



HAL
open science

La conduite d'acteur social dans le contexte de la formation initiale de l'enseignement protestant de Madagascar. Etude de cas : l'enseignement protestant réformé de Madagascar

Anselme Rakotoarivelo

► **To cite this version:**

Anselme Rakotoarivelo. La conduite d'acteur social dans le contexte de la formation initiale de l'enseignement protestant de Madagascar. Etude de cas : l'enseignement protestant réformé de Madagascar. Education. Université Paris-Est, 2010. Français. NNT : 2010PEST0003 . tel-00609557

HAL Id: tel-00609557

<https://theses.hal.science/tel-00609557>

Submitted on 19 Jul 2011

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

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

UNIVERSITE PARIS 12 VAL DE MARNE
ECOLE DOCTORALE PARIS EST

DOCTORAT SCIENCES DE L'EDUCATION

Anselme RAKOTOARIVELO

**LA CONDUITE D'ACTEUR SOCIAL DANS LE CONTEXTE DE LA
FORMATION INITIALE DE L'ENSEIGNEMENT PROTESTANT DE
MADAGASCAR**

Etude de cas : l'enseignement protestant réformé de Madagascar

Thèse dirigée par **M. PARIAT Marcel**
Professeur des Universités

Année : 2009-2010

Membres de Jury

1. M. HESS Remi Marie Jean, Professeur des Universités
2. M. PARIAT Marcel, Professeur des Universités
3. M RAKOTOARISOA Jean-Aimée, Professeur des Universités
4. M FRETIGNE Cedric, Maitre de conférence

Remerciements

Je voudrais remercier particulièrement M le Professeur Pariat Marcel, qui a bien voulu m'accorder d'effectuer cette recherche et de m'avoir accompagné attentivement durant mes travaux.

J'exprime aussi mes plus vifs remerciements au responsable du service SESS-STAPS, université Paris 12, Bâtiment la Pyramide, qui m'a recruté dans le centre de documentation et de libre service informatique.

Aux paroissiens de l'Eglise Réformée de Robinson, Chatenay Malabry, qui m'ont soutenu moralement à réaliser jusqu'au bout ce présent travail.

Aux autres personnes que je garde en mémoire leur précieuse collaboration.

A vous tous, je vous exprime mes profonds sentiments.



Ialimandimby et Hasimandimby ^à

« On fait ce que l'on veut, quant on sait ce que l'on veut... Il ne faut rien abandonner tant qu'on n'a pas été jusqu'au bout. La première condition d'un résultat, c'est la volonté de l'obtenir » Gabriel Palau

et

« Ce n'est pas la force, mais la persévérance, qui fait les grandes œuvres. »
Samuel Johnson

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE.....	13
Objet d'étude.....	17
Objectifs de la recherche.....	17
PREMIERE PARTIE : CADRES DE RECHERCHES ET METHODOLOGIE.....	20
Introduction.....	21
CHAPITRE PREMIER : ORIGINES DE LA RECHERCHE ET PROBLEMATIQUE	22
I.1 – CONSTATS PREALABLES.....	22
Intérêt de la démarche.....	22
I.1.1 – Réveil de la masse silencieuse.....	23
A - Evaluation de la conduite des techniciens.....	24
- Une évaluation passive mais visible.....	24
- Un souci d'incompétence de pratique d'acteur social ?.....	25
B - Déclenchement d'un débat de fond sur l'enseignement malgache.....	27
- Le programme ou les exécutifs !.....	27
- Médiatisation opportune de l'évènement.....	28
I.1.2 – Acte inédit dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar.....	29
A - Remise en cause de la pratique caritative des acteurs sociaux ?.....	29
- Un mouvement issu de la base.....	29
- Un processus d'une révolution classique.....	31
B - A la recherche d'une nouvelle pratique confessionnelle ?.....	32
- La collatéralité de perspective.....	32
- Un scepticisme sur les patrimoines de conduite.....	33
I.2 - CONSTAT D'UNE PERPLEXITE DE LEGITIMITE DE PRATIQUE SOCIALE.....	34
I.2.1 - Instabilité d'encadrement.....	35
A - Campagne démesurée d'outils de régulation sociale?.....	36
- Le cas de l'analyse transactionnelle.....	36
- Un recours convictionnel au fihavanana.....	38
B - Apparition d'une citoyenneté excentrique ?.....	39
- Exhibition d'un acte audacieux.....	39
- Un appel d'éthique sociale ?.....	40
I.3 – PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE LA RECHERCHE.....	42
I.3.1- Nature de la problématique.....	42
- Un problème d'instabilité de repères sociaux.....	42
- Un problème de carence idéologique.....	43
- La problématique centrale.....	44
I.3.2 - Hypothèses de recherche.....	45
- Première hypothèse.....	45
- Deuxième hypothèse.....	46
- Hypothèse corollaire.....	46
Brève problématisation du contexte linguistique du terrain de la recherche.....	49
Hypothèse de transcription lexicale du terme d' « acteur social ».....	50
CHAPITRE II REPERES EPISTEMOLOGIQUES DE CETTE RECHERCHE.....	53
II .1 – L'ETENDUE DE MA DEMARCHE.....	53
II.1.1 – A propos de l'approche sociologique.....	53
- Une démarche avec vigilance épistémologique.....	53
- L'approche en face d'une dichotomie réductible.....	56
- L'évidence prospective de Raymond Boudon.....	57

II.1.2 – <i>Les collectes des données</i>	59
- Le raisonnement idéographique	60
- Le « penser ensemble »	61
- Interprétation à deux temps des données	62
- La prise en compte de la modélisation	63
II.2 – LES NOTIONS ET CONCEPTS CENTRAUX	65
II.2.1 – <i>La notion d’ “acteur”</i>	66
- L’acteur dramaturgique	66
- Ses caractéristiques plurielles	69
II.2.2 – <i>La notion de “social”</i>	70
- Un sens à redécouvrir	70
- La notion de « socialité »	71
II.2.3 – <i>Les outils d’Erving Goffman</i>	73
- Pourquoi utiliser les outils de Goffman ?	73
- Le concept de cadre	76
- Sur la défaillance des cadres	78
- Le concept de modalisation	79
- Le concept de fabrication	79
- Le concept de « face à face » et la dramaturgie	80
- Sur l’interactionnisme	80
II.2.4 – <i>La notion de civilisationnement</i>	83
II.2.5 – <i>La notion de fihavanana</i>	84
- Etymologie	84
- Sens pratique	85
CHAPITRE III : CADRE DEFINITIONNEL DE LA METHODOLOGIE	87
III.1- POSTURE DE LA RECHERCHE	87
Juxtaposition avec une recherche-action	87
III.1.1 – <i>Quel est le sens de ma recherche ?</i>	88
A - Une réponse aux soucis d’innovation	88
B - Vers un défi de compréhension	89
III.1.2 – <i>Ma Posture de chercheur</i>	90
A - Une posture à double face	91
- Un chercheur impliqué	91
- Un chercheur commandité	93
B - Gestion de la dualité	95
- Evitement d’une posture équivoque	95
- Une confirmation d’une démarche réflexive	96
III.2 – POSITIONNEMENT METHODOLOGIQUE	98
A - Pour une méthodologie de distanciation	98
B - Une étude cas	100
III.3- LA METHODOLOGIE CONTEXTO-PROBLEMATOLOGIQUE	101
III.3.1 – <i>Le contextualisme</i>	102
- Le contextualisme de Pettigrew	103
- Dimensionnalité opératoire	104
- L’utilité d’un contexte connexe	105
III.3.2 – <i>Jonction de la problématique</i>	107
- C’est un dispositif d’orientation réflexive	107
- C’est un dispositif de confirmation de problématique	109
III.3.3 – <i>Opérationnalisation contexto-problématique</i>	110
- Une démarche d’interprétabilité	110
- Une tactique d’analyse	112
- Connexité avec l’approche inductive	114
III.4 - LES BASES DES DONNEES	115
III.4.1 – <i>Les documents et les ouvrages</i>	116
A - Compte-rendu et rapport de réunion	116
- Rapport d’atelier de la direction nationale de l’enseignement réformé de Madagascar	116
- Compte rendu des réunions du conseil national de l’église protestante	116
B - Ouvrages sur l’histoire de Madagascar	117
- Archives de l’Académie des sciences d’outre-Mer à Paris	117
- Le centre de recherche du DEFAP	117

- Les ouvrages de l'édition Karthala	118
C - Notes sur les données historiques	118
- Des données délimitées.....	118
- Des données sur les enjeux politico-confessionnels.....	119
- Publication sur site Internet	121
<i>III.4.2 – Corpus de données.....</i>	<i>121</i>
- Les données de recherche en DEA	121
- Corpus d'interviews téléphoniques.....	122
- Corpus de rapport d'activité de recherche-action.....	122
<i>III.4.3 - Les réponses aux questionnaires</i>	<i>123</i>
<i>III.5.1. – Les étapes de la démarche</i>	<i>124</i>
A - La démarche préliminaire	124
B - Repérage des acteurs	125
- Définition préliminaire	125
- Le haut responsable de l'enseignement réformé de Madagascar	126
- Les formateurs	127
- Le personnel d'un établissement scolaire	128
- Les stagiaires	128
- Les parents d'élèves.....	129
- Les paroissiens.....	129
- Les intellectuels protestants	130
- Les Missionnaires.....	130
- Les responsables institutionnels.....	131
- Les publics propres de l'enseignement réformé de Madagascar	131
C - Contacts des acteurs.....	131
E - Enquête par questionnaires	133
- Contenu des questionnaires	133
- L'envoi des questionnaires	133
- L'organisation des réponses.....	135
F - Réalisation des interviews	135
- Un moyen de recoupement des informations.....	135
G - La validation des résultats.....	136

CHAPITRE IV : DESCRIPTIF DU CONTEXTE DE LA FORMATION INITIALE DE L'ENSEIGNEMENT PROTESTANT REFORME A MADAGASCAR 137

IV.1 – CADRE LIMITATIF DU CONTEXTE	137
A - Sa dimension pratique	137
- Une élaboration utilitaire	137
- Un contexte a dynamique multidimensionnelle.....	138
- Un contexte au sein d'un dilemme de prééminence historique.....	140
B - Sa dimension ecclésiastique	144
- Précision terminologique	144
- Présentation de l'Eglise réformée de Madagascar	145
- Une Eglise protestante de tendance Calviniste	146
- Sur les valeurs de la pensée protestante	147
- Une église du multitudinisme	148
IV.2 – LA PREMIERE POLITIQUE DE FORMATION DE L'ENSEIGNEMENT REFORME DE MADAGASCAR	150
<i>IV.2.1 – Les bases politiques.....</i>	<i>150</i>
A - Introduction des missionnaires britanniques.....	150
B - Prolifération des activités d'enseignement.....	152
C - Fixation de la langue <i>malgache</i>	154
<i>IV.2.2 – Les stratégies de mise en œuvre</i>	<i>156</i>
A - Une démarche par tutorat	156
- L'usage de la méthode Lancastrienne.....	156
- L'adoption inopportune de l'autodidaxie.....	157
B - L'instauration d'une politique de formation intégrée	158
- Une formation à double finalité	158
- L'école et l'église sont uniques.....	158
- Une formation institutionnalisée.....	159
- Mise en norme du statut d'enseignant.....	160
- Fixation d'une nouvelle éthique civico-confessionnelle.....	162
- Déroulement déséquilibré du « droit à la scolarisation »	163

IV.2.3 - <i>Les apports des autres sociétés missionnaires</i>	166
A - Arrivée des protestants luthériens	166
B - Développement d'un charisme professionnel pour les enseignants	167
C - Début de l'enseignement catholique.....	168
D - Emergence d'une dualité de la conduite d'acteur social.....	169
IV.3 – LA DEUXIEME POLITIQUE DE FORMATION DE L'ENSEIGNEMENT REFORME DE MADAGASCAR.....	171
A - Le départ des missionnaires britanniques.....	171
B - La démarche de la nouvelle mission protestante française	173
- Une démarche décentralisante	173
- Mise en œuvre d'une formation diplômante	173
C - Pages sombres de la formation d'enseignants	174
- Ambiguïté et affaiblissement de la deuxième politique de formation.....	174
- Dépérissement des activités de formation.....	177
IV.4- LA TROISIEME POLITIQUE DE FORMATION DE L'ENSEIGNEMENT REFORME DE MADAGASCAR.....	179
IV.4.1 – <i>Présentation de l'enseignement réformé de Madagascar</i>	179
A - Organisation et problématiques.....	179
- Aspect général	179
- Un enseignement de masse avec démarche caritative.....	180
- Autonomisation effective d'un établissement scolaire.....	182
B - Plan de formation	183
C - Ouverture démesurée d'école rurale protestante	184
IV.5 - L'INSTITUT DE FORMATION ET DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE (IFRP).....	188
IV.5.1 – <i>Orientations principales</i>	188
A - Idée générale.....	188
B - Diplôme de fin de formation.....	189
C - Les stagiaires.....	190
IV.5.2 – <i>Organigramme</i>	190
A - Le comité pédagogique	191
B - Le comité de l'éthique de la formation.....	192
C - Le comité de gestion.....	193
IV.5.3 - <i>Les modules de formation</i>	193
- Module A : Développement de la personnalité et de l'interculturalité.....	193
- Module B : Développement des techniques d'enseignement.....	194
- Module C : Développement des savoirs de référence	195
- Module D : Développement de la connaissance des institutions et du système éducatif.....	196
- Les stages.....	197
- Le minimémoire de fin de formation	198
IV.5.4 - <i>Tentative d'innovation</i>	198
- Délimitation de nouveau champ d'action	198
- Pour un acte de témoignage des valeurs de l'église	199
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE.....	201
DEUXIEME PARTIE : ETAT DES LIEUX DE LA LÉGITIMATION DE LA CONDUITE D'ACTEUR SOCIAL DANS LE CONTEXTE DE LA FORMATION INITIALE DE L'ENSEIGNEMENT REFORME A MADAGASCAR.....	204
INTRODUCTION	205
Problématisation	206
- Présence des problèmes de dissonance d'actéuralité	206
- Présence de chevauchement de cadre décisionnel	208
- Agir désolidarisé des intellectuels.....	211
- Inextrabilité d'éloges aux héritages missionnaires.....	212
CHAPITRE V – RESURGENCE D'UN BALLOTTEMENT DE REPERES DE RALLIEMENT SOCIAL	214
V.1 – INTERFERENCE DU BALLOTTEMENT	214
- Contextualité de la défaillance sociale.....	214
- Le risque d'autonomie libertaire.....	216
- Le confusionnisme de modélisation.....	219
- Manipulation de l' « éthnicisation dichroïque ».....	221

V.2 – LE CAS DE L’ISOLEMENT PEDAGOGIQUE	224
- Le rôle circonstanciel de la recherche-action.....	224
a) Actions spécifiques de recherche-action :	225
b) Problématique globale de l’isolement pédagogique.....	225
c) Résultats escomptés	226
d) Déroulement de l’action :	227
e) Diagnostic de la situation	227
f) La question de conduite d’acteur social.....	229
g) Evaluation de la recherche-action.....	232
h) Conclusion à mi-parcours	233
- Evolution dialectique de l’aspect de ballotement.....	233
CHAPITRE VI : DISCONTINUITÉ DES EFFETS DEVELOPPEURS DE CADRES DE LEGITIMATION COLLECTIVE	236
Contextualité de la discontinuité.....	236
VI.1- AMBIGUITE DE LA PREMIERE POLITIQUE DE FORMATION D’ENSEIGNANTS	237
VI.1.1 – <i>Pratiques des missionnaires britanniques</i>	237
A - Incidence de l’anticatholicisme en Grande Bretagne.....	237
B - Influence du mouvement Wesleyen.....	238
C - Le volontarisme sans frontière	240
VI.1.2- <i>L’engendrement de l’éthique civico-confessionnelle</i>	243
A - L’actérialité de dirigeants de la monarchie.....	243
B - Le « laisser faire – laisser passer » face à l’enseignement réformé de Madagascar.....	245
C - L’agir des acteurs publics dans le contexte de l’enseignement réformé de Madagascar	247
VI.2-LES INCIDENCES DE LA DEUXIEME POLITIQUE DE FORMATION D’ENSEIGNANTS.....	250
VI.2.1 - <i>Les péripéties de la nouvelle juridiction coloniale</i>	250
A - Coexistence ambivalente avec des nouveaux acteurs.....	250
- Accentuation de la rivalité missionnaire.....	250
- Incidences de la juridiction scolaire française.....	253
B - Ballotement du sens d’acteur social	254
- Position affaiblie des camps protestants	254
- Engendrement d’un ballotement civilisationnel.....	255
- Épanouissement de l’enseignement catholique.....	256
VI.2.2 – <i>Engendrement du dilemme d’actérialité Pasteur/Enseignant</i>	257
VI.3 – INTERFERENCES DES CONTEXTES CONNEXES	259
A - Emprise d’un nationalisme incertain.....	259
- La revendication du mouvement « mai 1972 ».....	259
- Perplexité de la définition d’acteur social	260
B - Influence de l’idéologie socialiste marxiste	262
- La montée de l’aspiration révolutionnaire	262
- Idéologisation de la formation et de l’éducation.....	262
C - L’expérience néo-socialiste de la politique de formation publique	264
- A la recherche des acteurs de la démocratie	264
- Aspects des dispositifs de la formation initiale.....	265
CHAPITRE VII: LES ENJEUX NOTOIRES DE LA PRATIQUE D’ACTEUR SOCIAL.....	267
VII.1- L’ENJEU DOCTRINAL.....	267
Contextualité de la problématique doctrinale.....	267
VII.1.1 – <i>Premier enjeu : La professionnalité de la conduite des acteurs sociaux</i>	268
- Le rapport : patrimonialisation de valeurs missionnaires/ innovation de la sociabilité.....	268
- L’interférence de la théologisation et de la pragmatisme de la conduite	270
- Le statut social des enseignants des écoles confessionnelles : apostolat laïc ou non ?.....	272
VII.1.2 – <i>Deuxième enjeu : Les repères théologiques des acteurs sociaux</i>	274
- Reproblématisation de la question théologique	274
- L’imprégnation de la théologie du sacrifice.....	275
- Deuxième idée doctrinale : La foi en un Dieu responsabilisant.....	277
VII.1.3 – <i>Troisième enjeu : Le repère idéologique du changement social</i>	279
- L’inférence des paradigmes du socialisme marxiste.....	279
- La résurgence de la question de : minorité déclassée / majorité dominante.....	281
- La recrudescence de la malgachitude.....	283
VII.3 – L’ENJEU PATRIOTIQUE	285

VII.3.1 – Premier enjeu : Les causes sociétales à défendre.....	286
- Allusion pour un patriotisme civico-confessionnel.....	286
- L'interférence d'un plagiat politique.....	287
VII.3.2 – Deuxième enjeu : La spécification des pratiques patriotiques de chaque couche sociale.....	290
- Problématique du patriotisme de terroir.....	290
a) Le cas du discours d'un notable.....	291
b) le cas d'intervention d'un paysan.....	296
c) Synthèse des événements : Évidence d'une embuscade de conduite.....	297
VII.3.3 – Problématisation de ces enjeux.....	297
- Aspect équivoque du nationalisme malgache.....	297
- Le patriotisme divise mais crée un caractère.....	300
VII.4 – L'ENJEU DIDACTIQUE.....	302
- Premier enjeu : La spécification des compétences de base des acteurs sociaux.....	302
- Deuxième enjeu : La pédagogie du changement social.....	305
Conclusion de la deuxième partie.....	308

TROISIEME PARTIE : DENOUEMENT ET ACTIVATION DE LA CONDUITE D'ACTEUR SOCIAL DANS LE CONTEXTE DE LA FORMATION INITIALE DE L'ENSEIGNEMENT RÉFORMÉ DE MADAGASCAR..... 312

Introduction.....	313
- Problématisation du dénouement.....	314
- Précision méthodologique.....	316
- Présentation de la troisième partie.....	317

CHAPITRE VIII : CADRE THEORIQUE DE RECONFIGURATION DE LA CONDUITE D'ACTEUR SOCIAL..... 319

VIII.1 – L'APPROCHE CIVILISATIONNELLE.....	319
- Sens de la civilisation.....	319
- Transposition méthodologique pour le dénouement de la conduite.....	323
VIII.2 - LA « CIVILISATION OSMOTIQUE ».....	325
VIII.2.1 – Aspects configurationnels.....	326
- Une typologie cadre d'intelligibilité.....	326
- La notion d' « osmose ».....	327
- Corollaires principaux de la civilisation osmotique.....	329
- Corollaire discret de la civilisation osmotique: formation de l'idéologie « l'osmotisme ».....	330
a) Premier schéma de la pratique antisolidaire : la sacralisation d'apparementement lignager.....	331
b) Deuxième schéma d'une pratique antisolidaire : le refus à la <i>juridicisation</i>	333
c) Le schéma de la microguerre d'idéologies.....	334
d) Les aspects de l'idéologie « l'osmotisme ».....	335
d) Exemple d'imprégnation de l'osmotisme :.....	336
VIII.2.3 – Fonctions sociales de la civilisation osmotique.....	338
- Relégitimer la conduite d'acteur social.....	338
- Déclencher une situation de formation articulée.....	340
- Fédérer les intérêts des acteurs.....	341
VIII.3. SPECIFICITES DU « CIVILISATIONNEMENT ».....	343
- Les trois phases de civilisationnement.....	345
- Une action de transformation sociale.....	346
- Un synchroniseur de dimension comportementale.....	348
- Dans le cadre des Sciences sociales.....	350

CHAPITRE IX : CIVILISATIONNEMENT DE LA CONFESIONNALITE DE LA CONDUITE D'ACTEUR SOCIAL..... 352

IX.1- CONTEXTUALITE DE LA QUESTION CONFESIONNELLE.....	352
- Fixité en filigrane de la patrimonialité des pratiques missionnaires.....	352
- Une pratique diversifiée de la chrétienté.....	354
IX.2 – DECRYPTAGE DES AXES CONFIGURATIONNELS D'HERITAGE CONFESIONNEL DANS LA PRATIQUE DES ACTEURS SOCIAUX.....	355
- Premier acte de «Décryptage» : L'identification de la source du malaise sociale.....	356
- Deuxième acte de «décryptage» : L'analyse de l'arrière- fond des actions britanniques.....	359
- Troisième acte de «Décryptage» : Le constat de la perplexité de l'agir des missionnaires français.....	360

IX.3 – «RECENTRAGE» DU SENS CIVILISATIONNEL DE LA CONFESSIONNALITE	363
- Rupture aux discours angéliques sur la pratique missionnaire	364
- Une relecture de la pratique caritative	365
- Clarification de la prééminence du sociétal	367
- Le «recentrage» n'est pas un acte du « christianisme social »	369
IX.4.- LA JONCTION AVEC LES ATTRIBUTS DE L'OSMOTISME	370
- Rôle catalyseur de l'idée œcuménique.....	370
- Synchronisation avec les idées inter-générationnelles	373
CHAPITRE X : CIVILISATIONNEMENT DU CADRE CANONIQUE DU FIHAVANANA	375
Cadre de l'analyse.....	375
X.1- CONTEXTUALITE DE L'ETHICITE DU FIHAVANANA	376
- Une conviction de la socialité.....	376
- Un processus anticipé d'acte de transculturalisation.....	380
X.2 - «DECRYPTAGE» DE LA POTENTIALITE DU FIHAVANANA	381
X.2.1 – <i>Revue de sens du fihavanana</i>	381
- Une conduite de la sociabilité à la Malgache.....	381
- Une logique sociale partagée par les Malgaches.....	383
X.2.2 – <i>Substrats configurationnels du fihavanana</i>	385
- Le fanahy : le substrat essentiel du fihavanana.....	385
- La valeur intersubjective du fihavanana	387
X.2.3 - <i>Problématisation du fihavanana</i>	389
- Le risque d'une nouvelle dramaturgie éthique sociale.....	389
- Le risque d'émergence d'une nouvelle forme de repli identitaire collective	391
X.3 «RECENTRAGE» DU SENS CIVILISATIONNEL DU FIHAVANANA	393
Cadre de l'action.....	393
X.3.1 – <i>Les clarifications qui s'imposent</i>	394
- L'apport du fihavanana dans l'émancipation de la conduite d'acteur social.....	394
- Le rôle convertisseur de situation relationnelle au sein d'une institution.....	396
X.3.2 - <i>Déchiffrement des héritages de pathologie sociale</i>	399
- La face cachée de l'ethnicisation : création d'une pratique extra-juridique	399
- Les façades de l'ethnophobie	404
X.3.3 - <i>Dénouement des pratiques distortionnelles</i>	409
- Les foyers du dénouement	409
- Dégagement des variantes de l'ethnicisme : le cas de la sociabilité villageoise	411
- Décachetage des pratiques didactiques équivoques	412
CHAPITRE XI : CIVILISATIONNEMENT DU CADRE DU PATRIOTISME	416
XI.1– «DECRYPTAGE» DES CATEGORIES CONFIGURATIONNELLES DU NOUVEAU PATRIOTISME	416
Cadre de l'analyse.....	416
XI.1.1- <i>Contextualité de la question patriotique</i>	416
- L'inextricable de la dualité : idée missionnariste et idée constitutionnaliste	416
- L'inférence de l'historicité du paysage politique malgache.....	418
XI.1.2 – <i>La fixité d'idée constitutionnaliste</i>	420
- Aspect général	420
- L'idée constitutionnaliste est une action organisée par le FFKM	421
- Une légitimation modérée de la Constitutionnalité.....	423
XI.1.3 – <i>La fixité du patriotisme missionnariste</i>	424
- Les actes mémoriels adjacents aux valeurs patriotiques	424
XI.2 – «RECENTRAGE» DES NOUVELLES PRATIQUES PATRIOTIQUES	427
Reproblématisation	427
XI.2.1 – <i>Les pratiques démesurées du nouveau patriotisme</i>	428
- Cas de dérives d'idée constitutionnaliste	428
- Cas de dérives d'idée missionnariste	430
XI.2.2 – <i>Les actes de relecture du nouveau patriotisme</i>	432
Finalité de la relecture	432
A – Les effets induits de la recherche-action	434
- Réorientation des vecteurs d'idées patriotiques	434
- Régulation du processus décisionnel	436
- Cas d'effet induit du «recentrage».....	440

B – Actions opportunes de l’approche par les compétences (APC)	442
- Déroulement de la prolifération des outils de l’APC	442
- Etude de cas	445
B.1) L’imprégnation de la notion de « compétence de base »	445
B.2) - L’Imprégnation de la notion de « critères »	448
- Cas corollaire d’usage élargi de l’APC	453
C – Emergence processuelle de l’ <i>osmotisme</i>	454
- L’osmotisme fixe les valeurs patriotiques redimensionnées	454
- L’osmotisme confronte les finalités de la formation initiale au patriotisme	456
- L’osmotisme est promoteur d’une transaction sociale	457
Le cas de la jonction patriotisme – fihavanana	457
Le cas de la réconciliation du bilinguisme avec le patriotisme	458
CHAPITRE XII : REGARD SUR LA PROCEDURE DE LEGITIMATION DE LA CONDUITE D’ACTEUR SOCIAL DANS CE CONTEXTE	462
Contextualité et problématisation de la procédure	462
XII.1 – A PROPOS DE L’INFERENCE DE L’ <i>OSMOTISME</i>	464
- Comparateur d’une mobilité d’actéualité	464
- Comparateur d’une nouvelle dynamique formationnelle	465
- Identificateur de posture d’acteur social	466
- Entre théâtralisation et autonomisation	468
XII.2- LE PROCESSUS DE RALLIEMENT INTERGENERATIONNEL	470
- Situation de la déconnexion de stratégie sociale	470
- Le rôle émancipateur du droit à la transculturalité	472
- Correction de climat social	475
XII.3 – L’APPORT DES NOUVEAUX PARADIGMES	476
- La civilisation osmotique	476
- Penser en terme de civilisationnement	477
- Conclusion de la troisième partie	480
CONCLUSION GENERALE	482
REPONSE A LA PROBLEMATIQUE CENTRALE	482
- Rappel de la problématique et des hypothèses de travail	482
- Infirmité de la première hypothèse	482
- Confirmation de la deuxième hypothèse	485
- Réponses à la problématique	486
REFLEXION ET PROPOSITIONS D’ACTIONS	492
- Le principal défi pour ce contexte : Convertir les acteurs neutres	492
- A propos de l’itinéraire et de la procédure de légitimation de la conduite d’acteur sociale	493
- Mes propositions d’action de dénouement	494
- L’idéologisation donne appui et clarifie la finalité de la conduite d’acteur social	497
- Promouvoir un réseau de « débat d’idées »	499
- Portée de cette recherche	502
BIBLIOGRAPHIE	505
ANNEXES	516
INDEX DES AUTEURS	527

INTRODUCTION GENERALE

Dans un contexte d'évolution de la recherche en sciences humaines, le terme d'« acteur social » revêt des significations multiples dans la vie pratique, les médias, selon les époques de l'histoire de l'humanité, les travaux sociologiques ou philosophiques. D'autant qu'il n'est pas toujours envisagé en référence à une seule perspective épistémologique, de manière consensuelle et opératoire. Les définitions et les cadres d'usages de ce terme sont au cœur de plusieurs analyses, souvent polémiques, qu'il importe de connaître et comprendre avant de trancher quant à la légitimité de toute activité individuelle ou collective. En conséquence, une démarche d'étude de cas n'est pas anodine. C'est bien une voie essentielle pour faire apparaître des faits capables d'infirmer ou confirmer ces énoncés généralement admis qui s'imposent souvent comme des cadres plus ou moins évidents de l'agir des gens. C'est pourquoi que cette étude concernant la conduite d'acteur social constituera mon sujet, notamment dans un contexte où on se demande s'il y a vraiment un rapport entre-caractéristique civilisationnelle - changement social -caractéristiques de la conduite d'acteur social. Parallèlement à cette considération, le temps d'une banalisation des études de cas mérite d'être corrigé pour faire émerger de nouvelles avancées dans la production des connaissances dans la grande famille de la communauté épistémique des sciences sociales. Notamment, dans ces endroits du monde où les différences entre changement et transformation en profondeur ne sont pas analysées distinctement, cette action de correction est d'une haute importance. D'autant plus qu'il est certain que l'engagement de chaque individu dans une sphère d'activité quelconque peut ne pas être une conduite d'acteur social. Plus précisément, une tentative de figer dans un même catalogue de jugement et d'observation les sources de l'agir des différents acteurs, pourtant dans des contextes différents, ne fait qu'enfermer l'analyse du changement social dans une impasse de théorisation du social. Du coup, cette erreur de démarche trahit la crédibilité des sciences sociales dans la recherche permanente de nouvelles connaissances sur l'homme et de sa pratique sociale. C'est ainsi que s'associe mon idée de recherche, en voulant analyser un de ses contextes longuement désignés comme terrain d'une configuration indécomposable de la mixture du traditionalisme et de l'improbable marche vers le modernisme, animé de contradictions des microcultures, jusqu'à présent insolubles.

Plus précisément, certaines innovations, en matière de réflexion quant à la résolution d'un problème de pratique d'acteur social, restent souvent bloquées au sein d'un débat

de fond, politique et souvent épistémologique, lorsqu'il s'agit de particulariser la solution à adopter. Vient amplifier cette phase d'hésitation, la forte influence d'une obsession de continentalisation du sens de la conduite d'acteur social qui emprisonne certains observateurs insoucieux ! Pourtant, un chercheur qui s'obstine à ne valider qu'un modèle d'analyse et d'évaluation sociale écarte du coup la possibilité d'émergence des nouveaux cas de figure d'*action sociale*¹. Pour le dire autrement, il ne suffit pas de prouver les mêmes diagnostics pour stéréotyper une situation différente. D'autant plus qu'il existe certainement une évolution des enjeux et qu'apparaisse de nouvelle contrainte sociale qui oriente la stratégie de chaque acteur dans leur but de conduire autrement à la résolution de leur propre problème.

En l'occurrence, cette présente analyse de la conduite d'acteur social, dans le contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar, est un travail qui rejoint les autres chercheurs qui désirent à tout moment revoir si un même fait social qui se manifeste dans différents endroits et différentes époques, est toujours le produit d'une même pathologie sociale. En d'autres termes, ce travail de recherche veut confirmer ou infirmer que les mêmes parcours historiques produisent les mêmes effets de comportements sociaux. C'est ainsi que, cette recherche a pour ambition de traiter « *La conduite d'acteur social dans le contexte de la formation initiale de l'enseignement protestant à Madagascar* ». C'est un sujet de recherche, une étude de cas, qui se rattache au questionnement suivant : Si tous les individus sont déjà acteurs dans leur propre engagement social, pourquoi en parler davantage ? C'est la question posée par mon directeur de recherche au début de la mise en route de cette recherche qui m'a beaucoup bouleversé, et m'a entraîné dans une étendue de réflexion sur mon propre engagement socio- professionnel et m'a amené à une analyse directe sur les pratiques des personnes dans l'univers de l'enseignement protestant, milieu social duquel j'ai tiré mes expériences de vie professionnelle pendant une quinzaine d'année.

En outre, à travers mes lectures des travaux des sociologues sur la question du changement social, il me semble qu'existent déjà ces théories sociales qui donnent l'air de savoir tout ce dont il est question dans ce domaine de la pratique d'acteur social. En revanche, à force d'approfondir ce domaine, d'autres questionnements surgissent et précisent le fond du problème, à l'exemple de ces trois interrogations que je suppose liées entre elles et demandant ainsi des réponses conjointes dans cette présente étude : Est –ce qu'il y a vraiment une différence indéniable entre une conduite d'acteur social et celle d'un simple acteur ? Est-ce à dire que la conduite d'acteur social est le produit

¹ Je prends ici le sens conceptuel attribué par Alain Touraine (1965) « elle est avant tout création, innovation, attribution de sens » p.16.

d'une configuration sociale spécifique ? Quels seraient dans ce cas les rapports entre compétence sociale d'un acteur et émergence d'un changement social ? Ces interrogations sont presque trop classiques a priori. Cependant, elles ont pour finalité de tenter pendant cette recherche de détecter un ensemble de non-dits. En effet, il peut y avoir d'autres voies d'épanouissement social presque oublié par une analyse souvent standardisée et qui semblent banaliser le type de processus de redressement social pour les régions qui vivent une situation de précarité socio-économique et de système politique fragile. Dans cet ordre d'idée, sont souvent, banalement désignés comme « acteurs sociaux », tous ceux qui effectuent une activité pour le public, Avec cette considération tous les individus sont « acteurs sociaux » de quelque chose, quelque part. Pourtant, on ne peut pas ignorer que cette catégorisation aurait favorisé une diversité de comportement indéfinissable et sans pratique sociale potentielle pour assurer une vraie ascension sociale collective.

A contrario, la finalité de cette présente recherche se situe à l'opposé de cette considération presque simpliste. En effet, une conduite d'acteur social peut en cacher une autre. C'est là, paradoxalement, un vrai défi à relever. J'adhère à l'idée selon laquelle une recherche scientifique a toujours une visée de découverte de ce qui est resté caché aux observations antérieures et au sein d'une conclusion standardisée. Certainement, la sociologie est une discipline qui ne s'insère pas systématiquement dans cette perspective de travail, qui ne cherche qu'à valider une théorie déjà établie. Par conséquent, une nouvelle compréhension du concept de *conduite d'acteur social* possède toujours sa part de scientificité, du coup elle donne lieu à une meilleure dynamique de son champ d'analyse.

Compte tenu du tournant historique que connaît aujourd'hui la vie nationale malgache², une clarification de ce qu'est une conduite potentielle d'acteur social contribue certainement à mettre en marche un processus de réflexion permanente sur l'innovation et du changement dans le domaine de l'enseignement et de la formation des enseignants. Notamment, dans le contexte de l'enseignement réformé de Madagascar, domaine de cette étude de cas, on attribue souvent à l'Eglise la conviction que si les principes de pratique des gens sont à repenser, il faut commencer par la théologisation des nouvelles valeurs sociétales. Parallèlement à cette initiative, il y a aussi ce qui suggère, la nécessité de commencer par la déontologisation spécifique de la pratique des acteurs institutionnels ; c'est une étape permettant de joindre la mesure

² Madagascar vient de traverser une phase historique, la pluparticulière de son parcours d'histoire politique. Un président de la république, légalement élu pour son deuxième mandat, avec une majorité en premier tour de l'élection, est écarté, par coup d'état, par une nouvelle équipe qui se veut être « promoteur d'une nouvelle politique sociale et plus démocratique » en février 2009.

de l'influence des implications des autres acteurs para-institutionnels, voire informels. Mais, là encore, il n'est pas sûr que la stabilisation d'un cadre commun de conduite d'acteur social sera résolue, notamment pour ce qui arrange la coresponsabilité entre ces deux catégories d'acteurs.

Aussi, cette recherche constitue-t-elle un défi que je propose et que l'on pourrait qualifier de dissection de la pratique d'acteur social dans un contexte de formation initiale. Bien qu'il puisse s'écarter de l'arcane conceptuel généralement utilisé jusqu'à présent, ce défi relève de cette grande interrogation : « *Dans ce contexte de la formation initiale, quelles sont les expériences du passé dans le domaine de ce que l'on pourrait désigner par « pratique d'acteur social », puis quels sont les aspects de la dynamique actuelle de cette pratique d'acteur, et quels sont les formes de changement social qui en découlent ?* ».

Pour ce faire, une analyse des facettes du cadre d'engendrement de la pratique d'acteur social ainsi que leur support civilisationnel sera examiné. De là, penser la conduite d'acteur social en termes de construction propre de ses enjeux historico-sociétaux, qui relève d'un contexte d'héritages de civilisations, suppose que soit posée la question de l'idéologie de l'agir social et donc de la logique sociale qui gère l'interaction entre les différentes catégories d'acteurs. Plus précisément, s'interroger sur la potentialité de la conduite d'acteur social demande une compréhension de son encadrement civilisationnel et de l'idéologie spécifique inhérente à cette civilisation.

Dans cet ordre d'approche, je rejoins l'idée de Benoît Gauthier (1997) que dans l'évolution actuelle de la *recherche sociale*³, ce sont d'une part l'intervention des individus qui s'interagissent dans une organisation sociale et d'autre part le résultat spécifique de leur intervention en tant qu' « acteur social » qui fait évoluer la société. Tiré de cette idée, pour être plus précis et enrichissant, quant à la problématisation de l'objet de cette recherche, il est adopté dans mes analyses une collaboration d'explicitation entre les théories générales en sciences sociales et les agencements de faits spécifiques relevés dans mon terrain de recherche. D'autant plus que certains faits ne sont pas du tout nouveau mais ont besoin d'un approfondissement théorique pour éclaircir la compréhension. En d'autres termes, une compréhension diversifiée, voire excentrique, de certaines caractéristiques de la conduite d'acteur social est inévitable ici. Elle a pour but d'effacer tout risque de cacher et de réduire la spécificité de la

³ **Recherche sociale** : concept utilisé par Benoît Gauthier (1997) dans son ouvrage « la recherche sociale », il définit par ce terme le domaine de la recherche des sciences humaines et sociales en général. Presse universitaire de Québec.

réalité sur terrain. Mais cette initiative n'annule certainement pas la place des « recettes » de la sociologie de l'acteur qui contribuent à baliser les démarches d'analyse tout au long de cette étude.

S'est donc tout naturellement posée la question de l'utilité de mon étude de cas, susceptible de détecter des particularités et ceci en vue d'enrichir la connaissance et l'action au sein de l'univers de la sociologie de l'acteur. C'est à partir, certainement, d'une analyse des particules qu'une vue d'ensemble serait crédible. De ce point de vue, une étude de cas possède toujours son utilité au sein de l'océan de la connaissance théorique de la conduite d'acteur social.

Objet d'étude

Mon objet d'étude est « **la conduite d'acteur social** ». Tout en gardant la spécificité de mon sujet, cet objet intègre trois dimensions de recherches conjointes et indissociables à savoir : les caractéristiques de la conduite d'acteur social, la dynamique de son contexte d'évolution et l'aspect de changement social qui en découle.

En choisissant cet objet d'étude comme foyer de ma recherche et le contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar en tant que champ propre d'investigation de mes données empiriques, cette étude reste dans la grande famille de la sociologie de l'acteur. Ce qui suppose certainement que l'analyse et la compréhension des données de l'enquête doivent garder une dimension sociologique. C'est ainsi que les notions et les conceptualisations utilisées pendant mes analyses peuvent être ponctuelles et contextuelles mais leur sens et leur logique d'utilisation tentent toujours de rester fidèles à la logique d'intelligibilité des outils scientifiques de la sociologie de l'acteur.

Objectifs de la recherche

L'objectif de cette recherche est double. En premier lieu, il s'agit de **comprendre le sens de la conduite d'acteur social** qui interagit dans un contexte bien défini tout en postulant qu'une conduite d'acteur social est un fait social, concret, observable. Elle peut être aussi controversée et à élucider au sein d'une péripétie d'évènements ponctuels. Le deuxième objectif est de voir et **analyser la dynamique de son**

contexte d'engendrement. Ces deux objectifs sont interdépendants. Autre objectif tributaire, c'est l'identification de la présence ou non d'un changement social déclenché par la conduite d'acteur social. A savoir que dans ma démarche d'analyse, le concept de changement intègre les trois dimensions suivantes : innovations, transformations sociales et mutations. C'est dans cet ordre d'idée que cette recherche débouchera sur l'analyse prospective d'une hypothèse d'actions.

Pour cela, cette recherche est articulée autour des trois grandes parties suivantes :

La première partie s'intitule : **le cadre de recherches et la méthodologie.** Elle est composée de quatre chapitres. Le chapitre premier présente l'*origine de la recherche et de la problématique centrale*. Le deuxième chapitre est consacré à l'étude *des repères épistémologiques de cette recherche*. Le troisième chapitre présente *cadre définitionnel de la méthodologie* adoptée pour les analyses. Le quatrième chapitre donne le *descriptif du contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar*, cadre empirique et champ de l'observation.

La deuxième partie en quatre chapitres, présente **l'état des lieux de la légitimation de la conduite d'acteur social.** Il s'agit de présenter les éléments majeurs du corpus des données d'entretien. Le chapitre cinq expose *l'émergence d'un ballottement civilisationnel*. Ensuite, le chapitre six traite de *la discontinuité des effets développeurs de la conduite d'acteur social*. Un chapitre qui corrobore la déconnexion de l'agir des acteurs pendant leur parcours historique dans ce contexte de la formation initiale. D'autres événements seront décrits autour de ce chapitre, quelques bifurcations de constats qui n'ont d'autres buts qu'exemplifier l'absence de synergie de conduite pendant la période de ballottement civilisationnel. Le chapitre sept termine la deuxième partie, il présente l'évidence des *enjeux notoires de la pratique des acteurs*.

La troisième partie entre dans le dénouement et l'activation de la conduite d'acteur social dans la sphère de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar. C'est la partie qui traite la résolution finale de la problématique de recherche. L'approche civilisationnelle est utilisée dans cette partie d'analyse. C'est ainsi que le chapitre huit présente tout d'abord *le cadre de dénouement de la conduite d'acteur social*. Le chapitre neuf étudie *le civilisationnement de la professionnalité de la conduite d'acteur social*. Le chapitre dix donne le *civilisationnement du cadre canonique du fihavanana*⁴. Le chapitre onze rapporte et explicite *le civilisationnement du cadre du patriotisme*. Le chapitre douze expose, en forme d'analyse critique des événements étudiés pendant cette recherche, il porte le titre de *regard sur la*

⁴ Le contenu de la notion de *fihavanana* est donné dans ce chapitre II.2.5

procéduralisation de la conduite d'acteur social. Ce dernier chapitre donne un aspect critique de la dynamique actuelle de ce contexte de la formation initiale.

La conclusion générale présente la réponse finale à la problématique centrale et la définition de « la conduite d'acteur social ». Elle donne les limites de la méthodologie de recherche adoptée. Ensuite elle livre la description d'une hypothèse d'action en vue de soutenir les acquis du processus de la *civilisation osmotique* dans son aspect de démarche de changement. Cette nouvelle dynamique civilisationnelle est dans sa phase de reconfiguration dans la sphère de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar.

.

PREMIERE PARTIE

**PREMIERE PARTIE : CADRES DE RECHERCHES ET
METHODOLOGIE**

Introduction

L'objectif de cette première partie est de tracer les limitations nécessaires du domaine de la recherche. C'est la partie qui donne la ligne paradigmatique à mettre en œuvre, ainsi que les repères épistémologiques qui, dans leur nature, sont susceptibles de me servir d'outils pendant ce travail de recherche. La présentation de mes propres constats à l'origine de ce sujet de recherche débutera cette première partie. Ces constats constituent les faits préliminaires déclencheurs de mon questionnement et encadrent la formulation de la problématique de conduite d'acteur social. Ma problématique est dès lors le produit de ces constats notoires, elle sera suivie par l'élaboration de ma propre méthodologie de recherche. La description sommaire du contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar clôturera cette présentation du cadre de mes recherches. Cette élaboration consiste notamment à élaborer des repères de validité de mes propres données et des différentes conclusions à établir. Cependant, je ne tenterai pas ici de valider catégoriquement des éléments contextuels, ni d'établir une démarche circonscrite figée mais plutôt de présenter des éléments qui sont de premier ordre et constitueront les balises méthodologiques éclairant ma démarche. De toute évidence, le regard sociologique a intérêt à adopter une approche dynamique, mouvante pour voir les différentes facettes d'un fait problématique. En conséquence, d'autres paliers de ma démarche de recherche se présentent en fonction de mes besoins d'explicitation.

CHAPITRE PREMIER : ORIGINES DE LA RECHERCHE ET PROBLEMATIQUE

I.1 - CONSTATS PREALABLES

Intérêt de la démarche

Je définirai ici par constats préalables, les informations préliminaires qui sont retenues en qualité de données de pré-enquête. Une présentation sans grille d'analyse des pratiques des acteurs sociaux. Ces événements constituent la source de la problématique et l'élaboration de mes hypothèses de travail. Et donc des situations hypothétiques qui demandent un recul réflexif, un travail de rupture, un travail de résolution. En plus, ces données brutes auront permis de tracer les premières pistes de recherche. Elles sont « sans précédent » c'est-à-dire des faits qui n'existaient pas auparavant. Des événements de caractère particulier qui semblent être de nouveaux problèmes sociaux dans le contexte de la formation initiale de l'enseignement protestant. Un constat sans précédent est comme affirmait Jean Marie Van der Maren dans sa méthode de recherche pour l'éducation « *« Sa particularité réside dans l'effort que fournit le chercheur pour réaliser une synthèse qui campe le décor à l'intérieur duquel le problème sera par la suite conceptualisé et opérationnalisé »* Van der Maren J.M, (2003, p. 352)

En effet, depuis l'année scolaire 2000-2001, une équipe de recherche-action est mise en place au service de l'IFRP⁵. Elle est établie d'une part pour collaborer avec la direction nationale de l'enseignement réformé de Madagascar en vue de trouver une résolution efficace aux divers problèmes de cette institution scolaire et d'autre part, pour encadrer toutes les réflexions et programmation des différents plans d'actions de formation des futurs enseignants. La méthodologie adoptée est celle initiée avec le

⁵ IFRP, institut de formation et de recherche pédagogique. Cet institut appartient à l'Eglise réformé de Madagascar. Il s'occupe de la formation initiale des enseignants pour les écoles protestante réformé de Madagascar.

CEPEC international⁶, en 1997, lors de mon stage de formation dans cette institution d'expérimentation pédagogique. Au début, la mise en marche de cette activité de recherche-action est se fait en situation réelle d'apprentissage d'une autre stratégie professionnelle et d'administration d'un mécanisme d'activité collégiale. On passe d'un modèle à une autre. Cependant, au fil du temps, cette stratégie est devenue un cadre de démarche de la formation et a beaucoup influencé la réorientation du plan de la formation initiale. C'est une expérience d'innovation et d'action collective au sein de l'équipe des formateurs. C'est une voie d'adéquation pragmatique et réaliste des différentes décisions et recommandations institutionnelles. Elle adapte les ambitions, souvent trop théoriques, des formateurs à l'action de certains responsables se trouvant au niveau de la base de l'organigramme de l'enseignement protestant. Entre autres, les parents d'élèves qui vivent souvent avec des stéréotypées au sein des situations d'actions mouvantes. Entre d'autres termes, « les constats sans précédent » présentés ici, sont le fruit des collectes de données établies lors du déroulement de cette recherche-action. Ce sont des données de la situation antérieure au début de l'enquête proprement dite. Mais ce sont aussi des données non codifiées par des questionnaires, ni par des entretiens organisés issus de l'objectif propre de cette présente recherche en thèse. Elles sont de vrais corpus de données brutes, des faits qui ne sont pas encore « *le produit d'un travail rationnel fondé sur la logique et sur un système conceptuel valablement constitué* » Berthelot J-M (1990, p. 39).

Dès lors, les constats présentés ici sont issus des évènements qui ont marqué récemment l'univers de l'enseignement protestant. Des faits qui se produisent et se présentent actuellement comme des éléments majeurs très inquiétants par rapport aux faits antérieurs.

I.1.1 – Réveil de la masse silencieuse

Ce réveil de la masse silencieuse est un premier constat qui interpelle le mécanisme de l'ingénierie de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar. Habituellement, C'est la population urbaine, notamment celle de la capitale qui ose évoquer sa réticence à propos d'un malaise social quelconque à Madagascar, soit par

⁶ **CEPEC international** : Centre d'Expérimentation Pédagogique et de Conseil, c'est un lieu de stage et de formation professionnelle à Craponne Rhône Alpes, il se distingue par sa méthode de formation qui initie plus particulièrement leur stagiaire, venu de la France et des différents pays étrangers, par la démarche de la recherche-action. A la fin de leur formation, après une année d'étude et de réflexion sur leur propre pratique professionnelle dans ce centre, les stagiaires sont équipés des connaissances à la pratique de la recherche-action.

voie de presse, soit par un accès direct à une radio privée. Ce sont en général des groupes de personnes au sein d'une entreprise ou de la société civile qui ont l'audace de faire connaître leur insatisfaction face à une injustice sociale qui les heurte. Par rapport à la population rurale, la population urbaine vit dans un contexte culturel de plus en plus mur politiquement, ce qui leur permet de mieux saisir le sens de certains actes dans leur vie quotidienne. Contrairement à cette conduite qui est devenue banale dans certaines circonstances, la population rurale malgache est une masse silencieuse. Il est rare de trouver des groupes de paysans ou d'individus volontaires pour s'engager dans une campagne de protestation et de contestation face à un programme d'action qui intervient dans leur milieu. C'est du moins la psychologie habituelle de la population rurale malgache. Elle est silencieuse.

A - Evaluation de la conduite des techniciens

- Une évaluation passive mais visible

Depuis l'année 2004, j'ai observé une conduite d'évaluateur au sein de cette masse silencieuse. Il existe une sorte de propagation d'un climat social d'évaluation passive, informelle mais inquiétante dans le milieu rural. Ce sont les paysans eux-mêmes qui évoquent ouvertement des propos qui critiquent les différents techniciens. C'est mon propre constat à l'issue de mes tournées professionnelles dans trois régions scolaires de l'enseignement réformé de Madagascar. Ces régions se situent en plein milieu rural où se déroulent des projets de développement rural en cours. La population rurale réagit devant sa situation presque inchangée alors que des projets de développement communautaire existent depuis plus de dix ans dans leur localité. Elle accuse la compétence des différents agents techniques de développement rural d'inadaptation à la mise en œuvre réelle de tous les programmes relatifs au développement communautaire. A première vue, les paysans – qui sont depuis toujours des bénéficiaires - évoquent de plus en plus un comportement d'insatisfaction. Il s'agit d'une évaluation, timide au départ, de la présence des différents techniciens qui sont censés apporter un changement de leur vie quotidienne. Les paysans évoquent un constat d'échec. Ce comportement est pourtant une sorte de pratique ponctuelle. On dirait des agissements intempestifs lors de chaque réunion de travail regroupant les villageois, les élus locaux et les techniciens de développement rural, mais cela reste sans suite.

Par ailleurs, après des rencontres fréquentes avec ces paysans, il me semble qu'il ne s'agit pas d'une simple critique qui s'adresse uniquement aux agents de projet rural. Leur critique concerne les pratiques des personnels de chaque service technique qui existe à leur proximité. En général, les agents touchés par cette évaluation sont les enseignants, les vétérinaires, les vulgarisateurs agricoles, les agents techniques des ONG qui effectuent un projet communautaire, les personnels du ministère de la santé qui interviennent dans les zones rurales. Ce sont les techniciens ciblés par les évaluations informelles de la masse paysanne. Cette population rurale donne son avis pendant une réunion de travail avec ces techniciens ou lors d'un regroupement utile pour la réalisation de certains programmes d'activité et qui demande la présence de la population locale.

Les propos de cette population se résument par un souci visant l'amélioration de la stratégie d'intervention de ces différents agents techniques vis-à-vis de la vie paysanne presque sans changement significatif jusqu'à présent. Elle constate qu'après chaque rencontre, aucun signe de suivi ni d'une mise en œuvre d'un accord commun est établi pour mettre en évidence les idées évoquées par ces types de réunion tripartite. En réalité, ces types de rencontre – très fréquents dans le milieu rural - sont destinés à informer la population locale sur le programme d'action à effectuer par les ONGs, soit par une réunion de sensibilisation des parents pour scolariser correctement leur enfant, soit par des réunions pour lancer un programme d'action émanant du ministère. Cependant, ces rencontres sont aussi un moment de sondage des opinions de la population servie. Une occasion pour les observateurs avisés de constater sur terrain la nature de l'opinion qui prévaut dans le contexte de développement rural à Madagascar.

- **Un souci d'incompétence de pratique d'acteur social ?**

Ce comportement social d'évaluateur passif s'est développé certainement suite aux discours de certains partis politiques lors des propagandes électorales et coïncide opportunément avec le constat social diffusé par la fédération des églises chrétiennes malgaches⁷ sur la dégradation de la vie des paysans à Madagascar. Par conséquent, des messages se propagent et interpellent directement la pratique professionnelle des

⁷ A Madagascar, la fédération des églises chrétiennes diffuse – lors de la fête de Noël et de Pâques - des lettres pastorales à l'intention de tous les chrétiens membres de cette fédération des églises. Outre le rappel des activités permanentes pour bien garder la foi chrétienne, ces lettres donnent aussi une vision des églises chrétiennes malgaches sur la situation de la vie nationale.

différents agents touchant le développement rural dans tous les domaines à Madagascar.

Or, depuis la période de ma propre constatation, ce phénomène d'évaluation s'est répandu d'un endroit à un autre, comme si une grande campagne de remise en cause de la pratique professionnelle des différents techniciens malgaches se démarquait officiellement. Les premières accusées sont les pratiques des agents techniques ; agents supposés être les premiers responsables à l'échec de ces divers projets de développement rural pourtant bien financés et équipés avec des moyens de travail élaborés et mis à la disposition de ces projets. Ils sont jugés directement comme un produit direct d'une formation inefficace et inadaptée. En réalité, les ONG sont partout, dans différents secteurs d'activités à Madagascar, des acteurs qui utilisent des sommes d'argent provenant des institutions internationales ou des associations caritatives étrangères. Pourtant, ce que la population rurale a constaté après le passage des ces ONG, c'est un non-changement de sa situation en difficulté et le risque d'un avenir de plus en plus sombre. Détournements de financements par les responsables de projet, complicité d'une impunité aux agents corrompus, agents techniques malgaches sans formations adaptées aux propres réalités malgaches, formations professionnelles budgétivores mais inefficaces, telles sont les aspects des jugements qui circulent dans la plupart des endroits où des actions d'acteurs techniciens ont lieu.

A priori, on assiste ici à un réveil d'une certaine de compétence réflexive de la population rurale malgache. Ce réveil coïncide avec la propagation de *l'approche par les compétences* dans le domaine de l'enseignement à Madagascar. Pourtant, il faut reconnaître que cette population rurale n'arrive pas à spécifier et identifier un interlocuteur authentique pour évoquer le fond de ses soucis. Cependant, au cours de cette manifestation inorganisée, une sorte d'interpellation sans désignation précise d'autorité hiérarchique coupable a lieu. Cette évocation issue de la population rurale est constatée à son tour par les journalistes qui amplifient par la suite ces considérations de la masse silencieuse malgache. A partir de cette prise en main par les journalistes intéressés par la situation, cette population rurale a trouvé des porte-parole et avocats crédibles qui seront les média. Dans la plupart des cas, ce revirement rend la situation vers une tournure politique qui interpelle les institutions locales et les élus locaux.

B - Déclenchement d'un débat de fond sur l'enseignement malgache

- Le programme ou les exécutifs !

C'est ainsi que ce réveil de la population rurale intéresse mes observations préliminaires, sources de cette idée de recherche. Indéniablement, ce phénomène a bousculé une évaluation visible de l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar. Les enseignants des écoles protestantes font partie des techniciens évalués sérieusement et en permanence. Ils font partie de ces techniciens ciblés dans le milieu rural. Outre la considération banale sur le fait que le programme d'enseignement ne donne pas un changement immédiat pour l'amélioration des conditions de vie rurale, le jugement qui affecte le fonctionnement des écoles protestantes semble actuellement aller dans le sens d'une critique des compétences des enseignants et de leurs proches collaborateurs.

Habituellement, du moins depuis l'indépendance de Madagascar, c'est le programme scolaire qui est jugé comme inadapté et n'apporte pas de solution réelle et fonctionnelle aux attentes du secteur rural, mais dorénavant ce sont plutôt les enseignants qui sont les plus visés comme des simples salariés de l'établissement scolaire protestant, sans souci de productivité, de résultat social de leur tâche, étant donné que leur formation ne dépend pas de la réalité locale de leur affectation, d'après les dires des parents d'élèves soucieux de la situation. Du coup, la formation d'enseignants des écoles protestantes a reçu sa part de critique, des considérations notamment à propos de l'inexistence des apports directs de la pratique enseignante au développement de l'église protestante locale. Comme si les enseignants d'une école protestante avaient conclu un contrat pour le développement de l'église locale au lieu d'effectuer correctement les programmes académiques donnés par le ministère ! Un jugement très embarrassant et difficile à clarifier dans le domaine des écoles confessionnelles d'ailleurs. En extrême, il y a des gens qui arrivent à demander la démission des enseignants dans ces écoles protestantes faute de preuve de compétence en rapport avec les demandes propres des paroissiens. Certainement sans être désigné distinctement, c'est leur modalité de formation initiale et continue qui est la première accusée dans le cadre de cette critique. Une formation d'enseignants incapable d'apporter un réel changement à la vie quotidienne de la population rurale. Cependant, la formation d'enseignants à elle seule, peut-elle modifier tout le mécanisme social où baignent les activités des enseignants ? Qu'en est-il des autres acteurs sociaux qui interagissent dans les rouages de ce contexte de la formation d'enseignants de l'enseignement réformé de Madagascar ?

- Médiatisation opportune de l'évènement

A partir de quelques articles de réflexion dans deux journaux quotidiens de la capitale, cette conduite issue de la population rurale est devenue déclencheur d'un débat social dans le milieu de la classe politique malgache. Cette évaluation passive a aussi mis en évidence le risque d'un développement de deux socialités à Madagascar. La population rurale constate d'une part que les villes sont dotées d'un enseignement *de qualité*, chaque établissement scolaire, public ou privé peut avoir facilement des enseignants de qualité à diplômes élevés ; ils sont souvent mieux payés pour le cas des écoles privées pour être au service d'une concurrence de résultats aux examens officiels. L'enseignement dans les villes est plus convaincant et mieux servi. D'autre part ce qui existe dans le milieu rural ne convainc pas les paysans. Mauvais équipements, insuffisance d'enseignants motivés et de bon profil, faible résultat scolaire. Pourtant le ministère porte le nom d'une activité *d'éducation nationale*. Autrement dit un programme d'action éducative qui est censé mettre sur un même pied d'égalité l'enseignement de tous les élèves malgaches. C'est du moins l'aspect de la problématique de l'enseignement soulevé par cette évaluation déclenchée par le milieu paysan malgache. Certainement, sans action sérieuse pour résoudre les soucis des paysans, cette situation dichotomique va réellement s'amplifier. Au vu de cette situation, la réforme de l'enseignement protestant est devenue dès lors un sujet qui intéresse les hauts responsables de cette institution éducative. En filigrane une réorientation de la politique générale de la formation initiale est un sujet incontournable à travers cette idée qui commence à se concrétiser mais sans itinéraire précis jusqu'à présent.

Vu sous un autre angle de constat, ce qui se produit semble être un indice d'une recherche collective de nouveaux repères de compétence d'acteur social. En conséquence, l'inexistence d'un débat d'idées dans un cadre formel rend souvent caduque ces genres de problématique d'acteur social. Dans la plupart des cas, la discussion des hauts responsables de l'enseignement protestant se concentre au niveau des problèmes de structure organisationnelle. Cependant, ce manque de clarification sur l'étude de l'interaction des acteurs propres de l'enseignement réformé provoque une sorte de brouillage d'idées dans l'univers de cet enseignement, étant donné que le public lui-même n'arrive pas à spécifier seul la profil d'une vraie « conduite d'acteur social » à pourvoir pour optimiser cet univers d'enseignement.

I.1.2 – Acte inédit dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar

Le deuxième constat plus ou moins institutionnel est la résurgence d'un nouveau domaine d'un autre débat de fond, issus notamment d'autres entités d'acteurs formels. Si la population rurale s'intéresse plus directement aux pratiques des enseignants et aux autres agents techniques ruraux, les parents d'élèves centrent leurs préoccupations sur l'usage excessif et abusif de la pratique caritative dans le domaine de l'enseignement réformé de Madagascar actuellement. Cet événement est très récent et semble être une réponse informelle aux demandes d'amélioration qualitative de l'enseignement de masse

A - Remise en cause de la pratique caritative des acteurs sociaux ?

- Un mouvement issu de la base

Dans les échantillons d'établissements scolaires protestants ciblés par mes constats préliminaires, l'enjeu de l'évaluation va dans le sens d'une redéfinition des pratiques propres de l'enseignement réformé de Madagascar. Il s'agit ici d'un mouvement en une tâche d'huile, où – sans être une orientation venant d'une hiérarchie institutionnelle – des directeurs d'écoles de cet enseignement confessionnel semblent percuter la pratique caritative de cette institution éducative. En l'occurrence, la pratique des mesures caritatives dans l'univers de cet enseignement se résume par les principes suivants : l'application d'un faible prix de frais de scolarité pour satisfaire la scolarisation des enfants issus du milieu à faible revenu ; l'inscription des élèves par cas social ; le non - redoublement de classe par considération des cas sociaux de l'élève ; la prise en charge des élèves renvoyés par d'autres écoles pour des raisons de non-respect des disciplines ; le non-exigence des normes de qualité sur les matériels scolaires demandés aux élèves ; la présence des parents d'élèves lors d'une réunion annuelle n'est pas obligatoire et aucune mesure à prendre pour les absentéistes ; un tarif d'embauche d'enseignants au-dessous du barème de salaire minimum exigé aux travailleurs dans un cadre formel à Madagascar.

Visiblement, après une longue période de respect de cette image d'activité caritative, un mouvement informel de contestation progresse. Il commence par une auto-évaluation de l'impact de cette pratique. Le déroulement semble échapper au début au contrôle des responsables hiérarchiques de l'enseignement réformé de Madagascar. Au

fil du temps, les directeurs d'écoles avec leurs enseignants et une partie des parents d'élèves veulent un établissement osant prendre des décisions relatives à la mise en œuvre d'une nouvelle image pour la pratique de « leur établissement scolaire ». Notamment, ces décisions concernent une position ferme sur les domaines suivants : la langue d'enseignement, les modalités de recrutement des nouveaux élèves, l'exigence des vrais critères de performances pédagogiques pour le passage en classe supérieure et une forte sélection de compétence pour l'embauche des nouveaux enseignants. A noter que d'autres écoles privées fonctionnent favorablement dans plusieurs villes de Madagascar tout en respectant les critères réels d'enseignement de qualité.

