergence interindividuelle va constituer une médiation à l'appropriation intraindividuelle du nouveau savoir chez C et lui permettre de se rendre compte de la manière adéquate de lire le mot difficile.

Comparée à la lecture individuelle, la lecture en groupe montre toute son efficacité du fait de l'association d'un élève présentant des difficultés avec d'autres qui sont plus avancés que

¹⁰⁴ IVIC (Ivan) : « Lev S. Vygotsky 1896-1934 », Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée, Vol.XXIV, n°3/4, Paris, UNESCO, 1994, p.12

lui. En effet lors des observations présentées au premier chapitre, lorsque la lecture est individuelle, nous avons constaté que sur les 6 élèves qui ont levé la main pour lire, seulement un seul a pu lire correctement alors que lorsque la lecture se fait en groupe, quasiment tous parviennent à lire correctement.

Bref, de cette zone proximale de développement, nous pouvons en tirer qu'elle envisage le développement de l'enfant dans son aspect dialectique et dynamique donnant par-là une importance particulière à la construction des savoirs par la passage de l'interindividuel à l'intraindividuel.

VII.4 Les apports du caractère ludique de l'apprentissage

Omettre l'importance du caractère ludique de l'apprentissage serait nier l'importance d'une des variables explicatives – et fondamentale- de l'efficacité des cours de soutien.

Que ce soit avant ou à la fin du cours et surtout en transition entre les trois matières traitées pendant les 90mn, des activités ludiques sont toujours proposées par l'instituteur. De plus, à chaque fois qu'un élève ou un groupe d'élève réussit un exercice, celui-ci reçoit de la part de la classe des acclamations qui ne sont pas exemptes de caractère ludique (gestes et chants). Les jeux permettent, en effet, d'animer la salle, d'éveiller l'attention et l'intérêt des élèves régulièrement.

La pédagogie ludique ne se limite toutefois pas à ce caractère enjolivant mais possède des vertus facilitatrice quant à l'appropriation du savoir. Ce qui est justement le cas des exemples utilisés par l'instituteur lors des explications. Dans le cas des mathématiques par exemple, pour faciliter l'assimilation du comptage, l'instituteur prend l'exemple du crocodile qui va avaler des proies. Il affichera alors au tableau des images colorées de crocodiles et de proies afin de faciliter la compréhension. L'élève pour résoudre le nombre de proies avalées par le crocodile devra recourir à un comptage à l'aide des images qui représentent les proies.

Cet exemple type de la méthode d'apprentissage à l'aide d'images colorées et amusantes rejoint une fois encore le socioconstructivisme que nous venons d'aborder précédemment.

Dans cette approche psychosociale en effet, lorsque l'on apprend, c'est à partir de la modification de ce que l'on sait déjà. Dans l'exemple de l'élève qui apprend à compter par exemple ; il serait difficile pour celui-ci de comprendre de prime abord le concept du nombre 2. Ce chiffre 2 n'étant qu'une représentation mais n'existant pas dans la réalité. Ce que

l'élève peut comprendre c'est tout d'abord qu'il y a un nombre de crocodile¹⁰⁵ qui correspond à l'addition de son index et son majeur. Chez certains élèves présentant des difficultés pour le calcul, lorsqu'on leur demande en effet combien de crocodile il y a, ils vont répondre en montrant leur index et leur majeur : « *misy mitovy amin'io*¹⁰⁶ », pour dire qu'il y en a deux. L'aspect ludique de l'apprentissage va alors faciliter la constitution de la *médiation sémiotique* entre l'interindividuel et l'intraindividuel et permettre à l'élève de faire la différence entre le concept de « 2 » et ce que celui-ci représente. Plutôt que de redire « *misy mitovy amin'io* » l'élève pourra comprendre et expliquer qu'il y a autant de doigts qu'il y a de crocodile et dire que le point commun entre les doigts et les crocodiles est le concepts qui les représente.

Ainsi, les signes qui ont existé avant¹⁰⁷ l'élève vont lui permettre de médiatiser, d'exprimer son activité intraindividuelle. En effet, « *C'est dans le jeu que l'enfant apprend et apprend à apprendre*¹⁰⁸ ».

Mais l'apport du caractère ludique de l'apprentissage ne se limite pas à la facilitation de la médiation sémiotique.

Un autre facteur important à considérer est le fait que dans le jeu, la contrainte extérieure est moindre. Dans un jeu en effet, on ne se sent pas obligé de jouer, on joue parce qu'on le veut. Ce qui est tout le contraire de la situation d'apprentissage à l'EPP où l'on se sent constraint, obligé d'apprendre sinon on aura affaire au bâton du maître.

Par ailleurs, le plaisir procuré par le jeu estompe l'effort à produire pour apprendre. En effet, l'aspect ludique de l'apprentissage fait en sorte que « *ni l'effort consenti, ni la concentration requise ne sont perçus par le joueur*¹⁰⁹ ».

LA « *pédagogie ludique*¹¹⁰ » peut en effet être considérée comme la pédagogie de la non intervention, la pédagogie de l'indirect. Elle a comme avantage :

- d'améliorer la relation instituteur/élève ;
- d'augmenter l'acuité de l'observation de l'élève par l'instituteur ;
- de corriger l'élève sans pour autant le forcer ;
- de faire bénéficier à chaque élève un enseignement individualisé.

¹⁰⁵ Le crocodile est un animal connu pour les enfants

¹⁰⁶ « *Il y a pareil à ça* » en parlant de leur deux doigts.

¹⁰⁷ Ce qui nous rappelle l'extériorité des faits sociaux de Durkheim

¹⁰⁸ DELORY-MOMBERGER (Christine) : « G. Brougère. Jouer/Apprendre » in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2006., <http://osp.revues.org/index1033.htm>

¹⁰⁹ « *La pédagogie par le jeu* », <http://ndegrandmont.webatu.com/jeu.htm>

¹¹⁰ *Ibidem*

Maintenant que nous avons pu valider les trois hypothèses que nous avons avancées, il est temps de présenter notre apport concernant l'opérationnalisation des résultats des recherches que nous avons effectuées.