Légalement, les décisions sur les dispositions de recrutement d'enseignants et la langue d'enseignement ainsi que les modalités de passage en classe supérieure relèvent strictement des textes réglementaires du ministère et les autres dispositions d'applications viennent de la direction nationale de l'enseignement réformé de Madagascar. Ce sont des dispositions institutionnelles qui ne doivent pas être le résultats d'une simple organisation autonome et isolée au sein d'un établissement scolaire. Ce sont des actes qui portent sur la spécificité de la politique institutionnelle de l'enseignement réformé de Madagascar et elles sont l'image d'ensemble de la pratique d'établissement scolaire. Dès lors, cet acte visible émanant au niveau des établissements scolaires est un pur mouvement inédit, voire anticonstitutionnel au sein de l'enseignement réformé de Madagascar. D'autant plus que cet enseignement possède sa propre législation scolaire, laquelle donne toutes les dispositions nécessaires pour le fonctionnement d'un établissement scolaire. Certainement, cet acte émanant de la base que j'ai pu constater va à l'encontre de l'image caritative longtemps respectée par la tradition protestante. Un acte inédit, pourtant c'est une conduite qui tente de clarifier les performances réelles et les limites de cette longue tradition de l'enseignement réformé de Madagascar. Notons qu'en 2003, le congrès national de cet enseignement n'a pas donné de signe d'innovation concernant particulièrement ces trois domaines ciblés par des réformes lancées par ces établissements scolaires protestants « excentriques ». La recommandation de ce congrès parle de l'amélioration de l'enseignement en général sans arriver à traduire en termes opérationnels le contenu de l'amélioration à effectuer.

De plus en plus, cette initiative de quelques établissements scolaires « pionniers de l'innovation » a suscité d'autres idées d'innovation qui dépassent le fonctionnement unique d'un établissement scolaire. Grâce à une médiatisation de cette expérience, le mouvement semble envahir progressivement les écoles protestantes localisées dans les

villes. Chaque type de réunion au sein de chaque établissement scolaire évoque son propre point de vue sur une nouvelle stratégie pour rétablir les carences constitutionnelles constatées. A priori, une question semble diriger cet événement, c'est de savoir si dorénavant les acteurs de l'enseignement réformé de Madagascar doivent encore revêtir ou non les multiples traditions, d'ordre théologique et stratégique, héritées de la pratique missionnaire, en particulier la démarche caritative.

- **Un processus d'une révolution classique**

A ma propre connaissance, ce qui se déroule est un acte inédit dans l'histoire de l'enseignement réformé de Madagascar. Depuis le départ des missionnaires protestants, les responsables successifs de l'église protestante malgache n'avaient pas cette initiative de redéfinir constitutionnellement l'éthique adaptée au besoin de l'enseignement réformé de Madagascar. Certes, des souhaits de changement de stratégie pédagogique existent dans certains endroits où les paroissiens voient incontestablement les faibles résultats scolaires d'une école protestante comparativement aux autres écoles privées en l'occurrence les écoles catholiques dans les villes et ces écoles privées non confessionnelles qui posent la pratique intégrale de la langue française comme langue d'enseignement.

En revanche, la hiérarchie institutionnelle de cet enseignement réformé de Madagascar est convaincue progressivement que ce mouvement qui se déroule au sein de la base n'est pas tout à fait inutile ni une initiative condamnable. Le haut dirigeant institutionnel commence à sentir la propagation incontrôlable de cette nouvelle idée. La réorientation constitutionnelle semble inévitable. Les différentes instances commencent à s'intéresser sérieusement à l'ampleur de la nouvelle idée. Une auto-évaluation informelle semble gagner la conduite de la direction nationale de l'enseignement réformé de Madagascar et les responsables de la formation initiale. Ils sont convaincus de leur côté qu'il ne suffit pas d'avoir des cadres juridiques bien élaborés pour avoir un enseignement performant. La législation scolaire est utile mais ne remplit pas les conditions favorables et stratégiques pour satisfaire les actuels nouveaux besoins de l'univers de l'enseignement. Dans leur concertation, les hauts responsables de l'enseignement réformé de Madagascar s'intéressent notamment aux modalités de formation d'enseignants comme la première solution pour corriger les limites de l'enseignement caritatif et la pratique d'établissement qu'elle génère. Schématiquement, cet acte a l'image d'une révolution classique, un mouvement de la base qui percute le tabou occulté par le pouvoir dirigeant. En effet les besoins

d'innovation commencent à se manifester notamment chez les directeurs et les enseignants mais progressivement le scepticisme est devenu une attitude quasi-générale dans chaque catégorie d'acteur impliqué dans la sphère d'activité de cet enseignement réformé de Madagascar. Au fil des temps, cette remise en cause de la pratique caritative dans l'univers de l'enseignement va jusqu'à donner une vive critique à la tradition théologico-ecclesiastique qui encadre traditionnellement la formation d'enseignants de cet enseignement protestant. Le dilemme enseignant/serviteur est au centre de l'enjeu ici. Plus précisément, l'univers de la formation initiale est en train de trancher le dilemme du statut social de l'enseignant d'un établissement confessionnel protestant. Faut-il le considérer maintenant comme un personnel embauché sous contrat juridique de travail avec les droits et devoirs y afférents ou bien faut-il réaffirmer qu'un enseignant dans une école confessionnelle protestante est un serviteur par vocation de foi et au service d'un acte caritatif ?

Par ailleurs, sans être un déclencheur imminent d'une rupture radicale aux différentes traditions protestantes adoptées jusqu'ici, j'ai constaté que derrière toutes ces agitations se cache un souci de perspective de changement de la nature de la conduite d'acteur social. Cependant, c'est un événement qui risque d'être un élan sans suite. La détermination d'une nouvelle stratégie d'épanouissement d'un acteur social demande certainement une démarche ordonnée et devrait s'effectuer dans une configuration sociale formelle et authentiquement potentielle.

B - A la recherche d'une nouvelle pratique confessionnelle ?

- La collatéralité de perspective

D'une autre manière, cette émergence d'une demande sociale inédite dans la sphère de l'enseignement réformé de Madagascar peut être aussi vue comme une sorte de déclaration d'intention quant à l'importance de mettre en œuvre une autre logique de confessionnalité dans l'univers de l'enseignement. Toutefois, il faut reconnaître que ce mouvement n'est pas une demande propre et close dans le domaine de la formation des enseignants, cette perspective intéresse aussi l'implication des différents acteurs dans les diverses activités rattachées à l'enseignement réformé de Madagascar. Sans vouloir donner une importance particulière à une catégorie d'acteur, est-il démesuré de parler d'une perspective notamment voulue par la nouvelle génération d'acteurs sociaux qui évolue dans cet univers de l'enseignement réformé de Madagascar ? Il est vrai que l'enseignement réformé de Madagascar n'est pas le monopole d'une tradition de confessionnalité, par contre, il possède son héritage de conscience collective, une

étendue de patrimoine culturel qui le replace par conséquent dans le rang des institutions d'éducation de comportement social.

Cependant, cela ne veut pas pour autant dire qu'une telle demande sociale est une simple évocation unilatérale au sein d'une nouvelle génération d'acteur social et n'a rien d'un souhait de grande envergure dans l'univers de cet enseignement. En effet, cette recherche de perspective progresse et devient de plus en plus une perspective partagée entre plusieurs catégories d'acteurs, c'est une demande d'innovation qui tend à envahir de plus en plus toute la branche d'activité de l'enseignement réformé de Madagascar.

A travers cette collatéralité de demande sociale d'innovation de pratique, la dynamique ressemble à une évolution qui veut éradiquer, coûte que coûte, la racine profonde de ce cercle vicieux de pratique d'établissement scolaire protestant réformé qui emprisonne tout effort de promotion pédagogique notamment dans le milieu rural. Quitte à utiliser des méthodes jugées impopulaires, les déclarations de cette nouvelle démarche organisationnelle évoquent le fait que sans la confirmation d'un engagement patriotique des parents d'élèves et les enseignants, il est difficile de faire valoir cette réorientation de la pratique caritative de l'enseignement protestant. Changer une tradition longuement adoptée demande une conviction en une nouvelle socialité malgache plus performante affirme certain leader de cette idée d'innovation.

A travers ce contexte, l'intelligentsia de l'église protestante malgache tente de mettre en œuvre une nouvelle ère de profil d'acteur social travaillant dans l'univers de l'église. A première vue, trois points sont soulevés par cette nouvelle perspective d'innovation : le changement de mentalité des paroissiens face à l'enseignement protestant, la réorientation de la stratégie de la formation d'enseignants, l'identification et l'éradication des idées obsolètes, venant des paroissiens. Sans avoir exemplifié d'une manière directe les contenus de ces domaines, une remise en cause du passé est le moteur de ces revendications inédites. C'est du moins mon constat direct face à cette demande sans précédent dans le milieu de l'enseignement réformé de Madagascar. Je détermine en conséquence que ce fait est un comparateur de conflit social en train de gagner l'étendue organisationnelle du contexte de la formation initiale.

- **Un scepticisme sur les patrimoines de conduite**

D'un autre côté, cet acte inédit est aussi une démarche de tri des vrais patrimoines à conserver au sein de l'église protestante réformée, des patrimoines qui peuvent

marcher avec la recherche de la cohésion sociale malgache. Dans cet ordre d'idée, il existe dans ce contexte de la formation initiale un enjeu qui tente à tout prix d'identifier la *sclérose*⁸ de la civilisation malgache souvent perturbatrice de l'épanouissement d'une nouvelle ère de pratique sociale. Par la suite, cet autre cadre de problème déclenche une réflexion critique plus ou moins excentrique dans l'histoire du patriotisme malgache et de ce que pourraient les qualités de la pratique missionnaire, fortement soutenue par la tradition protestante. De là, cet événement se présente comme stimulant d'une rupture, une germination de changement social de pratique d'acteurs qui interagissent dans les œuvres parrainées par l'église protestante. En d'autres termes, c'est une perspective vers un nouveau regard de cadre civilisationnel qui clarifie la place de la confessionnalité et l'identité malgache.

Le point où on est maintenant : c'est l'existence d'un débat informel. D'une part le haut responsable de l'enseignement réformé de Madagascar est en train de mettre en forme, progressivement, à chaque réunion ordinaire, une nouvelle conception de ce qu'il qualifie de nouvelle stratégie de formation d'enseignants. D'autre part, au niveau des établissements scolaires protestants, la légitimité des actes de tous les acteurs impliqués dans le rouage de la scolarisation enseignants doit être témoignée dorénavant par l'existence immédiate d'une finalité de performance à la vie de l'établissement scolaire. Mais aussi une recherche de preuve d'une nouvelle éthique de cohésion sociale à la Malgache ? Cette exigence va de pair avec une considération particulière aux éléments qui devraient contribuer à la performance aux examens officiels dans ces écoles protestantes.

I.2 - CONSTAT D'UNE PERPLEXITE DE LEGITIMITE DE PRATIQUE SOCIALE

A priori, ces différents constats ne sont pas des événements nouveaux et n'a rien de particulier si on essaie de mener un regard plus général au niveau de la demande d'innovation qui s'est déroulé dans l'univers de la formation professionnelle dans beaucoup de pays. Tant d'ouvrages, de revues et d'articles peuvent fournir des variétés de situations similaires à certaines situations présentées ici. Entre autres, les

⁸ **Sclérose** est ici une métaphore pour désigner la caducité d'une civilisation, la décadence d'une civilisation; métaphore utilisée par les littératures dans le cadre de l'ethnologie et de la sociologie lors d'une étude des problématiques de civilisations

problèmes de disparités de scolarisation, le dilemme enseignement d'élite et enseignement de masse, la question de crise d'identité générationnelle, la crise juridictionnelle qui secoue les anciens pays qui ont hérité des législations décontextualisées et instaurées par le pouvoir coloniale et qui date d'un siècle sans changement radical ; ce sont des évènements qui ont déjà secoué la vie de plusieurs institutions et organisations sociales dans différentes régions du monde.

Toutefois, l'apparition de ces évènements dans la conjoncture actuelle du contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar, fait l'objet des mes grands questionnements. Est-ce qu'il s'agit ici d'un événement provoqué, prémédité pour justifier le lancement d'un projet de réforme qui risque d'être impopulaire ? Ou c'est une pure émergence due à la dynamique dialectique incontournable des différents enjeux qui envahissent récemment la prise de conscience collective des différents acteurs sociaux dans cette sphère d'activité de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar notamment ? Dans un autre cas, ces constats ne sont-ils pas un effet à retardement des ces interminables recommandations des différentes conférences internationales sur l'éducation et de la formation d'enseignants ?

Dès lors, de ma part, vouloir réduire et minimiser ces constats en une simple routine d'informations ou d'une parodie de malaise sociale ne fait que trahir la vocation méthodologique de la recherche-action que je tente de poursuivre. D'autant plus qu'un problème social dûment traité ailleurs par une approche quelconque peut être un nouveau terrain d'action pour une nouvelle approche et nouvelle résolution de ce même problème dans d'autres endroits. En l'occurrence, l'instabilité d'encadrement de conduite d'acteur demeure encore un constat à mettre en évidence dans ce contexte de la formation initiale.

I.2.1 - Instabilité d'encadrement

C'est le troisième constat rapporté ici. Il s'agit d'une situation anecdotique où l'offre de formation initiale au sein d'un public élargi est rejetée par l'avis du public cible de l'action, pourtant ce rejet ne considère pas l'inutilité de cette stratégie de formation. En tant qu'élément de corpus d'étude pendant cette recherche, ce troisième constat entre dans l'étude de la perplexité des repères d'acteurisation élaborés au niveau institutionnel.

A - Campagne démesurée d'outils de régulation sociale?

- Le cas de l'analyse transactionnelle

Antérieurement à ces événements cités précédemment, précisément pendant la les années 97-2000, il y avait un moment où la diffusion de la technique de *l'analyse transactionnelle* d'Eric Berne⁹ est en vogue dans plusieurs actes de formation des formateurs à Madagascar. La plupart des institutions de formation professionnelle et les stages de formation des agents de développement rural, public ou privé, sont invités à mettre en œuvre cet outil¹⁰, y compris dans le domaine de la formation continue des enseignants. Au début de son application, cet outil est diffusé comme une orientation générale de résolution d'un problème de comportement individuel et des relations interpersonnelles. Au fil du temps, cette pratique est vue par les formateurs comme une démarche de psychologie sociale en vue de résoudre un problème de conflit social intense pourtant son contexte d'application ne corrobore pas cette situation.

Après quelques années, l'usage de cette démarche est vite stigmatisé par son incapacité d'être un organisateur de la situation relationnelle du public hétérogène malgache. Un public hétérogène mais qui ne va pas dans le sens d'un conflit social irréconciliable. Si décohésion sociale existe, cette situation ne signifie pas pour autant une situation d'ambivalence en extrême. C'est du moins une synthèse des différentes évaluations des formateurs dans divers secteurs d'activité de formation de formateurs qui ont tenté de mettre en œuvre l'outil d'Eric Berne. Dès lors, la plupart des évaluations effectuées lors d'une session de formation des formateurs ou d'un atelier de développement rural notamment, indique un scepticisme quant à la rentabilité de cette démarche de l'analyse transactionnelle dans le contexte social malgache. Une des principales causes

⁹ **Éric Berne**, (1910-1970) Montréal Canada, psychiatre américain fondateur de l'analyse transactionnelle. C'est une théorie de la personnalité et de la communication interpersonnelle. À travers des échanges relationnels appelés aussi transactions

¹⁰ Je désigne en particulier les quatre institutions de formation des adultes et des acteurs de développement à Madagascar dont j'ai eu l'occasion de participer à leur séance d'activité de formation : L'association des formateurs au FORMAGRI à Antsirabe, l'IREDEC institution catholique de formation pour le développement rural à Antsirabe, l'AMEA ou l'association malgache pour l'éducation des Adultes, activités soutenues par le département de l'ambassade allemande pour d'éducation des adultes à qui siège à Antananarivo. Ces institutions effectuent des activités au niveau national ; souvent financé par la fondation Friedrich Ebert, institution allemande qui effectue des formations et des ateliers de réflexion sur le civisme et la démocratie à Madagascar.

est le fort rattachement de l'éthique sociale malgache aux valeurs canoniques du *fihavanana*¹¹ et des pratiques religieuses. D'où une démarche qui débarrasse totalement ces deux valeurs risque d'être une peine perdue, voire contestée par la conviction sociale de la mentalité de la majorité des acteurs sociaux malgache.

Ce positionnement est soulevé pareillement dans le contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar, une entité qui épouse un prolongement de cette mentalité collective malgache. En effet, aux yeux des formateurs, cette théorie semble considérer que la sphère d'activité de la formation initiale doit être prise dans un cadre d'évolution conflictuelle. Cela suppose que la relation entre chaque acteur de l'enseignement renferme au départ un conflit d'intérêt, de valeur et de pouvoir. Le rôle de la formation initiale est de dénouer la tension avec un traitement préalable des termes de conflits où il suffit d'appliquer une démarche standardisée, mécanique, pour résoudre toute forme de problème de relations humaines. C'est du moins les synthèses des différents jugements que j'ai pu constater. Les formateurs voient une tendance à une démarche trop mécaniste et inadaptée de cette démarche de l'analyse transactionnelle dans le contexte de la formation.

Concrètement, les utilisateurs de cette démarche d'Éric Berne constatent que le contexte de la conduite d'acteur social n'est pas une situation d'ambivalence. La méthode utilisée peut devenir un outil d'instigateur de situation conflictuelle intense de personnalités entre les acteurs sociaux pourtant c'est une situation qui n'existe pas vraiment auparavant. Ce type de critique est une opinion recueillie dans des points d'animation des activités communautaires.

Ce qui est très problématique ici c'est l'émergence de cette opinion des formateurs. Affirmer qu'une approche de traitement de conduite sociale est totalement inadaptée me paraît absurde sur le fait qu'un outil peut être utilisé de plusieurs manières en fonction de la compétence des usagers. La crédibilité de l'analyse transactionnelle ne se mesure pas sans doute avec une analyse ponctuelle et superficielle, voire globalement de son contexte d'application. Si l'aspect d'un conflit ouvert ne se vérifie pas dans le contexte de la formation initiale, en l'occurrence, un ballottage civilisationnel peut être l'obstacle ultime à l'épanouissement de chaque acteur social. C'est du moins mon constat hypothèse à l'issue de cette observation préliminaire du contexte de la formation initiale dont il est question ici.

¹¹ **Fihavanana**, noyau de l'éthique civilisationnelle malgache, dans sa dimension d'éthique de solidarité présente des valeurs de la cohésion sociale et de la sociabilité. La présentation de sens du fihavanana est livrée dans le sous chapitre III.2.5 « des concepts centraux et notions »

En contre partie, on ne peut pas ignorer le fait problématique que lorsque le souci d'approuver une légitimité d'une théorie sociale, d'une conviction intellectuelle ou un courant de pensée devient une pratique partisane, les effets provoqués par cette posture intellectuelle sont certainement inquiétants. D'autant plus qu'il existe des moments où stéréotypés une situation de conduite d'acteur social par des considérations banalisées et souvent continentalisées équivaut à une déconsidération des réalités microscopiques de la problématique de la conduite d'acteur social. C'est une disposition qui nuise certainement à la vraie connaissance de l'action d'un acteur dans sa sphère d'action sociale.

Dès lors je pose comme complément de constat et pour une meilleure réflexion à propos de ce cas de suspension, que je crois momentanément, de la de la théorie d'Eric Berne cette précision qui me semble très provocatrice mais aussi à méditer profondément : *« Ce n'est sans doute pas un hasard si le concept de **transaction sociale** vient de Belgique. Déchirée par de conflits linguistiques, religieux, politique et économiques qui se superposent sans coïncider, [...] il fallait donc inventer le concept de transaction pour « lire » ces composantes pratique entre acteurs qui sont contraints à cohabiter alors qu'ils restent en conflit » Maurice Blanc (,1992,p.13)*

De là, ce cas de figure m'oriente à la formulation critique de mon cadre théorique d'analyse de la conduite d'acteur social dans ce contexte d'étude

- Un recours convictionnel au *fihavanana*¹²

Face à cet affaiblissement de l'usage de la démarche d'Eric Berne, pourtant non exploitée dans sa juste valeur, une recrudescence de l'importance de l'éthique du *fihavanana* sillonne dans l'univers des actes de formation. Une sorte d'appel à la valeur patrimoniale malgache pour prendre la place d'une vraie éducation éthico-sociale.

Avec cette considération sans relâche du *fihavanana* que je qualifie à priori d'une recrudescence d'une confirmation d'un sentiment identitaire, la sphère de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar semble devenir en un contexte improvisé d'histoire des valeurs civilisationnelles. Parallèlement avec cette situation,

¹² **Fihavanana**, noyau de l'éthique civilisationnelle malgache, dans sa dimension d'éthique de solidarité présente des valeurs de la cohésion sociale et de la sociabilité. La présentation de sens du *fihavanana* est livrée dans le sous chapitre III.2.5 « des concepts centraux et notions »

reconnaissons qu'il existe une transmission ininterrompue de l'histoire des œuvres scolaires des missionnaires protestants dans le milieu des activités sous l'égide de l'église protestante malgache, cette initiative institutionnelle consiste à mettre dans la culture des paroissiens une vision mythique en insérant les persévérances des missionnaires comme un excellent modèle de conduite d'acteur social. De là, avec cette recrudescence de la valeur du *fihavanana* avec une forte considération des œuvres des missionnaires, il existe visiblement une tendance à la réconciliation des ces deux valeurs dans le mécanisme de la conscience collective. Sans vouloir exagérer mes constats, cette tentative de combinaison des deux valeurs ressemble pourtant à un mariage contre nature. C'est une configuration de conscience collective totalement étonnant sur le fait que le *fihavanana* n'a rien d'une valeur religieuse à côté de l'univers des actes missionnaires qui se baigne dans la religiosité. Un mariage du sacré au profane se dessine en quelque sorte. En tout cas, mes constats sont d'ordre superficiel dans ce début de la recherche. C'est un étonnement face à une configuration sociale presque incompréhensible. Est-ce le particularisme de ce contexte de la formation initiale ?

Cependant, trouver un outil théorique, adaptée, pour modéliser la conduite d'acteur social n'est pas du tout un travail si simple.

B - Apparition d'une citoyenneté excentrique ?

- Exhibition d'un acte audacieux

Dernier constat qui avait contribué à l'idée de recherche et à la formulation de la problématique concerne l'aspect excentrique du sens de la citoyenneté pour certains acteurs dans l'enseignement réformé de Madagascar. C'est la similitude entre la perception de la citoyenneté et de la conduite d'acteur social. C'est un constat peu banal mais qui dessine l'ambiguïté de la problématisation de la conduite d'acteur social.

Lors de mes récentes tournées professionnelles dans quelques établissements scolaires protestantes, j'ai constaté l'émergence, un peu timide mais qui ressemble à un esprit de défi, d'une nouvelle génération de conduite. Les directeurs de ces écoles n'acceptent plus de prendre telle ou telle aide financière venu des ONG étrangères dans leur secteur d'activité. On dirait un comportement d'un individu sans souci de partenariat financier pour l'effectivité de leur projet d'équipement logistique pourtant confrontée à

une insuffisance de budget de réalisation. Évidemment, il y avait une période où la recherche d'un aide financière et d'assistance matérielle venue de l'Europe est très recommandée pour chaque projet d'extension des bâtiments scolaires ou de restauration des vieux bâtiments, c'est un moyen adopté depuis fort longtemps pour accélérer la réussite de chaque projet d'action de grande envergure financière.

D'après leur propre propos, les partisans de cette nouvelle conduite, de nature exhibitionniste, veulent enlever la mentalité d'assistanat financière et l'assistance matérielle qui perdure dans la conduite des autres acteurs de l'enseignement réformé de Madagascar. D'autant plus que cette voie est déjà déclarée comme un moyen transitoire et de stratégie passagère. Ces directeurs d'établissement scolaire veulent démontrer que les aides sont utiles pour aider à mettre en place une vraie structure d'autodéveloppement qui devrait diminuer par la suite le poids de l'assistance totale et permanente d'un tiers. Etant donné que l'initiative des donateurs n'est jamais de rendre son assistance comme une structure durable dans la vie d'une activité là où ils interviennent. Néanmoins, les donateurs collaborent mais avec une certaine limite, ils peuvent arrêter leur assistance à n'importe quel moment et surtout lors d'un constat d'un abus de dépense non négociée au départ de la collaboration. Alors, c'est surtout pour résoudre cette situation ambiguë qu'est à l'origine de cette exhibition de comportement chez ces responsables d'établissement scolaire. Ils considèrent cette situation de dépendance et d'assistanat de longue durée comme une entrave à la mise en œuvre de la citoyenneté autonome et responsable. Le bon samaritanisme est remise en cause en quelque sorte !

Une de mes conclusions sur ce dernier constat est que l'apparition de cette audace d'acteur est une exhibition d'un nouveau repère de conduite d'acteur social. En revanche, est-il tort de classer cet agir comme provocateur de changement d'agir sociale pour cette sphère de la formation initiale ?

- **Un appel d'éthique sociale ?**

A travers cette exhibition, ce qui intéresse ma recherche actuelle c'est la persistance de la problématique de repères de conduite d'acteur. On dirait un appel à une nouvelle ère d'éthique de pratique sociale qui émerge. Est-ce une germination d'une nouvelle génération de conduite d'acteur social ? Selon leurs propres termes : *ce n'est pas la collaboration et les financements des associations étrangères qui sont contestés, mais il faut trouver une stratégie locale pour alléger cette habitude d'être assisté par une aide gratuite. Si notre service et notre activité sont éternellement dépendants d'un*

projet de don et d'aide sans limite, cette situation ne fait que rendre l'avenir sans créativité et sans possibilité de développer notre propre capacité de s'autofinancer et de gérer nous même notre idée de développement. Ce n'est pas un xenophobie ni une déclaration d'hostilité vis-à-vis des donateurs étrangers, d'après leur dire, mais c'est plutôt un effort pour activer un changement de regard de la citoyenneté responsable et autonome affirment-t-ils.

Retenons que cet aspect de conduite d'acteur progresse aussi dans certains secteurs d'activités privées où le poids de dépendance au don étranger et aide gratuite sont très visible. C'est aussi une conduite qui n'accepte plus facilement de vivre telle ou telle situation de leur vie quotidienne sans en connaître la limite. Est-ce l'avènement d'une autre dimension de réflexivité quant à la conduite d'acteur social qui traverse une période de précarité financière et une incertitude de cadre de responsabilité?

Toutefois, une telle conduite a besoin de soutien et de clarification pour pouvoir s'imposer aux yeux des autres acteurs. Dès lors, on ne peut pas ignorer l'existence des conduites en concurrence dans la sphère de cette formation initiale. En effet, il existe des acteurs impliqués dans le rouage de la formation initiale qui semblent ne pas reconnaître l'utilité de cette exhibition de conduite. Les acteurs indécis considèrent qu'un changement de comportement n'est pas une affaire d'initiative individuelle. Pour eux, c'est le poids de la difficulté économique qui conditionne l'impossibilité d'une telle initiative.

Pourtant, à propos de ces indécis, dès qu'on approfondit les caractéristiques de leur conduite notamment dans leur domaine d'implication précise, on voit qu'ils ne sont pas du tous des simples jouets du contexte économique, je rejoins ici cette constatation qui affirme que « *les acteurs disposent d'une marge de liberté qu'ils utilisent de façon stratégique dans leurs interactions avec les autres.* » Crozier et Freiberg (1981, p. 25), en extrapolant la situation, à priori c'est leur mode d'interaction sociale qui ne permet pas à tous ces acteurs sociaux de s'épanouir pleinement. La problématique de l'actéuralité¹³ n'est pas si simple à comprendre dans ce contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar. Ce sont mes constats de départ. Ils restent certainement hypothétiques pour ce contexte de la formation initiale.

¹³ **actéuralité** : désigne un **état**, il signifie ici l'état d'être un acteur. L'actéuralité d'un individu est défini par son mode d'interaction pendant une présentation scénique en extrapolant la métaphore scénique de Goffman (1973, 1991). Il se distingue de l'**actéuralisation** qui revêt le sens d'une **action** pour donner une posture d'acteur à un individu.

I.3 - PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE LA RECHERCHE

I.3.1- Nature de la problématique

- Un problème d'instabilité de repères sociaux

D'emblée, ces constats préliminaires dessinent une instabilité du statut social des acteurs sociaux.

D'une part, cette instabilité peut ne pas être un événement ponctuel ou conjoncturel. Il se peut que l'engagement social des acteurs sociaux vive dans un univers de confusion de légitimation sociale, du à une juxtaposition d'éthiques sociales équivoques. D'autant plus que des résidus d'idéologies laissées par chaque moment fort de l'histoire de Madagascar circule dans l'univers de cette formation initiale. Du surcroît, ces séquelles se rallient à l'afflux des nouvelles idées sociales véhiculées par le mécanisme de la mondialisation. Par la suite, l'interférence de ces phénomènes déstabilise la potentialité de la conduite des acteurs sociaux en général.

D'autre part, cette instabilité est aussi le produit immédiat de conflit de code social qui ont marqué l'intervention désordonnée des différentes ONG dans l'univers de l'enseignement protestant de Madagascar. Ensuite, la problématique d'attachement à un modèle de changement social mal défini n'est pas à écarter ici.

En considérant ces faits comme révélateurs de premier ordre d'une situation problématique, j'en déduis que la potentialisation de la conduite d'acteur social est confrontée ici à un problème de défaillance de son propre cadre de légitimation sociale. Cette situation problématique a pour corollaire la question de la décohésion sociale. Ces dégradations caractérisent ainsi l'affaiblissement et la décrédibilisation des engagements des acteurs sociaux. **La problématique se situe dès lors entre la dialectique de déconstruction et de reconstruction du cadre de socialité de la conduite d'acteur social**

De quelle reconstruction s'agit-il exactement? En l'occurrence, cette question de reconstruction semble agiter, plus particulièrement, les personnels des écoles protestantes. Ils font partie des acteurs sociaux impliqués dans ce contexte de la formation initiale, des individus qui subissent en premier lieu les effets provoqués par cette instabilité.

En effet, on assiste souvent au sein de la relation entre les parents d'élèves et les enseignants, à une controverse à propos des deux modèles devant encadrer leur collaboration. A savoir que l'idée de patrimonialisation du modèle de pratique tracé par les anciens missionnaires protestants est l'idée développée par l'opinion générale des parents d'élèves. Face à celle-ci l'idée de professionnaliser toute forme de collaboration avec les différents acteurs sociaux, est réclamé par les enseignants pour rétablir l'engagement désordonné dans l'univers de l'enseignement protestant. En réalité, ce dilemme d'exigence de code social ne date pas d'hier dans ce contexte de la formation initiale de l'enseignement protestant de Madagascar. En outre, il y a aussi un autre clan d'opinion pour qui, l'optimisation de la pratique des différentes catégories d'acteurs sociaux doit garder traditionnellement l'héritage authentique du protestantisme malgache et renouer avec l'essence des causes patriotiques.

En bref, la problématique concernant la conduite d'acteur social évolue dans les domaines suivants : la question d'instabilité de repères de conduite, la question de collaboration, la question de légitimation de sens de la conduite d'acteur social et la procéduralisation de l'agir collectif. Ces quatre situations résument l'aspect problématique du contexte. Ensuite, le dénouement de ces problèmes est certainement inhérent à l'analyse de la dynamique des enjeux qui entretiennent au fil du temps des conflits du sens de la conduite d'acteur social dans ce contexte.

- **Un problème de carence idéologique**

En outre, ce contexte de la formation initiale présente le tableau vivant d'un univers social en déclin de son support éthico-idéologique. En effet, cette carence est problématique de telle sorte qu'elle déstructure la vision sociale des acteurs sociaux. Une déconnexion de leur visée sociale se manifeste et rend presque impossible d'établir une nouvelle cause de ralliement au sein d'un même objectif organisationnel. Entre autres, le scepticisme des nouveaux enseignants pour reproduire les principes de la gestion caritative de la scolarisation face aux parents d'élèves qui exigent le non-application strict des mesures disciplinaires corrobore l'évidence de ce problème. C'est toute une philosophie de l'éducation qui est déstructurée. Faut-il reconnaître que la pratique caritative est une caractéristique de l'enseignement confessionnel protestant malgache depuis sa création en 1820. Apparemment, ce refus coïncide avec la montée de la nouvelle génération d'acteurs sociaux dans l'univers de l'enseignement protestant. Or, le nouvel itinéraire proposé par ce groupe d'âge est encore un recours improbable tant que la nouvelle vision de la socialité n'est pas partagée par tous les acteurs sociaux.

Le problème reste non résolu, il est localisé ici dans la question d'absence de modérateur de l'engagement collectif des acteurs sociaux. Plus précisément, un broutage de support idéologique existe. Sachons que cette situation d'absence de synergie d'engagement n'est pas une défaillance ponctuelle. Tout ceci indique que cette situation de carence idéologique est une problématique qui se reproduit depuis plusieurs années. Sans action spécifique de dénouement, elle risque de se structurer comme mécanisme de brouillage permanent de la conduite d'acteur social dans cette sphère de la formation initiale.

- La problématique centrale

Dans le domaine des sciences sociales, il se peut que ce cas de situation soulevé ici soit déjà résolu dans d'autres recherches antérieures, sauf qu'une même hypothèse confirmée ailleurs pourrait être infirmée ici. Étant donné qu'une similitude de contexte pourrait évoquer deux significations de conduite d'acteur social. Ce qui fait que l'équation : un même problème social = une même solution de conduite d'acteur social n'est pas évidente.

Dès lors, la problématique centrale est la suivante : **Qu'est-ce qui donne sens à la conduite d'acteur social dans le contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar et dans quels enjeux évolue-t-elle et enfin quels intérêts est-elle en train de servir actuellement ?**

Issues de cette problématique centrale, des interrogations spécifiques définissent explicitement l'univers de cette problématique centrale : Sur quoi est fondée la légitimation d'implication, individuel et collective, d'un acteur social dans ce contexte de la formation initiale? D'où vient son choix de conduite ? Y-a-t-il une corrélation entre l'idéologie dominante et l'épanouissement de la conduite d'acteur social dans le rayonnement des activités de la formation initiale ? Et si le contexte général où se développe les actions est en train de se dégrader ou de se reconstruire qu'en est-il de la procéduralisation de la conduite de ses propres acteurs ? Comment peut-on signifier les intérêts adoptés les différents acteurs sociaux dans la situation actuelle ? Si l'on suppose que chaque moment fort que traverse d'histoire de ce contexte de la formation d'enseignants détermine une caractéristique particulière de conduite d'acteur, cela suppose-t-il que chaque conduite adoptée est le produit évident d'une construction sociale? D'où la grande question de savoir quels sont les enjeux notoires dans ce contexte ?

I. 3.2 - Hypothèses de recherche

- Première hypothèse

Au vu de ces constats préliminaires, point de départ de ma problématisation, l'existence de conflits de pratique sociale aurait déstabilisé la cohésion d'implication conjointe des différents d'acteurs au sein d'un même programme d'activité. C'est un aspect que je qualifie, hypothétiquement, d'un pur problème lié à une absence de professionnalisation spécifique de la pratique des acteurs institutionnels. L'agir de ces derniers déterminent le succès ou la défaillance des projets d'activités dans ce contexte de la formation initiale de l'enseignement protestant. Leurs savoir-faire sont le premier levier du changement ou non, dans le rayonnement tout entier de cette institution. En gros, la conduite d'acteur social est le produit de la professionnalisation. Les enjeux de la conduite d'acteur social se trouvent ainsi dans les modalités de la professionnalisation, en relation avec l'agencement du plan de formation, le choix des modules de formation. L'élaboration des règlements intérieurs devant gérer les activités corollaires avec le fonctionnement de l'institution de formation initiale, est un domaine qui a besoin de procédures similaires à la professionnalisation. Précisément la première hypothèse de recherche est la suivante : **pour donner sens à la conduite d'acteur social dans cette sphère de la formation initiale, la mise en place d'une procédure de professionnalisation de la pratique des acteurs institutionnels est de premier ordre, pour les enseignants et formateurs. Par la suite, leurs nouvelles compétences serviront d'outils régulateurs des pratiques des autres catégories d'acteurs.**

Cette procédure provoque par la suite une *germination de socialité*¹⁴, et donc un début d'accouchement d'une nouvelle pratique d'implication aux différentes activités et organisations qui se rattachent aux besoins de la formation initiale. D'autant plus, qu'au vu des propos relevés dans ce corpus d'observations préliminaires, la plupart des gens évaluent la conduite d'acteur social par analogie aux valeurs inférées par l'approche par les compétences, récemment adoptée dans le domaine de l'enseignement à Madagascar.

¹⁴ **Socialité en germination** : le terme vient de Jervsiewicki Bogumil dans son ouvrage « identités en mutation, socialités en germination » (1998)

- Deuxième hypothèse

L'enjeu se rapportant à la recherche d'un nouveau mécanisme de cohésion sociale aurait agité toute tradition de pratique sociale dans ce contexte de la formation initiale. C'est le point focal des divers problèmes sociaux et qui génère une tension sociale presque en permanence, notamment lorsqu'il s'agit d'une séance de prise de décision sur des projets relatifs aux intérêts collectifs. Ce constat préliminaire donne la deuxième hypothèse suivante : la **conduite d'acteur social est en train de basculer pour se mettre aux services d'une finalité sociale visant les intérêts publics**. Pour cela, l'agir d'acteur social demande une compétence sociale pour mieux s'engager au profit de la cohésion sociale. En outre, on peut émettre **une** sous-hypothèse sur le fait que la transgression de qualité de la pratique sociale des différents acteurs dans ce contexte de la formation initiale est le produit direct de l'instabilité des convictions sociales dû à la précarité des codes sociaux identitaires dans lesquels chaque catégorie d'acteur modélise, séparément, sa pratique sociale respective.

- Hypothèse corollaire

Reconnaissons que le sens du terme « acteur social » appartient à ces paradigmes en sciences sociales qui dépendent d'un réseau de travail épistémologique et formaté par une école de pensée sociologique. En conséquence, ce terme résiste à toute tentative de définition universelle. Face à cet état de fait, une opération de mise en relation de son sens avec le champ lexical du terrain de recherche est d'une haute importance. Cette démarche est inévitable pour nouer une relation de convivialité avec les enquêtés. Certainement pour mieux expliciter la recherche de sens il est utile qu'on leur adresse en malgache tout type de contact pour les collectes de données, d'ailleurs « *l'une des principales tâches de la recherche sociale empirique est de traduire les concepts en indices.* » Lazarsfeld P. cité par Etienne et Mendras H (2002, p. 233)¹⁵.

Contrairement aux notions telles que citoyen, héros, technicien, responsable qui sont déjà utilisées fréquemment avec des vocables consensuels en malgache, pour ce qui est du terme « acteur social », jusqu'ici chaque usager se contente d'une utilisation arbitraire et ponctuelle d'un mot ou d'une expression pour assouvir son besoin de

¹⁵ « *Les grands thèmes de la sociologie par les grands sociologues* » (2002) Etienne et Mendras H, Ed Armand colin, Paris.

conceptualisation circonstancielle. Jusqu'à présent, reconnaissons dès lors que l'usage en terme malgache de l'idée d'*acteur social* est encore dans une pratique isolée dans des rapports de travaux spécialisés, et qu'il peut varier d'un contexte d'analyse à un autre. Dès fois, on rencontre, soit dans les journaux malgaches, les revues et les magazines, soit dans les littératures universitaires établies par des chercheurs et auteurs malgaches, des schémas d'actions déjà attribués à la conduite d'acteur social. Mais sachons que ces évocations sont données en français avec le terme d'« acteur social » ou acteurs sociaux dans son sens au pluriel, et lors de la transcription du texte en malgache, la détermination d'un terme spécifique pour traduire le terme « acteur social » n'est pas évidente. Il arrive à l'auteur de l'article de donner deux ou trois termes malgaches dans le but de fournir aux lecteurs une latitude de champ lexical qui leur permet de saisir l'idée d'« acteur social ». L'idée conceptuelle y est, mais le choix consensuel en malgache n'est pas adopté.

Pour autant, cette absence de vocable consensuel n'annule pas la présence d'un acteur social. On peut dire que dans la formation lexicale malgache, le terme d'« acteur social » est encore à un stade d'équivocité. L'une des raisons de cette perplexité réside certainement, dans l'absence d'une « communauté épistémique »¹⁶ locale. C'est une forme de communauté de savoir qui partage en permanence une vision, dans le domaine des savoirs spécialisés.

En 1992, le politologue Peter Hass¹⁷ propose cette expression de communauté épistémique pour décrire ces cadres de pensée, valeurs communes et références partagées qui circulent au sein des sphères administratives et politiques, c'est-à-dire l'inexistence structurelle d'un ensemble de groupes de chercheurs et de professions qui sont liées par une même représentation d'un problème, par une même épistémè, une même préoccupation problématique.

Par ailleurs, ne faudrait-il pas constater que cette perplexité peut-être aussi le signe évident d'un flou de potentialité de conduite d'acteur social dans ces différents domaines qui demandent cette spécification ? D'autant plus que « *ce que nous appelons habituellement « pensée » serait difficilement possible sans ce langage intérieur, qui nous permet de planifier l'étape suivante, de réfléchir à un problème ou simplement de passer d'un sujet à un autre grâce à une sorte d'enchaînement de mots*

¹⁶ terme présenté dans Review author[s]: C. Durand
Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique, Vol. 3, No. 1 (Mar., 1970), pp. 174-176

¹⁷ cette constatation de Peter Hass est citée dans la revue Sciences humaines n°14, articles sur « les idéologies sont bien vivantes » page 9

*ou d'idées que nous nous formulons à nous-mêmes(...) c'est ce que j'appelle une **technologie intellect** » GOODY Jack (2007) ¹⁸.*

Je tiens à préciser cette problématique dans le but de confirmer que sans présentation en malgache de ce terme « acteur social » pendant mon enquête, elle risque d'être submergée dans le sens commun des autres notions similaires, qui possède déjà une correspondance lexicale malgache entre autres les notions de citoyen, de responsable, de leadership, de héros ou de celui de révolutionnaire, qui possèdent tous des sens voisins à l'idée d'acteur social dans le lexique malgache.

En revanche, cette problématique de transcription conceptuelle corrobore l'itinéraire adopté de cette recherche sociologique qui consiste à spécifier la potentialité de « la conduite d'acteur social » à partir d'une étude de cas. En effet pour stabiliser l'adoption d'un terme, il est sans doute utile de partir d'une série de schéma de base de son évidence dans une réalité sociale de dimension microscopique plutôt que d'adopter un terme banal qui risque de détourner l'idée conceptuelle à privilégier.

Pour résoudre ce problème d'ordre méthodologique, qui concerne notamment la formulation des questionnaires en malgache et le déroulement des entretiens avec les personnes ciblées par mes entretiens, j'ai toujours adopté des termes alternatifs à titre d'hypothèse de sens. Cette résolution entre déjà dans la démarche d'inventaire de perception de sens et d'expérimentation d'usage des vocables malgaches pour désigner l'idée d' « acteur social » tout en tenant compte du fait que « *les concepts qui se rapportent à la cohésion sociale, c'est-à-dire en fait, tous les concepts sociaux, sont en général traduisible d'une langue à l'autre suivant ce qu'on appelle le principe de charité : la traduction terme à terme précise n'est pas possible mais l'acceptation d'une équivalence approximative est nécessaire à la compréhension commune* » Pharo.P (1997, p. 25)

Je note aussi qu'en général cette perplexité de spécification peut-être un effet induit de cette habitude d'adaptation des terminologies dans le domaine scientifique en transformant les mots étrangers, issues du français et de l'anglais, par une simple adaptation phonétique et d'une modification d'une ou deux lettres ou de la terminaison du mot, pour devenir directement un nouveau lexique local.

¹⁸ Jack Goody, université de Cambridge, titre original « *The written and the oral* » article inédit traduit de l'anglais sous le titre de *l'oralité et l'écriture*, par Marie Desprès-Lonnet avec la collaboration d'Emmanuel Souchier. In Communication Langages N° 154 décembre 2007 page 4

Brève problématisation du contexte linguistique du terrain de la recherche

Précisons que la langue malgache est pratiquée depuis fort longtemps, l'historien français Jean François Zorn (1993) précise que « *la fixation de la langue malgache est donc acquise en 1823* » Avec cette précision, je réitère que dans l'univers lexical de la langue officielle d'un pays, il existe une multitude de termes tentant tous de recouvrir un même phénomène. Parfois, cette profusion prête à la confusion et à plus forte raison lorsqu'une terminologie correspond à des connotations différentes. Vient s'ajouter à cette situation la problématique de l'adoption d'un néologisme qui est un événement souvent conditionné par *la force pour convaincre*¹⁹ son adoption. De là vient ce que les linguistes désignent par problématique du signifiant/signifié.

Pour ce qui est de la transcription du concept acteur social en vocable malgache, la problématique de la transcription se trouve dans la dynamique actuelle du cadre du bilinguisme malgache/français. Ensuite, il ne faut pas ignorer le fait que la langue malgache est déclarée unique par la Constitution de la république de Madagascar depuis son indépendance de 1960. Toutefois, reconnaissons que le malgache est encore à son stade d'une langue convergente, c'est-à-dire avec une évolution et une extension conditionnée par la dynamique du contexte culturel de la vie quotidienne du public des grandes villes de Madagascar notamment.

Il y eut une période pendant laquelle la vulgarisation de la langue malgache officielle a échoué bien que beaucoup d'efforts aient été fournis pour développer le champ lexical malgache vers d'autres compétences d'usage. C'était au temps de la révolution socialiste à Madagascar où l'extension des vocables malgaches coïncidait avec la fixation des schèmes idéologiques du marxisme. Après l'effondrement de l'état révolutionnaire socialiste, cet effort fut banni comme axe idéologique pour initier des valeurs marxistes. Tout un grand pas d'enrichissement linguistique, notamment l'adoption officielle des mots issus des variantes dialectales régionales, fut rejeté sans appel.

En conséquence, l'adoption et la circulation de nouveaux terme et notion dans le répertoire linguistique malgache est dorénavant confrontée à une sorte de pseudo

¹⁹ *force pour convaincre* Cette expression vient de ma propre formulation pour exprimer l'acte par lequel l'auteur d'un néologisme présente beaucoup d'explicitations pour stabiliser le sens pratique du nouveau terme. C'est un travail qui demande une maîtrise totale du contexte de justification pratique de la nouvelle formulation.

censure sociale du répertoire linguistique. C'est une situation socio-linguistique qui rend souvent difficile la mise en œuvre et l'adoption d'un terme inhabituel.

Hypothèse de transcription lexicale du terme d' « acteur social »

Dès lors le terme malgache qui devrait porter le sens d' « acteur social » pendant cette recherche est provisoirement un « *langage indiciel* » en adoptant la désignation de Lazarsfeld P²⁰

En voici succinctement la démarche en quatre étapes d'opérationnalisation d'un concept selon Lazarsfeld :

- *La représentation imagée du concept*, il s'agit pour l'enquêteur de déceler dans des phénomènes disparates une caractéristique sous-jacente commune, ou bien, ayant observé certaines constantes, il essayera de les expliquer.
- *La spécification du concept*, il s'agit ici de faire correspondre le concept à un ensemble complexe de phénomènes, plutôt qu'à un phénomène simple directement observable. Ici l'intégration du concept dans l'univers de connaissance des individus utilisateurs respecte à la fois leur dimension culturelle et leur dimension personnelle. Ceci pour éviter des effets contradictoires pendant l'usage du concept.
- *Le choix des indicateurs*, il s'agit ensuite de relever les indicateurs de sens dans l'expérience de la vie quotidienne des individus et donc dans le milieu social de l'individu.
- *La formation des indices*, il s'agit en dernier lieu de former une synthèse de ces trois étapes pour former un sens organisé du concept.

A partir de ses étapes d'opérationnalisation d'un concept, Lazarsfeld qualifie un concept bien intégré, dans sa spécificité d'un « *langage indiciel* » (ibid. 2002. P. 235) Partant de cette méthodologie, je n'ignore pas ici le fait que l'adoption d'un terme malgache pour désigner le concept d' « acteur social » introduise certainement déjà une hypothèse quelconque de sa potentialité dans le champ de recherche.

Habituellement une personne qui possède une qualité exceptionnelle grâce à son exploit héroïque ou à un acte particulier, exemplaire, est désignée en malgache par l'un des trois termes *olomanga*, *olompirenena*, ou *mahery fo*. La désignation est fonction de la nature et le domaine de son acte héroïque. Le mot *olo*, dans ***olomanga*** et

²⁰ Lazarsfeld P. est ici cité par Etienne et Mendras H (2002) in « *Les grands thèmes de la sociologie par les grands sociologues*, » Ed Armand colin Paris (p. 233).

olompirenena, signifie « personne » et l'autre mot en tandem est un qualificatif désignant les valeurs morale et civique effectuées par la personne. Exemple : *olomanga* parle d'un homme malgache célèbre, comme les hommes politiques, les grands poètes, les grandes figures de l'histoire de l'église, les grands champions dans le domaine du sport ou domaine de l'enseignement. De son côté le terme *olompirenena* est déjà la traduction officielle adoptée du terme Citoyen, avec ses significations civiques, juridique et social. L'idée de Citoyen est déjà explicitée par ce vocable malgache.

A travers ces deux termes malgaches similaires, l'idée d'acteur social est presque cernée implicitement. Cependant, ma démarche ici ne va pas dans le sens de donner une définition définitive de son sens sociologique, c'est plutôt pendant la progression de ma recherche que se dessinera le sens définitif de la conduite d'acteur social.

Pour spécifier ma requête de sens, l'idée d'acteur social est donnée pendant l'enquête par le terme malgache « *olomanga* » (étymologiquement *olo+manga*), *olo* (*olona*) qui signifie : personne ; et, *manga* qui veut dire « exemplaire et méritant ». Dans l'acception générale, *olomanga* porte depuis toujours le sens générique d'individu méritant et effectuant un acte glorieux. Dans la représentation sociale malgache ces deux termes, *olomanga* (personne exemplaire) et *olompirenena* (citoyen), sont très proches dans leur utilisation éventuelle. Une confusion de sens existe souvent pour spécifier l'idée d' « acteur social ». En effet, ces deux termes portant deux sens juxtaposés, se complètent et s'entrecroisent dans la logique quotidienne des gens. Ils peuvent être utilisés alternativement dans divers domaine de la vie quotidienne, notamment à chaque fois qu'un individu accomplit un acte satisfaisant et de caractère patriotique et de bonne volonté vis à vis de la collectivité.

Dès lors, pendant l'enquête, j'admets comme hypothèse de sens du terme « acteur social » un mot issu de la combinaison de ces deux idées, une personne « *mahafatrapo* ». Ce mot existe déjà dans le lexique malgache. Il signifie une personne qui adopte une conduite exemplaire et témoigne en permanence du dévouement pour rétablir une situation jugée comme dégradée, voire dérisoire. C'est une hypothèse à vérifier dans cette recherche.

Pour autant, il ne suffit pas d'être dévoué à une cause pour devenir un vrai acteur social. D'autant plus que toute conduite exemplaire qui ne témoigne pas des valeurs de la citoyenneté ne peut pas définir non plus un acteur social. Le terme de « personne *mahafatrapo* » intègre, hypothétiquement dans la représentation sociale malgache, à la fois les sens d'une personne dotée d'un profil social particulier et une personne qui

avait accompli un acte à finalité positive. Evidemment l'usage de ce terme pendant l'enquête, n'a nullement l'intention d'anticiper la définition conceptuelle de la « conduite d'acteur social ». Ce terme est *un langage indiciel* en reprenant la précision Lazarsfeld P. (*ibid*, p. 235)²¹.

Je postule dès lors cette hypothèse corollaire pour faire avancer la recherche du sens de « la conduite d'acteur social » dans le contexte linguistique malgache.

²¹ Lazarsfeld P. cité par Etienne et Mendras H (2002, p. 235).

CHAPITRE II REPERES EPISTEMOLOGIQUES DE CETTE RECHERCHE

Quels que soient le contenu ou l'explicitation que les différents concepteurs et théoriciens sociologues ont déjà donnée à propos de la sociologie de l'acteur, la question épistémologique est toujours utile. Elle est le support principal de l'intelligibilité de la situation à comprendre. C'est une caractéristique déterminante à pourvoir en sachant que : « *comme tous ceux qui s'adonnent à un travail scientifique, les sociologues doivent observer les règles de la méthodologie (...) de la nature du raisonnement et des exigences théoriques* » Merton R K (1977, p. 25),

En d'autres termes, les repères épistémologiques constituent les bases qui illuminent toute idée d'explicitation à adopter. Entre autres, c'est le cadre de la scientificité de toute opération de compréhension. En revanche, l'adoption des repères épistémologiques choisis pendant cette recherche respecte l'idée que : « *L'épistémologie est un discours sur les différentes pratiques scientifiques et non un discours de la méthode de la science en général* » Hamel J (1997, p. 12).

II .1 - L'ETENDUE DE MA DEMARCHE

II.1.1 – A propos de l'approche sociologique

- Une démarche avec vigilance épistémologique

Le cadre méthodologique adopté par cette recherche entre dans la grande famille paradigmatique de la sociologie de l'acteur. Cependant, il va falloir se rendre compte, que le débat épistémologique sur l'origine et l'essence de la conduite d'acteur est un domaine de débat méthodologique en permanence. Dès lors, cette présente recherche est une occasion pour se rappeler que dans le domaine des sciences sociales, la question d'objet d'étude et d'approche a toujours besoin d'une permanente vigilance épistémologique. En effet, comme disait Louis Lavelle qu' : « *en réalité les opérations de l'esprit ne sont jamais les mêmes, et elles diffèrent les unes des autres comme les données même auxquelles elles s'appliquent* » Lavelle L. (1962, p. 90),

Vient se rajouter à cette constatation le fait que certains épistémologues remettent en cause même l'essence ontologique de l'objet de la sociologie au cas où celui-ci ne serait pas soumis à des démarches spécifiquement légitimatoires. Entre autres, Hamel arrive à dire que : « *La sociologie ne parviendrait jamais à s'abstraire de son objet, du sens dont il est pourvu et qui le constitue communément avant même qu'elle se propose de l'expliquer par un détour au royaume des abstractions, des concepts* » Hamel J, (1997, p. 55).

De son côté, à propos de l'approche de la sociologie de l'acteur, le propos du psychosociologue Eugène Enriquez témoigne que le centre d'intérêt de ce domaine de recherche n'est pas encore à un stade de l'unanimité effective. En effet il affirme qu' « *Il est impossible d'analyser la conduite structurée socialement et culturellement. Cela n'oblitére en aucune manière la rupture que l'individu peut occasionner. Cela la situe simplement dans son contexte.* » Enriquez E (1992, p 118).

Ce sont sans doute des manières d'évoquer leur scepticisme sur l'approche et l'analyse sociologique qui évoluent dans une permanente innovation méthodologique, notamment dans le cadre de compréhension du sens exacte et l'origine de la conduite des acteurs sociaux. Pour autant, tantôt divergentes que complémentaires soient-elles, ces différentes critiques des démarches en sociologie ne traduisent pas toutes les approches sociologiques dans une crise d'opérationnalité, car chaque travail de recherche effectué, donne certainement une ouverture sur un perfectionnement méthodologique.

Pour une meilleure connaissance de cette évolution des approches sociologiques, reconnaissons que chronologiquement, Alain Touraine avait déjà résolu ces genres de soucis évoqués par Louis Lavelle, Jacques Hamel et Eugène Enriquez concernant l'objet d'étude et l'approche adoptée au sein de la recherche sociologique. Concernant ces domaines qui semblent comparaître de doute, il précisait que « *L'objet de la sociologie est d'expliquer les conduites des acteurs par les relations sociales dans lesquelles ils se trouvent placés* » Touraine (1984, p 111). Cette définition rapporte déjà un large consensus, car elle définit explicitement l'objet de la sociologie par deux événements liés pour donner un champ spécifique d'étude.

Tout d'abord l'objet de la sociologie qui est *la* conduite des acteurs et une deuxième précision c'est de dire que cette conduite des acteurs s'explique au sein des relations sociales, et donc au sein de l'interaction des acteurs. En plus, vient préciser cette délimitation, Raymond Boudon affirme aussi que « *Le sociologue qui veut expliquer un phénomène social doit retrouver le sens des comportements individuels qui en sont la source* » Boudon, (1992, p. 22)

Certainement cette constatation de Raymond Boudon n'est pas un résumé final de l'épistémologie de l'approche de la sociologie de l'acteur. C'est plutôt un appel à un repère épistémologique. Or, une telle perplexité est soulevée par Cuin, il remet en doute l'ampleur cognitive de la sociologie de l'acteur en confirmant que : « *avoir intégré l'individu comme sujet du monde social est un progrès majeur de la connaissance mais ne garantit pas le progrès du savoir* » (Cuin, 2000). Il déstabilise la posture de recherche et du coup l'élaboration d'une démarche méthodologique risque d'être dans l'embarras.

En revanche, « *la capacité pour le sociologue de prendre en compte la relation qu'il entretient avec son objet constitue donc un des moyens d'améliorer la qualité scientifique de son travail* » Corcuff Ph (1995, p. 22), de même que « *c'est précisément le poids du sujet qui permet de comprendre et d'expliquer c'est-à-dire de transmettre et de crédibiliser l'analyse* » Giraud C (1994p.51).

En résumé, l'étendue de ma démarche va dans l'arcanes de l'étude de ce que font les acteurs et non l'analyse du système social. Pour le dire autrement, il s'agit ici d'une étude partant de la compréhension de la conduite des acteurs sociaux impliqués dans la sphère d'action de la formation initiale et non une analyse du fonctionnement du système de formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar, précisons-le. C'est un choix méthodologique qui s'aligne dans ce qu'Alain Touraine précise sur le fait que : « *Depuis un quart de siècle, ce sont les sociologies de l'acteur qui l'emportent sur les sociologies du système, soit sous la forme de l'analyse des choix rationnels, soit sous celle d'une sociologie du sujet* » Touraine cité dans l'ouvrage l'acteur et ses raisons traité par Raymond Boudon (2000, p.115).

Et sans vouloir interpréter ingénieusement cette affirmation, il semble qu'en filigrane, la sociologie de l'acteur trouve ses propres démarches et approches au détriment d'une visée systémique. Ce positionnement d'Alain Touraine exprime le cadre définitionnel de ma démarche tout en admettant comme niveau de recherche la clarification de David Le Breton : « *prendre en considération les acteurs sociaux plutôt que les structures ou les systèmes(...) Le point de vue de l'acteur, la construction du sens dans le moment de l'interaction, la capacité pour l'acteur de se comprendre et de rendre compte de son action et de constituer ainsi la réalité* » Le Breton D (2004, p. 46) :

A travers ces débats, on peut en déduire que ni l'objet d'étude, ni l'approche à adopter ne sont pas dans le domaine d'un flou permanent dans le champ de la sociologie de l'acteur. Pour ce qui est de l'objet d'étude en sciences humaines « *L'objet d'étude*

s'établit alors en fonction de la visée de la discipline à laquelle il souscrit » constate Hamel J (1997, p. 94) en donnant une conclusion sur son travail épistémologique.

Dès lors, je considère ces évocations, fortes et importantes, comme une mise en garde permanente pour tout chercheur en sociologie. Des appels pour une vigilance épistémologique quant à l'identification de l'objet et à l'élaboration de l'approche, qui réclament une nette précision de posture de la recherche.

- **L'approche en face d'une dichotomie réductible**

Pour ce qui est de l'approche de la sociologie de l'acteur, le débat se manifeste jusqu'à présent à travers des oppositions théoriques classiques en sociologie, entre autres l'objectivisme et le subjectivisme, les théories de la contrainte sociale et celle de la rationalité de l'acteur, l'autonomie et l'hétéronomie, continuité ou rupture et plus précisément à « *deux conceptions de l'identité sociale de l'individu* » (Dubar, 2000). Notamment, le premier dilemme, objectivisme et subjectivisme, place la problématique d'acteur social dans ou en dehors des domaines de multiples déterminations liées à son appartenance à plusieurs domaines catégoriels : religions, valeurs, éducation, ethnie, genre, politique, âge, profession.... Celles-ci prescrivent ou non les modes de conduites des acteurs sociaux. Pour le dire autrement ce premier dilemme évoque l'agir d'un individu en dehors ou sous l'emprise d'un déterminisme comportemental plus ou moins réactivé selon les situations (Lahire. B, 1998).

Par opposition au déterminisme comportemental, Alain Touraine fut parmi les fervents tenants de la deuxième conception. Très provocateur, il a fait balancer l'épistémologie de la sociologie de l'acteur tout en précisant qu' « *Il faut donc rompre avec la priorité, si longtemps accordée aux sociologies du système, et se placer dans une perspective wébérienne plus que dans la descendance de Durkheim et de Parsons* » affirmation d'Alain Touraine citée dans l'ouvrage de Boudon ('2000, p. 118)²². Il estime que l'approche systémique n'est pas du tout celle qu'il admet comme valable pour mener la sociologie de l'acteur ; dans cette approche, le propre de l'approche de la sociologie de l'acteur : « *est du côté des acteurs et de leurs diverses stratégies qu'il convient de se situer pour rendre compte de leur rapport aux institutions* » (Martucelli 1998 ; Dubet 2002, cité par, Azzi Jellab, 2004, p. 85)

Avec cette considération, il y a un assouplissement des contraintes sociales et un rejet des formes d'aliénation comme contexte indéniable et comparateur de la conduite des

²² Raymond BOUDON (2000) « *l'acteur et ses raisons* ». Paris, PUF

acteurs. Plus précisément, l'individu doit être analysé, non pas en tant qu'acteur conditionné par les contraintes institutionnelles dont il fait partie professionnellement ou à partir de ses dépendances avec les règles et les normes de l'organisation sociale supposée comme génératrice de sa marge de liberté. La sociologie de l'acteur écarte l'analyse de l'individu dans sa dépendance au système général, elle donne de l'importance à l'analyse directe de l'agir des individus, aux études des phénomènes d'interaction entre les acteurs, comme cadre de compréhension de la dynamique du système. Une recherche dans le microsocial, dans l'action quotidienne de l'acteur, et non dans le système global où il se trouve, et donc voir sa capacité d'agir et d'élaborer sa propre conduite et le sens de sa propre action. Dans cet ordre de méthodologie, l'acteur peut disposer d'une autonomie de choix de conduite ou d'« *une rationalité pour composer son choix de comportement* ». (Boudon, 2000). Certainement, cette méthodologie pose en termes de plus en plus explicite que la bataille méthodologique sur la sociologie de l'acteur évolue favorablement dans l'adoption de l'interactionnisme, du rationalisme de l'acteur. Son champ d'analyse prime le microsocial comme foyer de la compréhension de la conduite d'acteur social.

- **L'évidence prospective de Raymond Boudon**

Au fil de ce débat méthodologique, la démarche de Raymond Boudon me semble, remarquablement, donner une balise quant à l'optimisation de l'épistémologie de la méthode en sociologie de l'acteur. Il est évident que les divergences existent en fonction de chaque école de pensée sociologique, cependant Raymond Boudon ramène ces divergences vers une issue prospective. De toute évidence, rester dans une situation de discordance ne fait que favoriser la perplexité à propos de chaque résultat de recherche en sociologie de l'acteur. Ce qui revient à dire que, sur le plan épistémologique, une vision prospective est toujours plus utile, ne serait-ce que pour donner un nouvel axe d'itinéraire pour le regard sociologique. Selon Alain Touraine : « *il faut explorer leurs relations, leurs complémentarités et leurs oppositions plutôt que de revendiquer pour l'une d'entre elles seule le monopole de l'explication* » Touraine, cité dans l'ouvrage dirigé par Boudon (2000, p. 114).

En voulant confirmer cette résolution, il fait évoluer le débat épistémologique en donnant une nouvelle orientation dans son récent traité intitulé : *Quelles théories de comportement pour les sciences sociales ?* Boudon, (2004, p. 26). Après une analyse critique des fondements qui opposent les deux catégories d'analyse de comportement

d'acteur- à savoir les explications *causalistes* et celles des *finalistes*- il tire la conclusion suivante

«c'est de prendre comme postulat le NIRNII, c'est -à- dire de ne traiter le sujet social A Ni comme un Idiot Rationnel Ni B comme un Idiot Irrationnel» Boudon,(2004, p. 26). Et de rajouter à cette précision méthodologique que *«le principe NIRNII représente le secret de fabrication des grandes études sociologiques, et qu'il permettrait sans doute à la fois de consolider et sinon d'unifier les sciences sociales d'aujourd'hui, du moins de sortir de leur balkanisation actuelle.» Boudon (2004.p34)*

Un tel propos est une manière de faire évoluer la démarche du sociologue pour ne pas rester au niveau d'une interminable guerre de méthode. Notons en passant qu'en poursuivant cette ligne de compréhension, l'analyse de la conduite d'acteur par la seule démarche tirée de *l'individualisme méthodologique* développée par Raymond Boudon (2000) lui-même, s'avère trop partielle. En effet son analyse ne donne pas place au poids des réalités socio-historiques et à l'importance de l'agir collectif dans l'interaction de la conduite d'acteur. Et donc une incomplétude d'interprétation y existe, par son absence de prise en compte de l'Histoire du contexte et aussi le rôle émancipatoire de l'éthique commune. Bien que d'un intérêt majeur apparemment minimisé, on doit retenir néanmoins de la théorie de Boudon de l'individualisme méthodologique (2000) la pertinence de son analyse de la conduite en étant une interaction des significations sociales dont la rationalité permet de reconnaître la créativité propre d'un acteur social, ses capacités à produire des conduites nouvelles face aux besoins de son contexte d'engagement social.

De son côté Alex Mucchielli essaie, sans doute, de marquer cette évolution de la méthodologie de *NIRNII* tracée par Boudon tout en précisant qu' : *« Il se met alors en place une problématique nouvelle. Il ne s'agit plus tant de savoir quelles sont les façons de voir le monde de tel ou tel groupe ou individu que de savoir comment se constituent ces façons de voir» Mucchielli (2005,p.28).*

Plus précisément, sur le plan méthodologique, la complémentarité de Boudon et Mucchielli invitent les sociologues à une nouvelle ère d'approche, en précisant l'importance d'innover la démarche des sociologues et ceci pour diminuer les perplexités accumulées ultérieurement, provoqués par la diversité du sens attribué à la conduite d'acteur social.

II.1.2 – Les collectes des données

Certainement les procédures de collecte des données valident la crédibilité de l'état des lieux à mener. La suite de l'étude et de l'analyse sociologique dépendant dès lors de la qualité et de l'authenticité des diverses informations à décortiquer. Pour ce faire, s'approprier une technique authentiquement valable est une condition de scientificité des données à exploiter. A cet égard, la possession des informations valables et potentielles commence par le perfectionnement des méthodes de collecte qui oriente par la suite le choix des données à chercher. Pour autant, opter pour une technique de collecte quelconque n'est pas un rejet radical des autres voies d'informations. C'est dans cet ordre d'idée que les collectes des données pendant cette recherche ont été effectuées.

Trois soucis couvrent mon choix des techniques de collecte des données : tout d'abord et ce qui est primordial, le souci de garder l'authenticité des regards sociologiques sur une situation problématique ; ensuite le respect de la posture du chercheur qui travaille selon une démarche valable dans le cadre des sciences sociales, ce qui me renvoie au troisième souci tributaire de ces deux précédents, c'est la quête d'un résultat rationnel, qui devrait avoir les caractères scientifiques des réponses finales à la problématique de la recherche.

La collecte de données adopte la démarche qualitative pendant cette recherche. Les techniques des démarches des *données qualitatives* sont actuellement les procédures la plus courante pour entreprendre une collecte de donnée en sociologie. Cependant, adopter cette voie sans étude d'adaptabilité, en fonction de la nature de la problématique et du contexte de la recherche, risque d'orienter le travail vers une démarche mécaniste, un travail d'amateur pur et simple. C'est pour éviter cet éventuel handicap que le type d'approche qualitative à adopter dans cette recherche doit être bien spécifié, étant donné que chaque modalité de collecte ne recevra pas les mêmes données ; d'autant plus que la recherche des données est fonction des besoins de compréhension et des hypothèses à vérifier. Ainsi, je considère comme démarche importante le support des outils théoriques qui devraient orienter les techniques de collecte des données qualitatives. En l'occurrence, le raisonnement idéographique

déterminé par Groulx (1999)²³ et les conceptions de Pierre Lévy²⁴ me constituent des cadres théoriques de collectes de données.

- Le raisonnement idéographique

Le raisonnement idéographique tracé par Groulx (1999) appelle des trois conditions pour comprendre une situation. Idéographie est ici dans le sens de connaissance élaborée par rapport à l'ordinaire :

Première condition : Fournir tout d'abord une description minutieuse du contexte de l'action et de la définition de la situation par les acteurs. Sur cette phase, Patrice Groulx écrit : « *La crédibilité de la recherche repose sur la force de la description ou du compte rendu où le lecteur est amené à voir et à entendre ce que le chercheur a vu et entendu* » Groulx (1999, p. 320)

Deuxième condition D'après lui, le chercheur doit s'immerger dans le contexte pour comprendre le point de vue des acteurs, il doit cependant garder une certaine distance par rapport à son objet. « *Il doit être suffisamment immergé dans le terrain pour comprendre les significations que les acteurs attachent à leur action, et suffisamment détaché pour développer une analyse permettant de rendre compte de ce qui est observé* » (ibid. 320).

Cette posture demande des stratégies variées pour exprimer la distance aux objets à observer. C'est un *détachement informé* (Glaser et Strauss, 1967), *neutralité empathique* (Patton, 1990).

Troisième condition : Comparer les données collectées à d'autres et questionner ses interprétations par un retour constant à son matériel.

Le questionnement, dans le raisonnement idéographique, ne touche pas seulement les données. Il concerne l'ensemble de la démarche : « *La réflexivité renvoie à un travail constant d'auto-analyse [...]. Elle oblige le chercheur à constamment réinterroger les conditions sociales et le sens de chacun des actes de recherche qu'il pose* » (Groulx. 1999, p. 322).

²³ Ces outils sont élaborés par Groulx se rapportant à l'univers de la recherche qualitative des démarches données dans « *Grounded theory* de Glaser et Strauss » cité dans l'ouvrage *La misère du monde* de Bourdieu P., le seuil, 1993.

²⁴ Les conceptions de Lévy sont exposées dans le site <http://www.cours.fse.ulaval.ca/did-62344/acfas/plarb9m/plid.html#introduction>

Du côté de l'enquête proprement dite, la pratique principale défendue est *l'écoute active et méthodique du point de vue de l'autre* affirme Groulx

En résumé, on peut dire que le raisonnement idéographique accorde une place prépondérante à la subjectivité équilibrée entre celles des données issues des acteurs observés d'une part, et celle de l'interprétation du chercheur d'autre part. Les règles méthodologiques recommandées ici sont : la comparaison des données ; la saturation ; l'utilisation de cas négatifs ; la variation et la comparaison des sources ; la durée prolongée sur le terrain ; l'imprégnation distancée. Ces règles caractérisent la compétence du chercheur. Dans une autre considération, le raisonnement idéographique dénonce les recherches quantitatives dans leur prise en compte insuffisante des ressources propres du chercheur.

- Le « penser ensemble »

Il est évident que la qualité des données dépend des techniques de collectes utilisées. Cependant, une technique n'est pas un simple outil prêt à utiliser mécaniquement, sans souci de praticabilité, et il suffit de l'appliquer pour avoir des richesses d'informations. Au contraire, pour répondre aux trois soucis évoqués et qui conditionnent la voie de cette collecte de données, la démarche adoptée ici est au service d'une démarche de recherche rattachée, dans la plupart des cas, à un cadre de pensée sociologique, qui lui donne sens et crédibilité aux sélections des données à analyser. C'est ainsi que pour avoir cette crédibilité, les modalités de collecte et de triage des données ne peuvent exclure l'élaboration d'une stratégie de travail dans le but de pouvoir recueillir le fondement de chaque domaine à comprendre. C'est dans cet ordre de préoccupation que je rejoins ce que Pierre Lévy définit par « *penser ensemble* »²⁵. Il s'agit d'une démarche mettant en **œuvre l'interdépendance entre les réponses recueillies lors d'une enquête et la connaissance du terrain par le chercheur**. La production des informations se fait par un échange de point de vue entre enquêtés et enquêteur, **on pense ensemble sur un domaine à approfondir**. Les données valables sont celles établies par la confrontation des idées et des expériences de terrain des deux acteurs d'informations. Les données réelles sont

²⁵ « **Penser ensemble** » Terme développé par Pierre Lévy dans son texte intitulé « *De l'Idéographie Dynamique et de l'Art de Programmer, visible sur site* » (<http://www.cours.fse.ulaval.ca/did-62344/acfas/plarb9m/plid.html#introduction>)

les réponses issues d'addition d'informations. Dans le « penser ensemble » exposé par Pierre Lévy « *L'intelligence collective est fondée, en premier lieu, sur un principe fort : chacun sait quelque chose.* » (*Pour une intelligence collective* Pierre Lévy, octobre 1995, page. 25).

En outre, dans son objectif de faire valoir une collaboration d'opération intellectuelle de production de connaissance, la démarche de Pierre Lévy ouvre le chemin vers la reconnaissance de la multiorigine des données. Pour le dire autrement, la collecte des données n'est plus ici dans le schéma traditionnel où les enquêtés et les documents sont les possesseurs et sources valables, voire unique, d'informations à analyser par le sociologue, il s'agit plutôt « *des systèmes d'informations qui fassent "penser ensemble", (...). Il convient, par ces systèmes, de surmonter l'intermittence et les limites des intelligences individuelles en créant un "intellectuel collectif"*. Pierre Lévy (*ibid.*).

Cependant, la compétence du chercheur est au centre de cette démarche. Cela suppose un professionnalisme de pratique pour organiser les données poursuit Levy. Plus précisément, c'est l'agilité et la compétence du sociologue chercheur qui est l'instrument stratégique qui organise ce « *penser ensemble* ». Le chercheur est le facteur déterminant du système de collecte et d'analyse pour assurer la « plausibilité » des données. Cette démarche de Pierre Lévy insiste sur le fait que « *le but final étant, au bout du compte, de créer de la diversité subjective, de la diversité qualitative, une "augmentation de réalité"* ». (*ibid.*),

- **Interprétation à deux temps des données**

L'interprétation des données pendant cette recherche entre dans ce que Van der Maren (1995, p. 382) appelle « *un énoncé de la forme opérationnalisée* ». En d'autres termes, une présentation analytique mais contrôlée par des faits empiriques dans le but de respecter l'étude de cas. Une interprétation qui se veut être à la fois exploratoire et clarificatrice et « *la description met en relief les virtualités de l'objet d'étude pour l'explication que doit fournir la sociologie* » selon les termes de Hamel J (1997, p. 140) Dans ce cas, l'interprétation des données est un moment de la *liberté de découverte* selon le terme de Louis Lavelle (1962).

Pour ce faire, spécifier l'originalité des sources est le premier temps de la mise en forme des données. Elle est nécessaire en tant que spécification des informations sans connivence préalable avec des désinformations. Concernant cette qualité de source,

Georges Gurvitch parle de l'importance de l'esprit dialectique pendant les travaux sociologiques, il détermine que « *Elle (la dialectique) précède toutes, elle leur trace la voie en déjouant toute dogmatisation d'une situation donnée ou d'un « tournant » précis, toute solution de facilité, toute sublimation* » Gurvitch (1962, p. 8). Dans ce premier temps, l'observation et la présentation de la conduite d'acteur social s'effectuent à partir des bases de données factuelles et donc sur les points de vue directs des interviewés. Une description empirique du contexte donne l'état des lieux. Dans cette présentation de l'état des lieux, l'interprétation utilise le discours propre des acteurs sociaux engagés dans la sphère globale de la formation initiale. Chaque questionnaire entre dans un point précis des hypothèses de cette présente recherche. C'est un travail de focalisation de chaque réponse en vue de recevoir des informations en relation avec les axes d'observations sociologiques à respecter. C'est une stratégie pour éviter des recueils de données inutiles qui risquent de détourner l'objectif et les résultats escomptés pour cette recherche.

Dans un deuxième temps, vient **une interprétation de sens sociologique encadrée d'un cadre d'intelligibilité élaborée pour analyser la situation** dans l'idée que : « *la formulation du problème semble nous inviter à penser que la théorie est la spécification d'une fonction prenant pour arguments des énonciations et ayant pour valeurs des interprétations* » Davidson D (1984, p. 191), C'est l'étape de la compréhension et de théorisation des faits analysés. Cette deuxième étape sera la concrétisation de l'étude des résultats. C'est le contenu de la troisième partie de cette recherche. Elle est aussi la confrontation des données avec les cadres théoriques de la sociologie de l'acteur, tout en sachant que « *la théorie crée la capacité d'imaginer des explications pour tout phénomène social*. Gauthier B (2002, p 104).

- La prise en compte de la modélisation

Une modélisation constitue une démarche fréquente de l'analyse sociologique. Elle collabore à la clarification de certaines situations ciblées par la compréhension dans cette recherche. En outre, l'entrée par la modélisation d'une situation consiste à corroborer les caractéristiques et l'authenticité de cas des situations problématiques dans ce contexte de la formation initiale. En tous cas, comme l'avait constaté Bernard Lahire : « *En définitive, lorsque le sociologue fait correctement son travail, la signification des événements, des pratiques ou des représentations qu'il propose constitue toujours **un surplus**, un ajout par rapport à ce qui se dit ou s'interprète déjà ordinairement dans le monde social* » Lahire B (2005, p. 44)

Cependant, le travail de modélisation pendant mes analyses et mes démarches de compréhension n'est pas une soumission à une prénotion ou à une vision stéréotypée de la conduite d'acteur social, des dérives de démarches sources de déformation d'interprétation. Le recours à la modélisation, dans certaines phases de mes analyses de la conduite, ne veut nullement donner une autorisation de surinterprétation des événements ciblés par mes analyses. C'est ainsi que le recours à la modélisation devrait tenir compte du fait qu' « *il ne s'agit pas seulement alors d'un problème « épistémologique » propre aux sciences sociales, mais d'un problème touchant à la nature ontologique de leur objet* » (Freitag, 1986 p. 40), Dans ce cas, l'entrée par la modélisation ne devrait ignorer qu'« *Il paraît donc sage de décrire ce que l'on demande à la théorie sans faire manifestement référence à des significations ou à des interprétations* » (Davidson D, 1984,p. 191) D'autant plus que : « *l'existence sociale est faite d'une inépuisable série d'interprétation, de définitions de situations toujours remises sur le chantier. Entre le monde et l'homme il n'y a pas dualité, mais dialectique incessante, enchevêtrement.* » Le Breton David (2004, p. 47).

Dès lors, dans mon itinéraire pour fournir un cadre d'intelligibilité de la situation de conduite d'acteur social, la modélisation est introduite pour faire avancer l'intelligibilité d'identification d'existence ou non d'un changement social.

Je rejoins la voie de compréhension posée par Lahire pour enlever en conséquence le cercle vicieux de scepticisme sur la modélisation d'une situation sociologique. Une interprétation scientifique est authentique :

« 1) si elles s'appuient sur des matériaux empiriques, 2) si sont livrés, aussi précisément que possible, les principes théoriques de sélection puis les modes de production de ces matériaux, 3) si sont clairement désignés les contextes spatio-temporellement situés de la « mesure » (de l'observation), et, enfin 4) si sont explicités les modes de fabrication des résultats à partir des matériaux produits (modes de traitement des données et, si possible, choix du type d'écriture scientifique). » (Lahire B 2005, p. 41)

Cette démarche constitue certainement un résumé essentiel de la rupture obligatoire avec une simple démarche manipulatrice de données. Pierre Bourdieu qualifie cette rupture comme une « *objectivation participante* » qui demande « *la rupture des adhérences et des adhésions les plus profondes et les plus inconscientes, celles, bien*

souvent, qui font « l'intérêt » même de l'objet étudié pour celui qui l'étudie, tout ce qu'il veut le moins connaître de son rapport à l'objet qu'il cherche à connaître. » Bourdieu P. (1992, p. 224). En effet, implicitement, il se peut que mes opinions personnelles se trouvent inscrites dans l'interprétation des données. D'autres préjugés risquent aussi de manipuler inconsciemment mes analyses sociologiques de la conduite d'acteur social. Dès lors, la prise en compte de la modélisation au sein de cette analyse de la conduite d'acteur social est une complémentarité de démarche de compréhension. La modélisation de la présentation des données, notamment, constitue « un cadre interprétatif culturel standard qui sert de première grille de lecture » Mucchielli (2005, p. 31).

Dans tous les cas, l'interprétation modélisée est complétée ici par la mise en œuvre de la compréhension dans un réseau paradigmatique clair et par la considération permanente des dispositions méthodologiques qui reproblématisent la modélisation d'un évènement. Principalement, c'est le rôle méthodologique de ma démarche *contexto- problématologique*²⁶ élaborée spécifiquement pour comprendre la dynamique de ce contexte de la formation initiale. En outre, il est intéressant de préciser qu'il peut y avoir différente option de démarche et de modélisation, cependant « Une sociologie de l'acteur pourrait être une démarche de ce que fait l'acteur, ce n'est pas un modèle d'explication mais une démarche de recherche. » Crozier et Friedberg, (1977)

II.2 - LES NOTIONS ET CONCEPTS CENTRAUX

Les deux concepts « acteur et social » sont les concepts centraux de cette recherche. Cependant, ils ne relèvent pas souvent d'une étendue paradigmatique unique en tenant compte que : « Un paradigme comme une conception générale de la réalité qui détermine quelles questions sont à étudier, comment les approcher, comment les analyser et quelles significations les conséquences de l'analyse peuvent avoir pour la connaissance scientifique et son application » (Gauthier B 2002, p. 507)

Pour le dire autrement, ce sont des concepts composites et qui font l'objet d'une interminable réflexion épistémologique. Cet état de fait aurait orienté le sens de ces deux concepts selon l'école de pensée à laquelle on se réfère. Les Alain Touraine, Raymond Boudon, Ervin Goffman, Michel Crozier et Erhard Friedberg , Moessinger,

²⁶ Ma démarche de *contexto-problématologique* est donnée dans le sous-chapitre III.3.

François Dubet , Marcel Lesne., Georges Simmel, Eugène Enriquez, sont, entre autres, ces grandes sociologues et psychosociologues références et développeurs du champ paradigmatique marquant cette dynamique de leur sens. Toutefois c'est surtout cette diversité qui donne à ces deux notions leur force d'utilisation pour embrasser divers faits sociaux, mais au détriment de la précision. D'où la nécessité de comprendre leur sens contextuel, notamment, pour qui veut comprendre et interpréter une situation de « conduite d'acteur social ». C'est ainsi que cette présente recherche, étude de cas de conduite d'acteur social, entre dans une étude contextuelle qui tente de voir une nouvelle dimension de sens, une démarche de compréhension pour éviter toute considération standardisée de ces deux concepts. Retenons dès lors que ma démarche d'analyse n'adopte pas une définition conceptuelle préalable, c'est plutôt au travers de l'évolution des études qu'émergeront les caractéristiques et la définition propre de la conduite d'acteur social.. Mon intention dans ce chapitre est d'abord de présenter un univers paradigmatique de cadre de conception de ces deux notions « acteur » et « social ».

II.2.1 – La notion d' "acteur"

- L'acteur dramaturgique

L'acteur, en tant que personnage particulier de l'œuvre théâtrale, est sans doute le premier sens populaire et communément admis pour cette notion. Il est attribué à une personne qui participe à une représentation scénique. Selon la règle de l'art, il peut y avoir un acteur principal, un acteur secondaire ou un acteur auxiliaire, voire un simple figurant lors d'une présentation scénique, selon l'envergure des rôles à pouvoir..

Cette logique de sens métaphorique est reprise et théorisée par la théorie d'Erving Goffman pour expliciter le sens conceptuel d'« acteur ». Dans sa métaphore, un acteur évolue dans une scène théâtrale (Goffman, 1973, 1991) L'actéualité d'un individu est défini par son mode d'interaction pendant une présentation scénique et conditionnée par les besoins de la mise en scène devant le public A partir de cette métaphore, Goffman compare la vie quotidienne à une *scène* où se déroulent des représentations, avec ses acteurs, son public et ses coulisses, c'est-à-dire un espace caché, non visible pour le public et où les acteurs peuvent contredire l'impression donnée dans leur actéualité. Dans cet ordre d'idée, les acteurs se mettent en scène, offrant à leur public une satisfaction commune. Dans cette logique, un acteur est l'image correcte du

respect d'un contrat de conduite et la représentation scénique est issue de l'exigence d'un producteur.

Dans sa métaphore, Erving Goffman explique que chaque acteur joue un rôle avec sa propre compétence. Ils communient tacitement au sein d'une définition préétablie des résultats de conduite à mener, c'est-à-dire tout est cordonné par un consensus qui garantit la synergie de chaque action individuelle. Même si certains contenus à jouer et la mise en scène peuvent être au contraire de la morale adoptée par l'acteur, son actéuralité se définit par sa propre compétence à jouer le jeu de la solidarité scénique. Cela suppose qu'une négligence de la coordination générale est une pure rupture à la conduite scénique ou en d'autre terme c'est une démission d'interaction dans l'ordre établi. Dès lors, c'est à l'aide de l'image stricte de ce déroulement théâtral que Goffman veut expliciter la démarche d'acteur dans la vie quotidienne. Dans cet ordre d'idée, une rupture de conduite est à négocier, elle ne doit pas être une initiative personnelle. Elle est toujours interdépendante avec la situation des autres acteurs. De telle sorte qu'une rupture de conduite est une remise en cause d'un ordre établi, c'est une remise en question de la vie commune, causant un bouleversement total de la vie interactionnelle des acteurs. Dans cette vision, un vrai acteur, légitimé dans sa démarche sociale, est celui ou celle qui garde à tout prix la cohésion sociale. Il va tout mettre en œuvre afin de trouver une solution d'ensemble non pas pour résoudre unilatéralement sa propre préoccupation mais pour satisfaire son environnement public. En revanche, il doit cacher sa propre conviction d'une rupture de conduite, jusqu'au moment où son initiative personnelle sera partagée avec les autres. Goffman nomme *contacts mixtes* (1991) les interactions à risques de rupture de conduite d'acteur.

Une situation d'hétéronomie se cache derrière cette métaphore de la théâtralisation de la conduite. Par extension, il y va dans cette idée qu'un acteur en rupture avec l'esprit général de la vie quotidienne, ne recouvre pas la dimension d'un bon acteur social, et donc il s'écarte de la normalité et peut devenir un *non-acteur*. Comme si l'origine de l'actéuralité ne se trouvait qu'uniquement et légalement dans les conditions de la mise en scène, dans la recommandation d'un réalisateur producteur de conduite. Si c'est vraiment le cas, il faut avouer qu'un acteur est donc celui qui est choisi, recruté, accepté par le ou la propriétaire d'un référentiel social. Pratiquement, il est destiné à un comportement prédéfini et calculé qui ne lui appartient, donc « fantasme » d'un oppresseur en quelque sorte. Dans cet ordre d'idée, tous les individus présents dans une sphère d'activité ne peuvent pas être un acteur social sans être validé par une autorité supérieure et commanditaire de leur propre décision. Chaque acteur est privé d'autonomie de décision quant aux finalités de leur pratique sociale car ses activités

sont déjà orientées par le contenu d'une histoire prédéterminée, indépendante de sa propre conviction sociale. Du surcroît un acteur est un individu qui joue obligatoirement le rôle synergique d'une idée venant un haut lieu de commandement. Ce qui fait que son actéurialité est limitée au besoin d'une autorité non négociable, détentrice de la légitimité et qui agit par « oppression » et non par « légitimité » dans l'ordre social établi. Pour le dire autrement, c'est un *pouvoir totalitaire* (Goffman,) qui maintient la conduite de l'acteur.

Selon la sociologie de Goffman, pour changer cette situation, métaphorique, dégradante d'actéurialité, il faudra une **modalisation**²⁷ de son cadre primaire. C'est un changement qui entre dans l'amélioration de son mode d'interaction sociale par le changement direct de la source d'expérience de sa vie quotidienne de telle sorte que le changement peut-être une rupture à l'éthique propre voulue par l'ordre social établi. Par la suite, être en situation d'acteur social, peut marquer la pratique d'un individu, en situation de liberté d'agir. Dans cet ordre d'idée, l'usage de la *modalisation* évoque les particularités de la conduite d'acteur social par rapport au comportement collectif, composé par de simples individus évoluant dans une sorte d'inertie sociale. En revanche, cela suppose un regard axé sur différents sens de l'autonomie, concept- clé et charnière de toute démarche de compréhension de la conduite d'acteur social.

Dans une autre dimension, la métaphore de Goffman peut être justifiée comme un « *investissement de forme* » selon Thévenot L (1986), il s'agit d'un évènement au cours duquel un acteur est toujours cadré par son engagement vis-à-vis d'une institution Il agit toujours dans un cadre institutionnalisé et s'accorde à traiter un ensemble de pratiques organisées et contrôlées par cette institution. C'est aussi, selon Thévenot (ibid 1986), une disposition institutionnelle qui a pour corollaire la désignation des acteurs identifiés à *traiter un type de problème au nom de leurs compétences sociales* et donc de leurs capacités de tenir seulement leurs conduites au profit d'un avantage collectif. Sa qualité, d'être un acteur, est légitimée en fonction de son respect de la *mission de conduite* poursuit-il tout en favorisant l'épanouissement de l'institution. Il n'est pas un acteur social, mais plutôt c'est un *acteur institutionnel, un agent d'une organisation.*(Thévenot 1986) Il est au service d'un acte se rapportant à l'éthique organisationnelle. A travers cette logique, un acteur est comme un personnage qui joue le rôle parfait d'un individu pacifique et un homme juste, pendant sa prestation théâtrale pour le public spectateur. Pourtant il est de caractère agressif et arnaque par

²⁷ **Modalisation** est un concept de Goffman (1991) pour parler et définir une démarche de changement qui va dans le sens d'un changement positif et favorable à l'interaction sociale..

son propre caractère. En bref, un acteur peut être celui qui sait adopter une pratique sociale, pour rendre service à son institution qui ne lui demande que d'être en conformité avec les intérêts de son public. Pour le dire autrement, un bon acteur est ici celui qui sait agir dans la logique qui noue une institution à son propre public. Son actéuralité institutionnelle qui l'éduque pour le bien de son public.

Plus précisément, dans cette théorie d'acteur dramaturgique, l'acteur doit s'efforcer de maintenir sa personnalité dans un environnement changeant. Il se trouve toujours sur scène. Il joue des personnages soit sur scène soit dans les coulisses. Les demandes du jeu changent régulièrement. Par opposition à l'homo sociologicus, l'acteur dramaturgique est une entité qui prend position. Sa personnalité émerge de son action. Les mérites de ce modèle sont de postuler qu'un acteur est toujours redéfini dans chaque interaction, et chaque action contribue à son existence et qu'il doit activement maîtriser une compétence scénique pour être légitimé. À bien des égards, pour cette école de pensée sociologique, l'actéuralité réside principalement dans les événements et non dans l'individu. Au plan pratique, ceci signifie que l'acteur est un individu symbolique, capable de faire usage des multiples compétences et pratiques pour s'adapter à un public qui exige des normes et valeurs sociales.. Ainsi, toute identité est finalement jouée, l'identité personnelle comme l'identité sociétale.

- Ses caractéristiques plurielles

Crozier. M et Friedberg. E (1977) définissent l'*acteur* pour parler d'individu au sein d'une *action organisée*. Dans leur présentation, un acteur évolue au sein d'un univers de jeu, de conflits de pouvoir et de stratégie. Il est un *sujet agissant* qui utilise sa marge de liberté pour intervenir dans un système où des contraintes limitent cette marge de liberté. Du surcroît, un acteur entre en conflit avec d'autres acteurs pour faire évoluer le jeu au sein d'un système selon toujours Crozier et Friedberg, il est celui qui agit pour battre le système avec la marge de liberté offerte par le jeu.

Dans un autre registre d'analyse, entre autres dans le cadre de la professionnalisation de la formation des enseignants, Perenoud. P parle de l'acteur en tant qu'individu qui est capable d'agir méthodiquement et donc dans une logique de pratique calculable dans son milieu professionnel : « *Etre acteur, pour des enseignants, c'est être capable d'analyser la situation dans laquelle ils sont placés et ses contradictions, d'identifier leur marge de manœuvre, de supporter certains conflits et certaines incertitudes de prendre des risques calculés* » Perenoud P (1988, p. 182)

Dans cet argument il est dit que : être un acteur demande une certaine aptitude, une démarche de compréhension de l'évolution de sa vie professionnelle ce qui lui donne une faculté particulière pour maîtriser le mécanisme de sa pratique. Cette idée introduit certainement la question de professionnalisation comme cadre excellent d'acteur, c'est ainsi que Perenoud place le développement de l'actérialité d'un enseignant en fonction de son interaction dans son environnement professionnel.

En bref, ce qui est commun entre les deux auteurs c'est la caractérisation de la conduite d'un acteur en fonction de son engagement. Son existence est mouvante. Un acteur peut-être ici un individu ou un collectif d'individus.

De son côté, dans son traité sur « le retour de l'acteur », Alain Touraine (1984) dessine qu'un sujet incarne *"l'acteur lorsqu'il se situe au niveau de l'historicité, c'est-à-dire de la production des grandes orientations normatives de la vie sociale"*. En plus, il désigne l'acteur comme celui qui est capable de prendre de la distance par rapport à l'organisation de la société et de s'investir dans un mouvement social ou une innovation culturelle, il est *"Le sujet réfléchit sur sa propre créativité et se donne comme valeur centrale la reconnaissance et l'expérience de lui-même comme sujet et des autres comme semblables à lui uniquement par leur capacité d'être aussi sujets"* poursuit-il. Dans sa logique l'historicité est entendue comme *"la capacité d'une collectivité de construire ses pratiques à partir de modèles culturels et à travers des conflits et des mouvements sociaux"* et le mouvement social est présenté comme *"un acteur collectif engagé dans un conflit pour la gestion sociale des principales ressources culturelles"*. Les acteurs qui le constituent ne se bornent pas à réagir à des situations, mais également ils les produisent.

II.2.2 – La notion de “social”

- Un sens à redécouvrir

En général, les théoriciens en sciences sociales ne sont pas davantage arrivés à s'entendre sur ce qui compte comme caractéristique spécifique du « social ». Et c'est ainsi que l'adjectif « social » est appliqué dans la plupart des cas pour qualifier une grande variété de phénomènes disparates. Cette multitude de sens travaille, en outre, souterrainement les représentations sociales des acteurs sociaux de leurs champs d'interventions respectives. En conséquence, tout se passe comme si le champ d'analyse de l'imaginaire « social » conditionnait la socialité des conduites des acteurs

en orientant la légitimation de leurs actes en rapport avec une analyse transversale du contexte où ils interviennent. Cependant, cette situation rend souvent délicate la lisibilité de ce que pourrait être « la conduite d'acteur social » et risque de brouiller la socialité de chaque action. En plus, dans cette considération multiforme, le « social » s'avère aussi saturé par des logiques parallèles, voire contraires : entre autres, celles de l'acteur social et travailleur social, action sociale et œuvre sociale, plan social. C'est pour réduire cet ordre de polysémie qu'il faut admettre que des rapports conceptuels entre « social » et « acteur » existent, mais sous forme d'une dialectique de représentation, sans imposer la primauté de l'un sur l'autre. Mais une dialectique qui obéît à une logique d'analyse, et par conséquent disperse l'antagonisme des formes catégorielles.

Dès lors, pendant mon travail de recherche et d'analyse, il ne saurait être question de privilégier telle ou telle interprétation de sens du « social ». Plus précisément, tout au long de mes analyses, l'usage du sens n'entre pas dans tel ou tel parti pris d'école de pensée, ni de prétendre à une position hermétique du regard de ce qu'est « le social ou de l'acteur ». Le terme/concept d' « acteur social » est le centre de mes recherches de sens, le social est vecteur de sens de l'acteur. A cet égard, il m'importe davantage de contribuer à la construction de sens, en fonction des étapes d'analyse, à travers chaque principal point d'observation et de compréhension où le « social » est impliqué avec le terme « acteur ».

- **La notion de « socialité »**

Pareillement, j'admets l'usage de ce terme « socialité » comme qualificatif d'une situation globale du contexte. Elle exprime un caractère spécifique du contexte de l'enseignement protestant notamment, l'espace théorique où intervient la conduite d'acteur social. « Socialité » et « promoteur de bien être » peuvent être utilisés alternativement pour exprimer une caractéristique similaire d'un contexte. « Socialité » incorpore une image positive. Dans la plupart des cas, elle est utilisée ici pour corroborer le sens conceptuel du « social ». C'est pour spécifier par la suite, l'étendue de sens à pourvoir à la notion d' « acteur ». Plus particulièrement, la socialité peut caractériser l'aspect du contexte d'évolution de la « conduite d'acteur social » et peut couvrir aussi la nature des configurations qui agissent dans son contexte d'implication. De là, la socialité est fonction du centre d'intérêt de la finalité d'implication. Ce détail d'explicitation est nécessaire pour éviter d'appréhender un

sens équivoque au terme « socialité ». D'autant plus que : *«La notion de socialité n'est pas cristalline parce que ce ciment social que nous inventons peut prendre sa source dans des registres fort différents »* Jewsiewicki et Létourneau (1998 p. 25)

Cela suppose que la socialité de quelque chose est un domaine mouvant de sens. Dès lors, dans ma démarche, la qualification de la socialité du contexte est un cadre analyseur de la nature de chaque conduite d'acteur social à éclaircir. Elle définit la caractéristique de la dynamique spécifique du domaine où évolue la problématique de la conduite d'acteur social, autrement dit : *« La socialité engage les acteurs à choisir des actions qui ne sont pas nécessairement dans leur meilleur intérêt particulier, qui permet alors le pas sur l'intérêt particulier et instaurent une logique sociale, un ensemble de relations sociales extra-individuelles »* Le Camus, (1989, p. 24-25)

Tout en tenant compte de cette idée de Camus, il existe une interdépendance entre la socialité d'une conduite et l'intérêt cherché par l'« acteur » lui-même. De là, je postule que toute tentative de spécification de la conduite d'acteur social doit considérer la socialité comme premier cadre de sa légitimité. A savoir qu'une socialité se rapporte à fortiori à une pratique sociale positive. Elle est en quelque sorte une finalité escomptée par la moralisation de la pratique des acteurs sociaux dans une organisation sociale établie.

De son côté Lianos constate que : *« l'acte n'appartient plus totalement à l'acteur mais il a parallèlement lieu « ailleurs », sous les yeux d'un observateur cherchant en lui une exception, une anormalité quelconque qui déclenche l'attention particulière et concentre le regard sur soi »* Lianos (2001, p. 114)²⁸, Dans ce cas, la socialité de la conduite d'acteur n'est pas uniquement caractérisée par son unique choix.

Pour autant, cette prise de position épistémologique de Lianos n'exclue pas l'idée d'autonomie que peut avoir un « acteur social ». Lianos relate certainement ici une certaine limite de l'autonomie de la réflexivité d'un acteur. D'autant plus que *« des raisons d'agir qui débordent le cadre des choix rationnels usuels et même marginalisent ce cadre en devenant un rationnel de second ordre qui oriente les décisions parce qu'il forme une logique dominante »* Le Camus (1989, p. 25)

Par ailleurs, il est intéressant de noter que l'histoire enseigne communément que les valeurs respectées par la société sont souvent la socialité définie et légitimée par l'Etat. C'est ainsi que l'idée d'une socialité « fabriquée » et donc dominante dans une période donnée s'impose souvent pour légitimer l'acte de chaque membre de la société ; elle évalue institutionnellement la pratique quotidienne des acteurs sociaux. En

²⁸ LIANOS M.(2001) « Le nouveau contrôle social » Paris, l'Harmattan

conséquence, cela ne suppose-t-il pas que la légitimité de la conduite d'acteur social est fonction de sa conformité avec la logique de socialité adoptée par le pouvoir politique ou du système éthique véhiculé par l'Etat?

Toutefois, faut-il reconnaître que l'autorité d'un Etat en tant que pouvoir organisateur de son territoire, n'exclut pas le fait que la socialité puisse être aussi sous la bride d'une catégorie de personnes. Elle peut ne pas être le monopole permanent d'un pouvoir dominant. C'est dans cette éventualité qu'une action de changement social peut s'imposer aussi comme comparateur d'une nouvelle socialité au détriment de la socialité officiellement légitimée par le pouvoir. Pour le dire autrement, malgré le poids des influences contraignantes d'un pouvoir institutionnel dans un contexte donné, la socialité de la conduite d'acteur ne se réduit pas toujours à une soumission inconditionnelle à l'ordre établi institutionnellement. Pour le dire autrement, la socialité de la conduite d'acteur n'est pas toujours le produit de la légitimité d'une autorité institutionnelle. Elle peut être issue de la rupture de la logique institutionnelle, c'est ainsi que : *« le fait que son action se déroule dans un contexte de contraintes ne signifie pas qu'on puisse faire de son comportement la conséquence exclusive de ces contraintes. Les contraintes ne sont qu'un des éléments permettant de rendre compte de l'action individuelle »* Boudon R cité par Michel Dubois (2000, p. 53).

Tout compte fait, une question perdure c'est de savoir quelle est l'origine exacte de la socialité ? L'acteur est-il vraiment le déclencheur de la socialité de ses propres actes ?

II.2.3 - Les outils d'Erving Goffman

- Pourquoi utiliser les outils de Goffman ?

Ma démarche de dénouement de la conduite d'acteur social utilise les concepts d'Erving Goffman en tant qu'outils de travail d'explicitation. Cela suppose que des outils de la sociologie de Goffman seront utilisés pour éclairer certains points du processus de dénouement de la conduite d'acteur social ainsi que dans la façon dont ce processus affecte un déclenchement de changement social dans la sphère de la formation initiale. Il ne s'agit pas d'une bifurcation vers une analyse inférentielle, une application intégrale d'une théorie sociale pour annuler une autre. Cette démarche n'est pas le choix adopté dès le début de cette recherche *« étant donné que les concepts peuvent avoir un autre sens lorsque l'on passe du domaine A au domaine B,*

le chercheur du domaine A peut se méprendre sur leur sens dans le domaine B et percevoir une analogie là où il n'y en a pas » (Jean –Marie Van Der Maren ; 2004, p. 151). D'autant plus que mon intention n'est pas de mener une analyse théorique de la conduite d'acteur social. Cet avertissement accompagne dans ce cas l'utilisation des outils de Goffman, en sachant que : « *La révolution dont nous sommes les témoins dans la méthodologie des sciences, des sciences humaines spécialement, rend extrêmement dangereux l'emploi de termes consacrés* » Georges Gurvitch (1962, p. 7). Georges Gurvitch, en sa qualité de sociologue, n'interdit pas l'accès à des outils conceptuels théorisés mais incite à une prudence d'utilisation lors de l'articulation de ceux-ci aux faits réels qu'ils tentent d'explicitier.

Evidemment, on n'ignore nullement le fait que le contexte de naissance et d'expérimentation de la théorie de Goffman se situe dans l'univers d'un monde moderne, avec une conduite d'acteur social qui évolue dans l'univers de l'individualisme de la raison, d'une organisation institutionnelle largement entretenue par une foi sans limite dans le progrès scientifique et dans les procédés avancés des technologies d'expertise sociale. Par contre, mon champ de recherche est un contexte extrêmement différent de cela en l'occurrence un contexte de la formation d'enseignants, dans un pays du sud, un contexte où la réflexion religieuse prédomine avec ce que cela suppose dans toute instance de prise de décision d'action. Pour le dire autrement, la problématique confessionnelle est loin d'être en conformité avec les composants contextuels de la naissance de la théorie Goffmanienne. Peut-être qu'il serait douteux d'interpréter efficacement une problématique de recherche sociologique si l'origine de la théorie d'intelligibilité à utiliser ne possède pas les intérêts et les mêmes objectifs quant aux visées des résolutions escomptées ?

Dès lors, dans quelle mesure ma démarche de réutilisation peut-elle mettre au point une adaptabilité de ces concepts ?

Pour enlever ce doute, je postule que la scientificité des outils sociologiques ne doit pas être jugée par son cadre de naissance. Il appartient à chaque utilisateur d'en justifier la pertinence et l'efficacité dans sa pratique d'utilisation. Dès lors le paradigme Goffmanien que je propose d'utiliser ici me constitue une loupe pour entrer dans une lecture microscopique de l'essence de la conduite. C'est dans cette perspective que cette utilisation est un choix d'interprétabilité pour : « *énoncer ce qui définit l'interprétation sociologique et de la distinguer de l'univers de l'herméneutique libre, c'est-à-dire, des interprétations sauvages, incontrôlées, empiriquement non contraintes* » (Lahire B 2005, p. 41)

Par ailleurs, reconnaissons aussi que l'usage des outils de Goffman entre dans ma perspective de dénouement de ma problématique dans le cadre de l'interactionisme. Cependant, la configuration d'interaction donnée par Goffman n'a rien d'unique en son genre. Il existe d'autres théories sociologiques qui possèdent des démarches dûment expérimentées et qui ne méritent pas d'être laissées de côté au dépend d'une autre. En conséquence, le fait d'utiliser les outils conceptuels de Goffman dans mon analyse ne veut nullement infirmer l'importance et la crédibilité des autres théories sociologiques d'interaction sociale. Seulement, les configurations Goffmanienne sur « la théorie de cadre », ainsi que les concepts de « *modalisation* », de « fabrication » et de « changement » me semblent plus proches de la réalité que j'ai pu identifier dans ce contexte de la formation initiale. D'autant plus que dans la préface de son ouvrage « *la mise en scène de la vie quotidienne* » Goffman (1973) présente lui-même sa théorie comme « *la description d'une série de traits qui composent un schéma applicable à n'importe quelle organisation sociale réelle* » (Goffman, 1973). Par conséquent ce positionnement respecte la règle de jeu de mon itinéraire méthodologie.

En bref, les outils de Goffman me servent de grille de lecture des cas problématiques et y apportent une clarification. Entre autres, l'inexistence de repères sociaux stables, la plupart des acteurs semblent effectuer *une mise en scène pour sauver leur face* (Goffman, 1973) ceci lors d'une action précise qui nécessite leur implication. Pareillement, la théorie de la *modalisation* est adaptée à l'explicitation du changement de logique sociale dans ce contexte.

En outre, cette utilisation dans un contexte qui évolue à Madagascar est une façon d'expérimenter concrètement ces outils dans un nouveau terrain autre que dans le contexte source d'élaboration et d'expérience sociale d'Erving Goffman. En conséquence, la pratique de ces outils peut être lue comme une invitation à une explicitation toujours plus grande des conditions d'emploi de ces concepts et pour répondre, de ma part, au critique malintentionnée de certains détracteurs qui présument qu' « *il nous apparaît que les objets qu'il (Goffman) étudie restent des institutions plutôt fermées sur elles-mêmes : Il ne s'agit pas de nier que leur existence et leur raison d'être sont d'abord sociales – ce qui ne préoccupe guère Goffman quand il s'intéresse à l'ordre des interactions – mais justement de considérer que dans leur fermeture sur elles-mêmes –c'est-à-dire dans leur fonctionnement interne comme contexte d'interaction* » Durand. J-P et Gasparini W (2007).

- Le concept de cadre

Le caractère de concept d'Erving Goffman en tant qu'outils d'analyse d'une situation d'interaction est l'aspect qui m'intéresse parmi ses concepts. Notamment, le positionnement d'Erving Goffman qui explique la socialité de l'acteur dans son interaction et dans l'interdépendance entre les acteurs (Erving Goffman, 1974), sans déconsidérer l'existence de l'institution où la personne est présent. Pour lui les interactions sont étudiées dans un *cadre naturel* c'est-à-dire dans la vie quotidienne lorsque les personnes, les individus se rencontrent *face à face*, échangent, produisent leur vie sociale commune.

Pour une personne, un évènement ne prend sa signification que s'il est placé dans un cadre de sens précis. Les activités d'interactions font appel à un ou plusieurs cadres interprétatifs. Cela suppose que dans la vie quotidienne, les acteurs maîtrisent des cadres primaires même s'ils sont dans l'incapacité de le décrire correctement. Le terme *cadre primaire* est un concept clés de la sociologie d'Erving Goffman, son usage entre dans l'identification de la racine de conduite d'un acteur. En voici sa propre théorie : « *est primaire un cadre qui nous permet, dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de signification (...)* quel que soit leur degré de structuration, les cadres primaires nous permettent de localiser, de percevoir, d'identifier et de classer un nombre apparemment infini d'occurrences entrant dans leur champ d'application » Goffman (1991. p. 30)

Notamment cette idée expose bien la problématique de ma recherche. Goffman propose l'analyse du *cadre primaire* pour identifier un évènement d'interaction sociale. La théorie fait généralement appel, quel que soit le contexte, à un ou plusieurs cadres interprétatifs pour identifier la nature de l'évènement d'interaction ou pour expliquer l'impossibilité d'interaction. Le terme de "cadre" désigne *ces éléments de base* (Goffman 1991, p. 19), et le « cadre primaire » est celui qui « *permet d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de signification* » (*ibid.* p. 30). Un cadre est primaire s'il n'est pas rapporté à une interprétation préalable ou originaire. Inversement on peut dans ce cas analyser aussi à partir de la conduite d'un acteur, les caractéristiques du cadre primaire qu'il met en œuvre.

Pour comprendre le sens d'une interaction, Goffman distingue deux classes de cadres primaires : les cadres naturels et les cadres sociaux. Les cadres naturels sont ceux qui impliquent l'action de forces ou de lois de la nature et les cadres sociaux qui produisent les faits d'actions ou d'intentions humaines. En particulier, c'est la notion de cadres sociaux qui m'intéresse pour mes analyses des héritages historiques qui influencent les pratiques respectives des différentes catégories d'acteurs sociaux dans ce contexte de la

formation initiale et pour discerner les péripéties de l'approche par les compétences (l'APC) dans l'univers de formation du nouveau patriotisme dans le rang des parents d'élèves des écoles protestantes. Les cadres sociaux affectent une caractéristique de rites d'interaction entre les acteurs expose Goffman et souvent ce sont des configurations d'évènements inhérents aux objectifs créés par les acteurs. Cela suppose qu'il faut partir de l'identification des cadres sociaux adoptés par les acteurs, pour qualifier leur conduite. Un cadre social est par nature, la racine éthique qui agit à l'interaction entre les acteurs et lors de leur implication dans une activité sociale.

Dès lors, la théorie de cadre me constitue une approche plausible des racines de conduite d'acteur dans la sphère de la formation initiale. Elle permet de replacer dans ce contexte l'importance des différentes convictions sociales des acteurs. Plus précisément, il s'agit ici de préciser la signification de chaque conduite d'acteur produite par les cadres sociaux qui interagissent pour définir les caractéristiques du mécanisme interactionnel qui se met en place à partir de ces cadres sociaux.

Pour autant, cette considération ne propose pas une prise en compte sans discernement du contexte où se déroulent tous ces évènements d'interaction. L'auteur dans sa démarche d'expérimentation a toujours fait raccorder toutes ses analyses avec l'endroit et l'institution où l'acteur évolue. Une manière d'exprimer que les cadres, peu importe leur forme et leur contenu, ne sont ni des faits réguliers ni des faits standardisés. Une existence contextuelle apporte un dynamisme propre de cadre de conduite. De là, la situation d'un cadre est contextuelle, elle peut être un objet multiforme.

Autre caractéristique marquant la théorie des cadres, c'est le fait que chaque cadre comporte une série des règles « *Chaque cadre social comporte ses propres règles* » (Goffman cadre de l'expérience 1991, p. 33). Ce qui signifie qu'il existe des règles adoptées organisant les caractéristiques d'interactions entre les acteurs. Un cadre est comparateur de propres règles d'interaction entre les acteurs.

Toutefois, pour éviter tout usage abusif des ces outils, j'arrive à mes interrogations qui se rapportent à l'importance omniprésente des cadres : Quel rapport existe-il entre les règles du cadre et l'historicité d'un contexte de légitimation de la conduite d'acteur social ? Est-ce qu'ils conditionnent les caractéristiques des enjeux d'interactions des acteurs sociaux ? Est-ce qu'ils se posent en qualité de repères inconditionnels de conduite d'acteur social ? Constituent – ils des supports pour une démarche d'action de dénouement de légitimation de l'agir d'un acteur social ?

Réponses de Goffman : « *Il convient donc de ne pas considérer les situations sociales comme des lieux d'obéissance aux règles ou d'infractions secrètes, mais plutôt comme des cadres où des versions en miniatures du processus judiciaire tout entier se déroulent à l'accélééré* » Goffman (*mise en scène de la vie quotidienne, 1973, p. 112*) Par extrapolation, cela suppose qu'une situation de conduite d'acteur social n'est ni nécessairement, ni même obligatoirement la même au sein d'un même cadre social. Ce qui fait que, dans ma démarche d'analyse, le «décryptage» d'un cadre primaire a pour objectif d'identifier le contenu et le point d'ancrage profond de chaque pratique des acteurs sociaux qui se bousculent dans ce contexte de la formation initiale.

Dès lors, j'écarte ici toute adoption dogmatique des outils de Goffman pour éviter une considération mécanique de l'origine de la conduite d'acteur social en fonction des cadres sociaux ainsi définis. D'autant plus que l'approche Goffmanienne d'une réalité sociale reviendrait toujours à concevoir une interaction comme en état de changement, c'est-à-dire d'une possibilité d'être transformée. L'analyse des cadres vise donc à saisir ce dynamisme de l'interaction. En outre, Goffman développe que la plupart des interactions n'ont ni qu'un seul sens de conduite d'acteur, ni qu'un seul cadre. *Il y a en fait plusieurs cadres qui s'emboîtent* (.ibid. 1973)

- Sur la défaillance des cadres

Une défaillance de cadres peut arriver selon Goffman. IL définit par rupture de cadre le moment, souvent pénible, où l'individu se rend compte qu'il a perçu la situation de manière erronée : dans ce cas, une éthique sociale se trouve subitement bouleversée par une absence de repères de sens et de légitimité sociale. Et donc c'est la conduite d'acteur social qui cherche difficilement un nouveau cadre social d'épanouissement.

Autre cas, un cadre est « mis en défaut » si les caractéristiques adoptées ne reçoivent plus sa légitimité auprès des acteurs. Dans ce cas une déstructuration des modalités d'interaction surgit. Deux possibilités peuvent se présenter d'après Goffman : soit la situation troublée reçoit de nouvelles clarifications ce qui leur permet de le réintégrer dans le cadre, soit à partir de ce trouble, le cadre primaire sera modifié, rectifié ou remplacé au profit des nouveaux besoins de l'interaction, c'est la rupture de cadre.

- Le concept de modalisation

La théorie de Goffman postule qu'à partir d'un cadre existant et avec lequel s'effectue l'interaction des acteurs. La défaillance de cadre est possible. Une transformation peut être opérée. C'est la « **modalisation** » d'un cadre primaire. « *Par mode j'entends un ensemble de convention par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différentes. On peut appeler modalisation ce processus de transcription* » Goffman (1974, *cadres de l'expérience*)

Ce qui fait que la *modalisation* opère une transformation sur un élément déjà signifiant par le cadre antérieur où évolue la conduite de l'acteur et son interaction. La caractéristique importante de cette transformation est que le cadre primaire et le cadre modalisé peuvent avoir un lien de nature.

- Le concept de fabrication

La fabrication est une transformation négative d'un cadre primaire pour désorienter la conduite d'un acteur lors de son interaction selon Goffman. Elle est un acte, asocial, qui déforme et détourne complètement la signification réelle d'un cadre, par le fait que la fabrication de cadre est effectuée pour un autre objectif qui écarte totalement le besoin d'émancipation et de changement social de la situation. En d'autre terme un acte de « fabrication de cadre » est une manœuvre avec des agissements qui détruisent *la face* d'un acteur lors de son interaction. Dans ce cas, une « fabrication de cadre » peut être vue dans une orientation asociale, déstabilisante, obstacle à l'interaction des acteurs, voire une action déshumanisante. Goffman décrit la fabrication comme suit : « *il s'agit des efforts délibérés, individuels ou collectifs, destinés à désorienter l'activité d'un individu ou d'un ensemble d'individus et qui vont jusqu'à fausser leurs convictions sur le cours des choses. Un projet diabolique, un complot, un plan perfide en arrivent lorsqu'ils aboutissent, à dénaturer partiellement l'ordre du monde* » Goffman (1974, *Les Cadres de l'expérience*).

Dans l'idée de Goffman, la *fabrication* est différente de la *modalisation* de cadre. Un cadre *fabriqué* génère des pratiques déformées et corrompues qui détruisent la qualité de l'interaction sociale. Un « *cadre fabriqué* » est une élaboration de sens à l'insu des acteurs.

En d'autres termes, un *cadre fabriqué* est une présentation truquée d'un cadre primaire pour piéger « *le face à face* » des acteurs. C'est une sorte d'embuscade de conduite.

- Le concept de « face à face » et la dramaturgie

Pour lui l'interaction est notamment une analyse d' « *un face-à-face* » entre acteurs, c'est son domaine d'étude sociologique spécifique, Cependant il faut préciser que Goffman n'entre pas dans la description du contexte de l'interaction mais plutôt dans celle de la nature et la posture des interactants. Dans son idée, le concept d'interaction étudie les rites qui cadrent les conduites des acteurs.

Il prend comme postulat que toute interaction met en œuvre un jeu dramaturgique. Durant cette situation un acteur développe une stratégie de conduite ou des rôles pour effectuer « *le face à face* ». L'enjeu dramaturgique est une caractéristique d'interaction, il est destiné à soutenir rituellement la scène afin de ne pas *perdre la face* (Goffman 1967 les rites de l'interaction). Cette approche dramaturgique de l'interaction donne le schéma suivant : « *Par interaction (c'est-à-dire l'interaction face-à-face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres* » (Goffman, 1973, p. 23)

Goffman explique dans *Les rites d'interaction* (1967) qu'en interaction avec d'autres, la règle fondamentale que doit respecter un acteur est de préserver sa face et celle de ses partenaires. Il définit la face en tant que « *valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier* » (*ibid* 1967). Les conditions de possibilité de toute interaction selon sa théorie et le respect de la face et celle des autres, évitant de les compromettre : ce sont le tact, le savoir-vivre ou encore la diplomatie qui donne la réussite d'une interaction d'acteurs. Dans toute interaction, un certain niveau d'engagement est requis, ainsi qu'un soutien à l'engagement des autres. Cet engagement peut être défini par la nature de la dramaturgie qui agit sur l'interaction. Au vu, de l'idée de Goffman, une dramaturgie évolue, elle n'est pas interchangeable. Elle évolue et peut inciter un changement de conduite d'acteur social.

- Sur l'interactionnisme

Dans sa démarche d'analyse de l'interaction, Goffman précise l'effet réciproque de l'interaction des acteurs, « *elle (interaction) représente une image complète et durable de sa personne, ce que lui-même, dans ces rapports avec nous, admet*

également » (Goffman, 1974, p. 193). Il rajoute en exposant son analyse sur l'ordre de « face à face » que l'interaction sociale est essentiellement une situation où des individus agissent et réagissent les uns aux autres Goffman (1983). Selon lui l'interaction sociale peut être définie, comme ce qui apparaît dans des situations sociales, c'est-à-dire des environnements dans lesquels deux individus ou plus, sont physiquement présents. L'enjeu de l'interaction sociale est ici sous la forme d'un processus dynamique situationnelle et réciproque des acteurs sociaux, issu des attentes de l'un et de l'autre et des attentes inférées par l'un et l'autre. Selon Goffman « *tout acte, substantiel ou cérémoniel, prend le sens d'une obligation pour son auteur et d'une attente pour l'autre* » (Goffman, 1974, p. 199).

Si on exploite l'itinéraire de la sociologie de Goffman, cet équilibre de comportement est un enjeu lors de l'interaction sociale et autour de laquelle s'organise la conduite d'acteur social. Pour Goffman, l'interaction « *demande un équilibre délicat que peut aisément détruire quiconque le soutient avec trop ou insuffisamment d'ardeur, par rapport aux idéaux et aux attentes du groupe dont il fait partie* » (Goffman, 1974, p. 38).

Ainsi, essentiellement, l'interaction sociale peut être conçue comme une situation d'interdépendance des acteurs. A titre d'exemple on considérera qu'il y a une certaine prise de risque à partager entre les missionnaires européens et les gens du pouvoir monarchique malgache au 18^e siècle, il y avait une situation d'échange d'attente réciproque à travers une dynamique de contraintes composées d'obligations de coopération entre les deux parties en interaction : « *Lorsque chaque participant a l'impression qu'il doit sacrifier plus pour les autres que ceux-ci n'ont sacrifié pour lui, il peut s'ensuire une sorte de complaisance réciproque perverse, très semblable à l'hostilité circulaire qui provoque les esclandres, où chacun reçoit ce dont il n'a pas besoin et donne en retour ce qu'il préférerait garder* » (Goffman 1974, p. 37)

En résumé, la théorie de Goffman sur la théâtralité de l'interaction, considère la vie publique comme une mise en scène de rôle d'acteur, cependant le contenu conceptuel du *rôle* n'est pas dans le domaine du fonctionnalisme précise Jean Pierre Durand, Robert Weil²⁹. Cette démarche est : « *Plus profondément, les dispositions utilisées pour donner une représentation caractérisant la structure du moi* » (idem. p. 276). Pour donner une appréciation critique de ces idées de Goffman, je rapporte ici que de leur côté Simmel (1981), évoque que l'interaction est une « *réciprocité de causation* »,

²⁹ Cette précision est faite par Durand J-P et Weil .R (2006), « la sociologie contemporaine »

une « *dépendance réciproque* » Elias N (1991)³⁰, Cet ajout des notions de « réciprocité de causation » et celle de « dépendance réciproque » est important pour notre compréhension de la conduite d'acteur social parce qu'elles suggèrent une dynamique de contrainte, lieu où s'organise la « *dynamique de l'agir et du subir par lesquels les individus se modifient réciproquement* » (ibid. p. 91). En plus, l'interaction des acteurs est un agir commun « *à cause de leur interdépendance et de la constante interconnexion de leurs actes et de leurs expériences forment un ensemble, une sorte d'ordre* ». (Ibid. 1991, p. 77)

Conséquemment, je résume l'interaction sociale en tant que séquence de situation de conduite des acteurs sociaux incluant les effets des réponses reçues suite aux actions effectuées mutuellement. Dans cette idée l'acte isolé d'un acteur, hors contexte d'analyse, ne sera pas considéré comme comparateur d'interaction sociale. L'interaction sociale est dès lors une situation de co-action, d'interdépendance d'agir et d'acceptation mutuelle d'une certaine règle de jeu entre les acteurs dans une dynamique de changement social. L'objectif de l'interaction est de mettre en évidence la possibilité d'évolution des conduites individuelles au profit d'une réussite commune. Dans cette approche, l'individu n'est pas seulement le résultat de l'interaction mais il est « acteur d'interaction » et renforce la situation avec divers paramètres de son environnement. Le changement social peut se réaliser favorablement aux intérêts de tous les interactants en fonction de l'ampleur de l'interaction c'est-à-dire en rapport avec la réussite ou non du processus d'interaction. De là, on peut émettre l'hypothèse qu'une conduite d'acteur social est une pratique incluant les effets voulus de l'interaction, elle se développe vers le sens d'un processus de changement et d'innovation de son champ d'engagement social et de l'éthique sociale y afférente. En revanche une conduite qui s'est développée hors champ d'interaction sociale, produit par un cadre primaire isolée ne peut pas recouvrir la qualité de conduite d'acteur social. En bref, l'interaction sociale est une voie de changement de situation face à une situation antérieure presque opprimée par un conflit social qui ne développe que des situations isolées pourtant génératrice d'inégalités sociales.

Dans ce sens le processus d'interaction sociale correspond donc à un processus de reconversion de la conduite des acteurs impliqués dans le contexte de la formation initiale. Une nouvelle dynamique d'engagement qui entre dans une nouvelle règle d'implication entre les acteurs eux-mêmes. Elle organise un certain mode de cohésion sociale ou les catégories sociales se rallient et s'engagent pour une même cause. En plus la dynamique elle-même est « un cadre social » (Goffman) qui détermine l'image

³⁰ Elias N. (1991) « La société des individus » Ed ; Fayard

sociale de l'institution ou du domaine d'action qui se rattache à leur visé de finalité sociale. A savoir que l'agir de chaque interactant n'est pas une donnée préétablie de comportement, il est une construction processuelle et épouse en conséquence un *cadre modalisé*(Goffman) de réussite sociale. La nouvelle conduite ainsi *modalisé* devient à son tour le moteur principal de changement social.

II.2.4 - La notion de *civilisationnement*

La notion de *civilisationnement* est un néologisme. C'est un mot élaboré par ma propre construction de sens. Cette notion n'est pas un dérivé de sens de l'expression « rendre civilisé » dans le sens d'intégrer une situation « sans civilisation » dans un cadre de civilisation jugé comme humanisant et possédant des codes sociétaux reconnus comme légitimes. *Civilisationnement* ne porte pas non plus le sens de transposer les caractéristiques spécifiques et intégrales de la civilisation d'une autre région du monde pour suppléer une autre civilisation vécue dans un autre endroit. La notion de *civilisationnement* porte le sens de rendre au sein d'une nouvelle configuration sociale, des parcelles de civilisations qui coexistent dans un pays.

En l'occurrence, l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar est une étendue sociale marquée par la présence des pratiques d'acteurs sociaux, soutenues par des parcelles d'idées sociales issues de différentes sources. En gros, les sources identifiées, origines de chaque idée sont : **Le patrimoine du protestantisme, l'héritage du socialisme révolutionnaire marxiste, le mythe de la racine malayo-indonésienté, l'africanité, la malgachitude, les vitrines du modernisme ou de la mondialisation, l'information sur « la société du savoir³¹»**. Chaque entité est rattachée à une configuration de civilisation spécifique et possède ses propres codes de pratique d'acteurs sociaux. Souvent en contradiction, les différentes conduites générées par ces entités de cadre civilisationnel créent une lutte d'influence entre les acteurs sociaux.

³¹ **Société du savoir**, je fais référence ici à la publication de sur site de L'UNESCO « vers les sociétés du savoir », édition Unesco, 2005. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>. Il est cité aussi dans le texte de la législation scolaire de l'enseignement à Madagascar. Article 15 « (...) *les établissements d'enseignements et de formation, veillent, dans le cadre de leur fonction d'instruction, à garantir à tous les apprenants, (...) de s'insérer ainsi dans la société du savoir et du savoir-faire* » Loi n°2008-011 du 11 juillet 2008 portant orientation générale du système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar. La société du savoir est mentionnée dans la loi d'orientation de l'enseignement parmi les références de développement de l'enseignement malgache.

C'est au sein de cette situation de conflit de pratiques d'acteurs sociaux que naît le phénomène de *civilisationnement*. C'est une action d'élaboration des nouveaux cadres de conduite. L'action consiste à recentrer les convictions sociales générées par chaque parcelle de civilisation. Le *civilisationnement* a pour finalité la mise en œuvre d'une nouvelle civilisation.