CHAPITRE VIII : CRITIQUES ET PROSPECTIVES

Bien que considérant que la tâche première du sociologue est de produire des savoirs scientifiques sur le social, nous ne saurons en donner une brie d'opérationnalisation. Pour cela, nous présenterons dans ce chapitre les critiques que nous pouvons apporter concernant les cours de soutien ainsi que quelques propositions de solutions y afférentes. Enfin, à partir de la considération de l'état actuel de la situation des individus faisant l'objet de nos recherches, notamment les élèves, nous proposerons une projection de leur probable avenir

VIII.1. Quelques critiques concernant les cours de soutien

Les critiques que nous émettons concernent notamment :

- l'effectif des élèves lors des cours de soutien de la classe du CP2 provenant d'Antanimena II. Il se trouve en effet que l'effectif lors des cours de soutien est de 25, ce qui dépasse largement la moyenne optimale. Après les investigations que nous avons menée, il nous a été expliqué que cet effectif pléthorique est dû à la suppression d'une classe à l'EPP. Résultat, alors que le cours de soutien ne devrait compter pas plus de 15 élèves, on en comte 25 actuellement dans cette classe de CP2. Cet effectif fait en sorte que les élèves soient trop difficiles à gérer pendant les cours et perturbent par-là les interactions ternaires et la pédagogie ludique ;

- le local dans lequel se tiennent les cours de soutien, notamment celui du CP1 et du CP2 provenant de l'EPP Antanimena II. Le local qui sert de lieu de cours est en effet la salle de réunion du Fokontany d'Ankazomanga, c'est-à-dire un local qui n'est pas prévu pour accueillir simultanément des cours, encore moins deux cours simultanément.

Le seul rideau qui sert de cloisonnement ne suffit pas à la constitution de deux classes distinctes. Il n'est pas rare en effet de voir les élèves d'une classe en train d'observer ce qui se fait dans la classe voisine à travers le rideau ;

- la manière dont les élèves sont traités à l'EPP déteint sur leur comportement lors des cours de soutien. Effectivement, du fait de l'effectif pléthorique et des décalages culturels entre le milieu d'origine et l'idéal pédagogique, les enseignants de l'EPP ont trop tendances à recourir au bâton pour discipliner la classe. Le bâton devient alors le seul moyen de contrôler les élèves d'où la métaphore du dompteur et de l'animal que nous

avons utilisé pour exprimer justement cette situation que certains parents et enseignants appellent le « *dressage* ». Ainsi, l'enseignant de l'EPP est loin d'être le médiateur, accompagnateur stipulé dans l'APC, il est plutôt, comme nous venons de le dire le dompteur-dresseur. Habitué à cette manière de faire cependant, les élèves, pendant les cours de soutien sont difficilement gérables par les éducateurs vu qu'en principe, ceux-ci ne recourent pas au bâton. Les seuls moyens de discipliner les élèves sont pour ces éducateurs les paroles. Moyens qui, trop souvent, ne suffisent pas à contrôler les enfants ;

- le niveau des enseignant de l'EPP qui lui aussi déteint sur le niveau des élèves. Certes les niveaux d'étude de ces enseignants dépassent de loin ceux des parents des élèves mais ce sont des niveaux qui sont loin de suffire à la qualité d'éducateur requise pour la formation, pour l'éducation¹¹¹, c'est-à-dire pour la constitution d'une conscience autonome ;
- la différence de culture entre le milieu social d'origine et l'idéal pédagogique est considérée par les enseignants en terme de degré de culture et non pas en terme de type. Résultat, la culture du milieu d'origine de ces élèves est considéré comme inférieure, ce qui vient justifier l'idée de dressage pour les enseignants ;
- l'ineffectivité de l'APC dans les EPP. Effectivement, le système APC est loin d'y être effectivement appliqué. Les responsables du service évaluation de l'Enseignement Fondamental du MENRS le reconnaissent d'ailleurs. Au début de nos recherches en effet, nous avons approché ces responsables afin de nous informer sur l'état actuel de l'APC à Madagascar. Nous leur avons fait part du sujet de notre travail et de nos désirs de vouloir visiter un EPP d'Antananarivo pour justement avoir un aperçu de l'application de l'APC. En réponse, il nous a été dit que cela s'avère impossible puisque l'APC n'est appliqué que lors des évaluations des élèves et que les méthodes d'apprentissage quotidiennes n'ont pas changées. Ce qu'il nous a été conseillé était de nous rendre à Tsiroanimandidy où un des responsables de la mise en application de l'APC à Madagascar avait poste et que l'EPP dont il a la responsabilité est un des rares à avoir connu l'application effective de l'APC.

VIII.2 Propositions de solutions

Les sociologues ne sont pas, comme on a trop tendance à le dire et à le croire, des docteurs de la société¹¹². Le sociologue n'est en effet ni un devin ni un moraliste encore moins

¹¹¹ Education dans le sens dont l'entendent Dubet et Martuccelli.

¹¹² Une conception qu'a le sens commun du métier de sociologue. Conceptions malheureusement partagée par certains haut-diplômés du département de sociologie.

un politicien mais justement celui qui se rend compte de son ignorance face à la complexité social, celui qui se pose des questions sur ce qui n'étonne pas le sens commun et tente de proposer des réponses qui n'en sont que hypothèses testables et falsifiables.

Ainsi, les solutions que nous proposons ici ne sont pas remèdes miracles mais justes de simples propositions constituant notre apport pour une meilleure efficacité des actions d'enseignement, de socialisation et d'éducation.

Ainsi, nous proposons que :

- une diminution de l'effectif lors des cours de soutien soit effectuée pour les classes dont le nombre d'élève serait en excès. Cela, pour une amélioration de l'efficacité des cours à partir d'une meilleure prise en considération de chaque élève ;
- une diminution des effectifs des élèves de l'EPP soit entreprise ;
- le local des cours de soutien des élèves du CP1 et du CP2 provenant d'Antanimena II et III soit reconstruit afin que ces classes puissent bénéficier d'un lieu propice à un apprentissage optimal ;
- une reconstrucción de la pédagogie de l'EPP en phase avec l'APC tant prônée par les officiels soit mise en oeuvre. Cela, afin de faire des instituteurs de véritables accompagnateurs/ médiateurs et des élèves de véritables acteurs de leur apprentissage ;
- une reconstrucción des niveaux des enseignants au sein de l'EPP se fasse pour faire en sorte que la tâche de la préparation de ces élèves à la vie sociale soit confiée à des individus compétents et non pas à la (faible) compétence de ces individus que sont ces maîtres-dompteurs.
- et enfin une information/sensibilisation des enseignants sur l'interculturalité et notamment sur la considération qu'ils ont de la culture du milieu d'origine des élèves. Car la culture de ceux-ci n'est pas inférieure mais seulement différente.