Plus précisément, le terme de *civilisationnement* est créé pour cette recherche. Il définit le processus de reconversion des différentes parcelles de civilisation existantes pour établir une nouvelle caractéristique d'identité civilisationnelle. Il ne peut pas être l'acte de plagiat d'une configuration de civilisation existante, ni une création d'une super-civilisation. Son point de départ identifié au cours de cette recherche est la dynamique antagonique des particules de différentes civilisations au sein du contexte de la formation initiale.

Le *civilisationnement* définit la totalité des actes de potentialisation des cadres civilisationnels, il a pour effet immédiat la légitimation de la conduite d'acteur social. Dans cette recherche, il existe trois actes de *civilisationnement* : *civilisationnement* de la confessionnalité, *civilisationnement* des valeurs canoniques du *fihavanana*, *civilisationnement* du patriotisme.

II.2.5 – La notion de *fihavanana*

Un des éléments constitutifs fondamentaux de la sociologie de société malgache est sans doute la notion de *fihavanana*. Pourtant, il risque d'être le moins compris dans le panier des concepts et des notions utilisés au cours de ce travail de recherche. Une des raisons – et peut-être la plus simple – de cet état tient au fait que le *fihavanana* n'est pas une notion issue du réseau paradigmatique global des recherches en sciences humaines. Ainsi, après avoir été reconnu comme élément de l'univers civilisationnel malgache dans le milieu de la littérature universitaire malgache, sa potentialité est encore cachée par l'inférence des notions voisines de l'analyse de la cohésion sociale, entre autres le lien social, la reliance, l'alliance, la solidarité, la sociabilité.

- Etymologie

Le mot *fihavanana* (se prononce *fi-a-và-nana*) est un nom. Un mot authentiquement de la langue malgache, jusqu'à présent non traduit en vocable étranger. Soit dans les textes officiels tout comme dans la Constitution malgache, soit dans les ouvrages qui parlent de son sens et dans les sites qui circulent dans les forums

à propos de cette notion, *fihavanana* garde cette configuration lexicale malgache. Les chercheurs universitaires malgaches parlent du *fihavanana* d'élément cosmovisionnelle spécifiquement fondateur de la sagesse populaire malgache. Etant cet aspect particulier, cette notion n'est pas réductible aux sens des notions usuels dans les lexiques conceptuels étrangers. Entre autres, **il intègre le sens des trois valeurs : la réconciliation, amitié profonde, fraternité au sein de la transculturalité.** Avec ses trois sens intégrés, le *fihavanana* possède la dimension d'être une éthique de la non-violence et un dépassement de l'ego pour faire valoir le « Nous », socialement une prise en compte de l'autre comme un parent, au sein d'une même famille.

Il est composé par le radical ***havana*** qui recouvre le sens de parent, famille mais aussi un Grand ami sans être de même consanguinité ni de même origine territoriale. « *Tu es un **havana** pour moi* » veut exprimer que « tu es vraiment un Grand ami, une grande fidélité nous uni ! » Etymologiquement, il se structure comme suit : *fi-havana-na*: Le préfixe ***fi-*** porte le sens de *pour* et le suffixe terminal ***-na*** est une terminaison support terminatif du préfixe ***fi-*** dans la structure linguistique malgache. D'où la notion de *fihavanana* recouvre le sens de « pour l'entrée profonde dans la dimension de *havana* ». Ce qui donne au *fihavanana* un sens cosmovisionnelle d'autrui à l'image d'un être profondément fraternel qui se trouve dans l'amitié de haute fidélité.

- Sens pratique

Quelques exemples pratiques de l'usage du *fihavanana* dans la vie quotidienne des malgaches : Entre autres, après une profonde dispute qui se termine par une mésentente entre les protagonistes, les gens font appel au *fihavanana* pour rétablir la paix et réintroduire la place de la sagesse fraternelle. Pour effectuer la réconciliation entre des personnes ou des entités qui sont séparées profondément par un conflit de pouvoir ou d'intérêts, l'appel aux valeurs morales et médiatrices du *fihavanana* est introduit pour demander aux parties concernées par la réconciliation de prendre en considération la non-violence et la considération mutuelle de la moralité sociale. Le *fihavanana* est aussi un acte de pardon et de tolérance, vouloir pardonner c'est donner place au *fihavanana*. Vivre le *fihavanana*, c'est se soumettre au respect mutuel de non-violence. Cette notion est donnée sans traduction en langue étrangère dans la constitution de la république de Madagascar traduit en français et en anglais, en voici cet extrait : « Résolu à promouvoir et à développer son héritage de société pluraliste et respectueuse de la diversité, de la richesse et du dynamisme de ses valeurs éthico-spirituelles et socioculturelles, notamment le "**Fihavanana**" et les croyances au

Dieu Créateur... » (2007) Préambule de la constitution de la troisième république malgache. « *Dans le respect du " **Fihavanana** ", en vue de l'examen des questions d'intérêt commun.... »* (2007) Titre III, article 139 de la Constitution malgache.

Notons aussi que le *fihavanana* est un vocable présent et utilisé quotidiennement dans toutes les variantes dialectales de la langue malgache. Cependant, *fihavanana* n'est pas un mot hérité d'un répertoire historico-linguistique malayo-indonésienne reconnu comme source de certains mots malgaches. En effet, il faut retenir qu'il existe dans la langue malgache, des mots issus d'une même famille venant du lexique malayo-indonésienne, arabe, swahili, anglaise, française. Au fil du temps, ces mots sont devenus des vocables malgaches et utilisés avec leurs sens d'origine.

Loin d'être un néologisme dans le répertoire linguistique malgache Robert Dubois constate que : « *C'est un mot souvent assez incompris des occidentaux (...) Le **Fihavanana** constitue l'un des éléments essentiels de la culture malgache* » Dubois. R(2002, p. 35).

Qu'est-ce, au juste, que ce *fihavanana* ? Comment se présentent sa valeur et sa pratique dans la vie quotidienne dans les relations sociales des acteurs dans le contexte de la formation initiale ? Il est apparu pertinent d'aborder ces questions et d'analyser le sens du *fihavanana* dans sa dimension de conduite d'acteur social, en évitant de le réduire dans un catalogue banal d'expressions identitaires. C'est l'objet d'analyse dans la troisième partie de cette recherche.

En bref, le *fihavanana* dans son profil conceptuel se range dans la classe des concepts d'interaction sociale dans mes analyses. Il est ciblé par la reproblématisation et entre dans l'étude du face-à-face des acteurs sociaux.

CHAPITRE III : CADRE DEFINITIONNEL DE LA METHODOLOGIE

III.1- POSTURE DE LA RECHERCHE

Juxtaposition avec une recherche-action

Rappelons qu'un des itinéraires de cette présente recherche est de poursuivre la logique d'une recherche-action menée depuis 2002 dans la sphère de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar. La mise en œuvre de cette recherche-action traduit la réalisation d'un grand projet d'expérimentation de stratégie de formation d'enseignants, programme d'activité initié lors de ma formation professionnelle effectuée au CEPEC³² international, au cours de l'année 1997-1998. Loin d'être une simple tentative de modélisation d'une stratégie d'action de formation, le plan de recherche-action adoptée est un acte co-établi au sein d'une équipe de formateurs de l'IFRP, de cet enseignement protestant, dans le but d'avoir un cadre de stratégie permanente pour le suivi et la régulation des acquis de la formation initiale des enseignants. Cette recherche-action prend aussi acte de la vulgarisation des objectifs spécifiques de chaque région scolaire de l'enseignement protestant quant à la mise en marche d'un dispositif de formation continue. L'équipe de recherche-action, que je dirige, en tant que coordonnateur principal et chef de projet, est constituée par deux formateurs de l'IFRP, deux directeurs d'école protestante et un parent d'élève. Cette équipe collabore avec d'autres personnes dans des circonstances où d'autres compétences utiles ne relèvent pas de la connaissance des membres de l'équipe permanente. Chaque regroupement dans des endroits ciblés par le déroulement d'un atelier ou d'un type d'action dans le cadre de cette recherche-action, est décidé à partir d'un accord préalable avec les participants locaux. Le déroulement de la collaboration n'est pas du tout, chose facile, étant donné que les membres de l'équipe ne sont pas au même niveau de responsabilité et de même compétence disciplinaire. En conséquence chacun appréhende difficilement dans la règle de jeu de la recherche-action au début des activités. Toutefois, après deux années consécutives d'exercices et d'expérience de praticabilité, la mise en marche de recherche-action est acquise avec quelques ajustements méthodologiques en cours de route.

³² CEPEC : centre d'expérimentation pédagogique et de conseil. Un lieu de formation professionnel à Craponne, Lyon. Région Rhones Alpes, France.

Après trois ans d'exercice, en 2005, le bilan des activités a donné la conclusion suivante : la formation initiale a besoin d'une récapitulation de son mode de stage pratique pour bien répondre aux besoins spécifiques du réseau scolaire des écoles protestantes. Une récapitulation des objectifs est faite. Par la suite, une analyse des attentes de chaque établissement scolaire est privilégiée en deuxième phase de cette recherche-action. Il s'agissait d'une exploration de fond des possibilités d'action du plan de formation initiale pour former un enseignant capable d'intervenir dans un contexte d'enseignement en quête d'une nouvelle orientation pédagogique. Le processus de cette deuxième phase de la recherche-action est à la fois sous le signe de l'innovation et de l'activité de régulation des collaborations entre l'IFRP et leurs usagers, deux actions indissociables et progressives. Les difficultés d'entrer en contact avec les différents groupes ciblés par les actions éventuelles sont toujours les points les plus difficiles.

Dès lors, je considère cette recherche en thèse comme une grande composante apportant un sens plus approfondi aux différentes observations et aux éléments d'informations recueillis directement pendant ces années de recherche-action. Le cadre du sujet et la problématique ainsi adoptés dans cette recherche sont orientés en conséquence dans ce travail de concrétisation.

Dès lors la finalité de cette recherche est de cerner l'aspect de la conduite d'acteur social et les enjeux qui en découlent en partant des corpus d'expériences issus de cette recherche-action, enrichis par des informations réactualisées et complétées par des nouvelles collectes de données depuis le début de cette recherche. C'est dans cet ordre d'évènement que j'insère ma recherche actuelle dans un contexte global d'un cadre explicatif, susceptible d'enclencher la dynamique d'une véritable innovation et de changements dans la sphère d'action de cette formation initiale.

III.1.1 - Quel est le sens de ma recherche ?

A - Une réponse aux soucis d'innovation

La question sur la nature de la conduite d'acteur social n'a rien d'un sujet particulier ni d'une étude unique en son genre. Certes, de grands sociologues, dans différents ouvrages, donnent déjà un certain nombre de réponses et de conclusions presque irréprochables sur ce sujet. Mais rien ne vaut la plongée dans une nouvelle étude de cas

qui suscite de nouvelles interrogations pour mieux comprendre la situation. Là est l'ambition de cette présente recherche. Apprendre à revoir et comprendre autrement, sans *a priori* de généralisation et de continentalisation du sens de la « conduite d'acteur social ».

Ainsi, l'adoption de l'objectif et de la problématique de cette thèse fut motivée par trois raisons principales. Tout d'abord, il s'agit d'une recherche de sens de la conduite d'acteur social en quête de stabilisation dans un contexte plus ou moins agité une exigence constante d'une innovation. Ensuite, est sous-jacent le besoin de donner sens aux constats et à l'état des lieux tirés de la recherche-action. Enfin, cette thèse l'opportunité de chercher un cadre d'intelligibilité à une action de changement social dans cette situation d'intervention à la fois de caractère mosaïque culturellement mais fidèle à une tradition professionnelle. J'ai donc été imprégné par ces trois raisons tout en considérant que la sociologie des acteurs est un vaste champ de recherche, répondant à une stratégie d'intervention sociale. Celle-ci donne la possibilité de faire évoluer la dynamique de formation initiale et son champ de légitimité sociale. En outre, cette précision ne prouve-t-elle pas l'importance d'une quête d'innovation « *l'esprit novateur ne devrait-il pas, être libre de trouver des solutions hors des sentiers battus ? Ou, mieux encore, l'esprit novateur ne serait-il pas la capacité non seulement à trouver des solutions neuves, mais, aussi et surtout, à découvrir des problèmes nouveaux ou à poser autrement les problèmes anciens ?* » Bosquet J (1983, p. 5)³³

B - Vers un défi de compréhension

Sur autre registre, cette recherche se veut être une recherche de paradigme adapté pour le dénouement des enjeux d'interactions sociales entre les acteurs souvent stéréotypes par une banalisation de sa dynamique. En effet, dans ce que j'ai pu constater au cours de mes lectures bibliographiques, des analyses et conclusions sur la nature des différentes situations de conduite d'acteur social sont déjà soulevées. Cependant, il est certain que les idées évoluent, une conclusion peut en cacher une autre. Tout ceci revient à dire qu'il est toujours d'une utilité certaine de revoir et constater les multiples faces de la problématique de la conduite d'acteur social. De là, cette synthèse de Dubar me semble adéquate pour orienter cette initiative : « *Comprendre et expliquer comment et pourquoi les pratiques individuelles et leurs*

³³ Constatation relevée dans l'étude sur « les modalités de soutien à la promotion de l'innovation dans le domaine de l'éducation et dans d'autres domaines de la compétences de l'Unesco ». ED/83/WS/104 juillet 1983. Unesco Paris.

significations subjectives se construisent, au niveau micro social permettant ainsi de faciliter la réflexivité des sujets concernés et de faciliter la conversion de ces pratiques ainsi que des attitudes ou orientations qui les guident ou les justifient » Dubar Cl (2006, p. 20)

Dès lors je considère le sens de cette recherche comme un défi de compréhension. Une recherche pour comprendre autrement une situation habituelle et pour sortir d'une généralisation hâtive de compréhension. D'une certaine manière, l'étude d'un comportement social a toujours été étroitement liée aux concepts de rôle, statut, normes sociales et à la façon dont ceux-ci sont rattachés à des valeurs conventionnelles. Par contre, l'axe d'explicitation de cette recherche va dans le sens inverse, il peut partir d'une analyse à travers ce que les acteurs sociaux effectuent pour chercher le sens et la légitimation de leur implication sociale. Il s'agit d'entrer dans leur cadre source de choix de conduite, voir s'ils agissent par contraintes ou bien si les acteurs sociaux œuvrant dans la sphère de cette formation initiale adoptent une démarche rationnelle pour définir les caractéristiques de leur implication. Cet itinéraire de recherche suppose d'insérer directement toute démarche d'analyse de la conduite d'acteur social dans la compréhension de la dynamique du contexte au lieu de chercher l'origine et la signification de leur conduite en rapport avec la problématique de fonctionnement de l'institution de formation initiale.

III.1.2 – Ma Posture de chercheur

A travers cet itinéraire de recherche, ma posture est dès lors indissociable de ce contexte global. En tant qu'acteur principal dans cette institution de formation initiale, il m'est difficile d'ignorer ce rôle. Cependant, cette situation a besoin d'un positionnement postural et méthodologique bien défini pour enlever tout obstacle qui peut dénaturer toute explicitation à mener pendant mes diverses analyses et de tentatives de compréhension.

A - Une posture à double face

- Un chercheur impliqué

La présentation et l'analyse des enjeux particuliers de mon sujet de recherche concernent en majeure partie ma pratique socioprofessionnelle³⁴. J'évolue dans le cadre institutionnel cœur de ce terrain d'analyse, parmi les acteurs institutionnels qui adhèrent souvent dans une logique techniciste et académique. Dès lors, l'entrée dans ce sujet de recherche est un travail de retour réflexif sur ma pratique professionnelle et une reconstitution critique d'une expérience de terrain. C'est ainsi que cette recherche est pour moi un moment de lecture sociologique de ma propre histoire sociale et professionnelle mais aussi de l'histoire de ceux et celles avec qui j'ai partagé ces expériences. « *Nous étions en pays de connaissance* » affirme F. Muel-Dreyfus (1983, p 143) à propos de sa recherche sur « *le métier d'éducateur* ». Certainement, cette position exige une démarche ordonnée vis-à-vis de l'objet de recherche.

A propos de cette position vis-à-vis du sujet, je considère cette affirmation comme propos qui m'interpelle :

« L'ignorance et/ou la mise à distance de cette proximité des expériences effectives du monde social risque de rendre impossible le travail d'objectivation sociologique, alors qu'en faisant un peu sa propre sociologie on peut au moins faire sentir la difficulté particulière du rapport à l'objet socialement proche : c'est du fait de cette proximité que les sujets enquêtés mettaient, en ce cas, l'enquêteur en question. (...) la réflexion socio-analytique sur soi-même aide aussi à comprendre pourquoi on entend mieux que d'autres certaines paroles sur le monde social lorsqu'elles sont tenues, par exemple, à partir de positions où la manière d'occuper le poste l'emporte sur sa définition institutionnelle.. Muel-Dreyfus F. (1983 Op.citp., p.143).

En tenant compte de cette posturalisation très impliquée, deux questions me préoccupent dès le début de cette recherche : Comment expliciter ce lien qui me rattache à mon objet de recherche ? Peut-on, à la fois, occuper la position du chercheur scientifique et de l'observateur, en faisant partie de la problématique à élucider ?

³⁴ Je fais partie des premiers personnels recrutés et de l'équipe fondatrice de cet institut de formation initiale, dont il est question ici.

Cependant, on ne peut pas ignorer qu'en général, la plupart des grands ouvrages de sociologie sont écrits par des sociologues qui expliquent une problématique réelle et contemporaine de leur contexte vécu. Entre autres, les Weber, Durkheim, Talcott, Touraine, Morin, Bourdieu, Boudon, Bastide ont fourni des résultats de leur recherche respective, au sein de laquelle ils travaillent toujours à produire de la connaissance sociologique, à partir de *leur société* ou du constat direct d'un événement qu'il fait partie ou de leur propre expérience sociale courante. De là, je fais partie de ceux qui pensent que cette position à l'intérieur d'une problématique à résoudre présente des avantages de recherche. Sans vouloir minimiser les incidences de la subjectivité dans ma posture de chercheur, je me contente de mentionner ici qu'il est de la nature épistémologique d'un travail sociologique d'étudier un contexte là où le sociologue est présent et impliqué. Emile Durkheim analyse « le suicide » tel qu'il apparaît dans la société à son époque, Alain Touraine critique « la modernité » vécue dans sa société pour faire une comparaison de ce qui existe dans d'autres sociétés modernes. Max Weber n'est-il pas celui qui étudie l'essence de « la bureaucratie » en rapport avec la réalité allemande et les réalités de l'Europe dont il est membre ? D'autant plus, dans certaines circonstances d'explicitation « *on ne peut rien connaître de ce qui nous intéresse (le monde affectif) sans que nous soyons partie prenante, « actants » dans la recherche* » précise Barbier R (1996, p. 48).

En outre, cette posture de chercheur impliqué au sujet de la recherche peut me constituer un atout, car mon immersion dans le domaine étudié me permet de tirer parti d'une connaissance intime, et d'accéder à la pertinence de l'objet de recherche, certainement cela permet de mieux voir les informations souvent cachées par l'unique enquête par questionnaires, démarche souvent utilisée pour une recherche complémentaire de données pour mieux justifier ou infirmer une hypothèse. Un étranger à la situation risque en effet de ne pas appréhender certains éléments de données trop éloignés de ses capacités d'intégration dans le terrain de recherche.

Toutefois, tout ceci ne veut nullement ignorer que « *L'observation n'est donc jamais neutre...C'est la marque de l'implication de l'observateur* », Hess et Authier (1994, p. 65). D'autant plus que « *le « Je » apparaît comme l'enjeu de l'expérience, car cette capacité de dire « je » est sans cesse menacée par la détermination des logiques de l'action, celles qui réduiraient l'acteur à n'être que la juxtaposition de ses racines, de ses intérêts et de sa culture* » Dubet F(1994, p. 184).

Face à toute ces éventualités, pour bien gérer ma posture impliquée, entre autres, cette constatation de Schon me semble être une explicitation adéquate : « *quand le praticien réfléchit en cours d'action sur un cas particulier, il met au jour la compréhension intuitive qu'il a des phénomènes auxquels il a été attentif* » Schon (1994, p.114). En effet, le fait d'être noué par un lien institutionnel avec le champ de la recherche pourrait ne pas annuler la neutralité axiologique de mes analyses. Cependant, mon métier de formateurs et paroissien de l'église protestante réformée malgache, église mère de ce contexte d'analyse de la conduite d'acteur social dont il est question ici, a toujours développé mes regards critiques peu particuliers et mes initiatives pour réaliser une évaluation interne de tous les différents collaborateurs qui œuvrent dans cette sphère d'activité de formation initiale.

- **Un chercheur commandité**

Une deuxième face de ma posture va dans le sens d'un sociologue commandité pour mener une étude approfondie du fonctionnement de la formation initiale. Dès lors cette recherche est une sorte d'intervention sociologique de telle sorte que « *l'intervenant est un agent intermédiaire ou tertius gaudens (tiers bénéficiaire). Sa fonction est de construire un lien de proximité, perceptible et, entre des pôles qui ne se rencontrent pas, d'avoir accès à ce vide structurel et de l'occuper* » Vrancken Olgierd kuty (2001, p.22).

A travers cette considération, sans être un « mandaté officiellement » pour mener une mission d'intervention, le sujet de cette recherche peut être un analyste pour relier le besoin d'intervention à l'aspect de changement à mener dans la sphère de cette formation initiale. En extrapolant les idées de Vrancken Olgierd, le chercheur intermédiaire a la mission d'apporter la clarification et une contribution à la résolution de la problématique qui prévaut actuellement dans un champ d'action. Certainement que mon engagement volontaire pourrait m'inclure dans le statut de cet individu intermédiaire. Un chercheur commandité pour éclaircir certains points auparavant restés dans le flou de la vie globale de la sphère d'action de la formation initiale.

D'un autre point de vue, être un « tiers bénéficiaire » des résultats de cette recherche est aussi une posture qui consiste à relier les démarches de compréhension à une possibilité de rassembler les idées disparates qui désorientent souvent la prise de décision d'innovation. En partant de cet ordre d'idée, ma posture devrait me permettre d'adopter une position d'interface entre les différentes opinions des acteurs. Pour autant, cette situation ne signifie pas : faire des simples comptes rendus de la situation

et des visions souvent controversées de chaque acteur, il s'agit de faire une synthèse de leur vision, de la socialité et les possibilités de changement social dont on a besoin.

Par ailleurs, cette posture de chercheur commandité avec une démarche d'agent intermédiaire, peut être adoptée ici sans s'impliquer intégralement au sein des causes défendues de cette institution de formation, pendant la durée de la recherche. Dans ce cas, je considère ce travail de recherche comme une réelle préparation à une éventuelle intervention d'un sociologue mandaté pour résoudre un problème. Cette posture peut ne pas être impossible, voire impensable pour cette présente recherche qui se réalise effectivement tout en étant à l'écart ponctuel de la dynamique permanent des enjeux et des réalités conflictuelles actuelles de ce contexte. En étant un chercheur, il suffit de ma part d'avoir une méthodologie bien spécifiée avec des techniques de collecte de données méticuleusement élaborées et perfectionnées pour arriver à produire un résultat d'étude « d'un intermédiaire » comme disait Vrancken Olgierd kuty³⁵. Cette démarche est souvent adoptée dans beaucoup de situations, à l'instar de ces sociologues professionnels qui effectuent une commande d'étude à partir d'une démarche clinique et d'une étude à distance de la réalité d'un pays ou d'un domaine de faits sociaux. Sans vouloir valider à tort ou à raison cette démarche à distance, on ne peut ignorer certains travaux des sociologues européens qui ne sont pas obligés d'être un ancien résident de l'Amérique pour mener à bien une étude à distance sur les limites et les avantages du multiculturalisme américain ! Un sociologue japonais peut produire un résultat d'étude sur les médias en Norvège, sans être un habitué de la vie quotidienne des journalistes norvégiens ou un ancien employé de la télévision locale. Une étude à distance d'un contexte d'événement sociologique est possible avec des procédures et méthodologie de travail adéquate et qui respectent « *la règle de l'art* » de la production sociologique.

Concrètement, cette deuxième face de ma posture intellectuelle est une démarche attendue par les hauts responsables de l'enseignement réformé de Madagascar. Je mène une recherche indirectement commanditée et qui est effectuée actuellement à distance. C'est un recul favorable pour bien mener une étude rétrospective de la situation des collaborations entre les différents acteurs sociaux qui sont considérés depuis toujours comme des partenaires inévitables dans le rouage de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar.

³⁵ VRANCKEN OLGIERD KUTY.D (2001) (eds) « *La sociologie et l'intervention* » Bruxelles. De boeck

Dans ce deuxième ordre de posture de chercheur, être un chercheur commandité, transforme cette recherche en partie, en recherche à caractère professionnel. Elle va générer techniquement des propositions d'actions et des à la clarification du contexte actuel de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar. Conséquemment, les résultats de cette recherche vont être utilisés dans le cadre d'une aide à la prise de décision et donc en un dossier de base de référence à l'éventuelle réorientation de la politique de formation d'enseignants dans ce contexte de l'enseignement protestant.

B - Gestion de la dualité

- Evitement d'une posture équivoque

Dès lors, pendant cette étude je porte une double posture : Etre un chercheur impliqué dans l'objet de la recherche, un « tiers bénéficiaire » du produit élaboré, et aussi être actuellement un chercheur « agent intermédiaire », une interface qui travaille à distance, pour être à l'écart de la dynamique du champ d'investigation.

Ce statut de « tiers bénéficiaire » vis-à-vis des objectifs de la recherche avec l'objet d'étude me pose un souci épistémologique. En premier lieu, la problématique centrale met en jeu des valeurs sur lesquelles je porte moi-même des jugements subjectifs. En d'autres termes je garde un souci d'objectivité scientifique qui se résume par les questions suivantes : quelles précautions devrai-je prendre pour produire une connaissance objective en travaillant avec un objet d'étude dont je fais soi-même partie ? En tant qu'impliqué dans la construction du sens des résultats de cette recherche, de quelle manière puis-je défendre une position de neutralité axiologique des conclusions de recherche à établir ? On ne peut laisser sous silence le fait que je suis enquêteur des événements dans ce contexte de la formation initiale, mais aussi producteur et en possession des données empiriques propre à ce domaine et sujet de recherche.

Face à ce souci, la théorie de Vrancken Olgierd kuty ³⁶ concernant l'engagement et la distanciation me semble éclaircir cette situation. Pour lui, ce sont deux opérations

³⁶ (ibid). VRANCKEN OLGIERD KUTY.D (2001) (eds) « *La sociologie et l'intervention* » Bruxelles. De boeck

intellectuelles à la fois indissociables et contradictoires déterminant le dilemme des actions des individus face à une situation. Un chercheur engagé est un chercheur présent sur la scène sociale et l'inférence de l'engagement est de nature inhérente. La distance quant à elle se rapporte à l'objet et sa nature est davantage épistémologique. Chez Elias³⁷, engagement et distanciation se situent simultanément sur les plans politique et épistémologique et présentent de la sorte l'avantage de rendre mieux compte de la réalité. Le chercheur est engagé par rapport au monde qu'il étudie à la fois comme sujet connaissant et comme sujet citoyen " (ibid p. 43). L'action d'un engagement est à l'image d'une politique, elle est déterminée par des jugements de valeur d'après Elias, même s'il a recours, pour prendre ses décisions, aux connaissances disponibles dans son domaine d'intervention. De ce fait, en tant que chercheur qui vise un produit sociologique scientifiquement valable, je suis exposé à ce que mes expériences professionnelles ne m'entraînent pas davantage vers une posture d'avocat pour effectuer une apologie de mon domaine professionnel, vers une sorte d'avocat de certains enjeux du contexte.

Plus précisément, cette existence posturale devrait être un moment d'un engagement intellectuel à la fois besoin d'une réelle rupture épistémologique et un fort recul d'ordre professionnel et institutionnel. Cette double condition posturale est certainement plus rassurante sur le fait qu'elle me constituera un recul stratégique vis à vis de mes propres collectes de données.

Après tout, cette vigilance n'est-elle pas une exigence commune à tous ceux qui ne veulent pas céder à l'illusion d'un chercheur objectif par essence. Je considère dès lors défendable ma posture à double face, en sachant que : « *La première condition pour être neutre, ou tendre vers la neutralité, consiste à chercher ce qu'on ignore et non pas à ignorer ce qu'on cherche. Si l'activité de recherche se traduit par un questionnement et des hypothèses, elle engage aussi à des degrés divers une part d'auto clarification à quelque étape que ce soit, et notamment dans la phase de recueil des données.* » (Gotman A, 1985, p. 166).

- Une confirmation d'une démarche réflexive

Ces deux faces de ma posture sont cependant complémentaires. Elles doivent toujours coexister dans mes démarches pour affronter les enjeux et significations implicites de mes problématiques de recherche. Cependant, cela demande **une** confirmation d'une

³⁷ Elias (ibid)

démarche réflexive appuyée par une permanente vigilance épistémologique. Ces deux voies me constituent certainement l'aspect premier de la scientificité de ce travail, et d'ailleurs de ce qui veut exercer « le métier de sociologue » (Bourdieu p. & Chamboredon. & Passeron J.C., 1968). Selon Bourdieu P, la posture intellectuelle et les choix méthodologiques importent plus que la position dans l'espace social : « *La position d'extériorité ne se réduit pas, comme on le pense souvent, à l'extranéité (particulièrement sensible lorsque, comme l'ethnologue ou l'historien de sociétés éloignées dans le temps, on s'occupe d'univers auxquels on se sent étranger) : nous y sommes placés dès que, agissant en tant que savants, et non en tant qu'agents agissants, nous nous retirons du monde social afin de le prendre pour objet, s'agirait-il du monde dont nous faisons partie et de la région de ce monde qui nous est la plus familière.* » Bourdieu P (1995, p. 115).

En plus, ma posture demande certainement une conduite précise, une détermination stable pour éviter toute équivocité de position intellectuelle devant la vérification des hypothèses de cette recherche. A certains moments, ce risque de caractère équivoque de positionnement intellectuel peut être source d'obstacle épistémologique tout au long des travaux d'explicitation et de compréhension. Ce cas de figure peut se traduire par ce que constate Erving Goffman en évoquant que : « *Chaque équipe s'attachant à maintenir certaines définitions de la situation en cachant ou en atténuant certains faits, l'acteur doit logiquement accomplir sa carrière de conspirateur, en quelque sorte, à la dérober.* » Goffman E (1973, p.103)

Il précise l'évidence d'une rupture épistémologique face à l'interférence d'une connaissance déguisée et dotée des préjugés d'une situation familière au chercheur. Sur ce point, il précise que : « *lorsque nous participons à la définition d'une situation, les circonstances nous poussent parfois à échapper à l'emprise du cadre qui nous guide alors même que l'activité se poursuit* » Goffman E(1974, p. 342)

Dès lors, une bonne gestion de ma posture de chercheur consiste à rendre cette dualité de posture en situation de complémentarité dialectique. Une confirmation de démarche réflexive appuyée d'une vigilance épistémologique permanente est importante pour bien mettre en œuvre une vraie posture intellectuelle capable de dépasser les obstacles méthodologiques au cours de la recherche.

III.2 - POSITIONNEMENT METHODOLOGIQUE

A - Pour une méthodologie de distanciation

Il est évident que la spécificité de l'élaboration méthodologique détermine la perspicacité de la démarche de recherche. Pour cela, j'ai intérêt à préciser l'axe épistémologique de l'élaboration de ma propre méthodologie qui va encadrer toute étape de la recherche. Tout d'abord, reconnaissons avec la méthodologue Madeleine Grawitz³⁸ qui propose de distinguer plusieurs niveaux de sens de la méthode : « la méthode au sens philosophique, c'est-à-dire constituée de l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre, les vérifie », la méthode comme « attitude concrète vis-à-vis de l'objet » qui est plus la façon d'envisager et d'organiser la recherche, la méthode « liée à une tentative d'explication » qui repose sur des observations concrètes et enfin la méthode « liée à un domaine particulier ». Grawitz M(1993. p. 301-302).

A partir de cette spécification, on peut en déduire que la définition d'une méthodologie est inhérente à un choix de point de vue sociologique. En conséquence, l'élaboration méthodologique est l'incarnation d'un choix et donc une élaboration soutenue par une théorie adaptée à l'objectif de l'étude et au positionnement paradigmatique adopté. De là, vient confirmer cette évocation cette clarification de Gauthier B : « *La méthodologie de recherche englobe à la fois la structure de l'esprit et de la forme de la recherche et les techniques utilisées pour mettre en pratique cet esprit et cette forme* » Gauthier B(2002, pp. 8).

Cela suppose en premier lieu qu'une méthodologie de recherche devrait aller dans le sens de « *décrire et de faire comprendre le sens, la portée et les procédures de l'effort de rationalisation dans l'explication des phénomènes qu'exprime le mouvement de la science* » Granger G.G (1986, pp 114). Et donc, il faut en déduire que « *La méthode n'a du sens que pour un sujet, mais il faut qu'elle puisse être pratiquée par tous les sujets* » Lavelle (1962, p. 91), et donc mettre en évidence « *celle de scientificité, c'est-à-dire pour être bref, de leur adéquation au double et classique critère de la cohérence interne d'une part, de l'adéquation empirique de l'autre* » » Cuin Ch-H (2000, p. 16).

³⁸ GRAWITZ M. (1993) « Méthodes en sciences sociales » Dalloz.. Paris

Certainement, toutes ces considérations se rallient-elles pour « *pour mieux assurer la validité contextuelle des données par rapport aux contextes ordinaires de la vie quotidienne* » Corcuff Ph (1995, p. 23)³⁹

Ce qui signifie en dernier ressort qu'une méthodologie de recherche est une élaboration du chercheur pour mettre en évidence la scientificité de sa propre démarche et faire apparaître son rattachement aux mouvements globaux de la recherche en sciences sociales. Notons en passant qu'il n'y a pas de manière plus radicale d'opposer les deux termes démarche et approche dans la littérature relative à la méthodologie en sciences sociales, leur utilisation varie selon les ouvrages et chaque auteur.

Pour ce faire, l'élaboration de ma propre méthodologie de recherche est fonction de l'utilité des résultats de cette recherche. Toutefois, une chose est cependant certaine, c'est que l'objet d'étude de cette recherche lui-même conditionne l'aspect méthodologique à pourvoir pendant cette recherche en sachant que : « *l'objet d'étude s'établit alors en fonction de la visée de la discipline à laquelle il souscrit (...)c'est-à-dire l'angle qu'adopte cette dernière pour expliquer tout phénomène ou problème. L'objet d'étude est habité par un point de vue* » (Hamel J, 1997.p.94) . Cela voudrait dire qu'il y a de nombreuses manières d'aborder l'analyse de « la conduite d'acteur social », objet de cette recherche. En conséquence, établir une méthodologie propre pour mon sujet de recherche doit tenir compte de l'originalité de l'objet d'étude et de cette pluralité de possibilité de point de vue, pour éviter le piège d'une conception naïve de ma propre méthodologie de travail.

Il est évident qu'en général, la détermination d'une méthodologie propre pour un sujet de recherche revêt une opération un peu dispersée sur le fait qu'« *en réalité les opérations de l'esprit ne sont jamais les mêmes, et elles diffèrent les unes des autres* » Lavelle (1962, p. 88). d'autant plus que : « *nos paradigmes épistémologiques traditionnels, nos méthodes de recherche confirmées, nos rapports circonscrits entre chercheur et objet d'étude, sont profondément remis en question* » constate Barbier R(1996, p. 44). Ces deux évocations sont très instructives, car, au vu de l'évolution de la littérature en sociologie de l'acteur, bon nombre de sociologue s'orientent vers une activité comme Blin le souligne : « *une mise en forme par l'expérience passée d'un niveau supérieur ayant pour éléments, pour composantes d'autres configurations* » Blin (1999, p. 87).

³⁹ CORCUFF Ph. (1995) « *les nouvelles sociologies* » Paris, Nathan

Dès lors, l'élaboration d'une méthodologie propre pour chaque sujet est une recherche de performance de recherche, une recherche d'originalité de résultats entre autres. Son élaboration fait partie des phases de recherche de telle sorte que

« *l'allure scientifique sera apportée par l'attention consacrée à l'aspect opératoire* » Abdel-Malek A (1972, p. 27)⁴⁰, ce qui veut dire que la crédibilité de toute opération de compréhension dépend de la perspicacité de la méthodologie utilisée. Dans ce cas, je considère que toutes les démarches à adopter doivent refléter une attention aux performances de compréhension et ceci avec « *la nécessité de prendre recul face à ce que nous cherchons à comprendre et face à notre perception de la réalité* » Gauthier (2002, p. 22). Et donc un moment de distanciation réflexive face à aux domaines familiers entre autres, cette distanciation devrait me permettre de saisir la dimensionnalité des paradigmes à utiliser, du fait que « *les paradigmes permettent d'enrichir le fond des interprétations théoriques* » Merton R K (1977, p.19)

Dès lors, un positionnement paradigmatique est pour mon sujet de recherche une confirmation de distanciation de ma posture de chercheur. Cela m'aide favorablement à spécifier ce qui est réalité objective vis-à-vis de mes propres expériences dans ce terrain de recherche qui m'est beaucoup très familier. Cette mesure fait certainement partie de « *la capacité pour le sociologue de prendre en compte la relation qu'il entretient avec son objet constitue donc un des moyens d'améliorer la qualité scientifique de son travail* » Corcuff Ph (1995, p. 22).

B - Une étude cas

Cette recherche est une étude de cas. C'est un sujet qui entre dans l'analyse et la compréhension d'un fait habituel dans un contexte spécifique, pour découvrir l'évidence des particularités ou non. Entre autres, il s'agit d'un cadre de recherche qui met en œuvre la conjugaison des deux caractéristiques suivantes : d'une part, une étude de cas en vue de faire ressortir les caractères fondamentaux de la conduite d'acteur social dans un contexte malgache. Et ceci en tenant compte que cette délimitation contextuelle est « *un cadre cohérent et rigoureux approprié à une analyse microsociologique* » Le Breton D (2004, p. 46), tout en tenant compte qu'il s'agit pour une observation microsociologique de : « *prendre en considération les acteurs sociaux plutôt que les structures ou le système* » Le Breton D (2004,p.46)

⁴⁰ ABDEL-MALEK A (1972) « *La dialectique sociale* » Paris, Seuil.

D'autre part, l'entrée par une étude de cas a pour projet de faire valoir une étude plus spécifique d'un problème général, Selon Yin l'étude de cas est plus appropriée lorsque « *le phénomène étudié ne peut se dissocier vraiment de son contexte [et que] l'emphase est mise sur un phénomène contemporain qui a lieu dans un contexte de vie réelle* » Yin (1994, p. 13),

C'est dans ce sens que cette étude va vers un cadre de découverte et une production de connaissance plutôt que celui de la vérification d'une théorie générale de comportement social.

III.3- LA METHODOLOGIE CONTEXTO-PROBLEMATOLOGIQUE

Je désigne ma propre idée méthodologique par le terme composé de contexto-problématologique. Cela suppose que l'objet d'étude « la conduite d'acteur social » va être analysée avec une approche contextualiste soutenue d'une réflexion problématologique. Cette élaboration est issue de la prise en compte des deux aspects : de ma double posture de chercheur et de la nature du sujet de recherche. Premier aspect, ma double posture demande une démarche d'analyse qui me permettra de pratiquer en permanence une reproblématisation d'un fait qui m'est familier. Pour éviter une imprégnation, voire un plagiat d'interprétation antérieure d'une situation de pratique des acteurs sociaux, la démarche d'esprit tirée de la problématologie me constitue un filtre de compréhension et pour approfondir de nouveau chaque situation dans ce contexte de la formation initiale. Entre autres, c'est un outil opportun pour rendre plus authentiques mes analyses sociologiques en vue d'écarter toute forme de banalisation de constat d'un fait empirique.

Deuxième aspect, la nature même du sujet demande une analyse inéluctable de la dynamique de la conduite d'acteur social dans son contexte. En effet, le contexte de la formation initiale est déjà donné par le sujet en tant qu'étendue pratique de l'étude. Cependant, il faut sortir la notion de « contexte » de l'acception banale qui la réduit dans le rang lexical d'environnement ou d'une conjoncture de vie quelconque. Dans le cadre de son utilisation méthodologique pour former la démarche « contexto-méthodologique », la notion de « contexte » revêt un sens conceptuel. C'est ainsi que le « contexte » de la formation initiale devient un champ d'action de la conduite d'acteur social. Dans la logique de cette recherche, le « contexte » est une force sociale qui produit une typologie de conduite d'acteur social. Le « contexte » de la formation initiale génère une germination d'une nouvelle configuration civilisationnelle. Il peut

s'agir ici d'un « contexte » en processus de changement social. De là surgit la nécessité de la problématologie pour mieux approfondir sa dynamique processuelle.

Dès lors, sur le plan méthodologique, je postule que l'analyse de la conduite d'acteur social ne peut pas se cantonner à l'étude des seules données empiriques. Il faut revoir les faits dans sa dynamicité contextuelle et effectuer des reproblématisations de chaque situation qui reflète l'ampleur des enjeux relatifs à la problématique de la conduite d'acteur social dans ce contexte de la formation initiale. C'est l'un des aspects de la démarche contextualiste.

Deuxième aspect de la démarche contexto-problématologique, il s'agit d'une voie élaborée pour mener un modèle de recouplement des données d'archives et des documents historiques en particulier. Notons que cette recherche utilise diverses informations historiques et quelques données d'enquêtes antérieures. En outre, au vu de ces informations préliminaires, des constats origines de ma problématique et de mes hypothèses, le discernement des ce type de données a besoin d'une stratégie de lecture de ce qui s'est passé réellement sur le terrain. D'où, l'importance des reproblématisations utiles pour éclaircir le sens « contextuel » des toutes les types d'informations à utiliser pour cette recherche.

III.3.1 – Le contextualisme

Les littératures insistant sur l'importance de la démarche contextualiste sont dès lors la théorie de la méthode dans laquelle s'inscrit ma propre élaboration méthodologique. Cependant, le contextualisme n'est pas à confondre avec le terme de contextualisation. Cette dernière est souvent prise dans un usage banal, non conceptuel, qui se réduit à un regard sur un événement quelconque dans sa dimension conjoncturelle et matérielle. Au contraire, sur le plan épistémologique, l'approche contextualiste (Pettigrew, A.M. 1985) consiste à prendre en compte dans divers moments d'analyses les trois dimensions suivantes : Apport de l'historicité, la dynamique relationnelle des diverses situations, la synergicité du concept « changement » dans lequel cette dynamique prend sens. L'articulation entre ces trois dimensions sert à dépasser l'analyse statique et l'aspect conjoncturel, ponctuel de notre objet d'étude.

Cette considération contextualiste est valable soit pour analyser un temps historique précis où l'on situe l'analyse, soit pour une situation d'action précise pour cerner l'agir d'une catégorie d'acteurs sociaux. Entre autres, dans le cadre de cette présente

recherche, il peut s'agir d'une analyse articulée de la conduite d'acteur social avec les politiques antérieures de la formation d'enseignants dans l'enseignement protestant et les enjeux actuels de la conduite d'acteur social. Pareillement, le cas de l'analyse d'instabilité des repères civilisationnels en rapport avec l'étude du processus de changement social qui agit dans ce contexte, fait partie des cadres de faits sociologiques qui intéressent la démarche contextualiste.

Concrètement, le contextualisme donne à l'objet d'étude un sens dans le répertoire de la validation scientifique. C'est un discours épistémologique qui donne un encadrement scientifique une analyse sociologique, il constitue en conséquence une grille de validation théorique d'une élaboration méthodologique.

- Le contextualisme de Pettigrew

La démarche contextualiste s'apparente à la notion de *contextualism* de Pettigrew (1985, 1990). Selon cette méthodologue, la recherche portant sur le changement stratégique devrait comporter une analyse du contexte, du processus et du contenu du changement ainsi qu'une attention particulière aux interrelations éventuelles entre ces dimensions. Selon Pettigrew (1990), le philosophe Stephen C. Pepper serait le premier à avoir abordé le concept de contextualisme. Dans son livre, *world hypothesis* (1972), ce dernier suggère *l'événement historique comme point d'origine du contextualisme*. Selon cette perspective, un événement historique ne signifie pas un événement passé, qui correspond en soi à une fin décisive et irrévocable de l'action. Il désigne plutôt l'actualisation d'un événement possédant une configuration particulière et tirée d'un contexte particulier. Ainsi, l'événement qui reprend vie dans le présent serait à l'origine de l'idée du contextualisme de Pepper.

Dans mon élaboration méthodologique, je m'intéresse à trois parmi les quatre principaux éléments que doit posséder une bonne analyse contextuelle selon Pettigrew(1990), à savoir :

- Le premier point fait référence à la nécessité d'étudier les phénomènes avec une perspective regroupant différents **niveaux d'analyse interreliée**.
- Le second élément consiste en l'importance de situer un événement par rapport aux composantes passées, présentes et futures afin de **relever les interrelations temporelles**.
- Troisièmement, il incombe d'explorer la **relation entre le contexte et l'action**.

Dans ces ordres de démarches, la dynamique de l'objet social observé est perçue comme le produit d'une action qui évolue. Dans ce cas, l'analyse contextualiste s'intéresse davantage à identifier les évolutions, disparates mais limitées, de l'objet d'étude qu'à isoler ce fait dans le temps. L'analyse contextuelle d'un processus de changement s'effectue, selon Pettigrew (1985, 1990), à la fois verticalement et horizontalement et valorise les interrelations à travers le temps entre ces différents niveaux. Le niveau vertical se rapporte aux interrelations entre les différents niveaux d'analyse ainsi que leur impact au sein de chaque situation observée, de même la jonction d'un phénomène extérieur sur la situation interne. Le niveau horizontal s'intéresse, pour sa part, aux liens dans le temps entre les phénomènes passés, présents et futurs. Toutefois, pour des orientations d'employabilité, il importe de bien gérer les critères de Pettigrew dans chaque cas étudié pour éviter un usage mécanique de ces cadres de démarches.

- Dimensionnalité opératoire

Partant de ces cadres de Pettigrew, l'approche contextualiste sera pratiquée dans ce présent recherche comme la suivante : Premièrement, le contexte de la formation initiale est un espace social d'interrelation des sens de **la conduite d'acteur social et de son action**, en tenant compte que : « *l'espace (contexte) n'est pas chose, il est d'abord expression. Non pas expression d'un « social » qui lui serait antérieur, mais expression de la dialectique de l'existence* » Montulet (1998, p. 21)

Dans ce sens, le contenu de contexte de la formation initiale est un dispositif qui me permet de cerner les composantes qui entrent dans la légitimation de la conduite d'acteur social dans le fait que : « *la description des contextes et de la situation, juxtaposée à celle des conduites, est alors de les expliquer* » Dubet (1994, p. 189)

Ce qui donne dans la pratique qu'avant la démarche d'analyse est une sorte de dissection de l'anatomie sociale du contexte de la formation initiale. Une étude inévitable, elle donnera accès aux enjeux dont on doit tenir compte.

- Deuxièmement, le **contexte est un analyseur** de la conduite d'acteur social. Chacun des éléments du contexte de la formation initiale peut être pris comme outil « analyseur » de la conduite d'acteur social de telle sorte qu' « *on donnera le nom d'analyseur à ce qui permet de révéler la structure de l'institution (contexte), de la provoquer, de la forcer à parler* » Lourau R(1970,p.47).

Pour ce qui est de cette dimension d'analyseur que j'attribue au contexte, Guattari (1972) précise aussi que l'analyseur pour désigner une situation construite et en vue de mettre en évidence le sens d'un objet à observer « *dans la mesure où celui-ci est masqué, dérobé, il faudra **construire un dispositif** qui va le révéler* » Guattari F (ibid). D'autant plus que le contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar n'est pas une donnée toute faite, voire préétablie placé dans un placard et qui ne demande qu'à être utilisée sans souci de commodité. Dès lors, dans ce positionnement méthodologique cette précision demeure un cadre directeur d'élaboration d'un contexte d'analyse, d'autant plus qu' : « *il n'y a pas d'espace social préexistant aux institutions. L'émergence de celle-ci courbe l'espace imaginaire du géographique et du temporel pour qu'il devienne espace social institué* » Hess. Authier,(1994, p.50)

C'est ainsi que les catégories d'acteurs énumérées tout au long de cette recherche viennent d'une délimitation propre de mon identification, en fonction de la problématique et du besoin d'interprétation. En d'autres termes, chaque chercheur peut avoir un contexte pour- soi, c'est son *cadre interprétatif de référence* en reprenant la théorie de Mucchielli (2005) sur l'analyse contextuelle de la communication, et Le Breton de préciser que « *le contexte n'est pas l'élément contraignant et extérieur qui détermine l'action, il est interprété* » Le Breton D (2004, p. 58) .

- Troisièmement, j'admets à travers cet ordre de démarche que l'analyse contextualiste est une voie pour mener l'**observation de la variation de la conduite** que mène l'acteur dans différentes situations. A savoir que si une pathologie sociale est inhérente à toute dynamique de contexte de conduite d'acteur social, pour autant, elle n'est pas de caractère unique, voire prédéterminées par des causes stéréotypées. Les causes ne sont pas déterminantes dans l'approche contextualiste, en conséquence « *l'idée est qu'on ne peut raisonner sur les comportements des individus ni seulement en termes d'intérêts individuels, ni seulement en termes de contraintes par les structures, mais qu'il faut prendre en compte les relations sociales concrètes et le contexte social dans lesquels les individus sont impliqués* » Bernoux P (2004, p. 26).

- **L'utilité d'un contexte connexe**

Cette démarche contextuelle permet dès lors de mettre en évidence l'interdépendance de l'analyse de la conduite d'acteur social de sa dimension historique et de sa dynamique en temps réelle, mais aussi avec un recours éventuel à l'étude d'influences

d'un contexte juxtaposé pour corroborer certain aspect de la conduite d'acteur social. Ce recours à un autre contexte complémentaire est un moyen pour arriver à cette fin, en d'autres termes c'est un outil de complément d'intelligibilité. C'est une bifurcation temporaire et ponctuelle, elle est utile pour une recherche d'information complémentaire. Dans ce cas, je désigne par « contexte juxtaposé » un domaine élargi d'explicitation de reproblématisation. Il se peut que, lors de la compréhension d'un cas de conduite, les modes d'analyses se tournent vers un domaine qui ne se rapporte pas directement au contexte propre de la formation initiale. Pourtant, ce domaine externe au contexte, peut être un « analyseur ponctuel » ou particulier de la conduite d'un acteur pris dans la même problématique de cette recherche.

Plus précisément, l'interprétation et la compréhension de la problématique de la conduite d'acteur social ne doivent pas être figées au sein d'un contexte strictement limité dans le temps et dans un espace social fermé d'intelligibilité. En outre, dans le cadre de l'analyse d'un point de vue, la compréhension de l'origine d'une divergence et d'une controverse a besoin d'un espace variée d'approfondissement mais ce qui n'amène certainement pas la recherche à une nouvelle problématique de recherche.

Toutefois, pour ne pas s'aventurer dans une macroanalyse voire un holisme mal placé, qui n'est pas d'ailleurs l'itinéraire paradigmatique adopté pendant cette recherche, cette interdépendance contextuelle doit rester dans une posture de recherche ponctuelle d'informations complémentaires. Une démarche ponctuelle qui n'est autre que : « *la mise en relation de quelque chose, avec des parties ou avec le tout de la situation-problème pour que surgisse le sens pour l'acteur.* » Mucchielli (2005, p. 35). D'autant plus qu'« *une tâche essentielle du sociologue consiste à montrer pourquoi ces paramètres contextuels entraînent des différences dans les croyances collectives des uns et des autres* » confirme Boudon,(2004, p. 25).

En résumé, les démarches tirées de la théorie du contextualisme donnent une recette pour la procédure d'analyse des « interrelations temporelles » de l'analyse de l'objet d'étude ainsi que pour la relation de la conduite avec une action précise. Il ne s'agit pas par contre dans cette approche contextualiste de mener une analyse de toutes les interrelations possibles entre les divers niveaux d'analyse, l'essentiel c'est de repérer ce qui semble en la situation problématique avec l'acteurisation. C'est ainsi que je considère comme fondamental de centrer mes analyses sur des points précis de dimension microscopique, plutôt que de les disperser sur l'ensemble d'un agrégat

d'informations qui sort de la limite épistémologique de mon champ théorique d'analyse de conduite.

III.3.2 – Jonction de la problématologie

Pour une meilleure compréhension, il est nécessaire de préciser la nuance entre les deux ordres d'idées suivants : tout d'abord, réitérons que le terme composé contexto-problématologique exprime ici l'idée que l'analyse sociologique sera conçue dans le cadre de compréhension contextuelle discernée à l'aide d'un approfondissement problématologique. La dynamique du contexte est le centre des analyses de la conduite des acteurs sociaux. Ce qui annule, en conséquence, la deuxième tentative de reconvertir la démarche contexto-problématologique avec les cadres de traitement par *situation- problème*. A savoir que la *résolution par situation – problème* présente une toute autre démarche non issue de la problématologie. Ignorer cette précision, risque de désorienter l'essentiel de la démarche contexte-problématologique vers un probable *approche situationnelle* de la conduite. Pour le dire autrement, pour un souci de précision méthodologique, il est utile de prendre en considération les nuances entre l'approche contextualiste avec considération problématologique de la conduite d'acteur avec l'approche situationniste avec considération de la conduite d'acteur en *situation-problème*. Il résulte de cela que la combinaison de la démarche contextualiste avec les éléments de la problématologie est plus proche de la démarche réflexive pour donner des analyses sociologiques. Par contre la démarche par *situation-problème* peut renvoyer l'analyse à une approche psycho-didactique de la conduite d'acteur social, une possibilité de voie de compréhension mais qui n'est pas le choix adopté dans cette présente recherche.

- C'est un dispositif d'orientation réflexive

La conception de cette méthodologie est dictée par ma posture de chercheur. Une stratégie de réflexion pour éviter que l'emprise d'une démarche militantiste entraînant une forte emprise de subjectivité ne se produise tout au long de mes analyses. En effet, ces deux dérives – le militantisme et la subjectivité – peuvent devenir des obstacles au cas où « *les processus de contextualisation ne sont pas examinés en tant que tels et dans leur diversité* » Mucchielli (2004, p. 33). Face à cette éventualité, l'orientation problématologique est un outil de réflexivité. Elle m'aide à questionner en permanence les limites de mes données expérientielles au profit de l'interprétation sociologique de telle sorte que « *la science est un processus de questionnement* » Meyer M (1979, p.

18)⁴¹ En d'autres termes le piège de la subjectivité doit être bien maîtrisé pour éviter une analyse erronée de ce contexte d'analyse qui m'est beaucoup trop familier.

Cependant, reconnaissons qu'il ne s'agit pas ici d'une bifurcation pour mener une recherche d'une réponse philosophique aux problèmes sociologiques. C'est plutôt une imprégnation méthodologique qui associe démarche de repoblématisation et démarche contextualiste pour faire surgir le sens caché des finalités de chaque conduite des acteurs sociaux, auparavant jugés comme entretenus par des contraintes culturelles uniquement. En plus, l'étude de Meyer rappelle que : « *la réalité est problématologique parce que ce qui s'impose réalité est le fruit d'interrogations, même refoulées* » Meyer (2005, p. 90)⁴². Avant ce positionnement, il a déjà défini la problématologie comme « *l'étude du questionnement* » Meyer, M (1986, p. 9)⁴³. Dans ces considérations, la problématologie substitue la démarche d'une analyse scientifique à l'inférence des questionnements. Autre spécificité, les outils de la problématologie permettent de rendre les questionnements de plus en plus pointus en sachant que « *la réduction problématologique est l'opération par laquelle un problème se laisse traduire par une ou plusieurs questions particulières, avec des où, des quoi, des quand, etc..* » Meyer (2005, p. 54).

Pour autant l'orientation de la problématologie « *n'est pas réductible à un automatisme de forme questions/réponses* » Abel O (2000, p. 46), il s'agit notamment avec cette démarche d'explicitation la direction d'analyse en lui permettant une ouverture d'interprétations scientifiques et de résolution méthodologique poursuit-il. D'autant plus que : « *la démarche scientifique est interrogation du début à la fin* » précise Meyer M (2005, p. 24)⁴⁴.

Dès lors, à mesure que la vérification de mes hypothèses de départ se précise et les résultats de réponses à la problématique centrale se concrétisent, ce mécanisme de la problématologie prend fin. D'ailleurs, dans une démarche problématologique, Abel Olivier précise que : « *quand une question est entièrement formulée, elle est d'ailleurs souvent résolue* » Abel O (1979, p. 47). Cette disposition de la problématologie rejoint ce que confirme Cuin sur l'importance d'un outil de réflexion scientifique : « il

⁴¹ MEYER M (1979) « Découverte et justification en science » Paris, ed Kleincksieck.

⁴² MEYER M(2005) « Comment penser la réalité ? » Paris, PUF.

⁴³ MEYER M (1986) « De la problématologie » Paris, ed Piere mrdaga

⁴⁴ MEYER M (2005) « comment penser la réalité ? » Paris PUF.

constitue en revanche une destruction de l'erreur et, à ce titre, possède une vertu cognitive supérieure à celle de la connaissance factuelle qui détruit « seulement » l'ignorance. » Cuin Ch-H (2000, p. 33).

Dans ce cas, la finalité c'est de posséder un savoir plus détaillé et donc une connaissance microsociologique d'un domaine où s'exerce la conduite d'acteur social.

- **C'est un dispositif de confirmation de problématique**

Pratiquement, pendant le déroulement de mes analyses, la reproblématisation n'est pas une réorientation de la problématique centrale, au contraire c'est une démarche de mise en relation précise de la problématique avec des domaines relatifs à la vérification des hypothèses de cette recherche. Il s'agit de mettre en évidence la problématique de légitimation des pratiques des acteurs sociaux dans chaque moment fort de l'historicité de ce contexte de la formation initiale, tout en adoptant une vision à la fois critique et rétrospective, capable de recentrer les présupposés qui génèrent souvent l'imprégnation de faux problèmes.

Et c'est pourquoi, l'orientation problématologique aide à détecter et à éviter une interprétation *post factum* de la situation en reprenant le terme de Merton : « *l'interprétation post factum renferme une illusion, car elle repose sur plusieurs hypothèses primaires plus ou moins bien confirmées et appliquées à des groupes de données assez contradictoires* » Merton (1977, p. 33). En effet, le risque d'interprétation *post factum* peut nuire à mon étude de cas ; cette dérive d'interprétation est qualifiée par Jacques Hamel comme « *une connaissance spontanée par opposition à la science qui est un effort délibérée* » Hamel J. (1997, p. 37).

Pareillement, les questionnements fréquents, outils de la problématologie, sont des démarches majeures pour corroborer l'aspect sociologique des sous-problématiques. Ils interviennent dans l'analyse des enjeux notoires identifiés comme facteurs de la dynamique contextuelle de la conduite d'acteur social. En plus ils permettent aussi d'éviter de mélanger les faux problèmes aux problèmes réels à traiter. Plus précisément, pour éviter toute confusion d'ordre épistémologique, les interrogations problématologiques ne doivent pas désorienter les exemplifications sociologiques. Dans la pratique, ces interrogations se distinguent de la forme des questionnaires de collecte des données empiriques, cela suppose qu'avec le cadre d'analyse contexto-problématologique « *on se situe dans une perspective qui n'est plus celle du langage ordinaire : nous sommes alors déjà au niveau du questionnement scientifique, qui donne une certaine cohérence ontologique au langage utilisé.* » Ambroise B (1999, p. 4)

Précisons dès lors que, pour éviter un traitement banal de la problématique de la conduite d'acteur social, et pour éviter de produire une conclusion trop superficielle des problématiques sociologiques traitées, la démarche contextualiste qui s'appuie sur la réflexivité problématologique va dans le sens de la détection de la face cachée d'un iceberg des données empiriques, et de l'élimination des tentations toujours attirantes des interprétations stéréotypées de l'agir des acteurs sociaux. Un tel objectif de démarche, bien que limitée par des intérêts sociologiques, doit aboutir à un résultat final qui distingue une production de nouvelles connaissances sociologiques d'une simple expérimentation d'outils de recherche. Cette contribution de la problématologie doit témoigner de cette finalité.

III.3.3 - Opérationnalisation contexto-problématologique

- Une démarche d'interprétabilité

Méthodologiquement, j'utilise le cadre de la problématologie tout en précisant la non-similarité avec l'usage épistémologique du domaine de l'herméneutique, sur le fait qu'il n'est pas question ici de mener un travail d'interprétation savante d'un savoir, d'une idée ou d'un document intellectuel. A travers mes visées de recherches, la situation est plus proche de la problématologie. Cette prise de position est une pure considération de son sens premier d'être une étude de la problématicité d'un fait brut sur terrain d'observation de manière à ce que cette problématicité soit perçue comme une situation à changer. Ensuite, mener une complémentarité entre démarche herméneutique et démarche problématologique n'est pas mon intention dans mes travaux d'analyses. Avec leurs visés de démarche et de champ d'action intellectuelle qui se distinguent méthodologiquement, ces deux démarches ne coïncident pas dans mes analyses des faits tout au long de la recherche. Pour autant, cette prise de position ne rejette pas l'interchangeabilité opportune de ces deux démarches. Dans des clarifications ponctuelles d'ordre épistémologique, il se peut qu'une donnée contexto-problématologique ait besoin d'une clarification herméneutique pour spécifier une logique éthique entre autres.

L'opérationnalisation se concrétise dès lors par une démarche problématisante qui a pour objectif de remettre en question notamment les domaines d'un interminable

conflit dans cette sphère de la formation initiale. Cela ne consiste pas à dramatiser sans mesure un évènement quelconque, mais de mettre en évidence la dimension contexto-problématologique du point d'ancrage du conflit. C'est de vérifier dans un nouveau cadre de confrontation les hypothèses de recherche pour vérifier leur pertinence.

Cette démarche problématisante donne deux ouvertures à l'analyse de la conduite d'acteur social :

Première ouverture, l'exploitation de la dimension contextuelle de l'origine de la conduite. Elle débute par l'identification des enjeux propres au contexte. Cette ouverture sélectionne les données purement contextuelles de mes investigations en les transformant en état d'interprétabilité microscopique. En l'occurrence, les données historiques sont souvent des informations issues d'une vision holistique. Il se peut que pour ces types de données « *les processus de contextualisation ne sont pas examinés en tant que tels et dans leur diversité* » Mucchielli (2004, p. 33). Dans ce cas, pour éviter aux dérives d'interprétations, la démarche contexto-problématologique encadre les triages des données dans le but de prendre ce qui correspondent aux intérêts de la problématique de cette recherche.

Deuxième ouverture, la démarche contexto-problématologique oriente la compréhension des cadres fondateurs de chaque conduite des acteurs sociaux par rapport à la pertinence de la reproblématisation de chaque conduite observée. Schütz définit qu' « *au système de pertinence d'un individu, correspond donc une perception sélective des éléments des situations et des phénomènes de la vie, liée au cadre interprétatif prioritaire de l'acteur* » Schütz cité par Mucchielli (2005, p. 46).

Cela suppose que la voie contexto-problématologique traduit la légitimité du processus de construction des cadres de conduite par la recherche de la pertinence de sa problématique. Une considération contexto-problématologique qui met l'accent sur l'utilité d'introduire la problématisation comme élément de la légitimation de la conduite d'acteur social dans chaque période d'observation. En d'autres termes, la conduite d'acteur social est considérée en tant que produit d'une problématique contextualisée. C'est dans cet itinéraire méthodologique que j'introduis la visée de l'*interactionnisme*, dans sa dimension de panier paradigmatique de la problématique de « face à face » (Goffman, 1973) des différentes catégories d'acteurs sociaux. Tout en admettant que « le face à face » dans ce contexte de la formation initiale est une donnée contexto-problématologique, une donnée obtenue par l'analyse des enjeux notoires de légitimation de la conduite d'acteur social. Cependant « *La compréhension*

de la personne n'est qu'un instrument : le but du sociologue est l'explication compréhensive du social. » Kaufman, J-C. (1996, p. 23)

Résumons dès lors que, le tandem contextualisme–problématologie que je formule par le terme *contexto-problématologique* rejoint ce que Gauthier précise : « *comme une conception générale de la réalité qui détermine quelles questions sont à étudier, comment les approcher, comment les analyser et quelles significations les conséquences de l'analyse peuvent avoir pour la connaissance scientifique et son application* » (Gauthier B 2002, p.507). Cependant, cette démarche n'est pas à utiliser ici pour invalider ou justifier gratuitement certains concepts de la sociologie. Elle doit faire émerger une attitude réflexive sur leur perspicacité ou non, surtout lorsqu'il s'agit d'un terme polysémique, objet de connotation stéréotypée par chaque école de pensée sociologique. Dans ce cas, approuver la contextualité de certaines théories sociales fait parti de la démarche *contexto- problématologique*. Elle permet de revoir l'opérationnalité des concepts dans le dénouement des enjeux de la conduite d'acteur social dans le but « *de préciser les évènements-pivots qui symbolisent le mieux la rupture des logiques de périodes* » selon Montulet B (1998, p. 41).

- **Une tactique d'analyse**

Pourquoi utiliser le cadre *contexto-problématologique* pour la compréhension sociologique ? Réitérons que cette élaboration est faite pour servir la réflexion sociologique. Elle ne remplace pas l'approche sociologique. Au contraire, dans ma démarche, elle diversifie la voie de compréhension de chaque cas d'évènement pour donner une ouverture d'analyse avec une initiative de dépassement des théorisations antérieures d'un même scénario de pratique sociale. Pour le dire autrement, il s'agit de donner une dimension *contexto-problématologique* des données empiriques, les insérer dans une dimension reflétant réellement les problématiques sociologiques. Cette tactique me conduit vers une autre étape de production de la connaissance sociologique.

En outre, sans ignorer le champ d'action épistémologique de la problématologie qui est plus axée sur le domaine de la philosophie, une compréhension sociologique qui intègre un état d'esprit *problématologique* s'oriente à mettre en relation l'interdisciplinarité dans le contenu des analyses à fournir.

Dans cet ordre d'idée, une tactique adoptée ici consiste à faire valoir l'aspect triptyque du cadre de lecture d'un évènement où **contextualité–reproblématisation - recherche d'un autre fond d'explication** de l'origine de la légitimation de la conduite d'acteur social. En quelque sorte c'est une activité d'exemplification d'une nouvelle version d'analyse d'une situation banale. Certainement la combinaison de ces trois cadres n'écarte pas pour autant l'aspect sociologique de la recherche. Elle ne fait que corroborer la diversité des tactiques adaptées pour la compréhension sociologique. Faute d'une telle possibilité de diversification, le développement de ce domaine de connaissance risque de ne pas pouvoir se sortir de certains obstacles épistémologiques issus des carences d'expérimentation d'outils plus ou moins particuliers.

Dès lors, le dimensionnement contexto-problématologique de la recherche est une voie, afin d'éviter l'emprise de dogmatisation d'une vision unique d'une situation de conduite. D'autant plus qu'il y a des cas où « *le paradigme constitue une société fermée, plutôt dogmatique et monopoliste* » J Hamel (1997). Or « *les paradigmes sont destinés à aider le sociologue à faire son travail* » R K Merton (1997, p.18), En effet, tout au long de cette étude de cas, il se peut que « *l'observation réelle ou possible ne permette pas de décider en faveur d'une théorie ou d'une autre* » comme le constatait B Ambroise (1999, p.7), dans ce cas une des tactique à adopter c'est aussi considérer que « *le sens naît toujours d'une confrontation d'un phénomène remarqué à des éléments dits contextuels dans lesquels il ne peut pas ne pas prendre sa place* » Mucchielli (2005, p. 37).

A partir de ce cadre d'opérationnalisation, le recours à la démarche problématologique est dès lors choisie en vue d'élucider les multiples facettes de la conduite d'acteur social dans ce contexte de la formation initiale. Entre autres, les questions sur l'autonomie et hétéronomie de chaque pratique identifiée, la rationalité ou l'irrationalité de leur prise de décision d'implication dans des activités demandées par la collectivité, l'existence ou non de la liberté et de changement social, sont ces domaines qui méritent notamment une meilleure reproblématisation. Ce sont des catégories sociologiques qui demandent une contextualité de sens lors des différentes interprétations en considérant que « *le sens naît toujours d'une confrontation d'un phénomène remarqué à des éléments dits contextuels dans lesquels il ne peut pas ne pas prendre sa place* » Mucchielli (2005, p. 37).

En somme, j'ai adopté l'orientation problématologique en tant que « *tactique de la démarche scientifique, régie par des contraintes logiques, et sa stratégie exigeant une rationalisation inventive* » Hamel (1997, p. 10) de telle sorte que lors d'une éventuelle

tentative de compréhension des données empiriques, il se peut que « *l'observation réelle ou possible ne permet pas de décider en faveur d'une théorie ou d'une autre* » Ambroise B (1999, p. 7).

Rappelons enfin que la problématologie constitue tout au long de mes vérifications des hypothèses un outil interprétatif, une ouverture d'autocritique dans des domaines jugés comme champ inextricable d'une controverse d'analyse pour que ceux-ci soient à l'abri d'une résolution macroscopique. Et ceci de manière à ce que mes conclusions n'entrent pas dans une impasse épistémologique où « *le paradigme constitue une société fermée, plutôt dogmatique et monopoliste* » Hamel J (1997). Pourtant « *les paradigmes sont destinés à aider le sociologue à faire son travail* » Merton R K (1997, p. 18).

- Connexité avec l'approche inductive

Avec toutes ces précisions, je rajoute que ma démarche est analytique. L'opérationnalisation contexto- problématologique suit la logique de l'induction qui remonte des faits à la loi, et donc d'une étude de cas pour amorcer un traitement non *inférentielle*⁴⁵ de la problématique de cette recherche « *où elle ne vise pas la démonstration d'une théorie mais débouche plutôt sur un récit* (Paillé 1996, p.196). Pour autant, cela ne veut pas dire que j'effectue un travail de recherche et d'analyse avec « *un esprit complètement vierge et écarté de toute conception théorique* » (Deslauriers 1991, p. 87 ; Huberman et Miles 1984). D'autant plus que plusieurs théoriciens dans le domaine de la démarche quantitative remettent en question souvent la possibilité et l'efficacité d'une approche purement inductive, sur le fait d'aborder le travail de cueillette de données et la phase d'étude de terrain sans aucun a priori théorique. Cela voudrait dire qu' « *il est impossible d'entreprendre une recherche sans connaissances acquises reposant sur l'expérience personnelle du chercheur, sur le sens commun de la problématique et sur des théories scientifiques ou d'autres éléments contribuant au développement de la sensibilité théorique de chercheur* (Chalmers 1987; Burgess 1985; Ferrarroti 1980; Gagnon 1980, cités par Pourtois et Desmet 1996a, p.59.)

C'est en tenant compte de ces soucis d'ordre épistémologique et méthodologique que la ligne d'intelligibilité de la démarche contexto-problématologique se développe à

⁴⁵ Je me réfère ici à cette précision « *L'analyse inférentielle à pour objectif le développement ou l'extension de théories. L'extension d'une théorie existence et de ses applications dans son champ originel se réalise par l'ajout d'éléments théoriques inférés* » Jean- Marie Van der Maren, méthodes de recherche pour l'éducation, 2003, p. 148.

travers la collecte des données, l'étude de la problématique et la vérification des hypothèses. Elle se range dans la classe d'une démarche qui se concrétise en fonction de son expérimentation. Chaque outil d'analyse qualitative tente de mettre en évidence un nouveau regard de la situation d'actéualité dans cette sphère d'activité de formation initiale en considérant que

« la recherche qualitative évite généralement de prendre comme point de départ une théorie encadrante dont la réalité deviendrait l'esclave : Elle voit la théorie comme un tremplin, non comme une voie ferrée. De ce point de vue, nul ne s'étonnera que la base théorique sur laquelle s'édifie la recherche qualitative n'ait pas toujours le raffinement formel de la recherche hypothético-déductive, bien que les interrogations théoriques puissent être tout aussi poussées (Deslauriers et Kérésit 1997, p. 120). »

Dès lors, je considère comme indissociable la démarche inductive, elle me constitue un véritable support de posture intellectuelle avec ma construction d'une situation contexto-problématologique.

III.4 - LES BASES DES DONNEES

Pour ce qui est des bases de données, selon Yin (1994) : « *Une des plus grandes forces de la cueillette de données de l'étude de cas constitue l'opportunité d'avoir recours à plusieurs sources de données différentes* » Plus précisément, Yin mentionne que l'étude de cas peut être documentée par six sources d'informations principales : les documents, les archives, les entrevues, l'observation directe, l'observation-participante et les artefacts. Ainsi, en favorisant le recours à une variété de techniques d'investigation, cette modalité me permettra de présenter ma problématique sous ses différents angles, et ce afin de générer une vision multidimensionnelle de la conduite d'acteur social.

Dans le cas de cette recherche, quatre grandes catégories de données sont recueillies : celles des documents et des d'archives, ensuite celles issues des interviews, troisième catégorie celles provenant des questionnaires. Quatrième catégorie de données mes propres résultats de l'enquête sur terrain lors de ma recherche en DEA sciences de l'éducation à Madagascar en 2004-2006 viennent rajouter ces données dans le but de donner certains aspects des informations sur terrain. Ces quatre catégories de données

me constituent des sources choisies pour reconstituer une série d'événements analysables.

III.4.1 - Les documents et les ouvrages

A - Compte-rendu et rapport de réunion

- Rapport d'atelier de la direction nationale de l'enseignement réformé de Madagascar.

Cinq compte-rendus annuels de la réunion de comité de la direction nationale de l'enseignement réformé de Madagascar (1998,1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005) sont consultés. Ces compte-rendus annuels de réunions me constituent des données utiles pour constater la dynamique de la politique globale de la formation initiale. Ils permettent d'étudier l'évolution des enjeux globaux de la politique de l'enseignement réformé de Madagascar. Notons qu'il appartient à la direction nationale de l'enseignement réformé de Madagascar de mettre en synergie l'action de la formation initiale avec le fonctionnement globale de l'enseignement réformé de Madagascar. En conséquence, le comité effectue une sorte d'évaluation annuelle des activités de l'IFRP dans le but de pouvoir donner son avis quant à la conformité ou non d l'agir de l'IFRP en rapport avec l'orientation générale de l'enseignement réformé de Madagascar.

Pour ce qui est des rapports d'ateliers, onze documents concernant les activités de 1998 jusqu'en 2004 sont pris en compte dans mes données. En tant que acteur ciblé de mon analyse, les rapports de réunions des formateurs me constituent aussi un cadre spécifique pour suivre l'agir des formateurs. Depuis son ouverture en 1998, les formateurs ont organisé neuf ateliers d'étude et d'élaboration du plan de la formation initiale. Dans chaque conclusion, chaque atelier détermine les modules de formation pendant les années à venir.

- Compte rendu des réunions du conseil national de l'église protestante

Le conseil national de l'église protestante Protestant réformée est un organe délibératoire. Il se réunit deux fois par an pour étudier le rapport d'action de chaque branche d'activité au sein de cette église. Dans son réunion, qui regroupe les

représentants de toutes les régions synodales de cette église, on analyse l'exécution de chaque grand projet qui concerne la vie de l'église. Le domaine de l'enseignement réformé de Madagascar, tient une place importante pendant chaque session. Cependant, le conseil n'intervient pas ni dans la vie pratique d'un établissement scolaire, ni dans la pratique des enseignants. Il délibère l'orientation générale de l'enseignement réformé de Madagascar avec les objectifs généraux que cela suppose. Très souvent, la politique de formation d'enseignants en tant qu'un des objectifs généraux, fait partie des sujets de débats et qui se termine habituellement par des synthèses pour en devenir des éventuels documents de travail, consultables pour les responsables concernés. Douze rapports de réunion de ce comité national ont été consultés pour cette recherche.

B - Ouvrages sur l'histoire de Madagascar

- Archives de l'Académie des sciences d'outre-Mer à Paris

Pour ce qui est des sources historiques, la première source de notre étude est l'académie des sciences d'Outre-Mer à Paris, 15 rue de La Pérouse Paris ; c'est une source riche sur l'histoire de Madagascar C'est une bibliothèque rattachée au ministère français de l'outre Mer et qui possède des documents originaux concernant plusieurs évènements dans les anciennes colonies françaises, entre autre sur la situation de Madagascar. Elle possède en outre une salle particulière « *salle Raymond Decary* » dont les legs de quelque 4.300 volumes faisaient de cette bibliothèque l'une de plus riche du monde sur l'histoire de Madagascar.

- Le centre de recherche du DEFAP

Deuxième source, le centre de documentation et de recherche du service protestant de la mission évangélique ou le DEFAP, 102 boulevard Arago à Paris, est aussi une bibliothèque des archives de l'histoire du Protestantisme dans le monde. Cette bibliothèque est riche en témoignage et possède des documents de premières mains, des archives sur le début de la présence protestante à Madagascar jusqu'à la période de l'apparition des églises nationales protestantes. Des journaux et récits des missionnaires protestants français y sont disponibles. Pour ce qui est des documents originaux, livres et journaux des missions de Londres concernant les débuts des œuvres missionnaires protestantes à Madagascar, on trouve des lettres et récits des premiers missionnaires anglais qui ont séjourné à Madagascar à leurs directeurs à

Londres par lecture en micro-fiches, elles nous constituent aussi une source et une piste de réflexion.

Pour les autres études historiques spécialisées sur Madagascar, ce sont surtout des études spécifiques effectuées par des pasteurs et des prêtres sur les expériences et les travaux des missionnaires catholiques et protestants (réformé et luthérien) au XIX^e siècle. Sont consultés d'une part l'ouvrage des auteurs français, protestants René Blanc, Jacques Blocher et Etienne Kruger dans leur livre *Histoire des missions protestantes françaises*. Ensuite les œuvres du Pasteur Rabary, un écrits sous forme de journal d'un pasteur écrivains malgache « *Ny dian'i Jesosy Kristy teto Madagasikara* » (*l'itinéraire de Jésus christ à Madagascar*) consultable à Paris dans les deux bibliothèques sus-citées. Des ouvrages écrits par des auteurs prêtres catholiques sur Madagascar sont consultés avec beaucoup d'intérêts, entre autres Rev. P Boudou dans « *Les jésuites à Madagascar* » ; un livre plutôt général sur l'histoire générale du catholicisme « *L'encyclopédie catholique pour tous* » ouvrage consultable à la bibliothèque multidisciplinaire de l'université de Créteil, Val de Marne. Paris XII.

- Les ouvrages de l'édition Karthala

Les autres sources de notre référence bibliographique sont issues des ouvrages des historiens chercheurs en particulier le grand ouvrage de HUYGHUES-BELROSE V « *Les premiers missionnaires protestants de Madagascar* » un écrit de cinq cent pages d'étude particulière sur Madagascar. « *L'histoire de Madagascar* » rapportée par RALAIMIHOATRA, historien chercheur à l'université d'Antananarivo. Les ouvrages dirigés par Françoise Raison JOURDE « *Bible et pouvoir à Madagascar au XIXe siècle* ».

C - Notes sur les données historiques

- Des données délimitées

Pour ce qui sont des données historiques, elles font référence principalement aux enjeux politico-religieux en Europe aux XVIII^e et XIX^e siècles et de la période missionnaire à Madagascar. Ce sont deux cadres qui sous-tendent les racines lointaines des pratiques des acteurs sociaux. Cependant, il est à préciser que, notamment, pour ce qui est de la compréhension de l'aspect de la conduite d'acteur social, deux variables

interessent mes analyses : la question de confessionnalité et le domaine politique soulevés dans ces deux cadres historiques.

En l'occurrence, la présence missionnaire à Madagascar ont embarqué les problématiques de la conduite d'acteur social malgache vers une dimension inséparable à l'évolution des enjeux politiques et religieux de l'Europe au XVIII^e et XIX^e siècle. La démarche d'actions de ces missionnaires a fait Madagascar un pays intégré dans la logique de la concurrence entre les deux églises : protestante et catholique de l'Europe. Une situation sans politique étrangère souveraine pour un pays comme Madagascar où le pouvoir monarchique malgache de cette époque s'est contentée de suivre le rythme des relations extérieures en traînées par ces missionnaires. Apparemment, la dynamique de cet engrenage dépasse ce pouvoir politique malgache. Cela voudrait dire que l'analyse de l'évolution de la conduite d'acteur social dépend étroitement des rapports historiques entre les missionnaires et les conduites politiques des souverains à Madagascar.

Dès lors, j'effectuerai pendant les consultations des données historiques, sans vouloir toujours être exhaustif et en empruntant des raccourcis toujours discutables, de repérer, chronologiquement, les points qui donnent accès directement à l'étude des enjeux relatifs aux problématiques de la formation des enseignants. A cet égard, le point de départ de ma sélection bibliographique est lié à ce domaine limité de quête d'information. Si l'on prend la date marquante le début historique de l'enseignement protestant, on peut s'intéresser plus particulièrement à la période allant de la première moitié du 19^e siècle, arrivée des missionnaires britanniques à Madagascar, le 18 août 1818. On peut donc situer le début de la période historique d'étude à partir de cette période. Du coup, avec cette délimitation, on serait en mesure de préciser l'étape des enjeux au niveau des rivalités religieuses en Europe qui intéressent l'historicité des pratiques des acteurs sociaux pour le compte de l'univers de l'enseignement protestant d'enseignants à Madagascar, tout en identifiant la politique de formation dans chaque époque à délimiter.

- **Des données sur les enjeux politico-confessionnels**

Faut-il préciser l'interdépendance de la rivalité des Confessions en Europe au XVIII^e et XIX^e siècle avec celle des concurrences commerciales entre les nations, même si cette rivalité d'Églises est dissimulée et sous-jacente à ce moment -là au sein d'une volonté d'exporter la bonne morale chrétienne dans les régions dites païennes.

Retenons que les missionnaires catholiques sont déjà en activités aux XVI^e et XVII^e siècle dans diverses régions du monde par rapport aux missions protestantes qui sont presque inexistantes qu'au début du XVII^e siècle, elles restent extrêmement rares et se font à titre exploratoire. A cette époque, avant de mener des actions de chasse aux autres territoires non conquis par cette avancée des missions catholiques dans les régions autres que l'Europe, les deux pays protestants, les Pays-Bas et l'Angleterre dominant par contre les voies maritimes et arrivent à monopoliser les circuits commerciaux dans des régions en dehors de l'Europe, ils confient par la suite le monopole de l'exploitation de ces contrées lointaines aux Compagnies des Indes Orientales qui sont leur propre collaborateur. Au début, l'évangélisation ne rentre pas forcément dans le cadre des intérêts maritimes de ces pays protestants. L'état d'esprit de leurs navigateurs respectifs était très mercantile : l'exploration des nouvelles colonies ne devait servir d'abord qu'à celui de la rentabilité commerciale de la métropole.

Ce n'est qu'à la moitié du XVII^e siècle que la présence des missionnaires protestants a commencé à envahir les autres régions hors de l'Europe et non maîtrisées totalement par les catholiques de l'époque. A partir de cette période, un climat de concurrence d'expédition de missionnaires se fait remarquer en Europe entre les deux confessions : catholiques et protestants.. On peut dire que pour gagner des nouveaux territoires, chaque société des missionnaires a tout fait pour bien choisir des missionnaires engagés pour la cause de leur église et des gens acquis pour l'intérêt de sa propre nation. Leur conviction sera triple à cet effet, ils doivent être des fidèles à sa confession d'origine, persévérants mais aussi stratégiques pour respecter la politique expansionniste de leur pays respectif.

Dès lors, ce contexte de conflits d'intérêts au niveau des Eglises européennes est le moteur de la concurrence de conquête des nouvelles régions. Un contexte qui avait généré, un dynamisme mondial de « conduite d'acteur social » et qui a embarqué sans aucun doute la destinée des pays « évangélisés » vers une situation tributaire de ces conflits d'intérêts inter-européens.

C'est ainsi que les références relevées dans les chapitres qui se rapportent à l'analyse des pratiques missionnaires sont dans la plupart des cas, lus en rapport avec la problématique du conflit d'intérêt qui sous-tendent chaque événement rapporté. Sans vouloir radicaliser une réponse à ma problématique de recherche, j'anticipe que l'émergence des différentes conduites d'acteurs sociaux dans l'univers de

l'enseignement à Madagascar au dix-neuvième siècle et à la première moitié du vingtième siècle n'a rien d'un cas isolé ou singulier. En conséquence, l'étude historique de la conduite d'acteur social demande en permanence un recoupement pour éviter les pièges de l'historicisme et du partisanisme.

C'est à partir de cette considération de données historiques que s'élaborent mes analyses de compréhension des enjeux de la conduite d'acteur social dans ce contexte de la formation initiale, en quelque sorte : *« il s'agit donc d'une reconstruction historique (...) ce qui permet de cerner l'espace de référence relève d'une définition contemporaine de ce dernier » Montulet B.(1998, p. 45)*

- Publication sur site Internet

Pour l'étude des réformes sur l'enseignement à Madagascar et la situation actuelle, nous avons surtout consulté sur le site officiel du Ministère de l'éducation nationale malgache. Des publications récentes sur les états généraux de la formation des enseignants à Madagascar sont disponibles dans le site de L'UNESCO, des rapports publiés sur site et des documents consultables sur place.

III.4.2 – Corpus de données

- Les données de recherche en DEA

Les archives de mes propres données lors du DEA en 2004-2006, une recherche dans le domaine de la didactique de la citoyenneté et la formation des enseignants, sont réutilisées pour cette recherche. Quarante huit questionnaires, 24 entretiens avec 24 individus, 11 établissements scolaires enquêtés, ce sont les sources des données interprétées ici. Elles m'ont permis d'avoir des données d'observations directes sur les comportements des différents acteurs touchés par la propagation de l'approche par les compétences dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar. La collecte des données s'est effectuée dans cinq établissements scolaires protestants. Les acteurs touchés par cette enquête sont : des enseignants, des élèves, les membres de bureau des parents d'élèves, des membres des élus locaux dans chaque lieu d'implantation des établissements scolaires ciblés par mon enquête.

Pendant cette présente recherche, ce type de données fait partie des éléments reproblématisés pour éviter tout usage erroné des informations existantes.

- **Corpus d'interviews téléphoniques**

L'interview téléphonique constitue mon unique contact direct avec les enquêtés pendant ce travail de thèse. Chaque entretien est accompagné par des prises de notes de ma part. Il s'agit d'un entretien semi-directif souvent suivi d'un discours libre sur des points relatifs à mes hypothèses de recherche que l'interviewé souhaite à me transmettre. Cependant, il faut reconnaître qu'une des limites de l'interview téléphonique est pourtant l'impossibilité de rester longtemps avec un sujet d'entretien. Pour palier à ce genre de handicap, je me prépare toujours par la maïeutique d'une série de questions lors de chaque entretien pour avoir plus d'information plus détaillée sur l'acteur interviewé concernant son propre point de vue sur un thème de mes investigations. Vingt deux entretiens téléphoniques ont été effectués pendant les trois années de recherche.

- **Corpus de rapport d'activité de recherche-action**

La pratique de la recherche-action est une activité qui a commencé depuis 2000-2001 au sein de la sphère d'activité de cette formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar. Il s'agit d'une activité collective effectuée par une équipe de cinq membres dont je suis le premier responsable de l'action. Je désigne par corpus de recherche-action, les rapports d'activités, les résumés des interventions faites dans un groupe d'acteurs et les résumés des récapitulatifs globaux des travaux d'intervention auprès des divers groupes et institutions ainsi que les diverses constatations que nous établissons à chaque moment de réunion de l'équipe pour mener des réflexions sur le déroulement de la recherche-action.

Les données relatives à cette activité de recherche-action sont des données qui évoluent. Elles sont le produit d'un long suivi des pratiques des différents acteurs de l'enseignement protestant que nous avons choisi comme groupes témoins de l'évolution de la performance des activités des enseignants sortant de l'institut de formation initiale. D'une certaine manière ces informations issues de la recherche-action font partie des données de terrain sur le fait qu'elles contiennent des

observations et des éléments de contacts directs avec les acteurs. Ces données sont constituées par des rapports d'évaluation formative effectués avec les groupes d'enseignants dans une région scolaire protestante concernant la pratique des dispositifs pédagogiques pendant deux années scolaires et les variations des résultats scolaires ; des données recueillies lors des séances d'animation d'une assemblée générale des parents d'élèves qui nous a permis de mener une évaluation de l'implication des parents d'élèves dans la collaboration avec les enseignants. Les acteurs ciblés dans ce corpus de données sont les chefs de région scolaire de l'enseignement réformé de Madagascar, des directeurs d'établissements scolaires visés par notre zone d'expérimentation pédagogique, les enseignants dans cette zone, des pasteurs d'églises protestantes réformées, les formateurs de l'institut de formation et l'assemblée générale des parents d'élèves.

Au départ cette activité de recherche-action est réalisée pour développer le thème de « formation initiale d'enseignants et la remise en valeur de l'enseignement réformé de Madagascar », et suite à une analyse des activités effectuées durant les trois premières années de recherche-action, de 2001-2003, l'équipe de recherche a décidé d'entrer dans un nouveau thème directionnel pour les trois années suivantes, 2004-2006 « Formation initiale et résolution de l'isolement pédagogique dans les écoles protestantes ».

III.4.3 - Les réponses aux questionnaires

Troisième groupe de mes bases de données, les réponses à mes questionnaires envoyés depuis 2006 sur terrain. J'ai envoyé par email des questionnaires à distribuer dans des endroits utiles pour mes collectes d'informations. Mes correspondants s'en chargent de tirer les exemplaires et de les distribuer. Avec l'aide de mes correspondants de travail sur terrain, j'ai la possibilité de regrouper des informations par questionnaires. A savoir que cinquante deux individus ont répondu à mes questionnaires sur l'évolution de mes hypothèses. Ils sont aussi choisis en fonction des demandes des précisions après les renseignements que j'aie obtenus par entretien téléphonique. Une manière de faire une triangulation des données et quelques recoupement utiles sur les opinions et les considérations diverses des acteurs.

Deux thèmes généraux sont développés dans mes questionnaires: l'un portant sur l'univers la perception actuelle de la formation initiale et le deuxième thème concerne l'univers de la pratique des différents acteurs sociaux dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar. Chaque série de questionnaires comporte une note

introductive pour expliquer le contexte de l'enquête et la procédure technique pour donner les réponses. A préciser que tous les questionnaires utilisés dans le cadre de cette recherche sont donnés en malgache.

III.5 - Déroulement des collectes des données

III.5.1. – Les étapes de la démarche

Pour ce qui est de la recherche des données sur terrain, en tenant compte des différents types d'informations, la réalisation effective de l'opération est faite en quatre phases : la démarche préliminaire, repérage des acteurs sociaux, contacts des acteurs, envois des questionnaires

A - La démarche préliminaire

Après mes entretiens avec mon Directeur de recherche, pour stabiliser le cadre général de la recherche - l'objet et le plan de l'étude- pendant quatre mois, j'ai contacté par Email et par téléphone mes proches collaborateurs à Madagascar, les personnels et formateurs de l'IFRP, pour leur demander une collaboration quant à la réalisation des divers contacts locaux relatifs à mes enquêtes sur terrain. La collaboration commence par l'envoi d'une série d'instruction de ma part, un canevas des travaux à effectuer avec les techniques de réalisation de chaque type de service à pendant notre collaboration. Notamment, la collaboration avec les deux personnels administratifs m'est beaucoup très utile, ils occupent le secrétaire pédagogique qui est à la fois secrétaire de la réunion des formateurs ce qui leur donne la latitude de connaître l'univers des décisions et le déroulement des réalisations des travaux de formation initiale jusqu'à l'évaluation finale à chaque fin d'année de formation.

En gros, le rôle attribué à ces personnels administratifs consiste à collecter certaines données sur terrain, entre autres livrer les lettres d'introduction et de sensibilisation auprès des institutions et personnes concernés par les investigations de données. Ensuite effectuer les distributions des mes questionnaires ainsi que la collecte des réponses. La contribution des formateurs qui ont accepté de collaborer consiste à se préparer au cas où des entretiens s'imposeraient avec des personnes à interviewer mais injoignables par mes appels téléphoniques. Assister à une réunion pour prendre des notes d'observations ou enregistrer des faits nécessaires pour compléter mes

informations. Cette mise en place de coordination du travail en commun avec mes correspondants locaux a duré environ deux mois. Un essai de démarche est effectué, pour tester la praticabilité de notre plan de travail et en vue d'identifier les éventuels obstacles pour la bonne marche de ce travail par correspondance. Deux moyens sont utilisés pour la correspondance le courriel et le téléphone. Evidemment c'est un travail supplémentaire pour les personnels administratifs, nous avons conclu finalement un barème d'indemnité ponctuel jusqu'à la fin de l'opération. Un contrat de financement est établi avec l'IFRP pour superviser les dépenses locales pendant toutes les phases de la collaboration. Cette collaboration a duré pendant toute la recherche, depuis le début en décembre 2006 jusqu'au moment où j'ai terminé la rédaction des résultats de cette recherche, Août 2009. La collaboration s'est effectuée dans un climat de fraternité et de pleine confiance malgré l'existence de certaines défaillances de correspondance qui sont vite rétablies par des régulations mutuelles..

B - Repérage des acteurs

- Définition préliminaire

La définition précise d'un acteur impliqué dans ce contexte de la formation initiale faisant l'objet d'une justification spécifique, doit être relancée à chaque période de la recherche. Certes, il est possible d'une part de dresser au départ une liste partielle des acteurs qu'il faut interviewer et à analyser. Mais d'autre part, certains acteurs ne peuvent être repérés qu'au cours de l'enquête et au cours même de l'étude. Ce qui fait que, les acteurs ciblés de mes analyses se spécifient au fur et à mesure de l'avancée des analyses.

En premier lieu, le terme *acteurs impliqués* mérite d'être défini ici. En effet, il ne désigne pas une liste collective déjà là, disponible pour une observation immédiate ou une enquête, dont mon étude n'aurait qu'à recueillir la situation. Je pars au contraire de l'idée qu'un acteur impliqué est le produit d'un travail de délimitation à faire, c'est-à-dire d'une mise en dispositif d'une unité d'identification permettant d'effectuer une spécification plus pragmatique de chaque acteur. Par conséquent,

*« Ce que l'on peut dire, c'est que l'implication c'est la façon dont l'institution est intériorisée par le sujet. Cette intériorisation peut être affective idéologique ou organisationnelle »*Hess et Authier, (1994, p.62)

Ainsi avec cette démarche, je propose l'hypothèse d'une pluralité d'acteurs impliqués dans le contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar. Je postule en conséquence que la sphère de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar se compose **d'acteurs multiorigines** et donc hétérogènes. Ils sont pris en fonction de leurs importances dans la problématique de recherche tout en gardant le cadre limité du contexte, ce qui fait que : « *être impliqué, c'est le fait qu'il existe une relation à un moment donné entre un individu et une institution* » Hess et Authier (1994, p.63)

A partir de là, un triage pragmatique permet d'éviter que la sélection des acteurs ne « déborde » pas. Dès lors, l'implication d'un acteur est observable et vérifiable. Je postule donc au départ deux types d'acteurs : les **acteurs historiques** et les **acteurs actuels**. Ils peuvent être rattachés à une fonction au sein d'une institution ou non. Un acteur peut être individuel ou collectif.

- Un acteur historique peut être : un missionnaire, un dirigeant au pouvoir du pays, un individu au sein de la population, le pouvoir, un enseignant.

- Un acteur actuel peut être : un individu responsable de l'enseignement réformé de Madagascar, un formateur, un membre du personnel administratif de l'institut de formation, ou d'un établissement, un stagiaire de l'IFRP, un paroissien de l'église réformée, un parent d'élèves, l'association des parents d'élèves, un politicien et d'autres acteurs occasionnels. Cette dernière délimitation peut toucher d'autres acteurs publics sélectionnés pour le besoin de la compréhension.

- **Le haut responsable de l'enseignement réformé de Madagascar.**

C'est le comité national de l'Eglise réformée malgache, il est composé des élus représentant chaque synode régional de l'Eglise. La décision sur la politique générale de la formation d'enseignants relève de cette instance. Il se dégage souvent des réunions de ce comité des critiques positives ou négatives quant à la réalisation de ses recommandations. Le haut responsable est un acteur décideur, il est fortement impliqué dans le rouage de la formation initiale par le fait qu'une action jugée illégitime et effectuée par l'institut de formation, peut nuire à l'éthique de l'Eglise devant tous les paroissiens nationaux de l'église réformée.

La perception de ce comité national est pourtant variable. Il considère souvent que les efforts des formateurs sont volontairement incomplets. A noter que les deux tiers des formateurs sont des vacataires. L'attitude de ce comité haut responsable vis-à-vis des questions éthiques de la formation est univoque. Elle se repose sur la théologie protestante réformée. Cependant, chacun des membres peut avoir sa propre opinion sur certaines activités de la formation d'enseignants, mais il est clair que l'attitude d'ensemble du comité national est qu'il faut agir dans le cadre de l'éthique de l'église soit dans la continuité ou au cas d'un changement d'orientation de la politique de formation d'enseignants. En particulier, le comité haut responsable de l'enseignement réformé de Madagascar s'accorde sur l'autonomie des formateurs quant aux questions d'ordre pédagogique et académique de la formation d'enseignants.

- Les formateurs

Il existe trois types de formateurs : des titulaires et des vacataires, tous deux sont des formateurs permanents. Troisième type de formateurs, quelques directeurs d'établissements scolaires protestants sollicités : ce sont des formateurs associés et collaborateurs ponctuels. Ils participent avec le processus de professionnalisation de ces futurs enseignants lors des stages sur le terrain. Ces trois types de formateurs sont tous paroissiens de l'Eglise protestante réformée. Ils basent leur évaluation du fonctionnement de la formation d'enseignants, sur le fait que l'insuffisance des équipements didactiques appropriés ralentit l'amélioration et la formation de la prestation de l'IFRP. Pour les uns, il est clair qu'il faut garder à l'esprit que concernant la formation d'acteur social pour un enseignant, tout ne peut reposer ou être imputé au seul programme académique de la formation initiale. D'autres domaines de connaissance doivent entrer dans le programme pour donner un aspect plus « engagé socialement » du profil de sortie des stagiaires. Entre autres, l'Eglise, les médias, l'Internet, voire la rue, se partagent la responsabilité de former un vrai acteur social.

Pour les autres formateurs, c'est surtout le côté éthique qui détermine l'aspect de la conduite d'acteur social. L'éthique professionnelle des enseignants protestants doit être posée textuellement, l'éthique sociale défendue par l'Eglise protestante doit être aussi claire. Il va de soi que les formateurs défendent leurs positions. Cependant, dans ce registre, ils n'ont pas l'habitude de faire un état de lieu de leur propre éthique pratique, d'autant plus que leur prestige est souvent garanti par leur diplôme académique. Ils sont néanmoins conscients que le problème se posera et qu'il faudra y faire face.

Dans un autre face, les formateurs tentent de donner plus d'importance la situation des enseignants en cours de service qu'il qualifie comme un cadre social opprimant. De leur avis la conduite d'acteur social d'un enseignant d'école protestante réformée évolue dans une contrainte de vie imposée par un statut traditionnel d'évangélisation dans le milieu protestant réformé. Un enseignant évolue dans une vie imposée, non délibérée; un chevauchement de son statut professionnel avec des exigences d'engagement social dans des domaines imposés par les paroissiens contraint un enseignant à agir dans une voie sans émancipation réelle de sa liberté de prendre en main sa propre mode de vie professionnelle.

Le formateur considère cette situation comme une voie confuse pour le développement de la conduite d'acteur social d'un enseignant.

- **Le personnel d'un établissement scolaire**

Le personnel de l'établissement scolaire fait partie aussi des acteurs impliqués dans ce contexte d'analyse. C'est un acteur collectif qui est le premier à pouvoir évaluer l'efficacité et l'aspect professionnalisant de la formation initiale à partir de l'observation quotidienne de la pratique des sortants de l'IFRP. Le personnel d'un établissement scolaire déplore souvent la politique de formation d'enseignants en ce que le suivi des sortants de l'IFRP n'existe pas vraiment. Il estime en outre que les connaissances des enseignants sans formation initiale d'enseignants sont éparpillées et que c'est grâce à une formation intra-muros que l'on parvient parfois à y mettre de l'ordre. Cette remarque constitue sans conteste une pression pour une formation continue systématique de tous les enseignants et surtout pour une prise en charge par l'institut de formation des problèmes ou questions pratiques spécifiques qui peuvent survenir aux enseignants en cours de service. Il est cependant difficile de se faire une opinion sur cette question car le budget de fonctionnement de l'IFRP est très limité uniquement pour un effectif réduit de chaque promotion de stagiaire.

- **Les stagiaires**

Les opinions des stagiaires sont partagées sur la pertinence de leur formation. La perception globale constatée va dans le sens d'une efficacité du programme de formation et d'une bonne sortie de chaque promotion de stagiaire. Quant à l'attitude vis-à-vis des questions de l'éthique de formation et des questions de comportements des autres acteurs à leur rencontre, la constatation des stagiaires semble être floue et hésitante sans que l'on puisse être assuré de leur attitude réelle devant une éventuelle réorientation de l'éthique sociale de l'institut de formation initiale

- Les parents d'élèves

L'implication des autres acteurs en l'occurrence les parents d'élèves n'est pas directe dans le contexte de la formation initiale. Toutefois, en tant que clients d'un établissement scolaire protestant, où travaillent les enseignants sortant de l'IFRP, les parents d'élèves sont en position de consommateurs de la qualité des travaux effectués par l'IFRP. C'est ainsi qu'ils sont capables d'émettre une opinion sur l'actéualité d'un enseignant. En revanche, les enseignants estiment que les parents d'élèves ont besoin d'informations pour bien évaluer les comportements professionnels des enseignants..

Reconnaissons qu'une des raisons pour laquelle la plupart des parents inscrivent leurs enfants dans une école protestante, c'est qu'habituellement les écoles publiques sont jugées souvent comme une institution difficile à rectifier en cas d'insatisfaction des parents. Les écoles publiques sont soutenues par une bureaucratie et par une hiérarchie difficile à communiquer. Au contraire, une école protestante malgache est un endroit où les personnels sont effectivement des employés immédiats de chaque établissement scolaire protestant ; ils dépendent directement des frais de scolarité et autres formes de collecte de fonds payés par les parents d'élèves. En fonction de ces paiements divers, effectués au sein de la vie de l'école, les parents d'élèves se considèrent comme des bénéficiaires privilégiés qui peuvent réclamer, voire imposer directement une orientation de leur propre financement. Ils s'autorisent à exiger la *marchandise souhaitée*. Toutefois, c'est ce positionnement *patron - ouvrier* de la situation d'un établissement scolaire protestant malgache qui définit sa faiblesse. En effet, le bureau des parents d'élèves s'est transformé par la suite en une équipe de suivi de la performance des enseignants. Il tente de jouer la véritable rôle d'une vigie pédagogique et du comportement professionnel. En majeure partie, le personnel de chaque établissement scolaire protestant se trouve en situation de travail séquestré par ce positionnement inadéquat au développement de leur actéualité. Le personnel des établissements scolaires juge cette situation comme un dessin sans rature d'une contrainte d'hétéronomie à leur encontre.

- Les paroissiens

A l'instar des parents d'élèves, les paroissiens n'ont pas suffisamment connaissance de la politique adoptée pour la formation initiale d'enseignants. Ils déplorent souvent ce niveau d'information encore limité et accordé à cette question. Ce fait anecdotique

confirme un manque de cohésion du fonctionnement de l'institut de formation avec sa propre communauté chrétienne. Les paroissiens sont impliqués dans la sphère du contexte de la formation initiale par le fait que ce sont les premiers consommateurs naturels des produits d'activités de l'IFRP. Etre protestant unit les paroissiens avec l'image sociale attribuée à l'aspect de la formation initiale des enseignants protestants. Réciproquement, la conscience collective des paroissiens a une réelle influence sur la mise en œuvre d'une image sociale pour la formation initiale. D'autant plus que ce sont les paroissiens qui sont en position de force pour être les plus écoutés par le haut responsable de l'enseignement réformé de Madagascar. En d'autres termes, écarter cette position de force équivaut à une tentative de sécularisation du fonctionnement de la formation d'enseignants.

- **Les intellectuels protestants**

Les intellectuels font partie des acteurs sociaux qui ont sa part d'implication dans la prise de décisions relatives à la politique générale de la formation d'enseignants. Ils sont présents partout dans chaque niveau de comité qui structure le fonctionnement de cet enseignement protestant. Leurs idées peuvent influencer la légitimation ou non des actes effectués au sommet comme dans les bases au niveau d'un établissement scolaire. En outre, les intellectuels protestants forment souvent l'aile qui déclenche l'idée d'innovation dans le milieu protestant réformé malgache. C'est un réseau, informel, des diplômés des universités étrangères, de l'Europe et de l'Amérique avec le Canada, des anciens élèves d'écoles protestantes, ils marquent leur présence dans des circonstances diverses dans la vie de l'église protestante réformée et de la vie nationale malgache. A partir de leur geste de collaborateur inconditionnel, leur conception s'imbrique dans des circonstances différentes. L'entité « intellectuelle » est dès lors un acteur incontournable qui agit souvent par des déclarations d'opinions dans les presses publiques, soit par la voie de leur leader qui se trouve dans la plupart des cas dans le rang du comité d'une paroisse ou du conseil national de l'église réformée.

- **Les Missionnaires**

Les missionnaires sont des acteurs historiques. Ils sont impliqués en qualité d'acteurs principaux du contexte historique de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar. Leur existence est souvent inhérente à la dynamique des enjeux politico-religieux de l'Europe. La présence des missionnaires à Madagascar demeure

une période clef de l'interprétation de l'enseignement et de la socialité des événements historiques.

- **Les responsables institutionnels**

Je désigne par responsables institutionnels les formateurs, les hauts responsables de l'enseignement réformé de Madagascar, les membres du comité de gestion de l'IFRP. Ils sont acteurs institutionnels par le fait que leur implication est fonction de la responsabilité qu'ils détiennent dans les rouages administratifs de l'IFRP. Ils possèdent des informations plus techniques sur le fonctionnement de la formation initiale. En tant que gens diplômés, ces formateurs sont classés parmi les intellectuels protestants, à savoir qu'ils sont tous des fidèles de l'église protestante concernée par l'étude.

- **Les publics propres de l'enseignement réformé de Madagascar**

Ce sont les premiers usagers de la production de l'IFRP. Ils sont des acteurs publics par opposition aux acteurs institutionnels. Cependant, ils possèdent des informations d'une autre qualité par rapport aux données issues d'un responsable institutionnel. On attend des acteurs publics une attitude d'évaluateur libre, sans contrainte de censure d'information quant à l'image extérieure des formateurs et des hauts responsables de l'enseignement réformé de Madagascar. Ce sont des parents d'élèves, des anciens élèves des écoles protestantes.

C - Contacts des acteurs

Dès la dernière semaine du mois de juin 2007, j'ai envoyé à Madagascar des lettres pour chaque personne susceptible de devenir cible de mon enquête. Une lettre de demande de collaboration qui précise déjà l'univers de mon enquête à effectuer, l'utilité de la recherche et la raison du choix de la personne ainsi que l'importance de son point de vue concernant l'objet de la recherche. La distribution est faite par livraison à domicile. Ma correspondante est chargée d'effectuer cette livraison. Chaque lettre porte ma signature.

L'importance de cette deuxième phase est d'effectuer une visite de sensibilisation, pour

établir une relation de confiance avec les futurs participants. C'est aussi une de mes stratégies pour cette enquête par intermédiaire (pour les questionnaires), Je tiens à ce que les personnes cibles de mon futur interview ou de mes questionnaires écrits se familiarisent avec le domaine de la recherche. En plus, la sensibilisation est nécessaire pour que chaque individu commence à préparer mentalement sa future réponse. C'est une tactique pour éviter de recevoir des réponses spontanées et mal conçues lors du moment réel de l'enquête.

Dans le but d'avoir plus de personnes à enquêter, j'ai demandé à ma correspondante de relever les numéros de téléphone de chaque personne qui a reçu correctement la lettre. A partir de leur numéro, je peux entrer déjà en contact avec eux pour doubler la sensibilisation et ma demande de leur participation. Pour répondre à ma lettre de sensibilisation, chaque personne contactée est orientée pour envoyer sa réponse par téléphone directement à ma correspondante, ou par lettre si la personne désire envoyer par écrit sa réponse avec des suggestions pour son cas.

Cette activité a duré deux mois environ (juillet - août), de la distribution des lettres au regroupement des réponses et jusqu'à l'envoi ici en France des noms des personnes qui ont accepté à participer à l'enquête. Convaincre les gens n'est pas du tout un travail facile pour ce type d'action et surtout lorsqu'il s'agit d'une question d'opinion.

Parmi les feed-back de cette première lettre d'introduction, il y avait des personnes qui ont demandé une lettre d'autorisation d'enquête sinon ils ne peuvent pas participer. A côté de cela il y a parmi ces premiers choisis des personnes qui sont disposées à trouver d'autres individus plus compétents pour entrer dans les rangs des personnes à interviewer. Un fait marquant cette sensibilisation est l'apparition des gens, inattendus, et qui se portent volontaires pour répondre à nos questionnaires et pour participer à l'interview. En réalité, ma lettre de sensibilisation est devenue une diffusion d'information qui a touché d'autre groupe de personnes. En conséquence, le nombre des personnes estimées pour participer à notre source de données est largement atteint, à raison de deux personnes par catégories d'acteurs, soit 12 personnes pour l'interview et douze pour les questionnaires écrits. En plus onze personnes sont volontaires et déclarent être disponibles pour livrer leurs points de vue sur le domaine du débat.

Dans le but d'avoir l'enthousiasme du participant, nous laissons au choix de l'individu de préciser le moment qui lui semble favorable, en fonction de sa disponibilité pour effectuer l'enquête. Toutefois pour éviter une longue attente de leur réponse j'ai fixé à un mois, pendant le mois d'août 2007 la durée de réception de leur réponse.

E - Enquête par questionnaires

- Contenu des questionnaires

Questionnaire 1

Le premier questionnaire renferme deux parties :

- La première où chaque acteur exprime sa perception de la présence de l'IFRP. Chaque question est représentée par un court énoncé de terme de référence
- La deuxième où chaque acteur évoque ses opinions par des discours libres.

Questionnaire 2

Une partie portant sur les enjeux du contexte d'évolution de la conduite d'acteur. Ce second questionnaire employé pour analyser la qualité d'engagement des acteurs au processus de changement et d'innovation du monde de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar.. Il comporte 12 énoncés dont 7 ont rapport aux différents points de vue sur l'enjeu de l'éthique sociale dans ce contexte de la formation initiale et 5 autres à l'ambiguïté de la participation des acteurs à un changement social.

L'identification des acteurs cibles de mes questionnaires est le garant de la crédibilité et la pertinence de mes données, cela m'amène à choisir un représentant de chaque catégorie d'acteurs en fonction de ma connaissance personnelle de l'implication de la personne dans le sujet de la recherche

Les résultats obtenus par les questionnaires doivent être suivie d'une autre technique de recoupement. En l'occurrence un entretien téléphonique Il s'avère donc nécessaire de faire ce choix. Il est à souligner que ma technique adoptée pour la collecte requiert de ma condition de chercheur.

- L'envoi des questionnaires

Cette troisième phase constitue la charnière de toutes activités qui concernent la collecte des données. La réalisation effective est le moment réel pour cueillir les données escomptées pour l'étude de la problématique et donc la vérification des hypothèses de départ. Elle est composée de deux activités distinctes mais qui sont interdépendantes à savoir la cueillette des informations et l'enregistrement des données. Elle dépend des quantités et des qualités d'informations obtenues, que les analyses à effectuer soient dans le bon sens ou non.

Pour les questionnaires, nous avons donné une semaine à chaque personne enquêtée pour livrer sa réponse individuelle. Pour ceux qui ont choisi de fournir oralement leurs réponses, ils décident eux-mêmes la date exacte de l'entretien. Dans ce cas, ma correspondante réalise un entretien de type structuré et dirigé avec les mêmes séries de questions déjà distribuées pour respecter le déroulement stratégique de la cueillette des informations.

Lors des entretiens J'ai conseillé à ma correspondante d'enregistrer les points de vue d'ordre personnel des acteurs sans faire de commentaire ni de critique poussée lors de l'entretien. Elle est pourtant autorisée à faire une reformulation des questions au cas où certaines réponses restent imprécises ou deviennent un centre d'intérêt de l'enquête. Les dialogues du genre conversation intime et échange d'information qui n'entrent pas dans le domaine du sujet ne sont pas à enregistrer. En outre, des notes d'observation (discrètes) sont prises pour décrire les attitudes des participants lors de l'entretien.

La cueillette des informations est de nature exhaustive. L'objectif est ici d'avoir le plus de réponses possibles aux questions posées. De ce fait, les informations sont des réponses exhaustives, brutes voire désorganisées, qui doivent passer ensuite par un enregistrement des données.

Pour l'interview téléphonique, c'est un entretien strictement effectué entre moi-même et l'interviewé. La personne a déjà reçu lors de la lettre de sensibilisation l'objectif et l'univers de l'entretien à réaliser. Un entretien brusque et imprévu n'existe pas pendant cette enquête. Chaque entretien tente de respecter la date choisie par la personne à interviewer sauf au cas où une demande de commentaire s'avérerait utile et je tente d'avertir la personne tout d'abord avant d'entrer dans le sujet.

L'interview téléphonique est souvent limitée par le temps d'appel disponible d'une carte téléphonique. Souvent une carte donne la possibilité de conversation pendant quarante cinq à cinquante cinq minutes. Ce qui est devenu par la force des choses l'unité d'interview, effectué par personne. Cependant, avec une telle durée de conversation, j'ai pu recueillir la plupart des informations utiles pour l'élaboration de mes données à analyser. Pour un besoin de plus d'information, je dois intervenir avec une nouvelle carte téléphonique.

- **L'organisation des réponses**

J'appelle organisation des données, le travail de triage et classement des réponses obtenues lors de la cueillette des données. Rendre les données exhaustives en données exploitables. Relever parmi les informations reçues celles qui permettent d'accéder réellement à l'étude de notre problématique. C'est le moment du recoupement des informations pour les transformer en données valables pour la suite de l'étude.

En d'autres termes, l'organisation des données est une suite logique de la cueillette des données. Une activité de mise en forme des données pour être prêt au traitement d'analyse.

F - Réalisation des interviews

- **Un moyen de recoupement des informations**

Des méthodes variées d'investigation sont utilisées pour avoir les données les plus fidèles et pertinentes. Une telle approche vise à accroître la rigueur de nos observations (Adler et Adler, 1994, p. 382) et à effectuer une triangulation croisée des sources et des modes de cueillette des données en vue de leur validation (Laperrière, 1994, p. 59), et d'établir la fidélité des traces (Van der Maren, 1997, p. 10).

Pour ce qui est de la démarche de ma correspondante, j'ai donné certaines consignes devant lui permettre d'obtenir des informations complémentaires relatives au sujet de la recherche pendant ce recoupement des réponses. L'écoute est plus fructueuse pour ce genre de travail et suivi d'un enregistrement des grandes idées, suivi par des demandes d'explicitation.

Les interviews constituent le cœur de ma collecte de données sur terrain. J'ai utilisé la démarche d'une interview téléphonique elle m'a permis d'aller au-delà des documents écrits pour connaître les convictions personnelles et les perceptions de chaque acteur concerné et pour ainsi rendre plus vivante mes autres catégories d'informations. Les interviews sont aussi vitales dans le cadre de mon étude en raison du fait que c'est la principale technique que j'utilise pour réactualiser ma connaissance de la situation.. La plupart des acteurs qui ont accepté cette procédure, acceptent de reprendre l'interview, deux ou trois fois, au cas où j'aurais d'autres précisions. J'ai décidé

toutefois de ne pas révéler aux différentes personnes interviewer qu'il s'agit d'une analyse de sa propre conduite en tant qu'acteur concerné par mon observation, ceci pour éviter toute déformation des réponses et d'attitudes pendant le moment de l'entretien et pour pouvoir établir un climat de confiance mutuelle entre nous. Il me reste donc de bien préparer le sujet précis pour chaque rappel utile. Cette expérience s'est avérée riche d'information, et ce, à plusieurs niveaux.

G - La validation des résultats

Il importe avant tout de s'assurer de l'authenticité et de la crédibilité des documents et informations à analyser. Une façon efficace d'éviter les éventuelles désinformations et la caducité des données antérieures consiste à entrer directement dans la démarche de la problématique : mener des questionnements fréquents et reproblématiser les faits. En plus, afin de pallier la carence d'une réactualisation de l'observation participante, j'ai effectué tant que possible des nouveaux entretiens téléphoniques pour demander des précisions de réponses.

Pour ce qui est de la nature des documents écrits. Il s'agit d'identifier les buts visés par les auteurs des ouvrages ou des écrits particuliers, quitte à creuser les informations qu'ils contiennent en parallèle. Un recoupement par d'autres sources d'une même information s'avère nécessaire pour avoir l'assurance de fidélité des récits ou des archives objets de notre analyse. Entre autres, c'est ainsi que doit également considérer la conjoncture de certains écrits sur la situation des missionnaires à Madagascar, dans quel but certains documents et ouvrages ont-ils été écrits, pour quel usage ? Une manière de procéder à une triangulation des sources afin de corroborer les résultats escomptés.

Cet enjeu de la fidélité des documentations constitue certainement un moment pour faire valoir la déontologie du métier d'un chercheur. En tant que chercheur dans notre propre champ professionnel, notre posture est de faire avancer l'analyse et la connaissance de l'objet d'étude tout en évitant de privilégier l'ampleur de notre expérience professionnelle.

CHAPITRE IV : DESCRIPTIF DU CONTEXTE DE LA FORMATION INITIALE DE L'ENSEIGNEMENT PROTESTANT REFORME A MADAGASCAR

IV.1 - CADRE LIMITATIF DU CONTEXTE

A - Sa dimension pratique

- Une élaboration utilitaire

Le contexte de la formation initiale de cet enseignement réformé de Madagascar de Madagascar est un domaine relativement composite. C'est une étendue qui ne se limite pas à un canevas d'éléments institutionnels standardisés. Cependant, ce contexte n'est pas un cadre de données informelles qui orientent l'étendue de son étude vers un univers illimité de domaines problématiques. Il n'est pas non plus composé de fragments d'évènements isolés qui ne donnent que des situations ponctuelles sans raccord avec un passé et n'a aucun signe de prospection d'avenir pour le développement de la conduite d'acteur social. Mon intention n'est pas du tout d'entrer dans cette configuration. J'admets qu'un contexte d'étude de cas est un construit du chercheur, cela suppose qu'il n'est pas une donnée fixe et préétablie par une matrice de lecture. Il est mouvant et possède son propre dynamisme en rapport avec son utilisation.

Partant de cet ordre de considération, la structuration des éléments contextuels pour cette recherche rejoint ce que Meyer affirme, c'est : « *la manière dont nous devons caractériser la connaissance* » Meyer.M (1979, p. 18). Tout en tenant compte que « *l'espace prend place dans la dialectique de l'existence humaine et il y joue son rôle propre(...) Il est question seulement, et autrement, des conditions d'auto-constitution de l'action humaine à l'intérieur d'une dialectique primordiale qui donne et dirige toutes les autres dialectiques, plus singulières et historiques celles-là* » Ledrut (1986, p. 137) . Et donc le sens de l'élaboration d'un contexte de recherche a ici un but utilitaire.

Plus précisément, il s'agit dans cette présente recherche de dresser une configuration de contexte qui tient compte essentiellement des éléments où s'implique la conduite d'acteur social en prenant comme cadre d'exemplification l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar. C'est le domaine de clarification de la problématique et de la vérification des hypothèses, et ceci dans l'idée que « *La fonction de clarification aide à comprendre différents types de relations et balise l'interprétation, la compréhension et l'explication de divers aspects de la réalité* » (Mucchielli A, Corbalan J.A, Fernandez V, 2004, p. 7)

A partir de ce cadre configurationnel, la clarification de la conduite d'acteur social s'explique à travers la compréhension de la dynamique de l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar qui lui donnent sens et domaine d'intelligibilité. Plus précisément, dans cette recherche, la problématique de la conduite d'acteur social est cadrée dans une étude de cas, cette prise en compte prend comme centre d'intérêt l'analyse de la dynamique particulière du cas de ce contexte et de ses attributs fondamentaux.

- Un contexte a dynamique multidimensionnelle

Pour ce faire, je postule dans ma démarche que **le contexte de la formation initiale est un champ d'action sociale⁴⁶. Il revêt une caractéristique multidimensionnelle. Différents types d'acteurs interagissent pour donner la dynamique de ce contexte.** Dans cette configuration méthodologique, le contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar prend la forme dynamique d'une action permanente, en pleine exécution et donc qui possède entre autres, ses propres modes de réalisation.

Plus précisément, la problématique de la conduite d'acteur social va être cernée au sein d'un contexte de champ d'action sociale qui est la formation initiale de l'enseignement protestant. L'univers de l'enseignement protestant est la sphère limite d'action sociale pour cette formation initiale. Dans ce cas, cette recherche n'a pas pris le sens habituellement utilisé de la formation initiale d'enseignants qui la réduit à une activité didactique spécifiquement intra-muros, avec des stages pédagogiques spécifiquement limités au sein d'un établissement scolaires et une relation limitée avec les trois acteurs, formateurs- stagiaires- élèves uniquement. Au contraire, le contexte de la formation initiale est une étendue de champ d'action sociale où s'impliquent

⁴⁶ Action sociale prend les sens définies simultanément par Guy Rocher dans son ouvrage l'action sociale et celui de la théorie actionniste d'Alain Touraine dans son ouvrage sur la sociologie de l'action.

différentes catégories d'acteurs et différentes activités, formelles et informelles. Il est multidimensionnel. En outre, ce positionnement méthodologique met en premier lieu l'évidence de la relation entre l'analyse de la conduite d'acteur social et l'étude des différents cadres sociaux qui encadrent la légitimation d'implication de ses acteurs sociaux.

Dès lors, les éléments du contexte pris en considération ici sont ceux qui caractérisent l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar. En revanche, cette configuration ne considère pas l'étendue du champ d'analyse de la conduite d'acteur social comme une grande corbeille de ramassage d'une quantité d'objets disparates, illimités. Au contraire, elle postule l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar comme sphère d'action de formation initiale et prend cet univers dans sa dimension de filtre et de triage des données pour avoir la qualité d'information conforme au cadre limite de la recherche. De même il y a des cas où, sans spécification du domaine de travail et des outils valables inhérents à la situation, certains points de la problématique risquent d'être moins relatés, voire controversés par des non-dits. Ces handicaps donnent à la compréhension de l'objet d'étude une dimension floue et perplexe. En conséquence, il dépend de la structuration méthodologique de ce contexte que toute démarche d'analyse et de compréhension à effectuer soit valable et crédible. Cette condition est spécifique à cette élaboration contextuelle et les éléments contextuels conditionnent les pistes de recherches et d'analyses. En outre, la prise en compte de chaque élément apparaît au fur et à mesure que le besoin d'analyse se fait sentir.

Je donne globalement trois éléments de premier ordre qui sous-tendent l'étude de ce contexte de la formation initiale : les politiques de la formation d'enseignants, successivement adoptées depuis l'origine historique des activités de l'enseignement réformé de Madagascar, les aspects des enjeux notoires qui organisent la problématique de la pratique des acteurs sociaux et la dynamique du dénouement de la légitimation de la conduite d'acteur social. Certes, cette présentation n'est pas exhaustive. Ce sont des cadres spécifiques de prélèvement des données de terrain et des informations conformes au champ de la problématique. Toutefois, d'autres détails peuvent être relevés dans le rang d'un contexte connexe en fonction de l'étendue de la clarification à pourvoir. Cependant, cette bifurcation respecte l'objet et le but de cette recherche.

En outre, la spécificité de l'étendue de ce contexte nécessite un support paradigmatique qui lui donne une légitimité épistémologique et donc un cadre scientifique de configuration. Ce qui fait qu'au cours des différentes analyses, une

utilisation éventuelle d'axiomes et de cadre théorique se présente en fonction des besoins de certaines interprétations et de la démarche d'intelligibilité. Notamment, l'analyse de la conduite d'acteur s'effectue ici dans le domaine interlié et de ce que cela suppose comme caractéristiques paradigmatiques. En d'autres termes la spécificité de ce contexte de la formation initiale est en rapport direct avec ma propre méthodologie de recherche.

- **Un contexte au sein d'un dilemme de prééminence historique**

Le débat quant à la détermination de l'époque exacte et les acteurs premiers des activités d'enseignement à Madagascar constitue un dilemme de prééminence. C'est un point qui engage les historiens à revoir certaines versions de l'histoire de l'enseignement à Madagascar. En l'occurrence, depuis une trentaine d'année environ, ce dilemme entre en jeu au milieu de chaque équipe dirigeant du Ministère de l'Education Nationale malgache. Il s'ensuit un enjeu de patrimonialisation des actes des missionnaires protestants au 18^e siècle, notamment sur la reconnaissance des premières œuvres exploratoires d'enseignement scolaires effectuées par ces derniers à Madagascar. Il existe au sein des nouvelles générations d'historiens malgaches de nouvelle hypothèse qui réfute certaines thèses historiques relatant les actions des missionnaires protestants comme les premières uniques sources historiques de culture scolaire à Madagascar. Cette remise en cause de la prééminence des actes des missionnaires protestants touche l'image des activités l'enseignement protestant, luthérien et réformé. En particulier l'assise historique de leur formation d'enseignants risque une délégitimation.

D'après la thèse soutenue par ces deux missions protestantes, le début des enseignements protestants marque le début d'ouverture de Madagascar vers des nouveaux « savoir-faire sociaux et le démarrage du civisme ». Ces éléments nouveaux ont pu déclencher des pratiques reconnues par leur dimension de promotrice de la réussite sociale, des pratiques déjà expérimentées dans d'autres pays. En outre cette thèse confirme que c'est la monarchie dirigeante à Madagascar qui a choisi d'inviter ces missionnaires protestants à venir à Madagascar après une enquête de ses émissaires sur la capacité des œuvres missionnaires protestants à promouvoir ces « savoirs- faire sociaux et le démarrage du civisme ».

Pour autant cette reconnaissance de l'importance des nouveaux styles de vie ne préconise pas un délaissement de la souveraineté malgache au profit d'une civilisation envahissante. Au contraire dans son historicité cette initiative d'ouverture est déclarée stratégie de voie de développement par le biais des acquis de la scolarisation. En bref,

cette stratégie est adoptée dans le but d'activer le développement progressif de la puissance économique de l'île. Cependant reconnaissons qu'il ne faut pas ignorer qu'historiquement cette introduction est inhérente à la propagation de la foi protestante au sein de la population, et du coup les héritages arabo-islamiques s'effacent progressivement dans le monde de l'imaginaire des malgaches en fonction de la progression des acquis de l'enseignement.