VIII.3 Projection de l'avenir de notre population d'enquête

Le travail de recherche que nous avons mené sur le sujet de la difficulté d'apprentissage et du milieu social des élèves nous a permis de connaître et les antécédents de ces difficultés d'apprentissage et l'état actuel des choses relatives à ces difficultés. Maintenant, nous pouvons nous demander, à partir de ces données, quel pourrait être l'avenir de ces élèves si les choses restent dans leur état actuel. De plus, la connaissance du parcours scolaire de leurs aînés nous permet d'avoir une meilleure projection de l'avenir de ces élèves.

Comme nous avons pu le voir et le démontrer, les parents sont dans l'impossibilité de fournir à ces enfants une vie décente. Du fait que les parents n'ont au maximum qu'un niveau d'études du primaire, ils sont dans l'impossibilité de trouver un emploi décent. A cause de cela, ils ne gagnent en effet qu'aux environs de 70.000 Ariary chacun par mois. Sans compter les dépenses des pères de famille –et des mères quelquefois- pour les cigarettes et l'alcool. Concernant le gagne pain des parents, il s'agit d'emplois réguliers ou d'emplois irréguliers sans salaires fixes. Les fois où ces parents peuvent trouver un emploi fixe celui-ci est toujours peu rémunéré. Le retard des enfants quant à leur scolarisation est en relation avec cette indigence financière. Dans ce sens, nous avons pu voir que dans la famille de Ravo la fille aînée, Miora, est en classe CE alors qu'elle a déjà 13 ans. A part le retard, le phénomène fort commun dans ces bas quartiers est l'abandon scolaire comme le témoigne le cas du frère aîné, Fidy, qui a arrêté l'école en classe de 6è alors qu'il avait 14 ans.

Concernant le lieu de résidence, il est constitué, pour ce qui est le cas de Madame Ravo, d'une cabane de trois mètres sur quatre dans laquelle s'entassent 8 personnes. Résultat, il est normal que les enfants préfèrent passer leur temps au dehors à jouer. Avec le temps cependant, ceux-ci apprennent à s'éloigner des regards des parents. D'ailleurs, l'insalubrité et l'humidité des lieux sont loin d'être agréable à vivre.

Bref, la famille est une famille fragilisée sur le plan économique, affectif, sanitaire et résidentiel.

Le milieu familial et son espace de vie sont loin de constituer un lieu agréable à vivre où l'on voudrait rester et tout dans ce milieu n'est pas défavorable à la réussite de l'enfant à l'école.

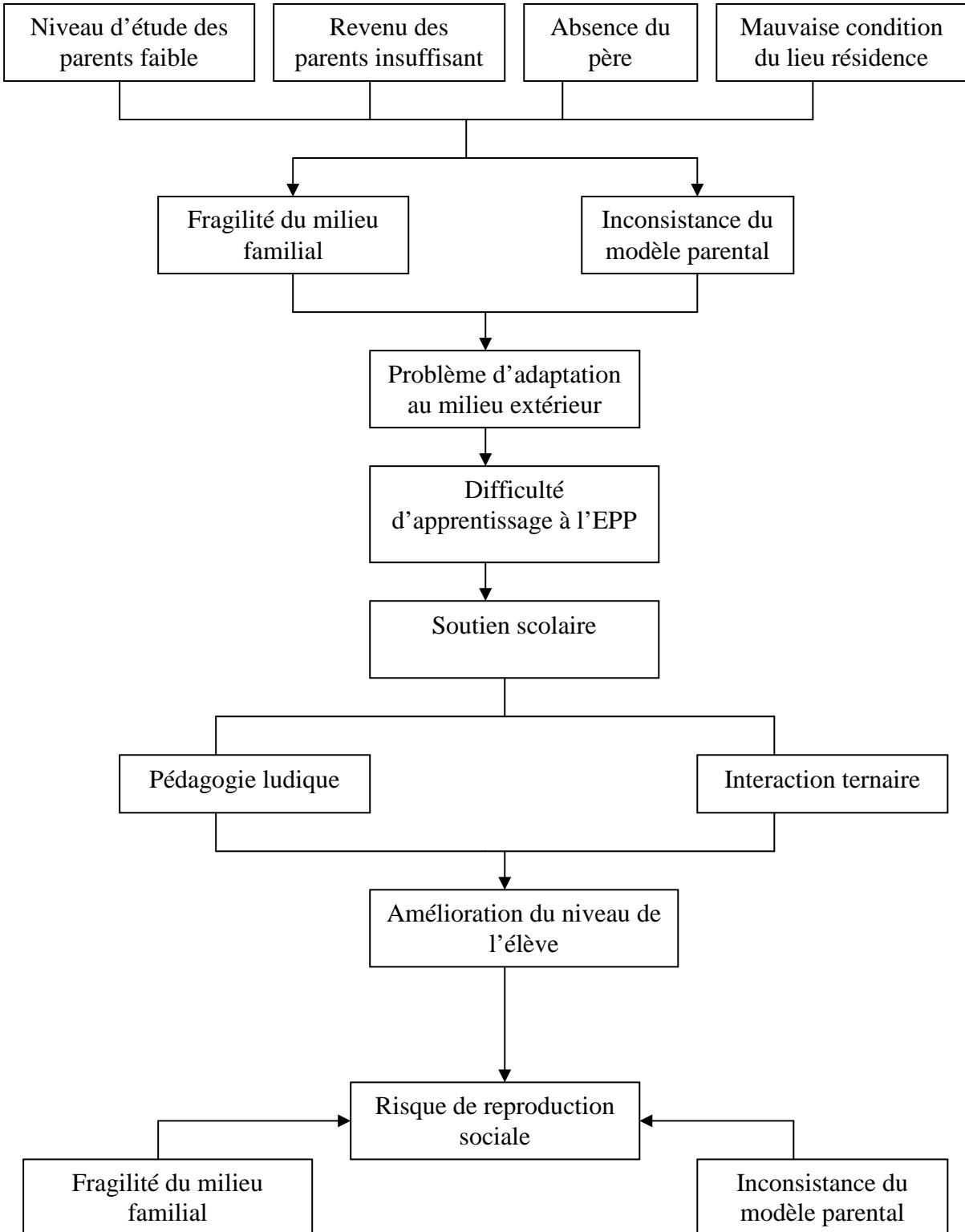
Il n'est donc pas étonnant de voir d'ici quelques années, l'actuel élève du CP1 ou du CP2, abandonner l'école. Il passera son temps à errer à la recherche de petits boulots dans la ville d'Antananarivo. Petits boulots comme laver des voitures, faire du commerce ambulant, tirer des pousses-pousses, ...