En gardant en mémoire ce côté de la performance sociale des pratiques d'enseignement au temps des missionnaires, une forte tendance des paroissiens protestants réclame sans cesse de donner de l'importance aux stratégies de formation d'enseignants, adoptées lors de cette période pour mettre en valeur ce qu'ils appellent « le patrimoine culturel des acteurs d'enseignement protestant »

Revoyons ce que décrit l'historien Huyghues-Belrose. Il rapporte dans son ouvrage intitulé « *Les premiers missionnaires protestants de Madagascar 1795-1827* » qu'au XIX^e siècle, ce sont les missionnaires protestants britanniques envoyés par la *London Missionary society* (LMS) qui ont introduit pour la première fois le système d'enseignement avec ses corollaires à Madagascar. Certainement, que cette introduction de l'enseignement s'inscrivait dans la préoccupation globale de la plupart des États en Europe d'institutionnaliser des moyens de communication des nouvelles valeurs dans les nouvelles régions à évangéliser (Huyghues-Belrose, 2001). Les changements progressifs de la vie quotidienne de la population, conséquences de cet enseignement ne font qu'activer le souhait des dirigeants à Madagascar d'introduire dans leur territoire de nouvelle pratique pour suivre le rythme d'un progrès social qui se reprend déjà dans les autres pays, poursuit-il. Cette arrivée des missionnaires britanniques au début du dix-neuvième siècle ne fait dès lors que satisfaire d'une part la stratégie de développement du pouvoir royal à Madagascar et d'autre part du côté des britanniques c'est une opportunité pour avancer son programme d'évangélisation et d'étendre les nouveaux territoires du protestantisme dans cette partie sud-est de l'Afrique.

Par ailleurs, d'autres récits historiques citent qu'avant l'arrivée de ces missionnaires britanniques, des gouverneurs français, envoyés par le roi de France ont déjà effectué des séjours à Madagascar le début du XVII^e siècle pour administrer la colonie de Madagascar. Ils collaboraient avec les agglomérations accessibles dans diverses régions sans avoir pu faire fonctionner des activités scolaires. Notamment depuis 1642, un protestant français nommé Jacques Pronis, envoyé par le roi de France s'installa avec quelques personnes à Fort Dauphin, dans la partie extrême sud de Madagascar à

titre de gouverneur de la colonie de Madagascar, il fut ensuite remplacé par un autre gouverneur, un protestant français Etienne de Flacourt pour tenir cette fonction d'administrateur de colonie, (Boiteau. Pierre. 1958. Etienne de Flacourt 1991) Peut-être que les membres de l'équipe qui ont accompagné ces gouverneurs français ont-ils tenté de commencer quelques actions de catéchèse et de lecture, mais ces tentatives restent sans suite ; leur présence ne donne aucun signe d'activité d'enseignement Ce qui fait qu'avant XVII^e siècle, il n'en reste aucune trace historique qui parle précisément d'activité d'enseignement de type scolaire à Madagascar. Pourtant dans sa note *le Dictionnaire Biographique de l'Imago mundi, les gens*⁴⁷ précise la présence des outils d'enseignements entres autres des manuels scolaires et un dictionnaire de la langue malgache qui date de 1658 (Chaudenson, 1992 p. 172) dans les matériels de travail de ces deux gouverneurs français.

A côté de ces deux scénarios, une autre hypothèse demeure aussi jusqu'à présent une version non infirmée ni confirmée mais pourtant laissée sous silence faute de recherche continue et plus approfondie. Autour des XV^e et XVII^e siècles, autrement dit avant l'arrivée des explorateurs chrétiens, des royautes à Madagascar possédaient déjà des documents qui portaient l'écriture malgache en système d'écriture arabe, notamment, la région de l'Iharana Nord Ouest de Madagascar et la région d'*Anteimoro* dans la partie sud Ouest (Ralibera D. et Hubshes B, 1993 p 89-93). Sans être déclarés précisément comme des écrits portants sur les textes du Coran, ces notes malgaches en modèle arabe se trouvent pourtant sans diffusion organisée dans d'autres régions de Madagascar, leur pratique reste dans ces groupes qui sont devenus des malgaches islamisés à la suite de cette histoire. On appelle SORABE, un mot malgache qui se traduit par grande écriture ou écriture de grande valeur⁴⁸. Le *Sorabe* est une écriture arabico-malgache, il donne les noms des jours adoptés jusqu'à maintenant à Madagascar, « *ils portent aussi des connaissances astrologiques bien gardées dans des endroits privilégiés dans ces régions citées ci-dessus* ». (Rajaonarimanana Narivelo, 1990).

A noter que Andrinampoinimerina⁴⁹, le roi qui occupe la plus grande royaume de la région des hautes terres centrales de Madagascar a fait venir des gens qui connaissent

⁴⁷ Le « Dictionnaire Biographique, les gens, Imago mundi » est un site qui donne la possibilité de connaître la biographie de plusieurs personnalités historiques de la France et quelques personnalités historiques européennes.

⁴⁸ A. RAJAONARIVELO Bina, traduit et cité par A. Rakoto-Ratsimamanga et E. Ralaimihoatra dans *Les plus beaux écrits de l'Union française et du Maghreb*, La Colombe, 1947.)

⁴⁹ ANDRIANAMPOINIMERINA (1787-1810) un roi à Madagascar. A la fin du XVIII^{ème} siècle, il a pu réunir un grand territoire pour élargir son royaume à Madagascar, il devient, après trois campagnes successives, maître d'ANTANANARIVO en 1794 et lui donne son nom actuel d'ANTANANARIVO, l'actuelle capitale de Madagascar présentation donné par Réverand Père Callet (1974).

ce *sorabe* dans la partie sud ouest pour lui donner conseil et devenir ensuite parmi ses propres collaborateurs privilégiés pour organiser son royaume (Révérend Père Callet 1974). On se demande toujours comment ces malgaches du XVII^e siècle ont fait pour connaître le contenu et les passages inscrits dans ces documents en écriture arabe sans qu'il y avait un système d'enseignement d'écriture et de lecture pendant cette période. N'est-il pas le début de la culture d'enseignement et de la connaissance scolaire à Madagascar ? La recherche continue sur cette hypothèse. Cependant c'est une activité presque anéantie étant donnée l'insuffisance des études sur l'histoire de l'islam à Madagascar.

En schématisant ce dilemme, cette double hypothèse sur l'œuvre exacte des missionnaires catholiques avant l'arrivée des missionnaires protestants et à propos d'un enseignement effectué par des groupes arabes qui ont séjourné avant les chrétiens, entre actuellement en position de relecture critique de la prééminence de l'enseignement protestant comme promotrice de la culture scolaire à Madagascar. C'est un événement qui bouleverse tout un système de valeur historique et patriotique que soutient depuis longtemps l'univers de la formation d'enseignants de l'enseignement protestant. D'autant plus que le mot malgache **SORATRA** qui veut dire **écriture** vient du phonème et du sens de SOURATE mot arabe, désignation d'un verset du Coran. C'est pour dire que l'éveil cognitif pour l'adoption de l'écriture est indéniablement initié avec l'arrivée de l'islam à Madagascar vers IV^e et VI^e siècle. Ce qui tend à confirmer l'hypothèse que la notion d'écriture est déjà acquise à Madagascar en système arabe avant l'enseignement élaboré par les Européens. Mais, faute d'une stratégie d'expansion en l'occurrence l'usage d'un système d'enseignement scolaire avec ses accessoires institutionnels, le *sorabe* est resté une première écriture malgache mais sans vulgarisation ni une continuité d'activité réelle pour sa propagation et sa fixation.

Sans être un débat purement d'actualité, reconnaissons que sociologiquement, ce dilemme hante et rend perplexe la patrimonialisation au niveau national de l'enseignement protestant en particulier, et l'évangélisation chrétienne en général comme source unique de la culture d'enseignement et du civisme à Madagascar. Certainement, accentuer, voire officialiser cette prééminence risque de semer un chapitre de contestation de la crédibilité des écoles protestantes dans les endroits où les élèves malgaches musulmans constituent la plupart des effectifs à scolariser.

B - Sa dimension ecclésiastique

- Précision terminologique

Avant d'aborder la description de ce contexte, il importe de commencer brièvement par une précision terminologique. Il s'agit d'éviter tout malentendu et confusion. **Le terme Protestant ne désigne pas une entité d'église unique à Madagascar.** C'est un dénominateur commun des différentes confessions chrétiennes qui sont traditionnellement non- catholiques. Sauf la confession adventiste qui s'écarte avec son élaboration doctrinale et volontairement de la dénomination protestante. L'usage principal de la désignation Eglises protestantes à Madagascar est attribué aux **églises protestantes historiques d'envergure nationale et relativement suite aux œuvres des missionnaires qui légitiment leur source au sein de la foi protestante originale issue de la période de la réforme au XVI^e siècle.** Dès lors, leur acte de naissance ne date pas du début de leur activité à Madagascar. Ces églises sont nées à la suite du grand mouvement de réforme commencé par Martin Luther. En effet, leur implantation ainsi que leur présence à Madagascar est l'œuvre des missionnaires européens et américains, une continuation et un élargissement des activités d'une institution ecclésiastique mère en Europe, détentrice des avancées de l'évangélisation du protestantisme au début du XVII^e siècle. En l'occurrence, **l'Eglise luthérienne Malgache et l'Eglise réformée de Madagascar sont ces églises protestantes qui possèdent ces authenticités d'églises protestantes malgaches.**

Soit sur le plan théologique, soit dans le domaine de leur confession de foi, ces églises protestantes dites historiques ont des racines réelles et détentrices des liaisons ininterrompues aux sièges historiques de ces institutions chrétiennes protestantes en Europe. C'est ce qui leur donne la prééminence et le privilège de porter le fanion de l'Eglises protestantes de Madagascar. C'est une caractéristique qui distingue les églises historiques aux autres communautés protestantes issues d'un mouvement dissident local ou des sectes de tendance protestante. Ces mouvements de secte existent à Madagascar et continuent à apparaître à chaque fois qu'un leader charismatique se croit être en mesure de regrouper des partisans et capables de fonder une action autonome vis-à-vis de leur Eglise protestantes mères. Mais reconnaissons que ces particules de mouvements sont considérées comme des « brebis égarées », elles ne possèdent pas cette authenticité historique, institutionnelle et naturelle du protestantisme en tant qu'église de la réforme universelle.

Dès lors, l'appellation Eglise protestante malgache respecte une codification de représentation dans cette recherche. En l'occurrence, le contexte de la formation initiale de l'enseignement protestant dont il est question ici relève de l'Eglise protestante réformée de Madagascar appelée couramment Eglise réformée de Madagascar. Uniquement, pour une commodité rédactionnelle, le terme de « protestant » est attribué à l'Eglise réformée de Madagascar tout au long de l'analyse et de compréhension. Cet usage n'a rien d'usurpation de titre. En langue malgache, l'Eglise réformée de Madagascar porte l'abréviation de FJKM depuis 1968. Les informations utiles concernant cette église sont présentées sous la rubrique suivante. Mais pour éviter toute confusion de lecture et de compréhension j'utilise le terme « Eglise réformée ou enseignement réformé de Madagascar », pour préciser le domaine précis de mon champ de recherche. Si une utilisation du terme protestant ou de la dénomination église protestante de Madagascar se présente dans certains passages de ma présentation, elle est donc temporaire dans des domaines précis qui demande son utilisation spécifique. Cette organisation terminologique n'annule pas l'appartenance totale de cette étude de cas à l'arcane de l'enseignement réformé de Madagascar.

- **Présentation de l'Eglise réformée de Madagascar**

L'Eglise de Jésus Christ à Madagascar qui porte de sigle malgache de FJKM⁵⁰ est l'église de tradition protestante réformée à Madagascar. La formation initiale de l'enseignement protestant dont il est question ici relève uniquement de la sphère d'activité de cette Eglise réformée malgache. Elle est d'obédience Calviniste. Cette Eglise d'envergure nationale est issue de l'unification de trois Eglises relevant des Missions protestantes travaillant à Madagascar (*London Missionary Society* – LMS ; *Friends Foreign Mission Association* – FFMA ; Mission Protestante Française – MPF)⁵¹. Le titre FJKM est le produit d'un consensus de dénomination après une forte discussion à propos d'un nouveau statut qui concrétise cette fusion des trois traditions d'église. En conséquence, le statut qui va être engagé doit éviter de privilégier ou de minimiser l'authenticité des traditions confessionnelles adoptées par chacune des

⁵⁰ **FJKM** ou **Fiangonan'i Jesoa Kristy eto Madagasikara** se traduit en français par l'Eglise de Jésus Christ à Madagascar.

⁵¹ Une brève historique de ces trois missionnaires à Madagascar est donnée dans le **chapitre III.2**, traitant l'historicité de la formation des enseignants de l'enseignement réformé de Madagascar.

missions. A savoir que jusqu'à cette période d'unification, les pratiques et la structure instituée par ces trois missions sont encore maintenues par certains paroissiens respectueux devenus héritiers et gardiens de chaque style d'évangélisation.

Cette fusion est faite à Madagascar en 1968. A partir de cette date, la FJKM (Eglise réformée de Madagascar) est devenue l'unique institution héritière des traditions et des biens légués par ces trois missions protestantes. Toutefois, cette nouvelle structure d'église n'annule pas pour autant les liens qui nouent le développement du protestantisme réformé de Madagascar avec les sièges centraux de chacun de ces services missionnaires. La FJKM recouvre le territoire national malgache avec un effectif actuel de 2100 églises environ, estimation en 2004, avec des postes d'évangélisation dans des endroits où une église n'est pas encore construite. Elle est membre à part entière des différentes institutions ecclésiastiques internationales qui œuvrent pour les activités protestantes et pour l'œcuménisme, à savoir : l'ARM ou Alliance réformée mondiale, Conseil œcuménique des églises ou le COE qui siège à Genève, du CWM ou Concil Word mission, de la CEVAA ou communauté évangélique d'action apostolique, le CETA ou le Conseil des églises de toute l'Afrique, la FJKM collabore avec l'Eglise presbytérienne des Etats Unis.⁵²

- Une Eglise protestante de tendance Calviniste

Dans son programme d'éducation de ses nouveaux catéchumènes⁵³, l'Eglise protestante FJKM enseigne l'origine du protestantisme et plus particulièrement les fondements de l'église réformée selon les thèses de Jean Calvin. C'est une transmission systématique des grandes idées de la réforme protestante, de génération en génération, et qui renforce sans doute cette théologie réformée dans la vision des paroissiens de la FJKM. Par ailleurs, la FJKM reconnaît les valeurs de la réformation déclenchée par Martin Luther (1483-1546), fondateur du protestantisme et de l'Eglise luthérienne, une manière de conserver à Madagascar la solidarité historique des mouvements protestants co-menées par l'Eglise protestante réformée et l'Eglise luthérienne au niveau mondial.

Rappelons que c'est à Martin Luther, un séminariste catholique, qu'est attribuée l'initiative de la Réforme du christianisme pour l'avènement du protestantisme au

⁵² Cette présentation est donnée dans le statut officiel (foto-dalàna) de l'église de Jésus christ à Madagascar ou la FJKM) chapitre premier. Édition imarivolanitra, Antananarivo, 2005

⁵³ Dans la pratique de l'église réformée, en général les catéchumènes sont les groupes de jeunes chrétiens qui se préparent à devenir membre de la sainte cène.

XVI^e siècle en Allemagne. Le terme protestant est historiquement attribué à l'attitude de protestation adoptée par les partisans de Luther à la diète (une forme d'assemblée politique) de Spire en 1529 où l'empereur Charles Quint affirma sa volonté de maintenir l'unité catholique du saint Empire romain germanique (*Leplay Michel 2004*), Le protestantisme est jugé comme une “ hérésie ” condamnée par la papauté en 1521.

De là, le protestantisme est une orientation théologique qui se veut être une reconstruction de certains aspects de la foi chrétienne jugée comme déformée par les dogmes de l'église catholique. A partir de cette pensée, il a généré une diversité de conception théologique et d'organisation ecclésiastique et développé une liberté de foi. Toutefois, cette liberté confessionnelle marque aussi que le protestantisme ne va pas dans le sens d'un mouvement rassembleur et unificateur, c'est plutôt une réplique à la structure verticale et centralisée du catholicisme.

C'est ainsi que d'autres réformateurs avaient continué à approfondir ce mouvement de réforme dont Jean Calvin en France (1509-1564) fondateur de l'église Réformée. Il faut noter que, si le terme de *Réforme* englobe toutes les tendances au protestantisme en Europe du 16^e siècle, plus particulièrement celui de **Protestant réformé** désigne plus spécifiquement les calvinistes. Autrement dit ce qui ont suivi le fondement de l'église selon les conceptions de Jean Calvin. C'est ainsi que l'église réformée donne une place importante au célèbre message formulé par Jean Calvin lui-même « **église réformée, réforme-toi** » (Gagnebin L, Gounelle A. 1990).

- Sur les valeurs de la pensée protestante

En général, les valeurs universelles de la foi protestante découlent actuellement des ces points largement admis comme étant les fondements de la doctrine protestante. Ces valeurs sont aussi très bien mises en évidence dans la pratique de chaque entité qui se veut être protestante dans la pratique : « *Chaque chrétien est sacrificateur pour Dieu et a ainsi, dans l'Église, le sacerdoce universel des croyants, une place égale, même si une fonction différente est confiée à chacun : -Droit à l'opinion personnelle et à la parole; droit à la contestation,- Partage du savoir et du pouvoir (démocratie, collégialité, congrégationalisme.-Refus du totalitarisme, de l'absolutisme, du dogmatisme. -Appel à s'évaluer, à se réformer sans cesse* » (Smith G, 1998).

En effet, selon ce principe du sacerdoce universel, il ne peut exister une différence essentielle et de nature entre les chrétiens. La Bible est intelligible à tous les croyants. De là, le lien avec Dieu est direct, individuel par la prière ou par la méditation de la Parole. Ce point est essentiel dans la mentalité protestante, il conduit au refus de tout absolutisme, de tout autoritarisme, de tout système de soumission qui s'imposerait à l'épanouissement des droits humains. Cependant, l'organisation ecclésiastique demande des dirigeants de culte et de réunion pour conduire l'éducation religieuse vers la foi. En l'occurrence, au sein de l'église FJKM les pasteurs et des catéchistes existent, mais ils ne peuvent prétendre à aucune supériorité sacrée ni de détenteurs d'un droit divin infaillible. Leur statut est d'ordre organisationnel et administratif. Cette affirmation de l'égalité et de droit religieux est conforme au rejet du principe d'une église *ordonnée*, clericaliste (Mehl R. 1997), c'est-à-dire l'institutionnalisation d'un clergé, ayant un droit exceptionnel reçu par le sacrement de l'ordination, et possède une hiérarchie sacrée d'autorité spirituelle, voire infaillible.

Sur le plan financier, chaque paroisse de la FJKM est responsable du financement de ses propres activités. Elle est libre de prendre des décisions circonstanciées et contextuelles qui guideront la collecte de fonds pour leur caisse. Toutefois ce principe n'est pas pour autant une autonomie de décision sans considération morale. Il y a toujours dans la culture protestante un respect profond de la personnalité religieuse de l'église. Reconnaissons par ailleurs que cette autonomie de quête financière favorise dans certains cas un esprit de concurrence entre les paroissiens FJKM qui cherchent à s'identifier par l'octroi de grosse somme d'argent lors d'un appel lancé pour effectuer des œuvres caritatives au nom de leur paroisse.

Enfin, certainement, stimulé par ce message de Jean Calvin « **église réformée, reforme-toi** », le protestantisme adopté par la FJKM appelle sans cesse les paroissiens à réviser leurs pratiques de piétisme en évitant de reproduire aveuglement un cliché de pratique venue d'une autre source équivoque.

- Une église du multitudinisme

En général, l'église FJKM évolue dans sa pratique. Tantôt, c'est un champ d'une liberté disparate de pratique théologique, il existe toutefois un principe commun de propagation de foi. Une pratique qui se veut être une correction d'un risque au dogmatisme sacramental. Tantôt, cette liberté institue une communauté de fidèles, souvent amenée par une initiative d'innovation compartimentée dans chaque paroisse.

Chaque innovation est consolidée par la conviction de la chrétienté libre. Il est évident que chaque paroisse ne nie pas leur appartenance à une organisation mère, la hiérarchie administrative de la FJKM en l'occurrence. Par ailleurs cette liberté de prise de décision au niveau de leur propre contexte spatio-temporel oriente chaque localité paroissiale à mettre en évidence une spécificité de sa « chrétienté ». Du coup, il n'est pas étonnant de voir deux paroisses qui portent chacune la dénomination de FJKM mais qui marquent leurs œuvres sociales par une différence d'implication et de marge de manœuvres, par des actes de témoignage non semblables et de différente conception.

En conséquence, la FJKM dans sa pratique présente un aspect d'un « protestantisme multitudiniste », je rejoins ici l'affirmation de Maurice Salib⁵⁴ en définissant que « *Le **multitudinisme** permet la cohabitation de visions différentes et ceci est primordial* ». Elle est loin d'être une confession de culture permanente d'anticatholicisme, ni une obstination de rivaliser avec les autres communautés protestantes, poursuit-il dans son discours. Autres spécificités, la pratique de la FJKM admet le protestantisme œcuméniste. Dans la vie quotidienne, les paroissiens de cette église FJKM sont très marqués par la pratique d'un mariage mixte avec les autres confessions et autres religions, catholique, adventiste, musulmane. Hindoue, qui sont toutes des pratiques religieuses présentes à Madagascar Ni la constitution de cette église protestante, ni son éducation de foi n'interdit pas les activités interconfessionnelles. Cependant, cette situation n'est pas pour autant une manifestation d'une liberté sans limite, ni une ouverture à une déconfessionnalisation des œuvres de cette église. Car, le risque d'une versatilité confessionnelle n'est pas à écarter. Cette constatation de **Gabriel Bader**⁵⁵ évoque certainement cette vie protestante FJKM qui est presque une identité commune de l'église réformée mondiale : « *Une Eglise qui n'a pas peur de se remettre en question, jusqu'à sa propre théologie. C'est le sens du mot « protestant réformée ». Donc une Église qui a un regard critique sur elle-même. • Une Eglise dont on devient membre par un acte d'adhésion – qu'on doit valoriser – ce n'est pas nouveau, on peut le faire dans le cadre constitutionnel – mais un acte d'adhésion qui n'est pas sanctionné sur une question de dogme. [...] Une Église qui admet le pluralisme théologique : Ce n'est pas « n'importe quoi » ; ce n'est*

⁵⁴ Discours de présentation d'une demande de consécration dans une église protestante
<http://www.epg.ch/applic/ge/memorial>

⁵⁵ « Discours de présentation pour la présidence du Conseil synodal » de Gabriel Bader sur le lancement de la EREN 2003, (EREN, Église réformée évangélique du canton de Neuchâtel) visible sur site
http://www.eren.ch/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=239&Itemid=170

pas une forme de tolérance à outrance. Le pluralisme est une exigence difficile. Imaginer qu'on peut être dans une même Église avec différents types de réponses théologiques »

Autre que le culte du dimanche, l'éducation de cette église s'effectue par des activités hebdomadaires qui regroupent les paroissiens par branches d'activités relatives établies dans chacune des paroisses. Ce qui donne la dimension d'une église confessionnelle et non confessant à cette église protestante réformée de Madagascar qui est la FJKM. Une distinction importante. Aborder cette différence est certainement pour un autre objet d'étude et une autre problématique de recherche.

IV.2 - LA PREMIERE POLITIQUE DE FORMATION DE L'ENSEIGNEMENT REFORME DE MADAGASCAR

IV.2.1 – Les bases politiques

A - Introduction des missionnaires britanniques

En 1818, après le contact des émissaires du roi de Madagascar Radama I^{er}⁵⁶ (1810-1828) , c'est le gouverneur de île de France (actuelle l'île Maurice) , FARQUAR, qui a organisé la venue des missionnaires britanniques à Madagascar. C'est ainsi que : *« l'évangile avait été prêché pour la première fois à Madagascar par des missionnaires congrégationalistes anglais de la London Missionary Society (LMS), David Jones et Thomas Bevan, qui débarquèrent à Tamatave, le grand port de la côte est, le 18 août 1818 »* Blocher J et Kruger E (1970,p.261)

A cette époque, la majorité du territoire de Madagascar était sous l'autorité de Radama I^{er}, son royaume possédant déjà une structure d'accueil et de gouvernance dirigée par un pouvoir centralisé. Sa disposition sur la relation avec les étrangers qui y

⁵⁶Radama Ier (1810-1828), reconnu à l'extérieure comme roi de Madagascar grâce à l'étendue de son royaume dans l'île. Successeur d'Andrianampoinimerina, Il collaborait avec des techniciens européens, notamment Anglais, Français, pendant son règne, ce qui l'a permis de développer son royaume et de conquérir progressivement les autres régions non intégrées dans son territoire. Ralaimihoatra (1982), Hubert Deschamps (1960)

viennent pour différents contacts, est déjà reconnue par les grandes puissances exploratrices qui y viennent pour différents contacts. Certainement ce qui facilite la démarche de ce gouverneur anglais de l'île de France, FARQUAR qui est aussi le gardien de cette partie sud de l'océan indien face aux éventuelles tentatives d'emprise de la France à cette époque. (RALAIMIHOATRA Edouard, 1965).

D'après le récit de CATAT le programme d'action des Anglais était le suivant :

« Parmi tous les tribus de Madagascar, en choisir une, plus ou moins malléable, plus ou moins docile, plus intellectuelle que les autres, l'aider, la soutenir aussi bien contre ses ennemis du dehors, y propager l'influence anglaise, soit par des agents politiques, soit surtout par des missionnaires, il fallait aussi habiller cette tribu à l'euro péenne, en même temps qu'elle deviendrait prépondérante à Madagascar, il fallait surtout la rendre intéressante. Puis, quand cette tribu, habillée, éduquée,, drapée, dans un semblant de civilisation, aurait acquis une organisation sociale, plus ou moins rudimentaire, il fallait la travailler, la pétrir au mieux des intérêts anglais, finalement la soulever contre la France » Catat D (1984,p.337.)

Et ce fut le royaume dirigé par Radama Ier qui occupe déjà la plupart du territoire de l'île qui est cible de cette stratégie britannique. Et c'est ainsi que naissait une nouvelle forme de socialité à Madagascar, une dimension de civilisation générée par le contact des deux entités culturelles anglo-merina⁵⁷. Cette période est aussi un grand départ d'une formation d'actéualité dans ce royaume et qui va influencer la population de Madagascar dans un processus d'une longue période de mutation sociale avec des aléas de conduite d'acteurs sociaux. Cette influence, à la fois de la pratique chrétienne protestante britannique et de la culture anglaise, commence au sein des descendants du peuple se trouvant notamment dans ce royaume et qui vont hériter un fort enracinement aux valeurs britanniques par rapport aux autres populations de la région de Madagascar. Belrose constate que : *« l'arrivée des missionnaires en Imerina au début du XIX siècle ouvre une période capitale de l'histoire de Madagascar, celle d'un contact accru avec un monde extérieur et plus particulièrement l'occident »* Belrose-Huyghes. V (1981, p. 349)

⁵⁷ Merina, l'ethnie majoritaire pendant cette période dans la partie des hautes malgaches

Certainement, la découverte que la pratique missionnaire britannique convenait tout à fait aux attentes tant sociales et éducationnelles que politiques et économiques des populations locales, firent que la mise en œuvre de la religion chrétienne se déroula sans grande résistance pendant le règne de ce roi Radama Ier, premier roi à Madagascar qui a collaboré avec les Britanniques.

C'est dans ce cadre, que les sociétés protestantes britanniques arrivent sur place à Madagascar. En ce temps -là, les sociétés missionnaires de Londres sont généralement dues sur l'initiative de groupes chrétiens privés financés à la fois par quelques gros donateurs chrétiens et par des collectes organisées à Londres. L'autonomie de ces sociétés de missions par rapport aux grandes institutions ecclésiastiques n'empêche pas que chaque société des missions a généralement un enracinement national et une orientation théologique assez marquée. Par ailleurs Huyghyes-Belrose constate que « *d'une certaine façon, la société missionnaire de Londres s'est mise alors au service de l'impérialisme Britannique. La logique de ses origines et de ses soutiens en Grande-Bretagne, l'y conduisait naturellement, les conceptions missiologiques de ses directeurs également* » Huyghyes –Belrose (2001, p.14).

B - Prolifération des activités d'enseignement

Ces deux premiers missionnaires de la LMS, cités ci-dessus, David Jones et Thomas Bevan qui ont commencé officiellement les activités d'enseignement à Madagascar Ils ont commencé leur œuvre à Toamasina, dans la partie de la cote Est de l'île, plus précisément dans un petit village situé au bord de la mer appelé Antetetzampasika. C'était leur premier débarquement selon Huyghyes –Belrose. Après deux ans de déplacement temporaire dans cette côte Est, ils ont décidé à s'installer à Antananarivo siège du pouvoir royal de Madagascar. «*En octobre 1820, David Jones arrivait à Tananarive, il reçut du roi Radama Ier un accueil très favorable (...) Deux mois plus tard, il ouvrait une école avec l'autorisation du roi(...) quelques semaines plus tard arrive Griffith (un autre gallois), leurs premiers élèves étaient devenus instituteurs* » Blocher J et Kruger E (1970, p. 171).

Mais à cause de la mort de sa femme et de son enfant nouveau-né, quelques mois, David Jones atteint lui aussi par le paludisme, il quitte Madagascar pour se faire soigner à L'île de France. (Actuellement l'île Maurice). Son collègue Thomas Bevan, qui est resté pour continuer leur activité avec l'arrivée des autres missionnaires de la LMS. Il mourut aussi après quelques mois à Madagascar.

C'est ainsi que le travail d'enseignement est institutionnalisé officiellement à Madagascar. Cependant, il fait partie du grand objectif d'évangélisation. En quelque sorte, un missionnaire est quelqu'un qui se destine à évangéliser et l'enseignement fut considéré comme une entrée en matière. Avec l'autorisation du Roi Radama Ier, les missionnaires organisent ses activités selon leur propre principe et de leur propre programme. D'autres missionnaires de la LMS arrivent successivement et vont grossir le rang des premiers enseignants ; ils arrivent à former une communauté de famille au service de cet enseignement en train de gagner les autres régions de Madagascar.

De son côté, le pouvoir royal malgache veut à tout profiter du savoir-faire et du dévouement des missionnaires britanniques pour avoir des sujets malgaches instruits par cet enseignement et seront capables d'effectuer les diverses missions voulues par la monarchie. Avec ce développement de l'enseignement avec l'utilisation de la méthode Lancastrienne⁵⁸ (*Ralibera D et Hubshes B 1993, p. 244*), l'anglais est vite assimilé par les enseignants malgaches en tant que langue source des connaissances didactiques. Tous les livres supports de l'enseignement sont évidemment en anglais jusqu'au moment où le roi décide d'envoyer le premier groupe de malgache à Londres pour effectuer des études supérieures ; parmi les missions confiées à ces malgaches c'est de faire à ce que des livres scolaires sont imprimés en malgache pendant leur séjour à Londres et de les envoyer à Madagascar. Le succès populaire de ce début des activités scolaires dirigées par ces missionnaires est vite témoigné par l'accroissement des effectifs d'écoles ouvertes dans la partie centrale de Madagascar tout d'abord et vers l'axe sud vers Ambositra et Fianarantsoa après quelques années.

En bref, la politique du roi Radama Ier était un grand repère pour l'histoire de l'enseignement à Madagascar. Cependant, ce n'est que cinq ans après la mort de ce roi promoteur de l'enseignement à l'occidental que son successeur, la reine Ranaivalona Ière (1828-1861), promulgua une loi sur le principe de l'école obligatoire et ceci dans le fameux « code de 305 articles » de l'état monarchique de Madagascar. (*Huyghues-*

⁵⁸ **La méthode Lancaster**, un apprentissage par groupe de pairs, existe depuis plusieurs siècles, sous des formes différentes, depuis les théories d'Aristote jusqu'aux systèmes d'enseignement mutuel très populaires en Europe au 18^e siècle. Nombreux sont ceux qui ont observé les bénéfices du travail avec des enfants ou des jeunes dans un cadre pédagogique, formel ou informel, dans le but de les aider à s'entraider. Pour Lancaster et ses contemporains, ces premiers systèmes d'enseignement mutuel représentaient une méthode « d'un bon rapport qualité-prix, permettant d'optimiser l'emploi de ressources limitées ». Lancaster était parfaitement conscient de l'effet stimulant du rôle de tuteur. Ainsi, selon lui, la meilleure façon de les former était d'en faire des formateurs. C'est aussi une forme de l'enseignement mutuel. Joseph Lancaster est né à Londres le 25 novembre 1778. (*in Tous différents, tous égaux Domino, revue Human Right education*)

Belrose V, 2001). Cette disposition est une reconnaissance de l'action scolaire menée par les missionnaires anglais. Mais cette disposition ne pourrait être généralisée, en ce sens que nombreux endroits, surtout les régions lointaines, souvent en contact difficile avec le pouvoir central siégeant à Antananarivo, étaient restées dépourvues d'établissement scolaire propre à accueillir tous les élèves. Et surtout les enseignants à envoyer dans ces divers endroits étaient encore en nombre insuffisant.

Il faut reconnaître aussi que cet enseignement missionnaire n'est pas sous la direction officielle du pouvoir de l'Etat monarchique de Madagascar, c'est un *enseignement privé*. La gestion de cet enseignement missionnaire est pendant longtemps sous le contrôle et l'organisation des missionnaires protestants. L'enseignement catholique existe mais reste sous contrôle de ces missionnaires protestants qui sont officiellement les partenaires du pouvoir royal.

C - Fixation de la langue *malgache*⁵⁹

D'autre fait marquant cette première politique de formation d'enseignant, c'est la structuration de la langue malgache pour devenir une langue d'enseignement et de propagation de la religion chrétienne. Notons qu'après quelques temps d'étude de leur nouveau terrain d'évangélisation, les missionnaires britanniques trouvent utile de travailler dans un contexte d'une langue locale. C'est ainsi que les tractations pour mettre en œuvre cette politique linguistique ont commencé. C'est alors qu'un percepteur français Robin qui habitait Madagascar, un collaborateur auprès de la monarchie et ami personnel du roi Radama Ier a conseillé celui-ci d'adopter l'alphabet latin pour former l'écriture malgache dans son royaume au lieu de poursuivre la connaissance de l'écriture Arabe initié par le roi Andrianampoinimerina, le père de Radama Ier. C'est ainsi que : « *Le 11 décembre 1822, un décret royal instituait l'alphabet latin comme alphabet officiel, car auparavant les écrits en malgache étaient en sorabe* » (*Raison-Jourde F Karthala, 1991 477-526.*)

⁵⁹ Utiliser l'expression *Langue malgache* n'est pas tout à fait valable ici, voir anachronique L'appellation Malgache n'est pas connue dans le lexique linguistique au temps de la période monarchique à Madagascar. L'usage de ce mot remonte à la fin du XIXe siècle depuis l'arrivée de la colonisation française pour désigner toute la population de Madagascar sans distinction de critère. Cependant j'utilise directement la désignation de langue malgache pour éviter toutes polémiques et difficultés de désignation de cette langue unique locale lors du moment de son adoption. Cette prise de position de ma part n'ignore certainement pas la problématique de l'anachronisme pour son usage.

Ce choix est fait avant le début de l'enseignement scolaire mais l'officialisation s'est fait attendre pour des raisons propres à l'administration royale (Chapus S G 1930, p.5, Rev P. Callet. 1974) Bien que ce roi dispose le pouvoir dans la majorité du territoire de Madagascar, il est reconnu comme roi de Madagascar par les étrangers européens notamment qui commencent à nouer des relations diplomatique et économique avec Madagascar, cette décision royale sur la question linguistique est très attendue par ces étrangers ; dès sa promulgation ce choix est devenu irréversible. Dès lors, la fixation de cette modalité linguistique devient une des activités principales des missionnaires

Réitérons qu'au cours de ses travaux, les missionnaires britanniques ont vite constaté l'étendue de la pratique orale de cette langue, elle est comprise partout dans le territoire du royaume pourtant c'est une vaste région peuplée par une diversité de tribu. Bien que des régionaux soient pratiqués parallèlement avec cette langue, l'usage et la compréhension s'étendent dans toutes les couches sociales de la population du royaume là où des événements publics demandent une interaction d'entretien et d'activités en commun intérêt. Pratiquement, la population du centre de Madagascar est le noyau central de cette langue et les dialectes dans les autres parties du royaume se présentent comme une variante d'accent et de synonymies. De ce fait, les missionnaires britanniques, avec l'aide des enseignants malgaches d'alors, ont vite répertorié d'abord la dimension lexicale pour être une pratique standardisée et vulgarisée dans l'écrit et de la lecture. Appuyé par cette décision royale et repris sans obstruction par les activités des missionnaires dans les cultes et les activités scolaires, la fixation de la langue unique se développe rapidement à Madagascar et grâce à la configuration morphosyntaxique et étude lexicographique effectuée par les missionnaires britanniques et les techniciens français présents dans le royaume.

Dès lors les livres imprimés à Londres à destination de Madagascar utilisent déjà cette langue unique pour Madagascar. Le leitmotiv des missionnaires britanniques vient renforcer cette activité de configuration d'une langue unique pour Madagascar : « *Leur tâche première et principale devait être de donner le plus tôt possible au peuple malgache la Parole de Dieu dans sa langue* » Blocher J et Kruger E (1970, p.171).

IV.2.2 – Les stratégies de mise en œuvre

A - Une démarche par tutorat

Pour rendre plus performante les activités d'enseignement, dont le roi Radama Ier lui-même fut l'élève auprès des missionnaires britanniques d'après le récit de Hugues Belrose, les enseignants malgaches ont jumelé avec le cours donné aux gens du palais et des fonctionnaires de la monarchie la compétence de devenir des nouveaux enseignants dans des circonstances où ils sont envoyés pour administrer une nouvelle circonscription du pouvoir royal.

- L'usage de la méthode Lancastrienne⁶⁰

Outre l'apprentissage intensif de lecture, d'écriture de la langue unique adoptée, la formation d'enseignants, conjointement donnée avec les différents agents du pouvoir royal reçoit des instructions spécifiques concernant l'art d'enseigner un groupe classe par la pratique de la méthode Lancastrienne. Ce fut la première activité de formation des enseignants connue de l'histoire de l'enseignement à Madagascar (Chapus. 1930). La formation d'enseignant est dispensée à un petit groupe de personnes qui deviennent des transmetteurs dans un groupe de gens sélectionnés pour devenir à leur tour tuteurs des futurs enseignants

Après la mort du roi Radama Ier, sa femme Ranaivalona Ière a pris le pouvoir en 1928, elle promulgua la scolarisation obligatoire dans le code de 305 articles⁶¹. C'est une loi qui a entraîné inévitablement une ouverture précipitée de plusieurs écoles dans plusieurs endroits du royaume. A partir de cette décision royale, l'offre de formation effectuée directement par les missionnaires n'arrive plus à satisfaire une demande galopante des nouveaux enseignants. Une formation bloquée, pendant une période de quelques mois, ne serait plus adaptée étant donné l'afflux des demandes dans l'immédiat.

Dans cette conjoncture, la formation des futurs enseignants est certainement dans une situation où elle ne peut plus se faire par une spécialisation, avant de prendre un poste

⁶⁰ op cit p.42

⁶¹ code de 305 articles renferme les premiers textes juridiques proclamés officiellement par la monarchie de Madagascar au temps de Ranaivalona Ière

dans une école. Le critère de recrutement d'un nouvel enseignant se fait dès lors par un appel au volontarisme des personnes qui savent déjà lire et écrire l'officielle langue malgache unique. Avec ce critère de sélection, il reste aux missionnaires britanniques, qui sont déjà en effectif suffisant pour devenir une communauté de formateurs des formateurs, à transmettre les techniques de la pratique de classe et la didactique des disciplines au programme scolaire. Ceci se fait par regroupement hebdomadaire dans plusieurs points de ralliement.

- **L'adoption inopportune de l'autodidaxie**

Cependant, perturbée par les innovations culturelles générées par l'enseignement, à la vitesse de la mutation sociale tributaire à cette nouvelle donne, la reine de Madagascar Ranavalona I^{ère} qui a promulgué auparavant la scolarité obligatoire devient progressivement hostile aux activités des missionnaires. Elle trouve que son royaume est en train de perdre son authenticité civilisationnelle, support d'identité de la souveraineté monarchique. Les œuvres des missionnaires sont les premières visées comme facteurs à l'origine de cette perte. Poussée par cet état d'esprit, après quelques années de règne, elle interdit radicalement la présence des missionnaires et des techniciens étrangers ainsi que toutes activités relatives à la religion chrétienne partout à Madagascar, y compris dans l'enseignement missionnaire. La plupart des œuvres menées par les Européens sont accusées de déstabiliser de la souveraineté royale. Dès lors, les étrangers sans distinction, missionnaires britanniques, architecte écossais, industriels français et d'autres européens opérateurs économiques sont chassés et expulsés hors de Madagascar. Les Malgaches qui s'obstinent à rester fidèle à la religion chrétienne sont persécutés, brûlés vifs et jetés dans les ravins, tués dans des endroits publics.

La célèbre exécution de RASALAMA, le 14 août 1837 à Ambohipotsy Antananarivo, une femme malgache première martyre de cette persécution, marqua cette sombre histoire qu'a traversé l'histoire de l'enseignement et de la religion chrétienne protestante à Madagascar (Rajaonah.M et. Jonah. G 1987 ; R. Lovett, *The* 1896); G. Mondain, 1926).

Cependant certains endroits ont pu continuer les activités d'enseignement avec des enseignants malgaches mais sans pouvoir entrer dans des disciplines qui risquent de rendre suspect leur dévouement. La formation des enseignants se fait par collaboration entre pairs sans pouvoir effectuer des regroupements à la manière des missionnaires. Par la force des choses, sans doute chaque enseignant est devenu un autodidacte privé

de documents didactiques habituellement envoyés par Londres et fournis par missionnaires. Un moment d'auto-formation essentiellement développé par leur expérience, une formation sans possibilité d'ouverture des connaissances.

B - L'instauration d'une politique de formation intégrée

Après 25 ans environ d'interdiction des actions missionnaires à Madagascar et l'adoption d'une politique « protectionniste » par la reine Ranavalona I^{ère}, l'accession d'un nouveau roi Radama II en 1861 au trône du royaume marqua un grand tournant dans l'histoire de la Grande Ile. Ce roi mène une grande politique d'ouverture et d'un pluralisme exemplaire. La liberté du culte, la reprise des activités des missionnaires, la réouverture des écoles fermées, une libre entrée des étrangers dans des domaines de leur compétence étaient les innovations les plus populaires de son règne

- Une formation à double finalité

Pour rétablir les activités d'enseignement, les missionnaires britanniques adoptent une politique de formation intégrée de ses auxiliaires et collaborateurs à Madagascar. On assiste à une administration concentrée de l'évangélisation qui consiste à gérer directement à partir d'un seul grand objectif le déroulement de l'enseignement et de l'église. Les diverses dispositions d'éducation scolaire sont organisées au sein d'une activité paroissiale intégrée. La préparation des enseignants se développe au sein d'une « formation intégrée » où les besoins de l'enseignement et de la vie de l'église se retrouvent dans un même plan de formation de cadre. Concrètement, cette politique de formation intégrée s'appuie sur deux dynamiques complémentaires, celle qui conduit à l'acquisition de la compétence d'enseigner les disciplines scolaires et celle qui conduit à la compétence d'animer une communauté chrétienne tout au long de sa carrière d'enseignant. C'est la politique de formation intégrée adoptée par les missionnaires

- L'école et l'église sont uniques

L'école et l'église locale sont gérées au sein d'une unique structure paroissiale. A savoir que cette structure fonctionne sans qu'une division de travail entre activité scolaire proprement dite et service propre à la vie de l'église soit établie. Un seul comité gère la vie de la paroisse ; il étudie conjointement le fonctionnement des activités scolaires et le développement de la vie de l'église locale. C'est une gestion congrégationaliste⁶² des

⁶² Congrégationaliste est une forme d'organisation

affaires d'évangélisation. **Concrètement évangélisation et enseignement scolaire sont au sein d'une action intégrée.** Ils constituent l'ossature indivisible de la politique d'éducation de la mission protestante britannique. Dans cette stratégie, chaque ouverture d'une école doit être suivie de la création d'une communauté de chrétiens protestants ; les élèves augmenteront le rang des paroissiens de l'église. En contre partie la nouvelle église créée grâce aux activités des enseignants a le grand devoir d'entretenir le fonctionnement financier et logistique de l'école.

Pour ce qui est des niveaux scolaires, ils se repartissent en niveau débutant, niveau moyen et niveau terminal⁶³. Un programme par niveau existe, mais il reste cependant subordonné aux résultats de fin d'une année scolaire qui peuvent être une nouvelle donne pour répartir les élèves en groupes différents selon la méthode Lacanster adoptée. Ces trois niveaux sont divisés en fonction de la performance des élèves et de leur âge respectif. Le parcours scolaire d'un élève peut varier de cinq à six ans, à la fin du niveau terminal, il est certifié comme ayant terminé le programme scolaire et reçoit un certificat d'aptitude scolaire. Il n'y a pas de limite d'âge scolaire. La politique des missionnaires de Londres n'est pas encore de sanctionner le parcours scolaire par l'acquisition d'un diplôme, marque de compétence. La formation des enseignants est dès lors une formation d'un cadre destiné à développer une éducation paroissiale intégrée, un enseignant capable d'effectuer un enseignement selon les circonstances pédagogiques de son école.

- Une formation institutionnalisée

Pour stabiliser cette action de formation, les missionnaires britanniques ont décidé que la formation des enseignants sera dorénavant institutionnalisée avec un programme spécifique à Madagascar. C'est ainsi qu'en 1863, la London Missionary Society (LMS) a mis en place la première école normale à Andohalo Antananarivo (Blanc. R, Blocher J et Kruger E 1970 p.181). Au début, cette formation est réalisée par les missionnaires britanniques. Les élèves-maîtres sont des gens qui ont déjà effectué quelques années d'activité enseignante dans les écoles déjà fonctionnelles à Madagascar. Dans la plupart des cas, c'est le pouvoir royal qui désigne ces élèves-maîtres. Ils sont issus des familles proches des dirigeants régionaux désignés par le pouvoir central. Après six mois de formation intense, ces élèves-maîtres retournent

⁶³ D'après « sakaizan'ny mpampianatra » (amis des enseignants) 1971, N°84, édition imarivolanitra, antananarivo. revue trimestrielle des écoles protestantes

dans leur ancien poste de travail⁶⁴. Le programme de l'école normale est le suivant : les 27 heures hebdomadaires se répartissent entre les matières suivantes : religion : 8 heures (histoire biblique = 4, explication = 3, explication du texte du dimanche = 1) ; histoire de l'église : 2 heures ; lecture : 3 heures ; grammaire : 1 heure ; dictée : 2 heures ; calcul : 2 heures (pendant la première moitié de l'année = 4) ; écriture : 5 heures ; géographie : 1 heure ; chanson et leçon de musique : 3 heures ; un aperçu sur le développement du monde.⁶⁵

- **Mise en norme du statut d'enseignant**

En revanche, indépendamment de leur situation, la formation donnée par cette première école normale change le statut professionnel des sortants. Les enseignants nouvellement formés portent un nouveau statut, ils sont dorénavant **enseignant et animateur de paroisse** (RABARY;1958 Tome I). Une formation pour une double fonction est en effet la spécificité de cette première activité de formation des enseignants. A ce moment, le nombre des établissements scolaires ne cessent de s'accroître partout dans le royaume. L'enseignement est devenu de plus en plus intégré dans l'éducation des enfants et des adolescents en quête de connaissances intellectuelles. Après quelques années, avec l'arrivée d'une nouvelle équipe de missionnaire britannique envoyé par la FFMA⁶⁶, deux nouvelles écoles normales sont mises en fonction pour recevoir d'autres élèves-maîtres. Reconnaissons cependant que la mise en œuvre de ce nouveau statut professionnel des enseignants n'est que la confirmation de la politique des missionnaires britanniques de renforcer la propagation de la religion protestante par l'intermédiaire des activités scolaires, à Madagascar.

Avec l'officialisation de ce nouveau statut des enseignants sortant de ces trois écoles normales protestantes, les gens qui désirent devenir évangélistes et prédicateurs

⁶⁴ Cette précision est recueillie dans l'émission journalière de la radio nationale malgache « DIARY » programme réalisé par Suzelle Ravololomihanta. Une émission qui parle des grandes dates historiques et les événements qu'y se rapportent.

⁶⁵ **De la vocation religieuse au métier d'enseignant et ethnographe de Lars Vig dans le Nord-Betsileo (1875-1902)** par Ignace Rakoto. (un historien du droit et des institutions, maître de conférences en service à l'Institut de civilisations-Musée de l'Université d'Antananarivo, Madagascar) **consultable sur site : www.mhs.no/arkiv/uploads/1/IGNACE_RAKOTO**

⁶⁶ **F.F.M.A.** ou Friends Foreign Mission Association, c'est la **Société religieuse des Amis(quakers)** un mouvement religieux fondé en Angleterre au XVII^e siècle. Son siège est à Londres. Les membres de ce mouvement sont communément connus sous le nom de quakers mais ils se nomment entre eux « Amis » et « Amies ». Georges fox est le principal fondateur ou le plus important meneur des débuts du mouvement (Eduard Dommen, *Les Quakers*, Cerf, coll. « Bref 29 », [Paris], 1990)

devaient d'abord suivre l'enseignement complet dans une école de proximité pour acquérir les connaissances élémentaires; ce n'est qu'après certification de cette école que la demande d'entrer dans une école normale est acceptée. L'élargissement du réseau scolaire a conditionné progressivement l'effectif des gens recrutés par ces trois écoles de formation.

Dans la pratique, ce statut officiel d'un enseignant permet de réaliser dans les bonnes conditions le programme scolaire qui est associé avec l'initiation à la foi protestante. L'enseignant devient un bon animateur d'une communauté chrétienne en gestation dans son village d'affectation. Les élèves au cours de la semaine sont les premiers attendus au culte le dimanche. Le moment du culte est un rassemblement des parents d'élèves et les autres adultes illettrés pour écouter ensemble la lecture des extraits bibliques effectuée par chaque élève. Au début, les gens viennent à l'église pour voir les élèves chanter les cantiques appris pendant le cours de la semaine ; ils écoutent la récitation des versets bibliques faits par les élèves⁶⁷. Ce schéma de complémentarité entre les activités d'enseignants et la mise en marche de la vie d'un point de culte fait la réputation des enseignants sortant de l'école normale.

A ce rythme, l'assimilation de la religion protestante est vite effectuée ; vu aussi qu'il n'y avait pas à ce moment précis dans la démarche des missionnaires britanniques l'objectif de créer un autre lieu de formation uniquement pour le métier d'évangéliste. Devenus adultes, ce sont les élèves bien entraînés par ces écoles protestantes qui vont devenir des nouveaux prédicateurs et diffuseurs de la « Bonne Nouvelle » dans d'autres endroits sans écoles ouvertes.

Cette modalité de formation a duré pendant quelques années. Certains enseignants ont quitté l'enseignement pour devenir évangéliste uniquement. De son côté, l'Etat n'intervient pas dans le fonctionnement des écoles normales pour la simple raison que c'est une affaire autonome gérée par les missionnaires protestants. Pratiquement, ce sont des écoles normales privées qui fonctionnaient à Madagascar pendant cette période monarchique. Le programme est reconnu cependant par la politique générale des services missionnaires à Londres.

Au fil du temps, en fonction de leur réputation dans leur poste de travail, les enseignants plus expérimentés sont désignés par les missionnaires pour devenir à leur tour des nouveaux formateurs d'enseignants. Ils sont de vrais hommes de terrain,

⁶⁷ *Fiangonana sy sekoly. (école et église)* N° 75, mars 1890, revue en malgache donné par la mission protestante anglaise, édition Imarivolanitra. Archive de l'église FJKM Faravohitra Antananarivo.

d'après la qualification donnée par Chapus (1930). Très habilement, les lieux de formation d'enseignement vont créer un réseau de corps de personnalité. Les sortants des lieux de formation sont bien perçus par l'opinion publique, du fait que ce sont des gens bien formés pour introduire le progrès. Ils sont prêts à agir et suffisamment respectueux pour propager la religion protestante et l'apprentissage du développement. C'est pourquoi l'accroissement de l'effectif scolaire est remarquable dans les régions ciblées par l'extension de ces écoles missionnaires protestantes à Madagascar au XIX^e siècle.

- **Fixation d'une nouvelle éthique civico-confessionnelle**⁶⁸,

Autre point marquant de cette première politique de formation, c'est l'émergence d'une nouvelle éthique sociale qu'elle véhicule dans la société. Je désigne ici par la notion *civico-confessionnelle*, l'inférence de la formation des enseignants dans le comportement public. En effet il y a un travail d'orientation discrète mais captivant vers le civisme dans les activités de formation pendant cette période, par le fait que

*« le civisme n'engage pas seulement une relation "verticale" du citoyen à l'égard de ces puissances, mais aussi une relation "horizontale" entre les citoyens. Les deux rapports s'impliquent réciproquement. Contribuer à faire respecter les droits de certains et, par conséquent, contribuer à obliger certains autres à respecter leurs obligations, c'est travailler indissolublement pour les citoyens et pour l'Etat garant des droits et des obligations »*⁶⁹

Concrètement, le triptyque « pratique sociale d'un missionnaire – image sociale de l'école normale – le nouveau statut des enseignants » est le point d'ancrage de cette nouvelle éthique civico-confessionnelle. Ce triptyque renferme les idées suivantes : les missionnaires donnent un exemple de dévouement louable pour lutter contre l'ignorance et les pratiques quotidiennes nuisibles à l'épanouissement de l'individu ; l'école normale affecte l'image réelle d'un lieu qui produit un homme nouveau pieux et

⁶⁸ **Le civisme** implique la connaissance de ses droits comme de ses devoirs vis-à-vis de la société. (Source : fr.wikipedia.org/wiki/Nationalisme_civique)

Confessionnelle : Qui a rapport à une confession de foi ou à une religion.

(Source : dictionnaire le nouveau petit robert .p 502. la notion de **civico-confessionnelle** vient de ma propre formulation de la situation.

⁶⁹ Source : <www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ecjs/productionsaix/civilite.htm>

« développeur » d'une socialité moderne ; le nouveau statut d'enseignant qui est un enseignant animateur de paroisse est crédible, c'est un profil d'un bon éducateur chrétien favorable à l'évangélisation. A travers ces idées forces qui ont forgé cette éthique civico-confessionnelle, la place de l'église est devenue de plus en plus prépondérante au centre de l'organisation sociale. C'est du moins la synthèse de la conviction éthique générée par la première politique de formation de l'enseignement réformé de Madagascar.

Dès lors, la finalité de cette formation d'enseignants est très marquante pendant cette période, elle est légitime aux yeux du pouvoir par son apport d'innovation sociale plus diversifiée dans le fonctionnement du royaume, en plus elle affecte un processus de régulation sociale de la vie quotidienne. Devenu une conscience collective, l'éthique civico-confessionnelle a entraîné un processus de métamorphose civilisationnelle dans la culture des régions qui ont su accueillir l'invitation des missionnaires et de leurs enseignants pour l'ouverture d'une école. Cependant, il faut reconnaître que malgré le dévouement des enseignants qui acceptent d'aller dans diverses régions, les moyens leur font défaut et les voies d'accès dans d'autres régions non touchées par la scolarisation et l'évangélisation sont souvent presque impraticables. Rappelons que l'enseignement est une affaire « privée », le pouvoir royal n'intervient pas dans la politique de prolifération du réseau scolaire, ni dans la création d'une activité religieuse ; l'autorisation globale vient du pouvoir et la réalisation est une activité propre des missionnaires.

- **Déroulement déséquilibré du « droit à la scolarisation »**

Par ailleurs, notons aussi la carence inavouable de cette période. Il s'agit de l'existence d'une inégalité d'accès à l'éducation scolaire entre les populations de Madagascar au cours du XVIII^e siècle. En tant qu'activité privée, les activités d'enseignement ne témoignent pas ici véritablement d'un souci d'action fondatrice d'un « droit à la scolarisation ». Etant donné la capacité limitée du dévouement des missionnaires et leurs proches collaborateurs, d'autres régions échappent à leur action.

Cette carence ouvre ainsi, inévitablement, la porte à l'apparition de déphasages et d'inégalités de promotion culturelle qui favorisent l'avènement d'une dualité de conduite civique, fondée sur l'appartenance de la nouvelle génération à des réseaux stratifiés de culture scolaire. A n'en pas douter, cette différence participe de l'ambivalence de développement qui, au cours de l'histoire de ce contexte de

l'enseignement protestant, a fait évoluer la problématique *minorité-majorité*. En effet, d'un côté la région qui est entraînée par la nouvelle éthique scolaire s'oriente de plus en plus vers une conviction sociale façonnée par l'ampleur de la connaissance scolaire et de la culture d'église. Cette imprégnation modifie la vie quotidienne de la région concernée et génère l'adoption d'un civisme moderne modulé par l'interférence du christianisme. De l'autre côté, les autres régions « délaissées » évoluent dans une autre situation avec le retard du début de l'enseignement, voire l'absence d'une école pour des raisons diverses, pendant une longue période. La population de ces régions continue à évoluer dans une culture endogène.

On assiste dans ce cas à une promotion incertaine de nouvelles valeurs qui font rupture avec les traditionnelles normes sociales. De toute évidence, cette différence de promotion culturelle est le produit de difficulté insurmontable des voies de circulation et la faible connaissance de ces autres endroits non explorés par les visites missionnaires et de leurs acolytes. Cependant, l'absence de l'initiative du pouvoir royal de prendre en main l'extension du réseau scolaire se fait sentir dans ces circonstances.. Dans des cas extrêmement difficiles, des émissaires du roi de Madagascar auraient dû prévoir la pénétration des enseignants dans les endroits difficiles pour favoriser l'instauration de l'enseignement, étant donné que le réseau scolaire fut l'unique accélérateur d'un vrai changement de logique sociale au XVIII^e siècle à Madagascar.

Certes, il existe quelques rares rencontres avec les étrangers qui arrivent dans ces régions difficiles d'accès, en abordant dans les petits ports d'échanges commerciaux et de pratique clandestine de l'esclavage, des contacts à l'insu du pouvoir central. Mais ces pratiques n'introduisent pas d'une manière organisée et méthodique une nouvelle culture à l'instar des activités des missionnaires. D'où l'impossibilité de réussite d'un processus de promotion culturelle

Au fil du temps, d'autres confessions sont autorisées à travailler à Madagascar par le pouvoir et ceci commence à éveiller les connaissances de la population sur la diversité du christianisme. Reconnaissons en outre que, cette promotion culturelle a généré le développement de la mentalité critique dans la nouvelle couche des intellectuels qui commence à se concrétiser dans le royaume. Entre autres, la question de liberté de choix de confession et l'accession au rang des dirigeants de l'état est devenue inévitablement de plus en plus un débat d'actualité politico-administrative. Cette éventualité demande certainement une politique d'état plus innovante et prête à affronter les péripéties de la nouvelle éthique sociale. Dès lors une conscience

collective est en train de se concrétiser dans la sphère d'action de la politique de formation d'enseignants.

Par ailleurs, l'éthique civico-confessionnelle qui continue à circuler dans ce contexte, n'est pas une forme de fanatisme, ni d'intégrisme religieux, c'est une conviction pour un autre type de socialité où le tandem école - église est le centre de l'épanouissement de l'homme nouveau, et donc un apanage du nouveau civisme du fait que « *Le civisme implique la connaissance de ses droits comme de ses devoirs vis-à-vis de la société* »⁷⁰

A travers tout ces évènements, il n'est pas du tout vrai que la population autochtone est devenue des sujets nouvellement assiégés et assujettis par l'intrusion des nouvelles cultures et normes sociales qui lui sont imposées sans qu'ils en aient conscience. Reconnaissons que c'est une négociation entre la monarchie au pouvoir à Madagascar et le représentant de l'état britannique, en l'occurrence Farquart, gouverneur de l'île Maurice, qui a introduit l'enseignement avec l'évangélisation dans le royaume. Le pouvoir royal à Madagascar est informé sur les effets novateurs et développeurs de progrès des œuvres des missionnaires dans d'autres pays voisins. A savoir qu'avant cette négociation le roi dispose déjà des collaborateurs et techniciens européens, anglais, français et écossais qui lui servent d'informateurs sur les réalités en Europe et dans d'autres régions au dehors de Madagascar. Dès lors la décision d'introduire les missionnaires anglais n'est pas un hasard ni une contrainte diplomatique, c'est plutôt une stratégie de développement adoptée par la monarchie. Toutefois, on ne peut pas passer sous silence les enjeux politico-économiques qui se déroulent en Europe à la fin du XVIII^e. Certainement l'ampleur de ces enjeux dictent en contre partie les différentes manœuvres des missionnaires qui sont des citoyens à part entier de la couronne britannique.

Conjointement à ces évènements, on peut émettre l'hypothèse que la genèse de la « mentalité protestante malgache » est en train de se cristalliser pendant cette première phase de la politique de formation d'enseignants. Certainement, les directives religieuses des missionnaires protestants sont inhérentes à un fondement théologique des valeurs de la chrétienté, et donc leurs activités de formation sont porteuses de modèles de cette théologie protestante ; elles transposent une vision de développement de la personne et de son environnement sociétal. En filigrane, la place élogieuse de

⁷⁰ <fr.wikipedia.org/wiki/Nationalisme_civique>

l'anglais, en tant que langue d'ouverture et accompagnatrice des activités de la formation fait partie de cette mentalité protestante en train de se cristalliser dans cette période monarchique.

Dès lors, cette première politique de formation des enseignants pourrait être quantifiée et mesurée en termes de changement social, et de « bond éducationnel » grâce aux effets immédiats qu'elle génère. Ce qui fait que l'utilité sociale de la formation des enseignants n'a pas besoin d'être justifiée pour cette période.

IV.2.3 - Les apports des autres sociétés missionnaires

A - Arrivée des protestants luthériens

Quarante neuf ans après le début de la LMS Madagascar, la mission protestante norvégienne envoyée par le Norske Misjons-selskap (N.M.S) s'installait à Madagascar avec sa première activité scolaire le 4 décembre 1867 à Betafo, dans la partie des hautes terres centrales de Madagascar. Cette arrivée des Norvégiens est acceptée par la reine Rasoherina⁷¹ (*Blocher J et Kruger E 1970, p.266*) parce qu'elle constatait la limite des efforts effectués par les missionnaires anglais. Le Premier ministre malgache Rainilaiarivony⁷² voulait ensuite étendre les activités d'enseignement vers d'autres parties de Madagascar, auparavant sans ouverture d'école, et ceci pour faire valoir aussi d'une autre manière son autorité par le biais de l'activité des missionnaires. C'est ainsi que la mission protestante luthérienne norvégienne s'occupait de la partie sud de Madagascar : Manakara, Tuléar, des zones qui ne sont pas encore touchées par les œuvres scolaires des deux missions de Londres la LMS et le FFMA. Cette mission norvégienne fut rejointe après quelques années, par l'arrivée d'une autre mission protestante luthérienne américaine qui travaillait aussi dans la partie sud de Madagascar, particulièrement à Fort dauphin. Les travaux des missions norvégiennes et américaines furent très fructueux. Ils apprennent vite la langue malgache déjà vulgarisée par les missionnaires britanniques. Grâce à l'existence de cette langue de travail, le malgache, leur contact avec la population locale sont vite faits et trouvent des résultats importants dans cette partie sud de Madagascar.

⁷¹ Rasoherina (1863-1868) a pris le pouvoir après l'assassinat du roi Radama II.