Vu la précarité et le faible rendement financier de ces métiers cependant, l'enfant sera tenté de s'adonner à la délinquance, à la recherche de l'argent facile. Par ailleurs, le peu d'intérêt accordé par l'Etat à ce phénomène de pauvreté n'est que favorable à la reproduction de cette situation.

Il y a de fortes chances que lorsque l'actuel élève de CP1 ou de CP2 aura des enfants, il aura un niveau d'études du primaire ou tout au plus du secondaire Ier cycle. De ce fait, il aura du mal à être perçu comme un modèle consistant par ses enfants. Enfants qui tout comme lui auront fort peu de chances d'espérer un avenir meilleur.

Comme tentative de modélisation de la reproduction sociale dans ces bas quartiers nous allons présenter le schéma suivant :

Schéma n°2 : Modélisation de la reproduction sociale dans les bas quartiers



Bien qu'existe l'amélioration du niveau de l'élève à partir des cours de soutien, la fragilité du milieu familial ainsi que l'inconsistance du modèle parental conditionnent de façon significative la haute probabilité de reproduction sociale dans ces bas quartiers de la ville d'Antananarivo. Ainsi, cours de soutien ou pas, dans la grande majorité des cas l'amélioration temporaire du niveau de l'élève n'est qu'un palliatif, une façon de prolonger le parcours scolaire de l'enfant des quartiers défavorisés. Un palliatif qui ne contribue en rien à la possibilité de mobilité sociale ascendante de ces enfants des bas quartiers.

Nous avons pu, à partir des données aussi bien qualitatives que quantitatives obtenues lors de nos recherches, valider les hypothèses que nous avancées pour répondre à la problématique de la spécificité des cours de soutien. La validation de cette spécificité des cours de soutien a nécessité toutefois que soient corroborées les propositions avancées concernant le milieu social, notamment la situation familiale des enfants faisant l'objet de ces cours. Ce n'est que par la suite que nous avons pu démontrer l'importance de la zone proximale de développement dans le processus d'apprentissage. Dans un troisième moment enfin, nous avons pu démontrer comment la pédagogie ludique peut-être efficace et adaptée à l'appropriation active des savoirs par les élèves. Appropriation active qui justement est en phase avec la spécificité de l'approche par les compétences.

CONCLUSION GENERALE

La nécessité de répondre à la problématique de la spécificité des cours de soutien en tant que moyen d'amélioration du niveau des élèves en situation de difficulté d'apprentissage nous a conduit à organiser notre travail en trois parties. Parties dont nous allons maintenant présenter le cheminement afin de résumer les points traités lors de ce présent mémoire.

Dans la première partie, nous y avons présenté un bref historique de l'évolution de l'éducation à Madagascar. Historique qui, bien que limité, nous a permis d'avoir un aperçu des grandes lignes de l'évolution de l'éducation à Madagascar avant la période coloniale (avant 1896), pendant la période coloniale (de 1896-1960), et depuis l'indépendance de Madagascar (de 1960 à nos jours). Nous nous sommes par ailleurs permis de faire un arrêt sur les généralités de l'APC du fait de sa récente –et prétendue- application à Madagascar. Cette première partie a aussi fait l'objet de la présentation de notre cadre théorique. Un cadre théorique au cours duquel nous avons abordé quelques théories concernant la sociologie de l'éducation, un bref aperçu des théories de Piaget et de Vygotsky ainsi que les conceptions d'Erwing Goffman concernant les rites d'interaction. Dans le troisième temps de la première partie enfin, nous avons présenté les caractéristiques des cours de soutien, cours qui constituent notre principal objet d'étude.

Dans la seconde partie ont été exposées les données obtenues lors des investigations que nous avons menées. Des données à caractère aussi bien quantitatif que qualitatif. En effet, dans un souci de connaissance exhaustive de notre objet d'étude, nous avons varié les méthodes et techniques utilisées afin d'appréhender notre objet d'étude dans sa totalité¹¹³. Ainsi, les données obtenues sont les résultats aussi bien d'enquêtes par questionnaire, d'entretien semi-directifs, d'observation directe ou encore d'observation participante modifiée.

Dans la troisième partie enfin, nous avons, à partir des données obtenues précédemment et de notre cadre théorique, démontré la validité des hypothèses que nous avons avancées. Les données quantitatives et qualitatives ont ainsi été couplées pour la validation des hypothèses respectives.

La première validation concerne l'hypothèse des antécédents sociaux des difficultés d'apprentissage scolaire. Validation que nous avons corroborée à partir de la fragilité du milieu familial ainsi qu'avec l'inconsistance du modèle parental. Preuve des couplages de

¹¹³ Du moins, autant que nous avons pu.

données effectués, nous avons utilisé, pour la validation de cette hypothèse, aussi bien les données provenant des questionnaires d'enquête que celles acquises par des entretiens que nous avons pu avoir avec les parents ainsi que celles provenant de nos observations.

La seconde validation concerne l'explication de l'efficacité des cours de soutien à partir de l'approche ternaire de Vygotsky. Une approche ternaire pour qui, la zone proximale de développement constitué par l'instituteur ou les élèves de niveaux avancés, constitue une médiation dans l'appropriation du savoir par l'élève en difficulté scolaire. Vygotsky considère en effet que le savoir se construit socialement par le passage de l'interindividuel à l'intraindividuel.

Enfin, la troisième validation concerne l'importance du caractère ludique de l'apprentissage. Ce caractère ludique a notamment, l'avantage de réduire l'effort que l'élève doit produire dans l'appropriation du savoir, d'améliorer le rôle de médiateur de l'instituteur et de corriger l'élève sans le forcer.

Ainsi, après validation des hypothèses, nous pouvons affirmer que ce qui explique principalement les meilleurs résultats des cours de soutien est la spécificité des interactions lors de l'apprentissage, c'est-à-dire les interactions ternaires et aussi le caractère ludique de l'apprentissage.

Toutefois, pour encore plus de scientificité, se doivent d'être opérationnalisées les connaissances scientifiques produites par la validation de ces hypothèses. Raison pour laquelle nous avons présenté, dans le dernier chapitre de la troisième partie, des critiques et des propositions de solutions concernant les cours de soutien ainsi qu'une prospective concernant l'avenir de élèves. Une prospective qui a fait l'objet d'une tentative de modélisation du phénomène de reproduction sociale hautement probable dans les milieux sociaux que sont les bas quartiers.

Des points forts qui nous ont permis de valider nos hypothèses ainsi que d'opérationnaliser et de présenter des prospectives, il est à souligner qu'il ne s'agit toutefois que de variable explicatives qui peuvent en cacher d'autres, antécédentes. Vu, en effet, les contraintes et le caractère de ce présent mémoire, nous n'avons pu tenir compte d'un plus grand nombre des variables.

Par ailleurs, nous tenons à dire haut et fort que notre travail ne se prétend pas être une étude exhaustive et complète des difficultés d'apprentissage. N'étant qu'un apprenti sociologue au balbutiement de son parcours scientifique, notre travail n'est qu'une maigre contribution à la connaissance du phénomène de difficulté d'apprentissage. En effet, il serait déplacé de notre

part d'affirmer savoir mener un entretien dans les règles du métier de sociologue, savoir du premier coup quoi observer ou comment observer. Nous reconnaissons avoir encore du mal à appréhender notre objet d'étude, à sentir l'acuité des phénomènes à observer et surtout de retranscrire de façon rationnelle l'intraindividuel en interindividuel.

Viennent s'ajouter à nos défauts d'aspirant les contraintes temps qui ne nous ont pas permis d'appréhender autant que possible le phénomène que nous nous sommes proposés d'étudier.

Quoi qu'il en soit, vu les hautes probabilités de reproduction sociale dans les bas quartiers, il est opportun de s'interroger sur le rôle de l'école dans la création des inégalités des chances donc des inégalités sociales, ce que Bourdieu appelle le *racisme de l'intelligence*. L'école ne sélectionne, en effet, que ceux qui sont prédisposés à y réussir, ceux qui, de par leur milieu social d'origine en ont les chances, ceux dont le contexte social est favorable à cela.

Et ceux qui n'ont pas cette chance, que possèdent-ils sinon rien, rien pour réussir mais tout pour échouer.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES GENERAUX

1. BOURDIEU (Pierre) : « *Le sens pratique* », Paris, Ed. de Minuit, 1980.
2. BOURDIEU (Pierre) : « *Questions de Sociologie* », Paris, Ed. de Minuit, 1984.
3. CHALMERS (Alan) : « *Qu'est ce que la science ?* », Paris, Ed. La découverte, 1987.
4. DURKHEIM (Emile) : « *Les règles de la méthode sociologique* », Paris, Ed. PUF, 1987.
5. GOFFMAN (Erwing) : « *Les rites d'interaction* », Paris, Ed. de Minuit, 1974.
6. GRIGORIEFF (Vladimir) : « *Philo de base. Le miracle* », Verviers, Les nouvelles Editions, 1983.
7. MONTOUSSE (Marc) : « *100 fiches de lecture en économie, sociologie, histoire et géographie économiques* », Paris, Ed. Bréal, 2008.
8. MONTOUSSE (Marc) et RENOUARD (Gilles) : « *100 fiches pour comprendre la sociologie* », Paris, Ed. Bréal, 1997.
9. OSBORN (Reuben) : « *Marxisme et psychanalyse* », Paris, Ed. Payot, 1965.
9. ROCHER (Guy) : « *Introduction à la sociologie générale. Tome I : l'action sociale* », Paris, Ed. HMH, 1968.
10. SAPIR (Edward) : « *Anthropologie* », Paris, Ed. de Minuit, 1967.

OUVRAGES SPECIFIQUES

11. BOUDON (Raymond) : « *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles* », Paris, Ed. Armand Colin, 1973.
12. BOURDIEU (Pierre) et PASSERON (Jean-Claude) : « *les Héritiers* », Paris, Ed. de Minuit, 1990.
13. CHATAGNES (François) : « *Les classes sociales. Pertinence et Permanence* », Paris, Ed. Le Monde, 1997.
14. DUBET (François) et MARTUCCELLI (Danilo) : « *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* », Paris, Ed. du Seuil, 1996.
15. DURKHEIM (Emile) : « *De la division du travail social* », Paris, Ed. PUF, 1986.
16. DURKHEIM (Emile) : « *Education et sociologie* », Paris, Ed. PUF, 1985.

GRANAI (George) : « *Techniques de l'enquête sociologique* », in GURVITCH (George) (dir.) : « *Traité de sociologie* », Paris, Ed. PUF, 1967.

17. HÜBSCH (Bruno) (dir) : « *Madagascar et le christianisme* », Antananarivo, Ed. Ambozontany/ Karthala, 1993.

19. MARIET (François) : « *La réduction des inégalités* », Paris, Ed. Hatier, 1978.

WEBOGRAPHIE

20. ALPES (Yves) : « *Les apports de la sociologie de l'éducation à l'analyse des situations scolaires* ». www.aix-mrs.iufm.fr/formations/fit/doc/Sociologie%20education.pdf

21. « Bourdieu et Passeron : la mission cachée de l'école », <http://www.theses.ulaval.ca/2003/21211/ch05.html#d0e1449>

22. DELORY-MOMBERGER (Christine) : « G. Brougère. *Jouer/Apprendre* » in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2006,. <http://osp.revues.org/index1033.htm>

23. GERARD (Francois-Marie) et BRAIBANT (Jean Marc) : « *Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire* », 2003, www.fmgerald.be/textes/comp_lect.html

24. « *La théorie d'Erikson de développement humain* », <http://www.fruitymag.com/famille-cnc.htm>

25. LABEDIE (Gabriel) et AMOSSE (Guy) : « *Constructivisme ou socio-constructivisme?* » <http://www.schule.suedtirol.it/blikk/angebote/reformpaedagogik/rp701construct.htm>

26. « *La pédagogie par le jeu* », <http://ndegrandmont.webatu.com/jeu.htm>

27. MARCELLINI (Anne) et MILIANI (Mahmoud) : « *Lecture de Goffman* » in *Corps et Culture*, Numéro 4 (1999), Corps, Sport et Rites, <http://corpsetculture.revues.org/document641.html>.