⁷² **Rainilaiarivony**, Premier ministre du royaume de Madagascar pendant 31 ans (1864-1895),

B - Développement d'un charisme professionnel pour les enseignants

Pendant plusieurs années, sans être déclarée comme activité de l'état monarchique de Madagascar, car l'histoire ne mentionne pas l'existence d'un ministre de l'éducation ou de l'enseignement dans le gouvernement de l'état monarchique⁷³, la formation des enseignants par les missionnaires protestants est encouragée par le pouvoir royal. Aucune loi n'interdit tout principe de travail de ces trois missions protestantes : la LMS, la FFMA et les luthériens. La formation des enseignants obtint sans doute à cet effet des prérogatives du pouvoir royal et l'éloge de l'opinion publique.

Avec l'arrivée de cette nouvelle mission luthérienne, la place prépondérante de la formation des enseignants est devenue de plus en plus indéniable, étant donné que la formation des enseignants fut l'unique lieu de formation professionnelle officielle convoitée à Madagascar. Etre un « enseignant - animateur de paroisse » est devenu une « conduite de référence sociale » ; c'est un individu qui possède la qualité d'un bon chrétien et est doué d'une nouvelle culture marquée du progrès. Cette considération anticipe une image anticipée d'une nouvelle conduite collective, laissant derrière elle le traditionalisme et les pratiques héritées d'un passé païen. En plus, l'inférence des préceptes de la Bible prêchée tous les dimanches encourage une possibilité pour chaque individu de renoncer aux anciennes valeurs traditionnelles « opposées » à l'idée du progrès des individus au profit de l'éthique d'un nouveau savoir-vivre et de la fraternité chrétienne.

Dans ce contexte de satisfaction sociale, devenir un enseignant est un meilleur choix pour faire valoir la foi à l'évangile et le devoir envers la société, du coup les enseignants formés étaient des « personnes prestigieuses, écoutées et respectables » au sein du public. La formation est une véritable promotion sociale, elle promeut un enseignant au rang d'une personnalité douée de compétences incomparables et de valeur exceptionnelle. En conséquence, les écoles normales de ces trois missions sont très convoitées ; du coup ce charisme professionnel se développe avec l'extension du réseau scolaire et à chaque ouverture d'un point de culte dont l'enseignant est l'animateur principal de la nouvelle paroisse.

⁷³ L'état monarchique de Madagascar disposait d'un Premier ministre avec un gouvernement à partir de 1864, sous le règne de Radama II

C - Début de l'enseignement catholique

Le premier contact officiel de la mission catholique venue de la France avec le pouvoir royal à Madagascar date du 13 juillet 1832, mais ce fut un échec de contact. (Boudou A, 1942, p. 16). C'est « *vers 1865-1870 que des frères de la mission catholique donnent un enseignement méthodique à un groupe de jeunes Malgaches.* » (Jean Bianquis 1904)⁷⁴

Par la suite :

« *La reine Rasoherina réserva à Schreuder une réception chaleureuse. L'évêque lui expose son projet, qui était de poursuivre, en collaboration avec les missionnaires anglais, la seule prédication de l'Évangile. La reine lui accorda volontiers son autorisation et lui assura la protection des missionnaires, sous le contrôle du consulat anglais* » cité par Blocher J et Kruger E (1970,p. 264).

Notons cependant que contrairement au développement de la mission protestante norvégienne à Madagascar, c'était encore Antananarivo qui devenait le pôle central de l'extension de l'enseignement de la mission catholique. Ses œuvres scolaires ont fait leurs preuves dans le territoire déjà favorisé par les Anglais.

Après quelques années de présence, les missions catholiques ont déjà commencé à marquer leur présence ; cependant leurs préoccupations ne sont pas de rivaliser avec le système d'enseignement déjà vulgarisé par les Anglais et les Norvégiens dans le royaume, mais d'entrer dans des domaines d'action qui ne sont pas encore pris en charge par les missionnaires anglais et les luthériens. Entre autres la promotion des écoles de jeunes filles dans l'enseignement, l'enseignement d'un programme technique (Boudou 1938, Callet, 1974) L'historien Boudou constate que les écoles catholiques accueillent souvent : « *les élèves réticent au principe de recrutement scolaire effectué par les missionnaires protestants anglais* ». (R.P Boudou, 1942)

Notons cependant que l'ouverture officielle d'une école de formation d'enseignants par l'enseignement catholique n'a eu lieu qu'au début de la période coloniale 1896.

⁷⁴ Source : in Conférences sur Madagascar, faites en Décembre 1904 et janvier 1905 à l'école coloniale par Jean Bianquis (ancien président de la mission protestante française à Madagascar).Cote UTBUFL 4082. Détenteur : Bibliothèque universitaire Antananarivo.

D - Emergence d'une dualité de la conduite d'acteur social

Par ailleurs, vers 1875, douze ans après l'ouverture de la première école normale protestante, une lutte d'influence progresse entre les deux confessions missionnaires. D'un côté les missionnaires protestants venus de Londres et les luthériens sont déjà présents dans la plupart de la région de Madagascar ; ils marquent leur présence par l'enseignement des disciplines de culture générale, à savoir la lecture, l'écriture, le calcul, les leçons de choses, la géographie, les sciences naturelles, l'instruction civique, l'anglais et le chant (Ravelomanana . 1973). D'un autre côté, les activités de l'enseignement catholique français, qui marque leur style d'action par la promotion de l'enseignement des jeunes filles, sont vite appréciées par la population ; appuyées par les activités des jésuites, elles multiplient leur réputation par la diffusion des techniques agricoles et de la menuiserie. Ces deux activités d'enseignement catholique se développent vite dans plusieurs endroits (Boudou Adrien, 1938)

La diversité de cultures générées par chaque style missionnaire et de leurs fonds théologique d'évangélisation sont vite vérifiables. Certainement entre le fond éducationnel du culte protestant et celui de la messe catholique, il y a dissemblabilité notoire. La progression de ces deux styles d'éducation est devenue l'apanage d'une certaine interférence éducationnelle. Dans un lieu où deux missions mènent de leur côté leur école confessionnelle, les enseignants entrent de plus en plus dans une pratique de clientélisme pour garder leurs élèves contre le prosélytisme effectué par leur « concurrent ».

Il est vrai qu'au début les missionnaires protestants venus de Londres ont le privilège de s'occuper seul de leur propre principe l'enseignement dans tout le royaume. Cette mission s'occupe également sans rival de l'enseignement des personnes du palais et de la famille royale. La gestion du système d'enseignement est officiellement sous leur autorité complète ; les autres missions sont théoriquement sous leur contrôle lors de leur arrivée à Madagascar. Cependant cette situation a progressivement changé ; chaque mission a su montrer son propre savoir-faire et arrive à se faire valoir aux yeux de la population et ceci jusqu'à convaincre la grande famille royale que chaque mission a sa propre compétence. C'est ainsi qu'une branche d'un clan de la famille royale est devenue francophile⁷⁵ et va influencer cette préférence dans la population ; c'est la

⁷⁵ Francophile est ici utilisé pour désigner les gens qui parlent le français grâce à leur contact avec les français à Madagascar et sont devenus progressivement promoteurs de certains modes de vie français.

genèse d'une lutte d'influence de grande dimension et qui va générer au fil des temps un conflit d'intérêt socio-politique au sein de l'univers du pouvoir, à la fin du XVIII^e siècle à Madagascar.

De là, les activités de formation d'enseignants ne sont plus une simple affaire de formation des cadres de l'enseignement réformé de Madagascar, elles ont une mission plus précise de préserver les avancés de l'évangélisation protestante qui est maintenant en concurrence ouverte avec le catholicisme. Est-il nécessaire ici d'étaler l'ampleur des conflits de codes de socialité qui agitent cette période? Ce serait une autre problématique pour un autre sujet de thèse certainement. Contentons-nous de constater que le royaume est en train d'affronter une dure épreuve inhérente aux enjeux incontournable, générés par la dynamique de la présence des différentes missions.

Dès lors cette lutte de prestige entre les activités d'enseignement missionnaires reflète déjà l'entrée dans l'univers de la concurrence entre les enseignements privés à Madagascar. L'Etat ne possède pas encore ses propres écoles. Sans doute, cette situation incite sa stratégie à étudier la nécessité d'une politique d'enseignement gérée par son gouvernement⁷⁶. Cependant cette initiative reste sans suite étant donné que ce pouvoir royal de Madagascar ne dispose pas d'une autorité suffisante pour régler la racine profonde de cette lutte d'influence qui n'est autre que la manifestation latente d'un conflit d'autorité entre le catholicisme et le protestantisme, qui a sa source en Europe. J'en reviens sur ce domaine dans la troisième partie de cette thèse dans le chapitre sur l'anticatholicisme de la Grande Bretagne.

Autres que les courses à l'élargissement de leur réseau scolaire, en filigrane, on peut identifier deux points notoires où s'accroît cette dualité d'enseignement à la fin du XVIII^e siècle. Tout d'abord la lutte d'influence d'ordre linguistique ; le français et l'anglais sont en train de s'affronter pour acquérir la place de la première langue étrangère officielle pour le royaume. Il est vrai que l'usage de l'anglais est adopté depuis l'arrivée des missionnaires britanniques en 1818, plus de quarante sept ans d'avance avant l'arrivée du français dans l'enseignement vers 1865 ; l'anglais est la langue accompagnatrice de l'enseignement et de la relation diplomatique du royaume de Madagascar. Cependant l'usage du français est vite convoité grâce à son utilité dans les écoles catholiques qui monopolisent stratégiquement l'élargissement d'un réseau

⁷⁶ La politique de l'état monarchique de Madagascar a été jusque là de favoriser les actions libres des missionnaires dans le domaine de l'enseignement. Il n'intervient pas directement.

d'enseignement technique et la promotion de l'enseignement des filles dans chaque station missionnaire. Même tardivement, la stratégie de l'enseignement catholique a donné directement à la langue française le statut de langue d'enseignement et la langue malgache en une langue accompagnatrice. Ce renversement de statut des langues a accentué cette dualité d'enseignement.

Deuxième point d'ancrage de cette lutte d'influence se trouve dans la progression de l'univers professionnel dans le royaume. Les gens issus de l'enseignement des missionnaires protestants LMS et Norvégiens occupent progressivement les postes d'enseignants et de fonctionnaires dans différents niveaux d'administration de l'Etat. Par ailleurs, les gens qui ont reçu la formation des jésuites et des écoles des frères et qui marquent leur compétence en particulier dans l'ingénierie de la construction et de la menuiserie occupent le domaine de l'urbanisme et de la création des nouvelles agglomérations. En effet, la progression de l'urbanisation est en train de se dessiner dans plusieurs nouvelles agglomérations dans le royaume ; la naissance des nouveaux quartiers d'habitations est très prospère à la fin du XVIII^e siècle. L'enseignement a su profiter de ce contexte d'expansion en favorisant la formation des techniciens répondant directement aux besoins de ce contexte. C'est une application stratégique de la loi de l'offre et de la demande. Du coup ces deux stratégies de politique d'enseignement ont déclenché cette dualité de finalité de l'enseignement à Madagascar au XVIII^e siècle.

Au fil du temps, ces deux finalités d'enseignements génèrent en conséquence, une dualité de « conviction de socialité et d'actéualité » dans l'univers sociétal de Madagascar. Le développement de la concurrence entre les activités relatives à l'enseignement protestant et celles de l'enseignement catholique est une réalité à partir de cette période. Certainement cette dynamique va générer la perception tendancieuse de la conduite d'acteur social.

IV.3 - LA DEUXIEME POLITIQUE DE FORMATION DE L'ENSEIGNEMENT REFORME DE MADAGASCAR

A - Le départ des missionnaires britanniques

A partir de 1896, début de la colonisation française à Madagascar, à la suite de l'abolition de l'Etat monarchique de Madagascar, les missionnaires protestants

britanniques ont du quitter la gestion de leurs activités. Pour assurer la continuité des activités missionnaires, une négociation entre les missions protestantes anglaises et la Mission Protestante Française ou la MPF, eut lieu, c'est ainsi que la mission protestante française a succédé l'administration des écoles protestantes gérées par les missions protestantes de Londres. De là, les écoles normales protestantes continuent à fonctionner. Cependant, en plus des charges financières supportées désormais par la MPF, les anciennes missions de Londres continuent toujours à envoyer des subventions pour soutenir le fonctionnement de ces écoles normales.

Après une période de pacification dans la grande île, le pouvoir colonial entre en action pour prendre en main le domaine de l'enseignement. La situation est claire au début de la colonisation, les écoles issues des trois missions protestantes, LMS, FFMA et luthérienne, dominant en nombre à Madagascar avec leurs trois écoles normales situées à Antananarivo et à Antsirabe pour les enseignants des écoles luthériennes. A noter que, l'enseignement catholique ne possède pas encore d'école de formation de leurs propres enseignants au début de cette période coloniale. Le gouverneur colonial Gallieni instaure la nouvelle loi d'orientation de l'enseignement à Madagascar, le pouvoir colonial dirige dorénavant le système d'enseignement avec un programme scolaire officiel unique pour tous les établissements scolaires. La création des écoles publiques fut une des priorités de la politique de l'enseignement colonial ; la décision d'ouverture vient du pouvoir pour bien cibler les endroits prioritaires. Cette naissance de l'enseignement public espère remédier les handicaps de la démarche missionnaire qui souvent n'arrive pas à ouvrir des écoles dans les endroits non développés par le pouvoir monarchique. Cette démarche du gouverneur colonial est une stratégie « populiste » qui a pu donner la réputation des écoles publiques avec un statut d'enseignement égalitaire, sans contrainte d'obédience religieuse, ni de denier pour le financement des enseignants.

Au début de cette nouvelle politique scolaire de la colonie, les écoles protestantes continuent à être les plus fréquentées grâce à la notoriété de leurs enseignants qui continuent à prouver leurs compétences. Cependant au fil du temps, avec les péripéties de cette période coloniale, la formation des enseignants protestants a traversé différents évènements qui changeaient leur fonctionnement. Notons que l'ouverture des deux premières écoles normales publiques n'a vu le jour qu'en 1901, cinq ans après l'instauration du pouvoir colonial à Madagascar. Cette ouverture va accélérer l'extension du réseau scolaire public et diminuera en contre partie l'expansion des nouvelles écoles missionnaires.

B - La démarche de la nouvelle mission protestante française

- Une démarche décentralisante

La Mission Protestante Française ou la **MPF** avait organisé l'enseignement réformé de Madagascar avec la mise en place d'un système d'administration décentralisée de réseau scolaire. Contrairement à la politique des missionnaires anglais, l'enseignement réformé de Madagascar est maintenant organisé en région scolaire. Cette nouvelle structure consiste à regrouper plusieurs écoles primaires sous le contrôle d'une **école régionale**, cette dernière a le rôle de parrainer le fonctionnement administratif et pédagogique des écoles protestantes regroupées en son sein. Une école régionale est un établissement scolaire créé pour réaliser un enseignement secondaire, elle est instaurée en général dans les districts chefs lieux d'administration coloniale. Chaque école régionale a en outre pour fonction de recevoir les élèves issus des écoles primaires périphériques qui veulent continuer dans l'enseignement secondaire.

Cette nouvelle politique d'organisation de la MPF est aussi une extension systématique du système d'enseignement réformé de Madagascar qui tente de maîtriser la nouvelle donne de la loi sur l'enseignement décrétée par le pouvoir colonial. Certainement, l'orientation de l'enseignement n'est pas dans un même itinéraire entre les missionnaires français plus formalistes et la stratégie des missionnaires de Londres qui est de style circonstanciel. Etant donné la différence de contexte politique de travail de ces deux missions à Madagascar, chacune de ces deux politiques missionnaires avait sa propre conception de la politique scolaire. Reconnaissons que, ce changement stratégique adopté par la MPF a répondu aux besoins urgents de chaque école protestante qui ne demandait qu'à être bien soutenue face à une vraie concurrence vis-à-vis des écoles publiques et les écoles catholiques. Avec cet élargissement du réseau scolaire protestant, la question de la formation des enseignants devient inévitablement une préoccupation majeure. De nouvelles classes apparaissent avec de nouveaux niveaux d'enseignement. De nouvelles disciplines demandent en effet de nouvelles compétences.

- Mise en œuvre d'une formation diplômante

Suite à cette démarche décentralisante, une section de classe préparatoire au diplôme pédagogique officiel est mise en place dans des écoles régionales pilotes vers 1910. Une section de classe de seconde normale est réservée dès lors aux élèves qui choisissent de

devenir un futur enseignant dans les écoles protestantes. Elle fonctionne avec la présence d'un internat pour faciliter l'hébergement de ces élèves-maîtres en particulier. Cette modalité de formation régionale d'enseignants est adoptée pour répondre aux besoins immédiats de chaque région scolaire. Le niveau d'intelligence est bien exigé dans les écoles protestantes pour bien trier les élèves capables d'entrer dans cette section pédagogique régionale.

La formation dure deux ans dans la section pédagogique, les élèves se préparent à passer à l'examen officiel organisé par le pouvoir colonial en vue d'obtenir le diplôme de *certificat d'aptitude pédagogique*⁷⁷.: Une deuxième école normale protestante est ouverte par la MPF en 1910⁷⁸, l'école normale d'Ambatomanga. Elle est située à 15 km à l'Est de la ville d'Antananarivo. Cette nouvelle école normale reçoit des élèves ayant obtenu le BEPC, premier diplôme dans les classes secondaires après quatre années d'étude. Ils viennent de toutes les régions de Madagascar où fonctionnent les écoles régionales. Le recrutement se fait par concours au niveau régional. Après sa réussite, l'élève devient un interne pour effectuer la formation pour une durée de trois ans. La formation prépare les élèves maîtres au diplôme de certificat d'aptitude pédagogique ou le CAP, et ensuite au brevet de niveau supérieur après le certificat d'aptitude pédagogique. Après l'acquisition du diplôme qui est obligatoire pour marquer la réussite de la fin de la formation, les sortants de la formation sont envoyés soit dans les écoles régionales protestantes pour assurer la formation dans les classes section pédagogiques, soit dans les écoles primaires pour devenir directeur.⁷⁹ Avec cette nouvelle politique de formation, l'enseignement réformé de Madagascar est doté de deux types de formation d'enseignants

C - Pages sombres de la formation d'enseignants

- Ambiguïté et affaiblissement de la deuxième politique de formation

Après quelques années de fonctionnement au début de la colonisation, les anciennes écoles normales protestantes laissées par les deux missions de Londres sont contraintes d'arrêter leurs activités faute de soutien financier régulier et

⁷⁷ « Sakaizan'ny mpampianatra » (ami de l'enseignant) avril 1970,

⁷⁸ Rappel : en 1863 : la London Missionary Society (LMS) a mis en place la première école normale à Andohalo Antananarivo

⁷⁹ la plupart de ces informations sont recueillies directement par un récit de vie des anciens élèves de cette école normale d'Ambatomanga. Données obtenus lors de mes propres enquêtes. D'autres sources bibliographiques rapportent les mêmes informations.

d'administration réelle. Reconnaissons que, jusqu'au départ de ces missionnaires britanniques, les activités de formation d'enseignants sont soutenues en majeure partie par le financement direct de la caisse de service missionnaire. De leur côté, les missionnaires reçoivent directement de leur siège à Londres les argents nécessaires pour leur présence à Madagascar, y compris le financement de leurs activités missionnaires. Dès lors, après leur désengagement officiel pour le cas de Madagascar, le fonctionnement des écoles normales reste dans l'expectative.

A partir de cette période, la formation des enseignants de l'enseignement réformé de Madagascar est très difficilement assurée par l'unique école normale MPF d'Ambatomanga. En outre, cette unique école normale n'arrive pas à fournir convenablement de nouveaux enseignants formateurs pour servir toutes les sections pédagogiques dans ces écoles régionales protestantes. Une autre école normale est créée à Ambavahadimitafo Antananarivo par la MPF pour améliorer cette situation de carence, mais son existence est très courte. A leur tour, les classes de section pédagogique disparaissent progressivement dans les écoles régionales protestantes, cette disparition est causée par l'insuffisance de formateurs spécialisés pour une vraie formation pédagogique. Les écoles protestantes commencent à souffrir de l'insuffisance d'enseignants qualifiés ; pourtant leur réputation pendant des années dépend de la valeur de leurs enseignants.

Au sein de cette situation, des questions demeurent sans réponse face à la crise de la formation d'enseignants. Entre autres : pour quelles raisons les intellectuels protestants malgaches contemporains n'arrivent-ils pas à trouver une solution pour gérer seul le fonctionnement de ces anciennes écoles normales laissées par les missionnaires britanniques ? Qu'est ce qui empêche la mission protestante française de soutenir en permanence cette deuxième école normale protestante d'Ambavahadimitafo pour sauver la situation en train de se dégrader ? Du moins, pourquoi les anciennes écoles normales abandonnées par les missions de Londres ne sont-elles pas soutenues par cette mission protestante française ? Y-a-t-il une connivence entre la politique coloniale française qui veut effacer toutes traces de l'influence de la Grande Bretagne à Madagascar et cette inertie de la mission protestante française ou la MPF ? Cette MPF n'est-elle pas venue à Madagascar pour défendre le protestantisme ? Cette crise de l'enseignement réformé de Madagascar est-il une manœuvre pour faire valoir le fonctionnement de l'enseignement catholique en train de gagner plusieurs endroits à Madagascar ?

A tant de questions, les historiens qui traitent de l'histoire de l'enseignement protestant réformé de Madagascar, répondent par peu de réponses. Certes, des hypothèses existent, elles sont souvent objets de polémique. Après tout, la colonisation européenne n'est-elle pas une affaire de haute politique avec de multiples facettes ? Elle possède ses propres enjeux politico-religieux. Sur ce point qui relève certainement d'une autre problématique de recherche, je me contente de saisir cette réflexion : *« l'énigme et le problème de la compréhension historique consistent dans le fait que ce qui est rendu contemporain nous était toujours déjà contemporain comme quelque chose qui veut être vrai »* (Gadamer, p. 54)

Pendant la colonisation, des écoles protestantes commencent à fermer leurs portes. En particulier les écoles rurales, la plupart des enseignants n'arrivent pas à maintenir la bonne réputation de leur école. Certes, la méthode de tutorat inspiré de la pédagogie Lancastrienne, adoptée depuis le temps des missionnaires britanniques est encore utilisée pour garder la transmission des savoir-faire pédagogiques entre enseignants expérimentés et les nouveaux recrutés au niveau de la paroisse. En revanche, malgré la rarification progressive des enseignants vraiment sortants de l'école normale et la disparition des classes pédagogiques, l'usage de cette méthode Lancastrienne n'arrive plus à combler le handicap de la formation d'enseignants dans l'enseignement réformé de Madagascar. Cette situation est vite constatée par le public. En effet, les simples contributions matérielles et financières ne suffisent pas certainement à mettre en œuvre une bonne éducation scolaire. Elles sont très utiles mais doivent aller de pair avec une bonne réputation de la qualité des enseignants qui sont désormais sans garantie de compétence.

C'est le début de la perte de crédibilité de l'enseignement réformé de Madagascar dans l'univers de la scolarisation à Madagascar. Cette dégradation continue à s'amplifier et commence à menacer la vie de la scolarisation menée par les protestants luthérien et réformé, pendant la période coloniale à Madagascar. A sein de cette crise de valeurs de l'enseignement réformé de Madagascar, les églises protestantes - qui sont déjà fonctionnelles dans plusieurs régions- ne peuvent plus compter sur l'apport des activités scolaires pour activer leur croissance. Le temps de l'adage : *« l'école est la pépinière de l'église protestante à Madagascar »*⁸⁰ est en passe d'être un souvenir d'un

⁸⁰ C'est un slogan utilisé pendant la période missionnaire pour valoriser la place de la scolarisation. Il est encore maintenu dans certain endroit dans le milieu protestant.

passé où la formation d'enseignants était le pilier de la prospérité de l'évangélisation. C'est la situation qui prévaut à la deuxième moitié du XIXe siècle.

En effet, autour de 1958 deux ans avant l'indépendance de Madagascar, l'effectif des écoles protestantes auparavant deux fois plus important que celui des écoles catholiques, diminue remarquablement⁸¹. La formation d'enseignants existe mais l'offre est loin d'être proportionnelle aux besoins des écoles protestantes qui sont encore en attente d'une solution générale et provenant d'une autorité organisatrice des activités protestantes à Madagascar.

- **Dépérissement des activités de formation**

L'école normale protestante d'Ambatomanga, l'unique et dernier lieu de formation d'enseignant ferme aussi sa formation le mois de juin 1972. La raison principale de cette fermeture est double : tout d'abord le départ précipité des trois missionnaires français qui assurent la majeure partie du programme de formation, leur relève n'est pas tout à fait préparée. Leur spécialité reste sans remplacement réel. L'inexistence d'une vraie politique de formation de cadres malgaches est le fond du problème soulevé par ce départ des missionnaires protestants. Rappelons que c'est l'une des raisons qui avait déjà causé la fermeture des anciennes écoles normales abandonnées par les missionnaires britanniques. Deuxième raison qui a provoqué cet arrêt de l'école normale d'Ambatomanga, c'est l'incapacité financière de la caisse propre de cette école normale. Ce handicap est un obstacle insurmontable qui ne permet plus d'assurer la continuité de bon fonctionnement de la formation. A savoir qu'auparavant les missionnaires recevaient directement de leur siège à Paris le budget nécessaire pour leurs activités et lors de leur départ la caisse propre de l'école normale – constituée uniquement par la maigre pension versée par les élèves-maîtres – n'arrive pas à supporter la totalité des dépenses à réaliser pour le paiement des nouveaux personnels et l'achat des matériels didactiques.

Cet arrêt des activités de l'unique école normale est devenu un événement qui hante l'avenir des sections pédagogiques dans les écoles régionales protestantes. En conséquence, après quelques années, environ cinq ans après cette fermeture, la plupart

⁸¹ cette constatation est présentée, en chiffre, par Pasteur Rabemanahaka Jean W dans « ny ilonao ry protestante » (votre honneur chers protestants malgaches)

des écoles régionales ont supprimé leur section pédagogique⁸². La logique des directeurs de ces écoles régionales est simple : si l'unique source des enseignants spécialisés n'y est plus, il n'y a pas de forte raison pour tenter de résister à un avenir improbable. L'univers de la formation d'enseignants de cet enseignement réformé de Madagascar est progressivement en décadence. Du coup, une image floue de l'enseignement réformé de Madagascar commence à émerger. Des impacts créés par cette décadence se font vite remarqués, le sentiment d'être protestant n'arrive plus à maintenir la plupart des paroissiens à rester fidèle à l'enseignement réformé de Madagascar. Les fidèles clients se sont dispersés dans les autres enseignements. D'autant plus que les autres institutions de formation d'enseignants, entre autres celle de l'enseignement public, de l'enseignement catholique et de l'enseignement luthérien, fonctionnent régulièrement et continuent à fournir des enseignants formés dans leurs établissements respectifs.

Cependant, faut-il reconnaître aussi que parallèlement à cette décadence de l'enseignement réformé de Madagascar, l'enseignement catholique a séduit progressivement les parents d'élèves, en particulier par son aspect logistique d'un établissement scolaire avec des grandes constructions modernes et équipées des matériels didactiques que, ni les écoles protestantes ni les écoles publiques, ne possèdent. Cette montée de l'enseignement catholique dans le monde de la scolarisation à Madagascar remonte dès la première moitié de la période coloniale. D'ailleurs, une école de formation des enseignants pour les écoles catholiques est déjà fonctionnelle pendant cette période.

En bref, la formation d'école normale des enseignants de l'enseignement réformé de Madagascar disparaissait totalement depuis 1972. C'est toute une légitimité sociale qui est ternie en ce moment là pour l'enseignement réformé de Madagascar. Certaines familles rattachées de génération en génération à l'enseignement réformé de Madagascar changent de camp vers les écoles publiques et celles des catholiques. Le phénomène était perceptible surtout dans les zones rurales où les écoles primaires protestantes œuvrent en majeure partie. Les écoles protestantes situées dans les milieux urbains arrivent toutefois à recruter des enseignants grâce aux jeunes diplômés de l'enseignement secondaire et ceux issus de l'université qui brillent par leur diplôme comme identité de compétence. Les difficultés de plus en plus fortes des jeunes à trouver un emploi au sortir de leurs études, facilitent souvent leur

⁸² Ces informations sont des données propres de mes actuelles enquêtes avec des anciens enseignants (déjà à la retraite) de cette section pédagogique de l'enseignement FJKM..

recrutement comme enseignants, mais ils refusent d'aller dans les zones rurales par contre.

IV.4- LA TROISIEME POLITIQUE DE FORMATION DE L'ENSEIGNEMENT REFORME DE MADAGASCAR

IV.4.1 – Présentation de l'enseignement réformé de Madagascar

A - Organisation et problématiques

- Aspect général

L'enseignement réformé de Madagascar appelé aussi enseignement FJKM⁸³ ne constitue évidemment pas une exception quant à la situation globale de l'enseignement dans les pays dits en développement, il demeure en difficulté au regard des nombreux obstacles qui minent son fonctionnement. Les effectifs pléthoriques dans les salles de classe, le taux élevé d'échec aux examens nationaux, le découragement scolaire, l'isolement pédagogique, la qualité de la pratique enseignante, sont autant de défis que doit relever la politique de l'enseignement FJKM. On note aussi, de façon plus banale, les contraintes telles que celles attachées au contexte économique de chaque parent d'élèves, les éternels problèmes financier et de matériel pédagogique qui imposent, dans le court et moyen terme, des limites évidentes au parcours scolaire des élèves. Notamment en ce qui concerne le contexte de l'enseignement FJKM : la relation statutaire entre un établissement scolaire et l'église FJKM de sa proximité, la conviction au statut social d'une école confessionnelle qui génère une fausse conception de l'image d'une institution scolaire, l'isolement pédagogique des enseignants et le système de formation d'enseignants sont en fait les principaux points qui organisent la problématique de cet enseignement FJKM.

⁸³ Cette précision est donnée au chapitre IV.1.B, l'église réformée malgache est appelé an malgache *Fiangonan'i Jesoa kritsy eto Madagasikara* et porte le sigle de « FJKM ».

- Un enseignement de masse avec démarche caritative

Depuis toujours, l'enseignement réformé de Madagascar FJKM a été fortement lié à une approche caritative chrétienne et se veut être un enseignement de masse par opposition à la philosophie d'enseignement d'élite. Dans la pratique, il regroupe les élèves issus de la classe moyenne et de la masse de population : souvent des gens en difficulté de ressources financières et pourtant qui tentent de changer l'avenir de leur enfant par le biais d'une scolarisation modeste, non sélective mais judicieuse. En conséquence, l'organisation, pédagogique, administrative et financière d'une école FJKM va dans le sens d'une organisation souple et compréhensive des cas sociaux de leurs propres clients.

Sur le plan pédagogique, l'établissement scolaire ne procède pas à un examen de niveau pour les nouveaux élèves. Une considération cas par cas des dossiers pédagogiques, notamment le bulletin de notes et un certificat de scolarité de l'élève, permettent de décider de l'acceptation ou non et de l'inscription d'un nouvel élève venant d'un autre établissement scolaire. Dans la plupart des cas, les parents d'élèves ne supportent pas que leur enfant redouble sa classe, ou soit remis à la famille pour cause d'absentéisme fréquent, au cours d'une année scolaire. Ils demandent une forte compréhension et une tolérance pour que l'élève puisse avoir une scolarité un peu plus prolongée, même si l'élève lui-même n'est plus motivé pour terminer un certain niveau conforme à son âge scolaire. Paradoxalement, les parents exigent une performance aux examens officiels, pour avoir un diplôme ; et pourtant ils n'acceptent pas d'adopter strictement et raisonnablement les différentes mesures disciplinaires qui contraignent les élèves à respecter les directives d'apprentissage.

Pour la question financière, les parents d'élèves payent de modestes frais de scolarité mensuels par élève, appelé *écolage*. Le paiement n'est pas soumis à un contrat de régularité et de ponctualité de versement, ce qui fait que le retard de paiement n'est pas sanctionnable quitte à avoir un cumul d'écolage non payé de trois à quatre mois. Avec ce fonctionnement, notamment dans les écoles rurales FJKM, la totalité des écolages versées au cours de l'année scolaire n'arrive pas à couvrir les besoins entiers du budget défini pour bien terminer l'année scolaire.

De même, pour l'application de la discipline et des règles de conduite pour les élèves, il est rare qu'un élève soit renvoyé de l'établissement scolaire pour infraction. Les parents demandent que l'élève soit sévèrement puni, par le personnel de l'école, à chaque faute commise plutôt que de procéder à un conseil de discipline qui risque de décider son expulsion de l'école. Et par la force des choses, un élève récidiviste est

devenu un individu à *éduquer et à soigner* au service de l'école pour qu'il ne devienne pas un exclu rejeté dans la rue, selon le propos habituel des parents d'élèves. Ce sont les caractéristiques de cet enseignement de masse avec ses pratiques caritatives dont l'enseignement FJKM porte la réputation depuis toujours.

Par la force des choses, sans procéder à une publicité de recrutement lors d'une nouvelle ouverture d'école FJKM dans une localité quelconque, cette image stéréotypée est déjà affichée dans la représentation sociale de la population, on croit à la démarche caritative d'un établissement scolaire FJKM. D'ailleurs, reconnaissons que dans la plupart des cas, ces caractères de pratique caritative lui constituent un filet de regroupement facile de ses propres clients.

En bref, adopté comme une stratégie relative à la mise en œuvre d'un enseignement de masse appuyé par des actes caritatifs, l'enseignement FJKM reposait sur la générosité des différents acteurs impliqués dans le rouage d'un établissement scolaire : scolariser sans réserve les élèves refusés par les écoles publiques et ceux non recrutés par les autres écoles confessionnelles. D'emblée, les enseignants sont souvent recrutés pour servir cette cause défendue par la tradition de l'église réformée, ils acceptent par coutume le bas salaire. En conséquence, il arrive de recruter des personnels volontairement acquis à cette cause caritative plutôt que de procéder à une lourde sélection de compétence dont l'embauche ne pourra être rémunérée en fonction du niveau de leur diplôme.

Concrètement, c'est au travers de ce contexte de scolarisation que la troisième politique de formation initiale a véritablement élaboré son cadre stratégique. En revanche, on ne peut pas ignorer l'effervescence d'autres enjeux sociologiques problématiques qui font de ce contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar en un champ de ballottage d'implication d'acteurs. C'est une occurrence qui laisse entrevoir l'incapacité de cette troisième politique de formation initiale à résoudre les problèmes de découragement scolaire et d'isolement pédagogique, deux caractéristiques en filigrane de l'enseignement FJKM.

- **Autonomisation effective d'un établissement scolaire**

Rappelons que l'enseignement FJKM est une activité sous l'égide de l'église protestante réformée malgache, le sigle de FJKM représente la dénomination à Madagascar de l'église protestante réformée.

Le système d'enseignement FJKM attribue les moyens de réussite de sa politique scolaire aux efforts propres de chaque établissement scolaire en se fondant d'emblée sur des structures locales, conseil d'établissement scolaire et comité de paroisse, considérés comme un pouvoir de proximité qui s'imposait à chaque établissement. Avec cette structure, les spécificités de chaque établissement scolaire ne sont pas coordonnées par la direction centrale de cet enseignement. Cependant, l'inexistence d'un lien organique au sommet et entre les établissements scolaires ne permet pas de mener une politique d'ensemble du fonctionnement de tous les établissements.

D'une autre manière cette délégation totale de responsabilité est une politique qui vise à procéder à une autonomie et de responsabilisation réelle des comités de gestion locale, ce libre exercice des fonctions est reconnu aux établissements. Une autonomie effective se traduit par la prise en main des dispositions financières, les dispositions du contrat de travail des enseignants, l'entretien logistique et les équipements didactiques. Par contre les objectifs pédagogiques et académiques relèvent des directives ministérielles.

Dans cette mode de fonctionnement, il n'existe pas en effet une mise en synergie d'une stratégie commune. Malgré ses limites et ses avantages, il s'avère que cette organisation d'autonomisation totale du fonctionnement des établissements scolaires constitue une réelle originalité de l'enseignement FJKM. Cependant, ce rouage suppose sans doute une formation plus approfondie que possible des chefs d'établissements à toutes les techniques de gestion d'une situation auto-déterminée. Il s'agit dans la pratique d'un pouvoir directorial coupé d'une autorité supérieure qui existe mais sans action réelle instituée envers chaque établissement scolaire.

Pour autant, cette structure a ses propres limites. Une idée répandue au niveau de chaque chef d'établissement scolaire consiste à dire que cette politique d'autonomisation totale est bonne pour les établissements scolaires secondaires, localisés dans des chefs lieux administratifs d'une région ou de district⁸⁴ mais pas pour

⁸⁴ La constitution de Madagascar instaure trois niveaux d'administration territoriale : Commune, district, région.

les écoles primaires qui fonctionnent au niveau de la paroisse. Une paroisse recouvre en général un village dans le milieu rural. Cette idée partait du constat que la collaboration avec un comité local est très délicate dans une école qui dessert un village, compte tenu de la faible connaissance de la plupart des gens à discuter d'un projet de développement scolaire. On entend aussi couramment aux parents d'élèves une autre affirmation sur le fait que cette autonomisation permet aux chefs d'établissement d'établir un pouvoir autoritaire et aussi de faire n'importe quoi.

Dans ce contexte, l'individualisme des établissements prévalait ainsi que l'absence de coopération mutuelle des uns par rapport aux autres. Chaque établissement scolaire vit avec son projet de réussite individuelle. Il n'est pas exagéré d'affirmer que l'enseignement FJKM vit dans un développement *compartimenté* de leur établissement scolaire. L'autorité de la direction nationale ne trouvait pas suffisamment l'occasion de se manifester. Une structure de région scolaire administrée par un coordonnateur existe mais l'expérience témoigne qu'une telle structure est décrédibilisée par un fort ballottage d'implication de chaque établissement pourtant ils sont des acteurs pour faire valoir un développement d'action collaborative.

B - Plan de formation

Jusqu'à présent, la formation organisée par le ministère de l'éducation nationale est la seule activité de formation continue qui livre une séance de formation continue pour les enseignants de tous les établissements scolaires sans distinction de statut.

On peut dire que dans l'ensemble, pour l'enseignement FJKM, deux enseignants sur cinq reçoit régulièrement une activité de formation continue exercée par les régions scolaires du ministère de l'éducation nationale. Si tous les enseignants des écoles primaires participent périodiquement aux formations organisées par le ministère, il est regrettable, en revanche, que les enseignants des classes secondaires ne reçoivent pas ensemble une même fréquence de formation continue. Ce déséquilibre est du surtout par la difficulté pour le ministère de l'éducation de réaliser en même temps une formation conjointe aux enseignants qui enseignent des disciplines différentes dans ces classes secondaires

Pour ce qui est de la formation initiale, le sous chapitre IV.5 est consacré pour la présentation de cette activité ;

C - Ouverture démesurée d'école rurale protestante

Au début de l'an 2000, on a pu remarquer la recrudescence de volonté des paroissiens protestants, en particulier dans le milieu rural, d'ouvrir une école primaire protestante dans des zones rurales anciennement desservies par l'enseignement réformé de Madagascar vers les années 60 et 70. Ce sont surtout les anciens élèves de ces écoles protestantes fermées, poussés par la nostalgie de l'originalité d'un enseignement confessionnel, appuyés par certains parents, qui remarquent l'absence d'une réelle éducation morale et d'instruction des bonnes manières, ce qui incitent les gens à faire des efforts pour construire des nouveaux locaux. Evidemment, on a besoin des nouveaux bâtiments scolaires pour redémarrer l'enseignement réformé de Madagascar dans ces milieux ruraux, car il a cessé de fonctionner pendant environ vingt quatre ans dans beaucoup d'endroits à Madagascar, à cause de la politique scolaire des dirigeants socialistes marxistes de 1976-1986.

Actuellement, la présence d'une école primaire publique, pourtant gratuite, n'arrive pas à freiner cette sorte d'enthousiasme des gens de redonner une place à l'école confessionnelle. Apparemment et d'après notre propre enquête d'ailleurs, cette nouvelle initiative est une conduite nostalgique d'un passé lointain, transmis dès lors par une communication orale de génération en génération, où l'enseignement réformé de Madagascar brillait par sa capacité à être un enseignement envié, d'où sont issus les gens capables de réussir aux examens officiels pour devenir futurs agents fonctionnaires de l'Etat. Deuxième raison, la conviction d'un passé, où les écoles protestantes se firent remarquer par une éducation plus patriotique grâce à la présence historique de ces anciens élèves dans des mouvements nationaux successifs de l'histoire de Madagascar. Enfin, il y avait aussi dans cette initiative, l'ambition de suppléer aux programmes des écoles publiques pour l'éducation de leurs enfants; le programme de l'enseignement public qui ne donne aucun intérêt immédiat pour résoudre les difficultés de la vie quotidienne aux yeux des parents d'élèves dans le milieu rural.

Cependant, il faut reconnaître que ces comportements sont souvent circonstanciels et ponctuels, des décisions non issues d'une organisation planifiée provenant de la direction nationale de l'enseignement réformé de Madagascar. Au travers tout ceci, la question de trouver le futur enseignant n'est jamais soulevée, voir négligée. Comme si cette question est déjà résolue à l'avance. Sans vouloir masquer la situation, une

ambition *protestantiste* n'est pas à exclure au sein de ces comportements, ambitieuses plutôt qu'une action marquée par un certain intégrisme

C'est ainsi que ces ambitions se font remarquer dans certains articles des journaux de Madagascar, dans des discours de perspectives évoqués lors des différentes rencontres et manifestations relatives au diagnostic de la scolarisation à Madagascar. Il arrive même lors de certaines circonstances et moments forts de l'agitation politique à Madagascar d'entendre des voix qui mentionnent *un vide non remplacé*, crée par cette absence d'une école normale de l'enseignement réformé de Madagascar, au sein du monde de la scolarisation.. En effet, depuis la fermeture de ces écoles normales, les établissements scolaires protestants embauchent des enseignants en fonction de leurs diplômes académiques en premier lieu et souvent en priorité, ce qui sont de confession protestante. Aucun profit avec l'existence de ces autres écoles de formation d'enseignants, celles destinées aux écoles publiques et celles pour les écoles catholiques qui n'arrêtent pas de fonctionner pendant ce temps.

Suite à ces divers parcours, un nouveau projet de centre de formation initiale pour l'enseignement réformé de Madagascar a été adopté en 1992 par son conseil national. Mais cette décision n'est pas réalisée effectivement qu'en 1998, date de l'ouverture de l'actuel IFRP. Dénommé institut de formation et de recherche pédagogique (IFRP), il assure la formation des futurs enseignants des écoles protestantes d'après son cahier de charge adopté. Les objectifs définis étaient les suivants d'après le rapport du synode général de l'église réformée de Madagascar⁸⁵

- mettre en place un dispositif permanent de formation pour redynamiser l'enseignement réformé de Madagascar FJKM
- former des cadres nouveaux de l'enseignement réformé de Madagascar FJKM
- Innover la pratique enseignante en tenant compte de la spécificité d'un l'enseignement confessionnel.

Une rupture avec un modèle de scolarisation précédant mal définie a en effet révélé de dysfonctionnement aigu, et a posé des questions sur une nouvelle politique scolaire, à laquelle les réponses restent à inventer. Servir la politique scolaire de l'état ou activer les principes fondamentaux d'une éducation protestante, tel est le choix évident de

⁸⁵ Le synode général de la FJKM est une réunion périodique tous les quatre ans. C'est aussi un moment de réflexion et d'évaluation générale de toutes les activités de cette église. Seule la politique globale de la formation des enseignants qui y est débattue.

l'enseignement réformé de Madagascar. L'enseignement réformé de Madagascar se passe sans qu'aucun modèle officiel de scolarisation ne marque sa politique actuelle.

La politique de l'enseignement public est claire, développer un système propédeutique d'éducation scolaire où chaque niveau est conçu comme préparant l'accès au suivant. Un cheminement scolaire où le primaire prépare le collège, le collège prépare le Lycée, et le lycée prépare l'enseignement de type universitaire.

Par ailleurs, les écoles protestantes semblent se préoccuper des élèves rejetés par cette tradition de modèle et ceux qui quittent certains établissements privés. Effectivement, un taux d'abandon prématuré n'est pas à cacher dans ces deux entités ; le redoublement et l'insatisfaction sur la pratique de certains enseignants pour les écoles publiques et ceux qui n'arrivent pas à suivre le rythme très « onéreux ».des activités scolaires pour les écoles privées en sont les causes fréquentes de cet abandon.

Il y a aussi cette initiative, volontaire, de plusieurs écoles protestantes, en particulier dans les zones rurales, qui tentent de *rescolariser* les enfants et les jeunes d'âge scolarisable qui abandonne l'enseignement et pourtant sans grand profit pour la collectivité. D'autant plus qu'aux yeux de ces scolarisables, l'adéquation formation – emploi n'est pas un résultat visible dans le contexte de la scolarisation, même ceux qui vont jusqu'au bout de chaque niveau de scolarisation ont du mal à s'insérer dans le circuit d'un travail mieux payé.

En bref l'enseignement réformé de Madagascar est dans une situation plutôt « confuse » mais possède son dynamisme propre au sein du paysage de la scolarisation malgache.

Cet enseignement ne devrait-il pas fournir des citoyens favorables pour la lutte contre la pauvreté ? C'est la priorité des priorités actuellement pour Madagascar, un pays qui souffre de toute forme de pauvreté et de la précarité, comme dans les autres pays en difficulté d'ailleurs. Dans un contexte national en cours de redressement de la situation de l'enseignement, la recherche difficile d'une solution fonctionnelle devrait déboucher sur des décisions qui n'autoriseront plus ce cercle vicieux de l'instabilité des solutions congruentes même si cette démarche n'obtient pas souvent l'enthousiasme de toutes les personnes impliquées

Une anecdote à noter en passant : même si l'octroi d'une ressource financière venant de l'église est improbable, dans l'immédiat, pour un bon fonctionnement de

l'enseignement réformé de Madagascar, lorsque l'église protestante se dote d'une nouvelle construction d'église, elle s'acharne par un financement démesuré ; par contre lorsqu' il s'agit du projet de construction d'une école protestante, en serait-il autrement ?

Or, une école privée a toujours besoin de cette prestation convaincante pour être convoité par les clients potentiels. Parallèlement avec le fonctionnement de l'IFRP, des formations « sur le tas » existent pour ceux qui tiennent des responsabilités administratives et les enseignants recrutés sans formation préalable pour le métier d'enseignant. L'importance de cette activité de formation a été mise en exergue par une forte demande de plusieurs établissements scolaires protestants et selon un rapport de stage d'un élève-maître de l'IFRP. Selon ce rapport, quand il s'agit d'une recherche d'un certain degré de professionnalisme, pour les personnels en cours de service mais sans formation initiale, ce qui compte d'abord, c'est l'acquisition d'une technique appropriée pour traiter sa propre responsabilité, que de laisser un personnel s'enrichir par son expérience individuelle souvent dissimulée au sein d'un tâtonnement.

L'enseignement réformé de Madagascar sous l'égide de l'église protestante réformée malgache hérite essentiellement un système anglophone d'origine britannique basé par le principe congrégationaliste. En l'occurrence dans les écoles protestantes malgaches où chaque établissement scolaire peut choisir son verset biblique qu'on désire à transmettre à la base de la vie de l'école. De son côté, chaque élève peut prendre aussi des références aux versets bibliques, sans transposition théologique intermédiaire.

Bien évidemment, depuis un certain temps, personne n'envisage le statu quo face à la concurrence avec les écoles privées actuellement à Madagascar d'une part et avec l'évolution des idées des hauts dirigeants de l'enseignement réformé d'autre part. Dans ce contexte, des tentatives de réorientation de la politique scolaire ont été effectuées au sein de cet enseignement réformé de Madagascar, depuis une 1996 : essentiellement des réformes administratives et structurelles avec des nouvelles répartitions des responsabilités régionales.

IV.5 - L'INSTITUT DE FORMATION ET DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE (IFRP)

IV.5.1 – Orientations principales

A - Idée générale

L'ouverture d'une école normale est une décision prise par le synode général⁸⁶ de la FJKM en 1988. Au début, cette décision avait comme objectif principal de former des enseignants pour les écoles primaires uniquement. C'est un centre privé. Il est rattaché à la direction nationale de l'enseignement FJKM. Trois missions principales regroupent l'ensemble des actions définies pour cet institut de formation initial. La première consiste à promouvoir l'innovation et permet ainsi l'élaboration et la mise en œuvre d'un modèle de pratique enseignante. De cette manière, cette formation initiale joue un rôle non négligeable dans la formation d'une image claire des écoles protestantes. La deuxième mission c'est de donner aux futurs enseignants des capacités de résoudre les problèmes pédagogiques propres à chaque établissement scolaire. Cela suppose que le programme de formation à adopter devrait aider chaque stagiaire à élaborer un projet pédagogique pour aider l'établissement scolaire local à sortir de leur difficulté antérieure. Troisième mission c'est de mettre en œuvre les directives académiques du ministère de l'enseignement.

Décidé en 1988, le montage institutionnel de cette activité de formation initiale n'était pas effectif que dix ans après cette prise de décision. En effet, ce n'est qu'en novembre 1998 que la mise en marche est dès lors engagée. L'école normale portera le nom de Institut de formation et de recherche pédagogique, appelée couramment l'IFRP. Cette même année 1998, le système de formation, son programme, ses rythmes, ses méthodes furent fixées et prêtes à accueillir la première promotion de stagiaire. La première période du fonctionnement de l'institut est fortement critiquée comme une

⁸⁶ L'église protestante réformée de Madagascar effectue son synode général (assemblée au niveau nationale) tous les quatre ans. Ce synode regroupe tous les représentants au niveau régional de l'église. C'est l'instance suprême de décision de la vie de l'église, y compris la politique de gestion de ses actions publiques, entre autre l'enseignement réformé de Madagascar et ses composantes en l'occurrence la formation des enseignants pour les écoles protestantes sont débattues et se terminent par une résolution. Des rapports de chaque synode sont établis, ils renferment les grandes décisions prises.

activité de formation militantiste mais aussi ambitieuse aux dires des observateurs attentifs à son ouverture. En effet, faute d'un plan de formation élaborée à partir des problèmes réels à résoudre, la plupart de ces orientations pédagogiques sont étroitement articulées au développement et à la diversification des innovations pédagogiques en plein essor en Europe. C'est ce qui lui donne l'image d'une parodie de pratiques de ce qui se passe dans les pays développés.

En conséquence, lors d'une première grande évaluation de son fonctionnement, en février 2001, un remaniement de son plan de formation fut effectué. Sur proposition de la réunion des directeurs établissements scolaires FJKM, le contenu de la formation initiale devrait tenir compte essentiellement de la composition hétérogène des élèves scolarisés dans ces écoles. Le plan de formation exécuté par l'IFRP a le mérite de considérer tout d'abord la spécificité de l'enseignement FJKM, ses propres problématiques, son handicap propre et sa performance visée. Au lieu d'agir en tant que haut lieu de transmission des valeurs pédagogiques dites universelles, la formation initiale a le mérite d'être un endroit de projet d'innovation pour l'enseignement FJKM tout d'abord, visant à anticiper les évolutions de la scolarisation en général à Madagascar.⁸⁷

B - Diplôme de fin de formation

A la sortie de la formation et ceci après les évaluations finales, un stagiaire reçoit le « Diplôme protestant d'aptitude pédagogique » (CPAP). Ce diplôme relève d'une désignation pleine de sens, quoique formée par des mots habituels. Le terme protestant, même s'il est adjectif, est central car il justifie non seulement une action d'église, mais il rappelle aussi que la pensée protestante est l'objet sur lequel, avec lequel, à propos duquel cette formation initiale travaille. Et le mot aptitude souligne que la formation effectuée est validée par une compétence spécifique pour être acceptée.

Avec ce diplôme, L'IFRP souhaite réaliser un acte de formation initiale plus « adaptée » à un enseignement égalitaire, une option pédagogique trop souvent minimisée par les autres tendances de formation trop axées par la promotion d'un enseignement élitiste. Très souvent, poussée sous la pression des parents d'élèves issus de ces quelques établissements scolaires « hors du commun » de la capitale, l'acquisition des diplômes de formation professionnelle a tendance à ne valoriser que

⁸⁷ Ces idées résument le rapport final de cette rencontre des directeurs régionaux de l'enseignement FJKM.

les principes d'évaluation de formation qui reflètent la méritocratie⁸⁸, pratique courante dans les sociétés modernes. Ce n'est pas les recettes de l'enseignement méritocratique qui sont contestés par les formateurs de l'IFRP, mais la réalité des écoles FJKM demandent un plan de formation initiale qui tient compte tout d'abord la mise en niveau commun

C - Les stagiaires

Il existe deux catégories de stagiaires. L'IFRP recrute des bacheliers pour devenir à la fin de la formation des enseignants dans des écoles primaires. La deuxième catégorie de stagiaire est recrutée avec le diplôme de licence d'université. Ces derniers sont formés pour devenir des enseignants dans les classes secondaires. La formation initiale dure deux ans. Les stagiaires reçoivent une allocation de bourse mensuelle octroyée par la caisse centrale de l'église FJKM. Le recrutement se fait par voie de concours au niveau national et pour ne retenir que des candidat(e)s suffisamment accepté(e)s par la délibération des formateurs. Les candidats admis sont ceux qui possédant une bonne connaissance de l'histoire du protestantisme à Madagascar, un bon niveau de la langue française, une bonne note sur une dissertation en langue malgache concernant la problématique de l'apprentissage et enfin une connaissance générale de l'univers de la mondialisation. Les centres d'examen se répartissent dans les chefs lieux de chaque région scolaire de l'enseignement FJKM.

IV.5.2 – Organigramme

L'organigramme de l'IFRP est validé en 1998 par le conseil national de la FJKM. Les personnels administratifs sont composés d'un Directeur, d'un gestionnaire, d'une secrétaire des affaires générales et un autre personnel qui assure le service de coursier. Deux organes techniques sont mis en place : le comité pédagogique et le comité de l'éthique de la formation. Ces deux instances vont approfondir et effectuer un travail permanent pour instaurer la bonne marche d'un schéma directeur de la formation. Un comité de gestion est établi pour être l'instance hiérarchique de l'IFRP, il est chargé de surveiller le respect des règlements intérieurs et prend la décision sur des problèmes qui touchent le fonctionnement général de cet institut. Il détient en outre le statut d'un

⁸⁸ Selon l'encyclopédie sur site wikipedia, la méritocratie est notamment invoquée à l'école pour justifier la réussite des élèves par l'ardeur au travail. Elle est sanctionnée par le diplôme ou la réussite à un concours par exemple

conseil de discipline pour les stagiaires. Par contre, il n'est pas de sa responsabilité de trancher les problèmes d'ordre pédagogique. Au plus haut de la hiérarchie de décision se trouve le conseil national de la FJKM. Il prend à la fois les grandes décisions sur la politique générale de la formation à partir de la proposition fournie par l'assemblée générale des formateurs. La nomination des formateurs vient aussi de la décision de ce conseil national de l'église protestante réformée. L'aumônerie est assurée par un pasteur bénévole qui effectue un culte hebdomadaire pour les stagiaires

En bref l'organisation et la structuration des activités de cet institut sont élaborées d'une manière à ce qu'une image de collégialité se laisse voir dans son fonctionnement. En revanche, le directeur joue pratiquement le rôle de premier responsable pour la réussite et de...l'échec de l'IFRP. Les différents organes ne sont souvent consultés que lors d'un problème qui dépasse les capacités et les stratégies du directeur.

A - Le comité pédagogique

Sur proposition du directeur de l'IFRP, le comité pédagogique est composé de cinq membres. Deux formateurs professionnels et expérimentés travaillant dans des instituts de formation initiale pour l'enseignement public. Ils sont appelés en tant que techniciens paroissiens de l'église protestante réformée. Ensuite, deux directeurs d'établissements scolaires FJKM complètent la liste de ce comité. Ils sont nommés pour apporter les expériences de terrain. Le directeur de cet institut est le cinquième membre. C'est le conseil national de la FJKM qui valide les membres du comité pour un mandat de quatre ans.

La tâche principale du comité consistait à formaliser - au sens de mettre en forme - le programme de la formation. Traduire en contenus et compétences visées les différentes séquences de chaque savoir à transmettre. Le comité pédagogique assure le contrôle des valeurs académiques de la formation c'est-à-dire la cohérence des activités de l'IFRP avec l'orthodoxie de la formation initiale des enseignants. Il donne leur avis sur des pratiques qui touchent la qualité pédagogique de l'IFRP. Par ailleurs, il appartient à chacun des formateurs de suggérer les rythmes et les articulations du programme en fonction de leur vision globale de la durée de la formation.

B - Le comité de l'éthique de la formation

Le comité éthique est un organe qui fonctionne difficilement dans le mécanisme de l'IFRP. Les membres sont désignés par le conseil national de la FJKM. C'est une instance censée fournir à la vie de l'IFRP une moralité qui couvre son image publique. Dans son objectif établi, ce comité devrait établir en priorité l'axe théologique de la formation et donc un travail nécessaire pour établir des balises aux différents discours qui se rapportent à la formation des stagiaires.

Cependant, bien que le rôle de ce comité soit défini clairement dans le statut de l'IFRP, l'exercice n'étant pas utilisé en évidence mais seulement à l'occasion d'un travail temporaire et d'une rencontre occasionnelle que les membres se concertent pour échanger leur avis sur un débat d'actualité au sein de l'église. Par conséquent, l'établissement d'une théologie de référence propre aux activités de l'IFRP est resté sans suite. Dès lors, faute d'un consensus élaboré de vision théologique et de l'absence d'un principe organisé, l'IFRP est souvent en difficulté pour exprimer la compétence réelle d'un laïc fonctionnaire de l'église.

D'autant plus qu'il faut reconnaître qu'un refus d'admettre un principe fixe et standardisé d'un profil d'un bon fonctionnaire chrétien est un comportement fréquent dans les réunions des différents services publics. Bien que des modèles existent dans la bible, la pratique de cette réformée malgache semble en effet donner à chaque fidèle une liberté de concevoir sa propre conviction de la chrétienté. Sans doute, c'est ce qui marque la liberté de foi au sein de cette église FJKM. Ce qui fait que l'image d'un *magistère*⁸⁹ trouve difficilement une place dans la tradition de cette église. Dès lors, toutes formes de doctrine théologico-morale qui tentent de s'imposer d'une manière absolue dans la pratique des formateurs de l'IFRP sont souvent sources de larges débats et souvent sans conclusions unanimes. C'est du moins les raisons constatées qui ont favorisé l'inertie de ce comité éthique de la formation.

En revanche, les formateurs qui sont tous des paroissiens de la FJKM effectuent leur propre démarche pédagogique pour inciter les stagiaires à placer Dieu trinitaire dans leur vie quotidienne. Après tout, dans la pratique, une liberté de choisir sa propre

⁸⁹ Le magistère : au sein de l'Église catholique c'est ce qui donne une déclaration *ex cathedra*. Soit le Pape ou le concile qui tous deux sont réputés infaillibles. Le Magistère s'exprime également dans des encycliques, il requiert l'adhésion des fidèles sur le sujet annoncé.

pratique de la chrétienté ne veut nullement dire une liberté pour les formateurs de nier l'importance d'une éducation chrétienne pour ces futurs enseignants

C - Le comité de gestion

Les membres du comité de gestion sont désignés par le conseil national de la FJKM pour un mandat de quatre ans. Ce comité est composé de Pasteurs et des laïcs, tous membres permanents du conseil national de la FJKM. Il a pour rôle de collaborer avec le directeur pour trouver des solutions aux éventuels problèmes de fonctionnement administratif. Il détermine l'effectif des stagiaires à recruter pour chaque année de formation. Il fixe le calendrier de l'année de formation. La recherche des relations extérieures à effectuer fait partie des tâches de ce comité. Le rôle du conseil de discipline qui prend la décision de renvoie et les formes de sanction à effectuer pour les stagiaires est une activité conjointe du comité de gestion avec les personnels administratifs de l'IFRP.. Par ailleurs, il n'a pas le pouvoir de décider sur le recrutement et le débauchage des formateurs. Cette compétence ainsi que l'élaboration du budget de fonctionnement de l'IFRP est une décision propre au conseil national de la FJKM. A savoir que le budget de fonctionnement de l'IFRP est entièrement fourni par la caisse centrale de cette église.

IV.5.3 - Les modules de formation

Pour ce qui est du programme de la formation, il est non seulement équivalent à celui des écoles normales de l'état mais possède en plus des connaissances de l'univers de l'église protestante réformée malgache. Ce programme est construit autour de quatre modules de formation :

- **Module A : Développement de la personnalité et de l'interculturalité**

Il s'agit d'un module qui étudie la genèse, le processus d'acquisition d'un modèle de conduite et les obstacles à l'épanouissement de la personnalité. La formation vise, à partir d'une analyse critique d'une situation d'enseignement, d'analyser les environnements immédiats du métier d'enseignant et d'évoquer les stratégies de comportement à mettre en œuvre. Le développement de l'interculturalité est pris en

tant que donnée première du développement de la personnalité Il donne aux stagiaires la possibilité de mener une mure réflexion sur la diversité de la situation pédagogique et les enjeux de la profession enseignante.

Les problématiques sociétales et celles d'ordre théologique sont les thèmes centraux pris en compte ici de manière à pouvoir, si nécessaire, leur apporter conseils et directives à l'épanouissement de leur propre personnalité. Certainement la fixation de la notoriété propre pour un enseignant devrait commencer là où celui-ci distingue consciencieusement, soit se comporter comme éducateur social, soit comme professionnel exclusif de l'enseignement, soit comme un agent envoyé par l'église La méthode pédagogique adoptée pour la plupart des disciplines de ce module est la réalisation d'une série d'exposé, demandé aux stagiaires. Chaque formateur doit enchaîner leur intervention avec une table ronde pour développer une culture d'échange et de dialogue aux stagiaires. .

Dans sa complémentarité, les composantes de ce premier module sont organisées au sein d'un objectif principal, c'est de cultiver la réflexivité dans la vie courante de chaque stagiaire. Elles mènent les attentions des stagiaires au centre des besoins quotidiens d'un professionnel de l'enseignement. C'est aussi un module d'ouverture d'esprit et de curiosité intellectuelle qui consiste à développer la connaissance des réalités de l'enseignement dans un monde dynamique et agité par la concurrence des idées d'innovation. Le but est d'inciter les stagiaires à rattacher leur pratique professionnelle à des ensembles de compétences plus vastes de pratiques sociales possibles Les composantes de ce module sont :

- Aspect de la professionnalisation
- Développement de la personnalité
- Théologie réformée, œcuménisme et les activités pastorales
- Culture chrétienne et éthique sociale
- Développement sociétal et de l'interculturalité

- **Module B : Développement des techniques d'enseignement**

C'est la partie de la formation qui se concentre sur la modélisation de la pratique enseignante L'objectif est, en dépassant l'acquisition d'un apport méthodologique classique, de faire découvrir la dimension stratégique de la transmission des savoirs scolaires dans une situation d'apprentissage bien définie. La familiarisation avec l'informatique, ses codes, ses utilisations, un regard sur les travaux pédagogiques assistés par l'ordinateur, la connaissance des stratégies de développement du NTIC

mettent les stagiaires au courant du développement incessante de la technologie de l'enseignement. A partir de ce module, les futurs enseignants se préparent d'apporter les éléments palliatifs, indispensable aux dépassements des différentes insuffisances dans leur futur poste de travail. Les composantes de ce module sont :

- Didactique générale
- Didactique de la matière
- Méthodes en pédagogies
- Techniques de projet pédagogique
- Approches curriculaire
- Approches par les compétences
- Docimologie et techniques d'évaluation
- IEC et le NTICE
- Français
- Anglais administratif
- Malagasy

- **Module C : Développement des savoirs de référence**

Ce module est une étude des fondements scientifiques des savoirs et des théories d'apprentissage. Il est composé de six disciplines visant à doter aux stagiaires des capacités d'analyse des situations pédagogiques et des processus d'apprentissage des élèves. Le développement des savoirs de référence entre dans l'étude des grandes théories psychopédagogiques et de leur auteur et donc une étude des savoirs savants qui peuvent influencer l'organisation du cours et la préparation de chaque séquence d'activité pédagogique de ces futurs enseignants. Il s'agit ici de transmettre aux stagiaires les diverses méthodes d'éducabilité cognitive, d'auto-analyse et de décodage des solutions aux difficultés éventuelles des élèves à l'acquisition des compétences intellectuelles et comportementales. Les composantes de ce module sont :

- Les modèles de théories d'apprentissage
- Psychologie de l'enfant et psychanalyse
- Andragogie et psychologie de développement
- Éléments statistiques appliqués à l'enseignement
- Sociologie de l'éducation
- Le travail autonome et le tutorat.