28. PERRENOUD (Philippe) : « *Curriculum : le formel, le réel, le caché* » http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html

29. ROEGIERS (Xavier) : « *L'APC dans le système éducatif en Algérie* », files.lycee.webnode.com/APCenALGERIE.ROGIERS.pdf

REVUES SCIENTIFIQUES

30. IVIC (Ivan) : « *Lev S. Vygotsky 1896-1934* », Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée, Vol.XXIV, n°3/4, Paris, UNESCO, 1994.

31. ROEGIERS (Xavier). : « *L'approche par les compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité* » in Revues inDirect, *Les clés de la gestion scolaire*, Bruxelles, Ed. Wolters Plantyn, N°10, 2008

MEMOIRES ET RAPPORTS DE STAGE

32. ANDRIAMAROFARA (Ainarivony) : « *Ecole et inégalité sociale .Etude comparative entre l'ESCA et l'EPP Antanimena III* », Département Sociologie, Faculté DEGS Université d'Antananarivo, 2006

RAPPORTS ET EVALUATIONS

33. Evaluations des Travaux de groupe lors Module de formation des enseignants sur l'APC. Généralisation de L'APC. Cours préparatoire, 2005-2006, Mangamila, MENRS Antananarivo
34. « *Module de Formation sur la Généralisation de l'approche par les compétences. Cours préparatoires.* » MENRS, Antananarivo, 2006

TABLE DES MATIERES

DEPARTEMENT DE SOCIOLOGIE.....	1
INTRODUCTION GENERALE.....	1
1. Choix du thème.....	2
2. Objectif de la recherche.....	3
3. Problématique	3
4. Hypothèses	3
5. Méthodologie de recherche.....	4
6. Plan de travail.....	4
PREMIERE PARTIE	
AUX ABORDS DE L'OBJET D'ETUDE	
CHAPITRE I : HISTORIQUE DE L'EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT A MADAGASCAR	8
I.1 Les évolutions des systèmes d'enseignement.....	8
I.1.1 La période Pré-coloniale (avant 1896)	8
I.1.2 La Période coloniale (1896-1960).....	9
I.1.3 La Première République (1960-1972).....	10
I.1.4 La deuxième République (1962-1990).....	10
I.1.5 La troisième République	11
I.2. L'APC à Madagascar.....	12
I.2.1. Généralité sur l'APC	13
I.2.1.1 Les convergences entre les variantes de l'approche par les compétences	13
I.2.1.2 Les variantes de l'approche par les compétences	14
I.2.2. Quelques éléments de l'APC malgache.....	15
I.2.2.1 Objectifs de l'APC	16
I.2.2.2 La compétence	16
I.2.2.3 Les ressources ou savoirs	16
I.2.2.4 Les situations et familles de situations	17
I.2.2.5 Le palier d'intégration d'une compétence : OII et OIT	17
CHAPITRE II : CADRE THEORIQUE.....	18
II.1. Sociologies de l'éducation.....	18
II.1.1 La sociologie de l'institution scolaire	18
II.1.2 - La sociologie des inégalités d'éducation	19
II.1.2.1 Les inégalités vues par Bourdieu et Passeron.....	19
II.1.2.2 Les inégalités des chances vues par Boudon.....	20
II.1.3 - La sociologie des contenus de l'éducation.....	21
II.1.4 La sociologie des acteurs scolaires	22
II.2 Vygotsky et le socioconstructivisme	23
II.3 Erwing Goffman et les rites d'interactions.....	25
II.3.1 Les éléments de l'interaction	26

CHAPITRE III : L'OBJET D'ETUDE EN QUESTION	28
III.1 Concernant les soutiens scolaires	28
III.2 Les visites à domicile	29
III.3 Efficacité des cours de soutien.....	30

DEUXIEME PARTIE

CONSTATS EMPIRIQUES DU REEL A ETUDIER

CHAPITRE IV : RESULTATS DES OBSERVATIONS DES COURS DE SOUTIEN.....	35
IV.1 L'observation des cours de soutien	35
IV.1.1 Cas du cours du 22 Février 2010	35
IV.1.1.1 Le lieu des cours	35
IV.1.1.2. La salle de classe du CP2.....	36
IV.1.1.3. Déroulement du cours.....	36
IV.1.3.1. Le malgache oral (13h30).....	36
IV.1.3.2 Les mathématiques (14h).....	38
IV.1.3.3 Le malgache écrit (14h30).....	38
IV.2 Entretiens avec les mères de famille.....	39
IV. 2.1 Entretien avec Madame Ravo.....	39
IV. 2.1.1 La famille et le milieu de résidence	39
IV. 2.1.2 Activités rémunératrices des parents	41
IV. 2.1.3 La vie familiale et ses problèmes.....	42
CHAPITRE V : PRESENTATION DES DONNEES QUANTITATIVES	44
V.1 Concernant le questionnaire et la population d'enquête	44
V.2 Données relatives aux élèves.....	45
V.2.1 La population d'élève	45
V.2.2 L'âge de la population d'élève.....	45
V.2.3 La pré scolarisation de ces élèves	47
V.2.4 Situation scolaire des élèves du soutien scolaire	49
V.3 Données relatives aux parents.....	50
V.3.1 Le niveau d'études du père de famille	50
V.3.2 Les niveaux d'étude des mères de famille	51
V.3.3 Activités rémunératrices des parents	52
V.3.3.1 Activités rémunératrices des pères de famille.....	53
V.3.3.2 Activités des mères de famille	54
V.4 Le nombre d'enfants par fratrie.....	55
CHAPITRE VI : CODIFICATION DES INFORMATIONS ACQUISES LORS DES ENTRETIENS.....	58
VI.1 Le niveau d'études le plus élevé dans la famille.....	58
VI.2 Accord des parents sur le fait de frapper leurs enfants en classe.....	58
VI.3 L'aide parentale pour les devoirs des enfants.....	59
VI.4 Le niveau d'études minimum espéré par les parents	60
VI.6 Caractéristiques générales de la population enquêtée.....	61
VI.6.1 Caractéristiques générales de l'enfant en difficulté scolaire.....	61
VI.6.2 Caractéristiques générales des parents des enfants en difficulté d'apprentissage.....	61

TROISIEME PARTIE

LES ANTECEDENTS SOCIAUX AU PROBLEME DE L'APPROPRIATION DU SAVOIR SCOLAIRE

CHAPITRE VII : VALIDATION DES HYPOTHESES.....	65
VII.1 Rappel de la problématique et des hypothèses	65
VII.2 Les antécédents extra scolaires des difficultés d'apprentissage.....	65
VII.2.1 Le niveau économique des parents.....	65
VII.2.2 Le lieu de résidence.....	66
VII.2.3 Le niveau d'études des parents.....	67
VII.2.1 Résultats de ces antécédents sociaux.....	69
VII.2.1.1 L'inconsistance du modèle parental pour l'enfant.....	69
VII.2.1.2 Des perspectives limitées des possibilités de réussite	71
VII.2.1.3 Le décalage entre culture familial et culture requise par l'école	72
VII.3 Les interactions ternaires	73
VII.3.1 Les interactions ternaires à l'EPP : le maître dompteur	73
VII.3.2 Les interactions ternaires lors des cours de soutien : l'éducateur médiateur	75
VII.4 Les apports du caractère ludique de l'apprentissage	78
CHAPITRE VIII : CRITIQUES ET PROSPECTIVES.....	81
VIII.1. Quelques critiques concernant les cours de soutien	81
VIII.2 Propositions de solutions.....	82
VIII.3 Projection de l'avenir de notre population d'enquête.....	83
CONCLUSION GENERALE	88

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique n°1 : Représentation graphique des niveaux d'étude des pères de famille

Graphique n°2 : Représentation graphique des niveaux d'étude des mères de famille

Graphique n°3: Pourcentages des nombres d'enfants par fratrie

Graphique n°4 : le niveau d'études le plus élevé des membres de la famille

Graphique n°5 : accord des parents sur le fait de frapper leur enfant en classe

Graphique n°6 : L'aide parentale pour les devoirs

Graphique n°7 : le niveau d'étude minimum espéré par les parents

Graphique n°8 : Analyse de composante principale des niveaux d'étude des couples

Graphique n°9 : Préscolarisation des enfants

LISTE DES PHOTOGRAPHIES

Photographie n°1 : Le lieu de résidence de Ravo et sa famille

Photographie n°2 : Ravo et ses deux filles

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Les curriculums de Perrenoud

Tableau n°2 : Les apports de Piaget et de Vygotsky dans la psychologie du développement

Tableau n°3: Le nombre d'élève soutenu

Tableau n°4 : Motifs des visites à domicile

Tableau n°5 : Les taux de passage des EPP et des cours de soutien

Tableau n°6 : La population d'élève des classes CP1 et CP2

Tableau n°7 : Population d'élève d'après l'âge et le niveau d'étude

Tableau n°8: âges des élèves de la CP2

Tableau n° 9: La préscolarisation des élèves

Tableau n°10 : situation scolaire des élèves du soutien scolaire

Tableau n°11: Niveaux d'étude des pères de famille

Tableau n°12 : les niveaux d'étude des mères de famille

Tableau n°13 : Activités des pères de famille

Tableau n°14: Activités rémunératrices des mères de famille

Tableau n°15 : le nombre d'enfant par fratrie

Tableau n°16 : Tableau croisé des niveaux d'étude des conjoints

LISTE DES SCHEMAS

Schéma n°1: Schéma récapitulatif de l'APC

Schéma n°2 : Modélisation de la reproduction sociale dans les bas quartiers

LISTE DES ACRONYMES

CP1 : Cours préparatoire 1

CP2 : ou Cours préparatoire 2

CE : cours élémentaire

EPP : Ecole Primaire Publique

KOZAMA : Kolo Zaza Malagasy

MENRS : Ministère de l'éducation Nationale et de la recherche scientifique

OII : objectif Intermédiaire d'Intégration

ONG : Organisation Non Gouvernementale

OTI : l'Objectif Terminal d'intégration

PPO : Pédagogie Par Objectif

SEECALINE : Surveillance *et* Education des Ecoles *et* des Communautés en matière de Sécurité Alimentaire *et* Nutrition Elargie

ANNEXES

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE A DESTINATION DES PARENTS DES ENFANTS INSCRITS AUX COURS DE SOUTIEN DE L'INTERAID

Questionnaire n°

I - Fanontaniana mikasika ny ray aman-dreny

Questions concernant les parents

1. Toerana ipetrahana :

Lieu de résidence :

2. Olona nametraham-panontaniana : Reny Ray Hafa

Personne interrogée : Mère Père Autre

3. Ianao ve : Manambady Mpitovo Efa maty vady ?

Situation matrimoniale : Marié \ominus Célibataire Veuf(veuve)

4. Inona no asanao ?

Quelle est votre profession ?

5. Inona no asan'ny vadinao ?

Quel est la profession de votre conjoint ?

6. Kilasy fahafiry ianao no nijanona nianatra ?

Quel est votre niveau d'étude ?

7. Kilasy fahafiry ny vadinao no nijanona nianatra ?

Quel est le niveau d'étude de votre conjoint ?

II.Mikasika ny zaza manaraka ny fampianaran'ny Interaid

Concernant l'enfant suivant les cours de l'Interaid

8.Firy ny isan'ny zanakao ?

Combien d'enfant avez-vous ?

9.Fahafiry amin'izany n zanakao manaraka ny fampianaran'ny interaid ?

Quel est le rang de l'enfant concerné par les de l'Interaid ?

10. Kilasy fahafiry io zanakao io amin'izao ?

En quelle classe est cet enfant actuellement ?

11. Mamerina taona ve io zaza io ankehitriny ?

Est-il actuellement redoublant ?

12. Efa nanaraka ny fampianaran'ny Interaid ve io zaza io taloha ?
A-t-il déjà suivi les soutiens scolaires lors des années précédentes ?

13. Efa niantra ve io zaza io talohan'ny nidirany tamin'ny EPP? Raha eny, inona daholo ny kilasy efa nolalovany?

Cet enfant a-t-il été préscolarisé ? Si oui, à quel(s) section(s) ?

ANNEXE 2

CANEVAS POUR ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

Sujets à aborder :

- La façon dont se passe le parcours scolaire de l'enfant
- Le nombre d'enfants dans fratrie
- Situation scolaire des enfants de la fratrie
- Les problèmes rencontrés par les parents par rapport à la scolarisation des enfants
- La profession des parents et leur revenu approximatif
- Le niveau d'étude des parents
- Le niveau d'étude le plus élevé des membres de la famille extra-nucléaire fréquentés régulièrement par l'enfant inscrit aux cours de soutien
- Accord des parents sur le fait de frapper leurs enfants en classe
- La possibilité des parents d'aider leurs enfants pour leur devoir ;
- Le niveau d'étude minimum espéré par les parents.

ANNEXE 3

Tableau récapitulatif des modalités les plus citées lors des enquêtes par questionnaire

	Non-réponses	Modalité citée en n° 1	Modalité citée en n° 2	Modalité la moins citée
Classe	0	CP2B : 23		CP1B : 20
Sexe	0	Garçon : 29		Fille : 14
Enseignement de base	0	Non : 24	GS : 9	PS-MS : 0
Redoublement	0	Passant : 30		Redoublant : 13
Soutien scolaire auparavant	0	Non : 24		Oui : 19
Niveau père	0	Primaire : 15	Sans instruction : 13	Feu : 0
Profession père	0	rémunération régulière : 23	rémunération irrégulière : 20	Feu : 0
Niveau d'étude mère	0	Primaire : 21	Ier cycle : 13	Feu : 0
Profession mère	0	rémunération régulière : 23	rémunération irrégulière : 20	Feu : 0
Age	0	[7-9[: 26	[9-11[: 9	[3-5[: 0
Fratrie	1	[3-5[: 20	[5-7[: 11	[7-9[: 4

Source : nos enquêtes, Avril/Mai 2010

ANNEXE 4

Récapitulatif des quantifications des données acquises lors des entretiens semi-directifs

	Non-réponses	Modalité citée en n° 1	Modalité citée en n° 2	Modalité la moins citée
Sexe	0	Femme : 10		Homme : 0
Géniteur ou Tuteur	0	Géniteur : 9		Tuteur : 1
Niveau d'étude	0	Primaire : 9	Ier cycle : 1	Sans instruction : 0
Profession	0	rémunération irrégulière : 8		rémunération régulière : 2
Niveau du conjoint	2	Primaire : 7	Ier cycle : 1	Sans instruction : 0
Profession conjoint	2	rémunération irrégulière : 7		Rémunération régulière : 1
Niveau étude enfant	0	Primaire : 4	Ier cycle : 3	BEPC : 0
Niveau famille	0	Ier cycle : 3	CEPE : 2	BEPC : 0
Frapper en classe	0	Oui : 10		Non : 0
frapper à la maison	0	Oui : 8		Non : 2
aide pour les devoirs	0	Oui : 9		Non : 1
Jusqu'à quel niveau	0	BACC : 5	Université : 3	CEPE : 0
quel niveau au moins?	0	BEPC : 5	BACC : 3	CEPE : 2
cause des problème d'apprentissage	0	Jeu : 6	alimentation : 2	santé : 1

Source :

nos

enquêtes,

Avril/Mai

2010

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire a destination des parents des enfants inscrits aux cours de soutien de L'INTERAID

Annexe 2 : Canevas pour entretiens semi-directifs

Annexe 3 : Tableau récapitulatif des modalités les plus citées lors des enquêtes par questionnaire

Annexe 4 : Récapitulatif des quantifications des données acquises lors des entretiens semi-directifs

Nom : ANDRIAMAROFARA

Prénoms : Ainarivony Hasinjanahary

Date de naissance : 15 Octobre 1984

Titre du mémoire : « *Obstacles à l'appropriation du savoir scolaire et milieu social* ».

Cas des cours de soutien scolaire des classes CP1 et CP2 des EPP Antanimena II et III.

Directeur de Mémoire : Professeur RANDRIAMASITIANA Gil Dany

Rubrique : Sociologie de l'éducation

Pagination : 96

Nombre de graphiques : 9

Nombre de photographies : 2

Nombre de tableaux : 16

Nombre de schémas : 2

Nombre d'annexes : 4

Références bibliographiques : 34

Mots clés : difficulté d'apprentissage, interaction ternaire, interindividuel, intraindividuel bas quartiers.

RESUME

Puisqu'un fait social doit s'expliquer par un fait social antérieur, aussi bien les obstacles aux difficultés d'apprentissage scolaires que les manières d'améliorer les performances scolaires peuvent s'expliquer par des antécédents sociaux. Justement, ce travail a été pour nous l'occasion de mettre en évidence, à partir d'une population d'élèves résidents dans les bas quartiers et inscrits dans les EPP d'Antananarivo, aussi bien le contexte social des difficultés d'apprentissage que les interactions sociales favorables à l'amélioration des performances scolaires. Au cours de ce travail, les difficultés d'apprentissage prises en compte ne sont pas les conséquences de déficience mentale mais les résultats d'un milieu social inadapté à l'appropriation des savoirs par l'élève. Face à ces difficultés d'apprentissage cependant, des méthodes d'apprentissage fondées principalement sur les interactions ternaires ainsi que sur la pédagogie ludique permettent une meilleure appropriation du savoir par une construction en situation sociale. Méthodes qui permettent d'améliorer par-là les performances de l'élève au cours de l'année scolaire. Cependant, cette amélioration des performances scolaires bute contre la haute probabilité de reproduction sociale dans les bas quartiers. Phénomène qui risque fortement de rendre vain les efforts entrepris pour l'amélioration du niveau de l'élève et avoir des impacts sur sa vie future.