La finalité de chaque discipline proposée est ici non seulement de consolider des savoirs savants, mais aussi et surtout de doter les stagiaires d'un univers de connaissance leur permettant de conduire leurs pratiques de classe avec une possibilité d'adaptation et d'innovation bien encadrée

- Module D : Développement de la connaissance des institutions et du système éducatif.

Ce quatrième module forme les stagiaires à avoir une meilleure connaissance du mécanisme complexe de l'administration sur toutes ses formes. Il contient un ensemble de savoirs centré sur l'aspect juridique d'une organisation institutionnelle. L'objectif pédagogique est d'introduire les stagiaires dans une pratique professionnelle qui tient compte des lois officielles et les différents textes réglementaires de la l'enseignement à Madagascar et en particulier les recommandations de la politique scolaire de la FJKM. Ce module possède en outre une discipline consacrée à la gestion financière d'un établissement scolaire privée. L'étude pragmatique des conventions internationales et les droits humains fait parti de ce module. Avec ces matières sur la législation s'ajoute une formation sur le fonctionnement de l'église FJKM.

Avec ce quatrième module, l'IFRP espère avoir un stagiaire possédant un double profil de sortie à la fois un bon pédagogue et un manager d'organisation averti. Sur ce dernier, la discipline qui enseigne le référentiel d'établissement scolaire vise à former les stagiaires à des fonctions existantes dans le système éducatif de l'enseignement FJKM. Il ne s'agit pas pour autant de fabriquer un mécanisme particulier, la compétence visée est ici de former un responsable pour des fonctions déjà existantes mais souvent mêlées aux exigences propres d'un contexte matériel et culturel local.

Les composantes de ce module sont :

- Organisation et fonctionnement de la FJKM
- La missiologie chrétienne
- Référentiel d'un établissement scolaire
- Législation et administration scolaire
- Analyse du système éducatif FJKM
- Etude comparative des autres modèles d'institution scolaire
- Histoire de l'éducation protestante et des institutions scolaires

- Les stages

L'IFRP adopte deux formules de stage pratique pour cette formation initiale. En premier lieu, les stagiaires effectuent un stage d'observation, appelé aussi stage court d'une durée totale de 30 jours, en raison de trois fois dix jours pendant la première année de formation. Le second, un stage en responsabilité appelé aussi stage long qui durera six mois de suite pendant la deuxième année. Ces deux stages font partie intégrale du cursus de la formation initiale offerte par l'IFRP.

Les établissements scolaires FJKM, en tant que secteur utilisateur de ces futurs enseignants, s'associent aux objectifs de la formation initiale pour recevoir ces deux types de stages de terrain. Les directeurs d'écoles, plus expérimentés et possèdent de diplôme de licence de l'université et plus, assurent le suivi sur terrain de ces stages. Cette collaboration se situe dans la stratégie d'élargissement de la structure de la formation initiale dans des situations réelles d'enseignement.

- Le stage court est une descente dans un établissement scolaire pour analyser la pratique d'un enseignant dans une classe d'observation. Le stagiaire ne participe pas à l'enseignement, il effectue une observation scientifique sur le travail d'un maître modèle en pleine action d'enseignement. Un maître modèle est celui qui possède beaucoup d'expérience de pratique de classe que lui et qu'il devait prendre comme modèle de réflexion et de base pour la création de sa propre démarche didactique.

- Le stage long ou stage en responsabilité est un moment d'immersion totale dans la vie effective d'un établissement scolaire. Le modèle de démarche pédagogique est celui d'une *recherche-action*. Il s'agit pour un stagiaire d'effectuer une analyse et une comparaison de la pratique du maître modèle avec sa propre pratique pour qu'il sera capable de résoudre seule les problèmes d'apprentissage des élèves. A la fin des activités, le stagiaire est censé créer sa propre autonomie pour développer ses propres stratégies lors de sa future pratique de classe.

En principe, le choix des établissements scolaires de stage est basé sur des critères se rapprochant au fonctionnement d'une école d'application. Cette dernière est un lieu où l'on expérimente une pratique pédagogique que l'on envisage de diffuser son utilisation dans plusieurs établissements scolaires. Ce choix relève d'un accord de collaboration entre l'IFRP et l'établissement scolaire concerné. En revanche, il y a aussi des moments de stage où, soit faute de disponibilité d'un enseignant qui « accepte » de jouer le rôle d'un maître modèle dans ces écoles FJKM ou d'une insuffisance d'un

budget de déplacement pour rejoindre ces établissements scolaires collaborateurs éloignés de la capitale, les stagiaires sont envoyés dans des établissements scolaires publics à proximité de l'IFRP.

Toutefois, une des risques dans cette stratégie de stage réside dans l'absence de formation spécifique de ces directeurs formateurs associés. Même risque pour certains maîtres-modèle qui sont désignés en fonction de leur ancienneté et de leur expérience. Ils sont présentés comme modèle d'action pédagogique, pourtant ils ne sont pas des formateurs professionnels. Des stagiaires n'hésitent pas de douter l'authenticité de leur conseil pratique. Peut-être aurait-il fallu commencer par professionnaliser ces formateurs sur terrain. Or dans le cadre de la politique actuelle de l'IFRP rien n'a été entamé dans cette perspective à ma connaissance.

- **Le minimémoire de fin de formation**

En dernier lieu, à la fin de la formation, tous les contenus de ce cursus de formation seront bouclés par un travail de mini mémoire de fin d'étude. Chaque stagiaire est invité à traiter un thème d'analyse se rapportant à une problématique relative à l'apprentissage d'un élève en classe. Les stagiaires effectuent leur recherche pendant les deux périodes de stage. Sur le plan pédagogique, l'exercice de mini mémoire est un travail qui entre dans la formation d'une conduite stratégique face à l'hétérogénéité des élèves scolarisés. Chaque formateur prend en charge l'orientation individuelle de chaque stagiaire, cependant la validation finale d'un mini mémoire relève de l'accord de trois formateurs après l'exposé du contenu de son travail par le stagiaire. Sur le plan professionnel, la production d'un mini mémoire est une activité qui oriente chaque stagiaire vers la pratique d'une recherche-action lors de leur futur poste de travail. C'est une pratique intellectuelle qui génère l'esprit d'innovation entre autres.

IV.5.4 - Tentative d'innovation

- **Délimitation de nouveau champ d'action**

Un nouveau directeur est nommé en novembre 2006 avec un renouvellement du comité de gestion. L'objectif de cette nomination est de donner un nouveau souffle à la vie de l'IFRP. En effet, l'équipe a commencé à dresser une réorientation des différentes activités touchant le rôle de l'IFRP. D'après leur projet, il est temps de mettre en œuvre

une démarche intégrée de la formation initiale Une reconfiguration qui ne doit plus se limiter à la seule formation intra-muros et de recherche didactique. A priori c'est une tentative de tracer une nouvelle dimension du champ d'activité de la formation initiale.

Après deux réunions, les rapports rapportent une délimitation plus élargie du champ d'activité de la formation initiale. L'idée est de dire que la formation initiale n'est pas une simple activité institutionnelle. Deux dimensions spécifiques mais complémentaires sont définies pour exprimer cette idée. La première activité est purement institutionnelle, une formation intra-muros pour les stagiaires. La seconde activité est de faire une campagne de propagation des valeurs protestantes dans des endroits différents. Il s'agit de faire connaître les valeurs identitaires de l'église réformée à Madagascar. Cette dualité de rôle est pourtant non suivie par des détails explicites d'actions concrètes. Dans le rapport de réunion juin 2007, il est dit que « *l'IFRP a le devoir de faire valoir les traditions authentiques du protestantisme réformé. C'est aussi un lieu où s'élaborent des réponses adéquates aux problèmes de l'enseignement réformé de Madagascar FJKM face à la conjoncture nationale à Madagascar.* »⁹⁰

- **Pour un acte de témoignage des valeurs de l'église**

Concrètement, la décision prise par le nouveau comité tend à reconfigurer la raison d'être de l'IFRP Il s'agit de rendre cette institution en un outil de témoignages de l'église FJKM dans la société malgache. Les stagiaires seront formés pour qu'ils deviennent à la fois un acteur de propagation des valeurs de l'église réformée et un bon enseignant. Cependant, il faut reconnaître que ces objectifs déclarés ne sont pas du tout nouveaux dans l'histoire des écoles confessionnelles. En effet, les missionnaires britanniques procèdent de cette manière pendant plusieurs années à Madagascar. Ce qui qualifie dès lors cette initiative comme une grande nostalgie à un passé lointain de l'enseignement réformé de Madagascar. Pour les uns il s'agit d'un retour aux sources et à l'originalité, pour d'autres c'est une pure politique de *marche arrière* et la peur de moderniser la pratique de l'IFRP. C'est du moins l'ampleur de l'enjeu au sein de cette tentative de réorientation.

Notons en outre que cette initiative de réorientation est une démarche en vue de mettre en synergie les objectifs des deux lieux de formation des cadres de la FJKM en

⁹⁰ Extrait tiré du rapport de réunion juin 2007, du comité de l'IFRP.

l'occurrence la formation des nouveaux pasteurs pour cette église et la formation des futurs enseignants. A leurs yeux, cette synergie fait partie de la stratégie favorable de l'éducation confessionnelle à Madagascar.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

Pour clore cette première partie, il convient de formuler les points marquant de mon élaboration méthodologique. Trois aspects sont mis en considération.

Le premier concerne la place de l'Historicité dans l'analyse de la conduite d'acteur social, ce que Bronckart (1996) nomme plus précisément l'*historicité* de l'humain. Des événements historiques font partie du contexte d'analyse, non pas en tant que bloc de connaissance intelligible si l'on peut dire, mais comme des séquences de situations qui infèrent des éléments marquant la légitimation de la conduite des acteurs sociaux. Pour autant, l'historicité n'est pas la source principale, ni l'unique cadre d'identification de la conduite actuelle, mais en tant qu'unité d'analyse contextuelle, elle concerne les *interrelations temporelles* (Pettigrew, 1990), de la dynamique du sens de la conduite d'acteur social. L'entrée par l'historicité est un aspect de la démarche contextualiste.

En deuxième lieu, l'introduction de la problématologie dans la compréhension sociologique à mener, concerne l'approfondissement de certaines convictions sociales fortement ancrées dans la pratique des acteurs sociaux. Ainsi, la reproblématisation apparaît dans des chapitres d'analyse où la question éthique sociale est déterminante. En outre c'est une considération méthodologique dans laquelle s'inscrit l'interdisciplinarité comme domaine incorporé dans la démarche contexto-problématologique. Cette disposition consiste à prendre en compte l'aspect philosophique dans l'exemplification des aspects sociologiques. Il s'agit plus particulièrement de poser des interrogations précises sur des cas où l'explicitation ne doit pas rester sur l'unique présentation des réalités empiriques sur terrain. Cette disposition est une mesure d'ordre épistémologique qui consiste à éviter l'inférence probable d'un *excès des preuves auto-référentielles* en reprenant l'idée de Charles Henri Cuin (2000). C'est-à-dire de valider une analyse par références aux seules données empiriques particulières explique-t-il. Cette défaillance risquant ainsi de faire naître la perplexité sur la qualité des conclusions de l'analyse.

Dans ce cas, les données rapportées ici sont à considérer comme des preuves et des éléments d'exemplifications de premier degré. Elles ont besoin de reproblématisation pour identifier la partie cachée de l'iceberg. Cette disposition est prise en compte sans pour autant minimiser l'importance des données propres concernant la sphère de la

formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar. La complémentarité de ces deux données constitue dès lors le champ d'analyse de cette recherche.

Le troisième aspect de la méthodologie est de faire valoir l'étude de cas. Avec cette dimension d'observation, l'analyse de la conduite d'acteur social se fait par l'étude des situations d'interactions entre les acteurs sociaux dans ce contexte.

Concrètement, la spécificité de la démarche contexto- problématologique, c'est de mener une analyse dialectique où la contextualité et la reproblématisation sont les deux entrées de la compréhension sociologique de la conduite d'acteur social. La posture de recherche est de faire en sorte que l'analyse n'aille pas dans le sens d'une démarche simplificatrice avec une orientation d'observation dogmatisée. Tout en sachant que « *la cause de la dialectique est perdue d'avance si elle commence à s'allier à une prise de position philosophique ou scientifique particulière. Elle le précède toutes, elle leur trace la voie en déjouant toute dogmatisation* » Gurvitch.(1962, p. 8). C'est une ligne méthodologique précisée par Louis Lavelle de manière à ce que : « *le propre d'une méthode c'est d'être un chemin, le chemin selon lequel un sujet se propose de parcourir, selon un ordre réglé, tous les domaines de l'être en découvrant les connexions qui les unissent* » Lavelle L. (1962, p. 91)

En outre, mon élaboration ne prétend pas être une voie unique pour cerner l'objet d'étude définit pour cette recherche. La démarche contexto- problématologique est ici dans sa première expérimentation. Elle est établie pour comprendre et dénouer la légitimité de la conduite d'acteur social. C'est une pratique d'analyse prête à être ajustée. Expérimenter c'est aussi mener une évaluation de sa crédibilité à partir d'une situation concrète.

Je termine en tenant en compte que le contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar est la sphère contextuelle de la formation initiale dont il est question ici. Ce contexte tel que je l'ai établi, est particulièrement, un espace représentatif à l'usage d'une compréhension sociologique. Tout en considérant que : « *l'espace prend place dans la dialectique de l'existence humaine et il y joue son rôle propre(...)* Il est question seulement, et autrement, des conditions d'auto-constitution de l'action humaine à l'intérieur d'une dialectique primordiale qui donne et dirige toutes les autres dialectiques, plus singulières et historiques celles-là » Ledrut (1986, p. 137). C'est ainsi que, les données empiriques relevées dans la sphère d'action de la formation initiale doivent être complétées avec des reproblématisations

des contextes historiques pour faire valoir la dimension contexto- problématique de la dynamique de la conduite d'acteur social. D'autant plus que « *Ceux qui croient que la recherche se développe mieux quand elle n'est pas gênée par des idées trop générales s'aperçoivent vite que leur position, trop ambitieuse, ne peut mener qu'à un affaiblissement de la recherche et à sa soumission aux intérêts réels ou supposés des puissants* » Touraine (1984, p. 17). Je considère cette évocation comme une des balises à pourvoir tout au long de cette recherche, pour éviter un usage démesuré de cette démarche contexto- problématique.



Deuxieme partie

**DEUXIEME PARTIE : ETAT DES LIEUX DE LA LÉGITIMATION
DE LA CONDUITE D'ACTEUR SOCIAL DANS LE CONTEXTE DE
LA FORMATION INITIALE DE L'ENSEIGNEMENT REFORME A
MADAGASCAR**

INTRODUCTION

Cette deuxième partie expose les synthèses des données qui cadrent la l'état des lieux de la problématique de la conduite d'acteur social dans ce contexte de la formation initiale. A partir des données triées, l'analyse de l'état des lieux se fait en fonction de chaque domaine à expliciter. Notons ensuite que l'état des lieux garde l'aspect de la démarche contextualiste, c'est-à-dire une présentation des faits avec une perspective regroupant différents niveaux d'analyse interreliée entre le passé et le présent en exposant l'importance des interrelations contexto- temporelles. Il s'agit dès lors de marquer la synergicité des composantes : faits- contexte -temps- problématisation de la conduite d'acteur social, dans chaque chapitre. A travers ce schéma de démarche que l'identification des enjeux intervient. Même s'ils ne se lisent pas de la même manière dans chacun des domaines identifiés, il est évident que leur interférence est toujours en filigrane dans la dynamique de ce contexte. C'est ainsi que les enjeux de la conduite d'acteur social sont présentés par domaine, mais leurs effets restent liés quant à la résurgence d'une situation problématique.

Ensuite, il est intéressant d'anticiper le résumé de la situation. Le champ problématique de la conduite d'acteur social présente ici une dynamique paradoxale. Dans sa dimension d'être un univers rattaché à la légitimité d'une église la sphère d'action de cette formation initiale devrait sous l'égide d'un soubassement confessionnel où les valeurs morales et théologiques de la confession protestante réformée devraient être son axe éthique permanent, voire inextricable. Or, les données soulèvent la présence des controverses quasi-permanentes entre différents acteurs sociaux sur des considérations doctrinales et idéologiques notamment. Comme si l'étiquette protestante ne correspondait pas à un dénominateur d'éthique commune dans l'univers des activités composantes de l'église protestant réformé malgache ? De là, il est difficile dans ce contexte de la formation initiale de confirmer que les valeurs religieuses prédestinent la conduite d'acteur social.

Un autre aspect de cet état des lieux est l'interpénétration de mes corpus de données pour élaborer les trois chapitres. Cette modalité de synthèses est adoptée pour mettre en évidence la synergicité des points problématiques, et pour avoir une description cohérente de la dynamique de l'objet de recherche. Des interprétations élargies sont toujours évidentes ici, même si elles n'abordent pas explicitement la caractérisation définitive de la conduite d'acteur social. Cette démarche est dans le but d'effectuer une

étude exhaustive des différents corpus de données. En outre, on peut déjà évoquer à la fin de cette deuxième partie l'évidence d'un processus de reconfiguration des cadres supports de légitimation de la conduite d'acteur social dans cette sphère d'action de la formation initiale.

Cette deuxième partie est dès lors composée de trois chapitres. Le chapitre V donne la résurgence d'un ballottement des repères civilisationnels dans cette sphère d'action de la formation initiale. Il évoque la structuration d'un ballottement de la conduite d'acteur social. Le chapitre VI parle de la discontinuité des effets développeurs de conduite d'acteur social. Cet autre aspect problématique aurait généré la décredibilisation de chaque politique successive de formation d'enseignants de l'enseignement réformé de Madagascar. A partir de l'historicité de la formation d'enseignants dans le milieu protestant réformé, ma démarche consiste à exemplifier l'absence de synergie permanente pour perdurer une culture de pratique d'acteur social à travers le temps. Dans ce chapitre VI, l'intérêt de revenir aussi loin en arrière de l'histoire de la présence missionnaire à Madagascar tient au fait que l'aspect de la problématique actuelle de la conduite d'acteur social tient toujours compte des héritages forts des œuvres missionnaires. Le chapitre VII donne les enjeux notoires qui évoluent dans ce contexte de la formation initiale. Il s'agit d'une analyse des ampleurs des conflits qui existent actuellement dans ce contexte.

Problématisation

- **Présence des problèmes de dissonance d'actérialité**

Qu'est-ce qui donne sens à la conduite d'acteur social et dans quels enjeux évolue-t-elle dans ce contexte de la formation initiale ? Telles sont les deux questions majeures données par la problématique centrale de cette recherche. La structuration du climat socio-pédagogique de cette sphère d'action de la formation initiale est trop complexe pour pouvoir répondre avec un seul cas d'observation ces questions.

Sans ignorer la remarque inévitable quant au niveau de réflexivité qui distingue séparément la vision des acteurs, deux conduites d'acteurs ressortent nettement de cet état des lieux. Premièrement, une forte proportion d'acteurs maintient l'idée que : pour valider la conduite d'acteur social il faut rétablir l'image authentique du protestantisme dans la sphère de l'enseignement réformé de Madagascar. Cela suppose qu'avant tout,

la conduite d'acteur social est le garant du patrimoine des valeurs protestantes malgaches. La stratégie est claire ici, pour être un bon acteur social pour le compte de ce contexte, tout d'abord il faut considérer comme valable la reprise des principes missionnaires du 19e siècle pour faire progresser tout un univers d'enseignement confessionnel, et ensuite avoir une meilleure connaissance du passé du protestantisme. Sans vouloir valider ce point de vue, c'est l'absence de ce charisme historique qui rend fragile l'autorité actuelle des enseignants protestants selon toujours cette opinion. D'autant plus que, bien qu'il n'existe pas jusqu'à présent une action explicite qui vise à restaurer collectivement ce que pourraient être les patrimoines du protestantisme réformé malgache, les implications dans les activités relatives aux objectifs globaux de la formation initiale peuvent être un terrain qui va conduire ce rétablissement d'après cette première considération.

Deuxièmement, u second camp d'acteurs sociaux insiste sur l'idée que : pour avoir une conduite d'acteur social capable de travailler pour tout public sans distinction de foi et d'autres critères d'identité, il faut donner une large considération aux cadres de conduite qui ne secrètent pas un climat de ségrégation. Même si les caractéristiques de ces cadres sans effet de ségréabilité ne se disent pas de la même manière dans ce deuxième camp, on peut s'interroger sur la potentialité de ces cadres. Par ailleurs, dans leur réponse pendant les interviews⁹¹, deux idées se contredisent au sein de ce deuxième camp d'acteurs sociaux qui déclare l'importance des cadres sans effet de ségréabilité. Il y a toujours une partie qui parle du bien d'une sorte de renaissance favorable des éléments de la civilisation malgache. En l'occurrence, le *fihavanana* est proposé pour une double finalité : une éthique de sociabilité pour remédier à toute situation de décohésion sociale et aussi une référence de sagesse aux acteurs de l'enseignement, isolés par leur conviction obsolète. Le tenant du *fihavanana* fait allusion à l'insuffisance de faire fonctionner uniquement la question chrétienne, notamment la démarche missionnaire, pour légitimer la conduite d'acteur social.

Cette situation crée une situation d'ambivalence dans certaines couches sociales, un antagonisme se produit d'une part entre une *éthique sociale* qui tend vers des valeurs para-ecclesiastiques et celle de *l'éthique d'église* prônant la fidélité aux valeurs protestantes. Un événement qui génère un vrai climat de méfiance entre acteurs sociaux dans des domaines variés de leur engagement conjoint. Certainement, une situation confuse qui rend difficile la concrétisation des résultats attendus de la formation initiale d'enseignants au sein de la dynamique globale de la scolarisation.

⁹¹ Des échantillons d'interviews sont donnés dans l'annexe.

En conséquence, je problématise cette situation comme une conjoncture où une considération de la spécificité de la conduite d'acteur social n'existe pas. Chaque acteur baigne dans une conduite dissonante, et donc une existence souvent créatrice d'opinions controversées. Ce qui fait que la place et la force d'intervention sociale de la conduite d'acteur social pour ce contexte demande encore plus de travail de clarification et demande en conséquence une phase d'éducation d'idées pour faire apparaître un cadre valable et consensuel d'actérialité et de socialité. D'autant plus que cette dissonance de conduite d'acteur social laisse développer des actions éphémères et sans fondement de résultat spécifique pour l'optimalisation des écoles protestantes réformées.

A partir de cet état des lieux, faut-il en conclure que faute d'autres circonstances qui leur permettent d'avoir plusieurs choix, la plupart des acteurs sociaux évoluent dans un contexte sans codes sociaux qui puissent donner une interaction sociale et plus de liberté de promotion culturelle. La question qui m'importe ici, est celle de savoir si la frontière entre la pratique *asociale* d'un acteur et celle d'une vraie conduite d'acteur social pour le compte de l'optimalisation de la formation initiale marque une « conduite d'acteur social » digne d'intérêts pour un changement social. En conséquence la légitimation de la socialité de la conduite est un vrai enjeu. La question des rapports entre la vraie source de la conduite d'acteur social et sa négation constitue certainement le foyer des enjeux. Cependant, ces enjeux demeurent un domaine catalyseur de dissensions sociales, s'ils sont sans opportunités de dénouement.

- **Présence de chevauchement de cadre décisionnel**

L'univers de l'enseignement réformé de Madagascar constitue la sphère d'action de la conduite d'acteur social dont il est question ici. Pourtant, dans le passé, la dynamique de cette sphère d'action n'orienta pas tout à fait l'épanouissement de chaque catégorie d'acteur dans une même finalité quant aux résultats escomptés par les modalités de prise de décision qui s'effectuaient. Contrairement au fonctionnement des écoles publiques où l'association des parents d'élèves est un organe officiel décrété par le ministère de l'éducation nationale, un organe institutionnel statué par des objectifs explicites déterminés par des notifications officielles, dans les écoles protestantes, les parents d'élèves ne sont pas obligés de se constituer en associations formelles, statuéées par des règlements légalisés. Cette situation est souvent due à l'existence d'un chevauchement d'organisations au sein de la vie paroissiale de l'église protestante réformée locale et de l'organisation de l'école protestante à proximité. Si un parent

d'élève est membre de la paroisse protestante locale, il est plus lié par les directives et les décisions de l'église concernant la collaboration avec une école. Traditionnellement, une église protestante considère une école protestante comme son fief naturel. Elle considère le fonctionnement d'une école de sa proximité comme une activité soumise à l'organisation décidée par l'assemblée générale des paroissiens locaux. Elle pense que, tout ce qui est activité protestante doit se décider dans les instances locales de l'église protestante. Avec cette considération déplacée, la plupart des parents d'élèves participent difficilement aux exigences de l'établissement scolaire qui ne sont pas délibérées dans l'assemblée générale des paroissiens. Pourtant aucun texte ni règlement intérieur n'exige pas que l'organisation d'activités au sein d'une école protestante doive être supervisée par la paroisse locale. Au contraire, un établissement scolaire protestant possède une autonomie d'organisation de ses propres activités. Certes au temps des missionnaires, ce cadre de prise de décision existait bien. Mais depuis, environ une vingtaine d'années, cette modalité d'organisation est obsolète dans l'organisation générale des activités au sein de l'Eglise réformée de Madagascar. Une école a son autonomie de décision quant à l'élaboration de son propre fonctionnement local. Des règlements généraux fournis par la direction nationale de l'enseignement réformé de Madagascar coordonnent au niveau national le fonctionnement des tous les établissements scolaires. Mais, dans certaines régions scolaires, il n'en est pas ainsi. Des paroissiens persistent encore à traduire le fonctionnement de l'école comme une activité strictement commanditée par les impératifs de la vie de l'église locale. Ils se considèrent comme détenteurs de l'autorité confort d'autorité et évitent tout « détraditionnement » qui pourrait leur être reproché ou demander un quelconque effort d'innovation de position sociale vis-à-vis de l'école de sa proximité. Aussi anecdotique paraissent-ils, les réflexes des bureaux dirigeants d'une église locale sont loin de rénover la conduite de leur paroissien. L'adéquation de la bonne volonté d'amour du prochain prôné par la Bible demande une autre stratégie de théologie pratique ? En réalité l'éthique de solidarité à travers la prédication, quant à elle, - le discours en est pourtant intégré - reste une pratique à confirmer dans la vie quotidienne des paroissiens.

Plus précisément, faute d'autres solutions alternatives, ils ne sont pas surs d'être prêts à sacrifier leur tradition séculaire. C'est ce qui rend difficile l'adoption d'une légitimation innovée de la conduite d'acteur social dans cette situation. Le point de rupture entre leur ultime conviction d'intérêt d'autorité et leur refus de changement de pratique nécessite certainement la mise en place d'une autre stratégie sociale plus pragmatique.

Face à ce dilemme, soit les parents d'élèves, soit les personnels de l'école, se sentent écarteler par la dynamique conflictuelle de la vie d'une école et de l'église locale. Cette situation relate souvent un désengagement passif, voire une manifestation d'apathie, une attitude nonchalante pour ces acteurs. On dirait qu'ils attendent une autre grande réforme de la situation pour pouvoir agir correctement au service de l'enseignement. En particulier, l'actérialité des enseignants est presque inexistant pour ce qui est de la promotion des innovations pédagogiques en fonction des intérêts réels de l'avenir de la scolarisation. A l'extrême, ce chevauchement d'organisation est le principal obstacle aux libertés d'actions des enseignants. Ils se sentent être les premières victimes d'une discordance des processus décisionnels dans l'univers de cet enseignement protestant. Selon l'évocation d'un directeur touché par ce chevauchement de processus décisionnel :

« Avec eux, (les paroissiens) il ne suffit pas d'offrir une proposition de changement, mais il faut créer une démarche de changement social qui permettra d'avoir leurs adhésions. Ce genre de changement ne se décrète pas avec des textes réglementaires, il faut amorcer une nouvelle dynamique de corresponsabilité. Cet obstacle reste sans solution tant qu'on ne crée pas un nouveau cadre de relecture de la spécificité des actions de chaque institution au sein de l'Eglise réformée. La confusion d'implication est le produit de l'ignorance des innovations sociales capables de créer une promotion sociale collective sans être antagonique. Tant que cet antagonisme d'autorité existe dans notre église réformée malgache, cette perplexité de conduite d'acteur social existe dans ce contexte de la formation initiale. Nous avons eu tort de considérer qu'il suffit de faire écouter tout simplement tous les dimanches quelques prédications fortement axées sur les valeurs de la fraternité chrétienne pour modifier une pratique institutionnelle controversée. La bible ne nous enseigne-t-elle pas que le nonchalant ne rôtit pas son gibier, le bien précieux d'un homme, c'est d'être actif⁹²? »

⁹² Cette idée est exprimée dans la bible : Proverbes : chapitre 12, verset 27 « *La nouvelle Bible second* ». Edition étude. Publication de DEFAP. Page 808.

- **Agir désolidarisé des intellectuels**

D'un autre côté, la position des intellectuels protestants est-elle vraiment celle qui présente des pratiques émergentes et novatrices qui sont liées à un projet d'une vraie conduite d'acteur social ?

En effet, si les acteurs, les intellectuels protestants ont le privilège d'être en mesure de trancher la responsabilité patriotique grâce à leur culture universitaire et à leur contact régulier avec les réalités mondiales, ils ne se positionnent pas d'une manière précise dans ce contexte de la formation initiale. Ils ne sont pas liés réellement par une commune valeur de patriotisme avec celle des autres acteurs sociaux. J'observe pendant cette étude qu'ils se sentent tout de même utiles par leur volonté de mettre en œuvre leur patriotisme et leur pratique citoyenne dans la dynamique de l'univers de l'enseignement protestant. Ils tentent de montrer à tout prix l'image d'acteur social disponible malgré son indifférence à certaines mesures utiles de changement et à certains paramètres de leur présence dans le rouage de la formation initiale.

A travers leurs propos, on remarque ainsi un élan de « patriotisme modéré ». On dirait des acteurs qui militent pour une cause politique politicienne. Cette pratique peut se traduire par une politisation ponctuelle du rôle social de l'IFRP. Forts en matière d'évocation des cadres mémorielles du protestantisme malgache, leur agir ressemble à l'action d'un groupe de pression qui ne ménage pas son action lorsqu'il s'agit de faire prévaloir son idée « patriotique ». Par ailleurs, c'est aussi une entité d'acteur social qui évolue dans un contexte agité par l'ampleur des enjeux actuels de la mondialisation des technologies éducatives. Visiblement cette situation infère inévitablement leur choix d'implication ou non dans des domaines précis qui demandent leur adhésion dans ce rouage de la formation initiale. C'est ainsi que leur implication est souvent momentanément, sans condition de collaboration fixe et statuée, parce qu'ils sont souvent instigateurs particulièrement d'un mouvement social souvent de haute stratégie politique pour défendre des causes d'ordre national, voire des causes internationales qui intéressent le développement de Madagascar.

Dès lors le développement d'un réseau d'intellectuels protestants réformés, pour former un acteur social spécifique au développement des objectifs globaux de la formation initiale, est difficile à pourvoir pratiquement. Leur engagement social évolue avec les événements circonstanciels. Une difficulté de ralliement avec les causes des autres acteurs sociaux est réelle par l'absence d'un processus d'interaction de responsabilisation et par un manque de médiation.

En conséquence, tout en étant convaincu d'être en possession d'une culture confortable et une logique d'implication modérée, cette posture sociale pousse souvent les autres catégories d'acteurs sociaux à les considérer comme une couche sociale qui se veut être autonome dans la légitimation de leur propre conduite d'acteur social.

- **Inextrabilité d'éloges aux héritages missionnaires**

Ce que j'ai pu constater tout au long de mes enquêtes, c'est la forte conviction en une conduite exemplaire des missionnaires protestantes, britanniques et français, pendant leur présence respective à Madagascar. Cette conviction se transmet, de génération en génération, comme le mythe d'un engagement social avec une réussite sociale considérable. Et donc le temps de la présence effective des missionnaires chrétiens est une période historique pleine de leçon de bonne conduite qui a donné des progrès et des changements sociaux. Actuellement, elle circule comme une histoire partisane et engendre une nostalgie profonde de ce passé interrompu par la colonisation française selon le dire de certaines personnes âgées.

Cependant, parallèlement à cette conviction, une partie du public de cette sphère de la formation initiale admet que les missionnaires, comme leurs contemporains en Europe, vivaient dans un contexte politique et économique conquérant qui leur donnent la fierté d'être parmi des émissaires issus d'un Etat puissant et en pleine exploration des terres neuves pour son expansion. De là, la suprématie de l'Europe est évidente dans plusieurs domaines, que ce soit le matériel, l'organisation politique, le système social ou le système éducatif. Il s'ensuit que, leurs conceptions religieuses sont fortement bien soutenues par des valeurs anthropologiques et ethnologiques qui orientent leur dévouement. Dans ce contexte, le christianisme était vu comme une voie d'émancipation des cultures dites primitives. Cela génère un acte de bravoure et de dévouement pour la conversion de ces régions païennes. C'est du moins l'idée qui essaie de contrebalancer cette première considération élogieuse des œuvres missionnaires protestants.

A partir de ces considérations, il est clair que la réorientation des conduites inclut ici inévitablement, la connaissance d'un passé lointain relatif à la genèse de l'actuelle conviction du présent. La perception actuelle de certains acteurs ne sépare pas ces deux périodes, le présent et le passé, pour parler de conduite d'acteur social. Plus précisément, cette articulation *présent/passé* demeure un point d'ancrage de l'analyse de la conduite d'acteur social dans ce contexte. En revanche, deux questions problématisent l'analyse de la conduite ici c'est de savoir jusqu'à quel point cette

inférence à un passé mythique détient la légitimation actuelle de la conduite d'acteur social pour l'univers des actions de l'enseignement réformé de Madagascar ? Ensuite de quoi est fondé exactement le sens historique de la conduite des missionnaires tant convoité par la génération âgée et les paroissiens qui épousent cette considération ?

En bref, pour ce qui est de ce contexte de la formation initiale, même si l'objectif cité dans le plan de formation initiale de l'IFRP ne se pose pas en termes de rentabilité immédiate d'une conduite d'acteur social, l'interférence encombrante de ces discours élogieux n'est pas à minimiser.

CHAPITRE V – RESURGENCE D’UN BALLOTTEMENT DE REPERES DE RALLIEMENT SOCIAL

V.1 - INTERFERENCE DU BALLOTTEMENT

- Contextualité de la défaillance sociale

Tourmentée par ces phénomènes sociaux problématiques, cette sphère d’action de la formation initiale évolue depuis plusieurs années dans une situation d’instabilité de code civilisationnel. Une situation où les acteurs sociaux commencent à percevoir la carence de promotion du cadre de conduite capable de concrétiser leur besoin de cohésion d’implication. La situation de ballottage dessine l’état de conduite des acteurs qui ne possèdent plus un support commun de légitimité de leur pratique au sein de cette sphère d’action. Ils sont conscients du caractère obsolète de leur vision sociale sans savoir par quel moyen peut-on créer une autre dynamique sociale capable d’améliorer leur cohésion sociale, intra et intercommunautaire. De là, faute d’une autre dynamique plus convaincante et prête à fournir une vraie innovation sociale, ces acteurs sociaux risquent d’être entraînés dans une pratique sociale indéfinissable. Plus précisément, le ballottage est une intervention sociale en suspension, voire désorientée et en attente d’un processus de changement de socialité.

Concrètement, un cadre de légitimation collective de conduite d’acteur sociale n’est pas évident dans cette sphère d’action de la formation initiale. Certes, dans sa dimension d’activité sous l’égide d’une église, toutes les activités composantes de l’enseignement réformé de Madagascar sont censées exposées avec un modèle érigé des valeurs confessionnelles. Mais à côté de ce modèle, il y a ceux qui adorent les actes héroïques des grandes figures des hommes politiques malgaches qui ont dirigé des mouvements nationalistes pendant la colonisation. Ils sont souvent adoptés comme des modèles permanents de patriotisme, des idées porteuses de valeurs émancipatoire, libératrices. Pourtant, si le ballottage existe c’est que chaque vision sociale qui circule dans l’univers de la modélisation de la pratique des acteurs sociaux développe des particules de modèle de conduite d’acteur social. Ces modèles coexistent sans pouvoir générer réellement jusqu’ici des codes de pratiques authentiques et codes sociaux « développeurs » de changement social. Entre autres, faute de cette synergie, l’ethnisation de la légitimation de la conduite d’acteur social surgit désagréablement.

Dès lors, c'est le dessein global du ballottement civilisationnel qui perturbe chaque germe de changement social dans cette sphère de la formation initiale de l'enseignement protestant. On dirait l'absence manifeste d'une idéologie d'action sociale pour former un corps de code civilisationnel modélisateur de l'engagement commun des acteurs sociaux. Conséquence immédiate de ce handicap, avec la présence hétérogène des particules de modèle de pratique sociale au sein du rouage de l'enseignement réformé de Madagascar, la cohésion sociale est presque une contrainte qui risque d'éclater et/ou de devenir une situation de solidarité fragile, guettée par la moindre dérive intentionnelle de pratique d'une catégorie d'acteur. Sans vouloir dramatiser à l'extrême cette situation du ballottement, ce contexte de la formation initiale ressemble à une représentation en miniature du fameux *choc de civilisation*⁹³. De là naît une infinité de requestionnement : comment les acteurs sociaux dans cette sphère de la formation initiale vivent-ils ce ballottement civilisationnel ? Par quoi est soutenue cette hétérogénéité de modèles de conduite d'acteur ? Toutes les catégories d'acteurs sont-elles en mesure de choisir leur propre cadre de socialité ? Qu'est-ce qui fait que les acteurs n'arrivent pas à accéder à un code de sociabilité qui donne place à un vrai processus de changement social ? De quel appui les acteurs sociaux ont-ils besoin pour résoudre ce ballottement de leur implication collective ? Sur quoi est-elle fondée la légitimité spécifique d'un cadre civilisationnel adapté à la politique de cet enseignement confessionnel ? Y a-t-il une différence entre crise d'identité collective et ballottement civilisationnel ?

C'est un aspect de l'état des lieux de la situation de la conduite d'acteur social dans ce contexte de la formation initiale.

Dans la logique de cette recherche, la réponse à ces interrogations ne se trouve pas uniquement dans ce chapitre. Elle s'éclaircit tout au long de cette recherche. En outre, pour ce qui est de cette dernière interrogation, je me contente de poser ici cette clarification à titre d'hypothèse que : la crise d'identité est un moment où les gens n'arrivent plus à définir leur vrai cadre de conduite, une situation de tourmente et d'incapacité à définir sa propre personnalité. Une hésitation qui se traduit par une disparité d'actérialité en face d'un même problème de décohésion sociale.

Par contre le ballottement civilisationnel est un moment donné de la dynamique d'une sphère d'action de formation initiale où chaque acteur, individuel ou collectif, détient, par conviction, une identité spécifique et une référence de conduite, les acteurs sociaux ne sont pas sans identité. Mais à un certain moment de leur parcours de vie, il y a un fort évènement qui fait que, ces acteurs sociaux sont contraints d'admettre la nécessité

⁹³ **Choc de civilisation** : je me réfère ici à la thèse de Samuel Huntington sur la problématique de civilisation dans ce XXI^e siècle.

d'instaurer un cadre de légitimation collective pour soigner leur décohésion sociale. Cette période est un moment de ballottage civilisationnel, jusqu'à ce que le nouveau cadre civilisationnel soit stable et rassurant pour eux.

Par ailleurs, reconnaissons que la plupart des acteurs sociaux ignorent en réalité l'évidence du ballottage civilisationnel qui tourmente leur propre implication dans cette sphère d'action de la formation initiale. Ils tentent, diversement certes, de proposer des lots d'innovations de pratique d'implication pour faire bouger le mécanisme organisationnel des différents niveaux d'activités. Pourtant dans certains cas, chacune de leurs idées ne demande qu'à être fusionnée avec d'autres pour déclencher un réel processus de changement concerté. Notons que cette disjonction entre cohésion d'implication et application d'une innovation pédagogique avait déjà entraîné une suite d'échecs et de décrédibilisation des projets de redressement de l'enseignement réformé de Madagascar.

- **Le risque d'autonomie libertaire**

Il y a des moments où les différents acteurs, collectifs ou individuels, dans leur engagement respectif, ne parviennent pas à s'entendre et se divisent à cause d'une divergence d'objectif d'implication dans cette sphère d'action. Cette divergence est accompagnée en filigrane d'un conflit d'autorité et de personnalité. C'est un aspect d'insoumission réciproque, comme si chacun voulait être un peu un chef respecté et tout devient très délicat ! C'est pourquoi dans ce contexte, chaque catégorie d'acteurs n'admet pas qu'on néglige ses prises de décision, surtout lorsqu'il s'agit d'une question de réorganisation d'une activité collective. Pour autant, ce n'est pas une situation d'ambivalence qui règne, mais la recherche d'une certaine autonomie sans mesure de consensus social. Une recherche individuelle d'autonomie qui minimise la place d'un code de sociabilité, ce qui risque d'aller dans le sens d'une conduite libertaire.

Partons d'un cas précis pour spécifier cette question de disparité. En 2004, un projet de recrutement de nouveaux enseignants vacataires a été lancé dans la zone scolaire protestante dans la localité d'Ambatolampy, une zone scolaire rurale. Sur les 32 écoles protestantes réformées qui fonctionnent dans cette zone, outre les enseignants titulaires, c'est-à-dire ceux qui font déjà partie du personnel permanent sous contrat de durée indéterminée et possède une bonne expérience, la zone scolaire a besoin de recruter neuf enseignants vacataires, pour équilibrer le ratio maître/élève dans certains établissements scolaires. De là, vient la décision commune des directeurs concernés par le problème, de recruter sans préférence régionale, des bacheliers ayant

une expérience d'au moins une année scolaire d'enseignement. Le recrutement devait se faire en dehors de chaque village et de la paroisse de l'école d'affectation. C'est une décision technique prise pour éviter l'emprise des relations familiales et paroissiales sur la liberté professionnelle du nouveau recruté. Problème qui est souvent source de décrédibilisation des mesures pédagogiques entre un enseignant et ses familles proches dans le milieu rural. Or ce projet de recrutement initié par les directeurs d'écoles a provoqué une série de réunion des différentes structures qui se considèrent toutes comme centre de décision avant l'exécution d'une telle modalité de recrutement d'enseignants vacataires. Au total, quatre entités ont pris l'initiative de marquer leur prise de décision sur ce recrutement des vacataires : En premier lieu, chaque bureau de la paroisse de l'Eglise protestante de proximité, qui se considère comme gardien de la bonne spiritualité des enseignants qui vont œuvrer dans *son école de paroisse*, il exige que le recrutement soit effectué au sein des jeunes bacheliers membres actifs de la paroisse locale. Vient ensuite la réunion du bureau des parents d'élèves qui insiste sur l'origine régionale et familiale de l'enseignant, selon les membres des bureaux, l'enseignant doit être originaire du lieu pour éviter toute inadaptation sociale. Il doit se soumettre à notre possibilité financière. De son côté, le bureau régional de la zone scolaire insiste dans la plupart des cas pour voir le statut général de l'enseignement pour orienter le recrutement.

Deuxième cas, au niveau de la hiérarchie dirigeante de l'enseignement réformé de Madagascar, observons ce qui s'est produit lors de la détermination des modules de formation initiale. Techniquement, cette décision relève du conseil scientifique et pédagogique de l'IFRP (l'IFRP). Le rôle de la hiérarchie de l'enseignement réformé de Madagascar doit être de légitimer et de donner l'aval d'application. Pourtant, la structure des modules fait l'objet d'un débat de fond didactique et de place dans d'autres instances. Outre l'analyse du conseil scientifique de l'IFRP, la direction nationale de l'enseignement réformé de Madagascar, le conseil national de l'Eglise protestante, tous font valoir leur part institutionnelle de décision. Finalement, c'est la qualité scientifique et académique qui est mise en jeu par cette procédure. La division du travail est déconsidérée avec un risque de décrédibilisation de la valeur académique de la formation initiée par l'IFRP.

En fait, le problème est induit par le mécanisme général de participation des différents acteurs dans le rouage des activités de l'enseignement réformé de Madagascar ce qui influence chaque composante d'activités. Certes des règlements intérieurs existent pour cadrer l'administration générale de l'IFRP. Des compétences et des procédures de

décisions sont définies article par article pour chaque hiérarchie et chaque composante d'activités. En revanche, poussé par la pratique sans limite du principe de *volontarisme à la gestion commune des biens de l'église*, un enthousiasme mal placé pousse chaque structure à prendre des décisions selon son propre niveau de perception de l'affaire, ce qui n'est pas non plus interdit explicitement par les règlements intérieurs en vigueur.

Pareillement au niveau d'une activité au sein d'un établissement scolaire protestant, il arrive que deux ou trois comités ou commissions fonctionnent parallèlement pour prendre une même décision relative aux activités périscolaire et qui demande l'adhésion du public. Chaque entité se considère ensuite comme possédant une compétence totale et de plein droit pour prendre une décision quelconque sur les modalités d'organisation et d'exécution. Dans la plupart des cas, un même problème peut être l'objet de discussions parallèles entre différentes entités. Or ce parallélisme de pouvoirs peut aboutir à la naissance d'une pluralité de solutions incompatibles. Par la suite, chaque entité tient à ce que sa solution soit respectée en tant que décision venant d'une autorité ayant droit à un respect d'exécution.

Par la force des choses, pratiquement l'idée d'organigramme des activités et la séparation de compétences décisionnelles disparaît. Le risque d'une « autonomie libertaire » est réel pour plusieurs raisons. Entre autres, cette défaillance du processus décisionnel favorise la déstructuration progressive de la qualité des collaborations et de mise en œuvre des décisions prises au sein de chaque entité.

Ce sont ces exemples de pratiques désordonnées que je désigne par un risque de conduite libertaire de chaque catégorie d'acteur. L'adjectif *libertaire* qualifie ici cette conduite d'acteur collectif qui se considère comme en possession d'une autonomie absolue, sans souci de confusion et d'empiétement de rôle, au sein d'une communauté d'acteurs pourtant en possession d'un organigramme institué pour gérer leur collaboration et leur implication institutionnelle. C'est une négligence de certains codes communautaires et institutionnels qui commence à gagner ce contexte de la formation initiale.

Dès lors, bien qu'il existe des textes réglementaires qui codifient la participation des acteurs au sein des différentes hiérarchies administratives, le contexte de la formation initiale est devenu de plus en plus ingérable avec l'intrusion de ces pratiques. Certainement la pédagogie de la cohésion sociale n'est pas définissable textuellement.

C'est un fait que le « réglementaire » ne peut être un chemin bâti pour élever spontanément une cohésion anticipée de l'interagissement des acteurs sociaux. Le « ballottement civilisationnel » est ici en pleine ébullition.

- Le confusionnisme de modélisation

Un autre élément à ne pas ignorer est l'influence des lobbies. Ces derniers ont la possibilité de se mettre en position d'acteurs producteurs et de modélisateurs d'opinions au sein du contexte de la formation initiale. Plus précisément, c'est une catégorie d'acteurs qui interpelle notamment les hauts dirigeants de la politique nationale de l'enseignement réformé de Madagascar.

Il y a d'une part les associations, qui agissent d'une manière formelle pour apporter leur collaboration à l'IFRP et d'autre part, il y a des groupements informels qui, grâce à leurs positions sociale et économique dans l'échiquier politico-social malgache, savent se faire entendre dans chaque conjoncture de grande envergure, qui touche l'avenir du pôle sociétal malgache. Ces lobbies demeurent des entités très influentes aussi dans le contexte de l'enseignement réformé de Madagascar. Ce sont notamment : un groupe informel constitué par des élites de confession protestante, des enseignants de l'enseignement supérieur, des hauts fonctionnaires de l'Etat, des intellectuels de profession libérale. Ensuite, ce sont, les anciens élèves des écoles protestantes, des groupes formels qui se constituent officiellement et portent leur action en faveur de chaque école d'origine mais qui arrivent à se rallier d'une seule voix lorsqu'il s'agit d'influencer une affaire d'envergure nationale.

De son côté, la concertation les grands opérateurs économiques protestants n'est pas une association institutionnalisée, elle est informelle, mais ses membres se reconnaissent rapidement lorsqu'il s'agit d'une question afférent à leur position sociétale.

Toujours dans ce cadre des lobbies, on ne peut pas passer sous silence l'existence d'un cercle de notables protestants issus des régions côtières. C'est une entité informelle et discrète, un mouvement social visible lors des diverses réclamations concernant la répartition du recrutement des nouveaux stagiaires dans des centres de formation de cadres et lors des événements qu'ils jugent être des facteurs d'exclusion des groupes minoritaires dont ils font partie.

Ces différentes entités sont productrices d'îlots de recommandations (ou de pression) dans la sphère du contexte de la formation initiale. Ils réagissent toujours face à des questions qu'ils jugent comme faisant partie de leur souci naturel. Grâce à leurs

positions sociales respectives, membres de droit en tant que paroissiens et fidèles actifs, ils disposent habituellement d'une marge de manœuvre pour influencer et dresser des recommandations. Cependant, leurs visions ne coïncident pas souvent, étant donné leurs centres d'intérêts très différents à propos de l'orientation de la formation professionnelle à Madagascar. La divergence de leurs visions d'un changement à mener pour le compte de la formation d'enseignants protestants est évidente, en rapport avec les disparités de leur expérience sociale. Cette diversité d'opinions rend délicate la prise en compte de leur positionnement respectif. Pourtant, il faut dire qu'à la moindre désaccord avec ces lobbies, une vague de contestation sociale se fait sentir dans certains rouages administratifs de l'IFRP.

L'importance du modèle missionnaire, la théorie de la praxis sociale héritée de la tradition marxiste, l'instauration de l'enseignement d'élite, la vulgarisation d'un modèle communautaire malgache, l'utilité de l'idéologie de la citoyenneté universelle, la prééminence de la culture « protestantiste », telles sont les diverses formes de modèles qui sillonnent implicitement les souhaits de ces entités de lobbies.

Pourtant, ces modèles s'entrecroisent difficilement et créent ce que j'appelle une situation de confusionnisme de modèle de conduite d'acteur social. Un confusionnisme qui noie principalement la pratique des formateurs de l'IFRP en particulier. Il génère par la suite une diffusion de valeurs sociales impropres, indéfinissables et interfère avec un processus de dissension sociale transmis au niveau des établissements scolaires par le biais de la pratique des enseignants sortant de cet IFRP. L'évènement n'est pas du tout facile à gérer surtout lorsqu'il s'agit d'une discussion concernant la coresponsabilité de chacun à propos de la réussite scolaire des élèves.

Cependant, reconnaissons le fait qu'à force de définir leur propre proposition de modèle de conduite d'acteur social à pourvoir dans la sphère de l'enseignement protestant, ces entités de lobbies positionnent leur propre conduite d'acteur social.

Voici les aspects généraux de ces modèles de conduite d'acteur social évoqués par ces lobbies :

- La conduite d'acteur social est une pratique essentiellement « protestantiste », c'est-à-dire capable de marquer l'identité protestante dans son action et dans sa vie professionnelle.

- Un acteur social est celui qui respecte la cohésion sociale sans se laisser dominer par des valeurs discriminatoires quitte à rectifier les valeurs confessionnelles habituelles ou de l'identité culturelle.
- La revalorisation des patrimoines de conduites issues des pratiques missionnaires est la meilleure façon de modéliser la conduite d'acteur social dans le domaine de l'enseignement réformé de Madagascar.
- Le respect des valeurs civilisationnelles du fihavanana constitue le pilier-clé de la démarche d'acteur social dans ce contexte où la lutte entre l'influence du repli identitaire et le désir d'aller à la rupture des valeurs ethnophobes risquent de ne pas trouver un terrain d'entente.
- Une conduite d'acteur social doit posséder la compétence sociale. Elle se distingue par sa capacité de faire valoir ses actes au profit d'une éthique sociale qui a pour finalité l'intérêt d'un public dans sa diversité.

Certes, il y a des points communs malgré l'existence des cadres asymétriques de comportements sociaux. Toutefois, la résolution de ces îlots de modèles ne se fait pas par un choix décrété au niveau de la hiérarchie dirigeante de l'enseignement protestant. Au vu de l'ampleur de l'enjeu, le dénouement de ce confusionnisme de modélisation demande une autre stratégie qui dépasse sans doute la démarche habituelle de l'Église par l'habituelle mise en œuvre d'une démarche statutaire et théologique pour réguler le genre de discordes qui secouent l'ordre ecclésial adopté. En outre, une pédagogie de la socialité peut-être élaborée par une recherche-action civilisationnante, au lieu d'insister sur la prééminence d'un modèle par rapport aux autres ce qui peut créer une situation déprimante en l'occurrence, dans un contexte de ballottement civilisationnel.

- **Manipulation de l' « ethnicisation dichroïque⁹⁴ »**

Un évènement souvent caché à travers l'apologie du droit à la reconnaissance identitaire et à la rhétorique de la minorité déclassée, l'ethnicisation dichroïque perturbe l'installation d'un nouveau cadre collectif de conduite. L'adjectif dichroïque est ici pris dans un sens métaphorique qui exprime une variation de jugement selon l'intérêt d'observation. Selon le dictionnaire Larousse⁹⁵, dichroïsme est « *une propriété que possèdent certaines substances d'offrir des colorations diverses suivant la*

⁹⁴ Dichroïque : selon le dictionnaire le nouveau petit Robert, dichroïsme veut dire propriété de certaines substances de présenter une coloration différente selon les conditions d'observation. « Le nouveau petit Robert de la langue française 2008. » : Paul Robert (2008). Dichroïque : qui présente des phénomènes de dichroïsme. L'ethnicisme dichroïque : l'expression vient de ma propre formulation pour schématiser cette pratique.

⁹⁵ Petit Larousse en couleur (1980)

direction de l'observation ». Dans cet ordre de définition, l'ethnisation dichroïque est une vision fortement tendancieuse qui relève uniquement de l'intérêt de l'observateur. Cette pratique favorise aussi le ballottement de la légitimité de la conduite. L'ethnisation dichroïque développe un processus de dissension sociale. Dans sa dimension dichroïque, elle crée une modélisation ségrégative. En conséquence les acteurs sociaux sont guidés par des valeurs identitaires souvent hermétiques, difficiles à réconcilier.

Les données de la recherche-action effectuée dans la sphère de l'IFRP ont pu soulever réellement l'existence discrète mais inquiétante de ce phénomène comparateur de dissension sociale.

En effet, dans ce contexte de ballottement civilisationnel, faute d'une assise identificatoire de la conduite d'acteur social à partir d'un cadre de référence clarifiée et soutenue par une base d'éléments civilisationnels potentielle, l'ethnisation dichroïque persiste, en tant qu'apanage d'un faux étiquetage de la conduite d'acteur social. Elle est ici une démarche d'acteur qui consiste à chercher, voire fabriquer, des identifications hypothétiques et d'intégrer une série d'hypothèses de différences identitaires d'un groupe d'acteur par rapport à un autre. Cette démarche risque d'être récupérée pour justifier l'emprise d'une faille culturelle ou d'une dérive comportementale pourtant source d'un malaise social pour cette sphère d'action.

Dans la pratique, les auteurs de l'ethnisation dichroïque jugent dans les coulisses, le comportement des responsables institutionnels de la formation initiale ou d'un établissement scolaire protestant réformé comme une pure domination ethnique ou une manœuvre d'exclusion au dépend d'un groupe minoritaire dans l'univers de l'église protestante réformée. En connaissance de cause, certains responsables institutionnels, en l'occurrence certains enseignants d'un établissement scolaire ou le président de l'association des parents d'élèves, hésitent parfois à organiser certains type d'activités publiques avec tous les parents d'élèves pour éviter une altercation avec des gens qui les accusent d'être *une classe dominante*⁹⁶, occultant une manœuvre d'exclusion ouverte et sans ménagement d'un groupe social faible. Ainsi, les parents d'élèves d'origine paysanne se considèrent comme de minorité dominée par les fonctionnaires dans la prise de parole lors des réunions des parents d'élèves. Les élèves issus des autres confessions parlent d'un manque de considération de leur présence

⁹⁶ Le terme de **classe dominante** est ici employé par ces acteurs dans le sens conceptuel marxiste. Cet usage est courant dans le milieu rural ou l'héritage laissé par la période socialiste à Madagascar est encore évidente dans certaines occasions.

pendant le cours par rapport aux élèves protestants qui se comportent comme maîtres absolus du déroulement d'une année scolaire dans une école protestante. Une ethnie [A], de faible effectif dans un établissement scolaire ou dans une paroisse, désigne l'ethnie [B] majoritaire, comme une ethnie-classe dominante qui s'impose. Au travers de ces différentes situations, l'ethnisation dichroïque s'immisce en établissant, un inventaire de critères pour mettre en évidence les différences entre les groupes, quitte à éveiller la suspicion de racisme ou de discrimination régionale dans les critères de différence. Cette démarche attise pourtant une situation d'ambivalence, de défiance entre les acteurs et risque de creuser un fossé de décohésion sociale entre les acteurs dans ce contexte de la formation initiale. Le but de l'ethnisation dichroïque est, dans ce cas, de justifier coûte que coûte qu'il y a négligence des autres cultures et des autres classes sociales minoritaires, par le groupe social dominant ou majoritaire. Reconnaissons cependant que l'ethnisation dichroïque peut venir aussi du groupe majoritaire pour justifier certains actes de sélection inévitables en leur faveur, mais qui peuvent léser particulièrement une catégorie sociale disqualifiée par le niveau de son parcours de vie intellectuelle ou éducationnelle.

A travers ces phénomènes sociaux, outre la présence de l'ethnisation dichroïque, il est difficile de nier le fait que la dynamique actuelle de ce contexte de la formation initiale garde, entre autres, une survivance de la période post-socialiste marxiste à Madagascar. Cette période post-socialiste hérite la pratique d'idéologisation des relations sociales en une perpétuelle lutte des contradictions d'intérêt social et économique entre deux classes sociales, la bourgeoisie et le prolétariat. D'après mes corpus de données de recherche-action, une majeure partie des parents d'élèves dans les milieux ruraux garde en mémoire, jusqu'à présent, le fond idéologique du célèbre concept marxiste *de lutte de classe*, fortement ancrée dans leur mémoire par le terme malgache de « *adin-tsaranga* ». Avec ce concept, de lutte de classe, les paysans notamment tentent encore d'identifier la conduite des responsables institutionnels, des intellectuels et les grands commerçants, comme un acte d'oppression d'une classe dominante sur une classe dominée. Notamment, si un responsable institutionnel est issu d'une ethnie majoritaire de la localité, un glissement de jugement va dans le sens d'une domination ethnique sur une autre ethnie minoritaire.

C'est à partir de ce basculement de sens que l'« ethnisation dichroïque » devient agissement d'acteur qui consiste à dogmatiser qu'une relation par la « différence » est inextricable. Vu la prééminence des rapports contradictoires générés par la « différence », cette vision du social s'obstine à inculquer que la discrimination ethnique est une pathologie sociale de toute organisation. En filigrane, cette

considération laisse voir qu'un groupe majoritaire dominant est obligatoirement complice de la précarité sociale, que subissent d'autres groupes dits minoritaires.

En bref, l'éthnicisation dichroïque est, dès lors, une dérive de conduite qui s'amplifie au sein de ce phénomène de ballotement civilisationnel.

V.2 - LE CAS DE L'ISOLEMENT PEDAGOGIQUE

Cet évènement est relevé comme un effet négatif du « ballotement civilisationnel » dans ce contexte. Le ballotement génère une situation d'impossibilisation de la coresponsabilité entre les acteurs sociaux. Cette constatation fait partie des synthèses issues des travaux de recherche-action effectuées par l'équipe de l'IFRP. Pour présenter l'ampleur de ce ballotement civilisationnel, je présente ici les grandes lignes de la recherche-action. Cependant, il ne s'agit pas d'étaler ici tout le déroulement de cette activité mais bien de pointer des données synthétiques pour corroborer cette impossibilité de la coresponsabilité.

- Le rôle circonstanciel de la recherche-action

L'année scolaire 1998-1999 est l'année d'ouverture de l'institution de la formation initiale et de la recherche pédagogique protestante (IFRP). Cette ouverture est le fruit d'une longue pression des directeurs des écoles protestantes réformées qui souffrent de l'absence d'enseignants formés institutionnellement. Après deux années d'ouverture, en septembre 2000, la réunion des formateurs a constaté qu'il y avait déconnexion entre l'effort d'aménagement de la formation initiale et la qualité de l'environnement pédagogique de l'enseignement réformé de Madagascar.

Cette constatation a été suivie d'une adaptation de la stratégie de la formation initiale en prenant comme activité complémentaire de l'IFRP la résolution des problèmes immédiats qui fragilisent la motivation des nouveaux enseignants dans les écoles protestantes. De là est née l'idée d'une recherche-action pour effectuer une action élargie de l'IFRP en agissant conjointement avec la direction nationale de l'enseignement réformé de Madagascar sur la résolution des problèmes pédagogiques dans les écoles protestantes. D'autant plus que ces obstacles peuvent rendre stériles toutes les compétences acquises des enseignants. Certainement peu importent les recettes de la formation, si leur terrain d'atterrissage n'est pas aménagé, tout effort de

préparation reste unilatéral. Dès lors, une équipe mixte a été mise en place, composée de formateurs de l'IFRP, des directeurs des écoles visés par l'expérimentation, des présidents des parents d'élèves de chaque établissement scolaire concerné directement par l'action d'expérimentation. Au départ cette activité a été réalisée pour développer la stratégie «*formation initiale d'enseignants, axe d'innovation de l'apprentissage des élèves* »

L'année 2003-2004, suite à une évaluation des premières activités de recherche-action effectuée durant les trois premières années, l'absence de coresponsabilité est diagnostiquée comme un des facteurs principaux de l'échec scolaire dans le milieu rural. Elle pérennise l'isolement pédagogique. Dès lors l'équipe a décidé de progresser dans un nouveau thème directionnel pour résoudre ce problème pendant les trois années suivantes, 2003-2006 «*Formation initiale et solution à l'isolement pédagogique* ».

La méthodologie adoptée est souple, elle s'invente en marchant en fonction de chaque reproblématisation de la situation, elle n'est pas fermée. Tout passe par l'écoute des acteurs impliqués dans la résolution et par le respect de l'échange qui permet de repérer l'avancement de l'action résolutoire.

a) Actions spécifiques de recherche-action :

Activer la coresponsabilité entre les acteurs de l'apprentissage en commençant par débloquer l'isolement pédagogique, telle est l'action définie pour la deuxième phase de recherche-action. C'est une action à expérimenter en particulier dans les régions rurales, dans trois échantillons de réseau scolaire : Antanamalaza, Ambohimadana et Tsiafahy. Ces trois endroits sont des chefs lieux de communes rurales et possèdent des écoles protestantes dans leur superficie respective. A noter que, lors de chaque descente sur le terrain, le travail a été mené en étroite collaboration avec le Directeur de l'établissement scolaire local et avec les membres du bureau des parents d'élèves, c'est l'esprit même de cette recherche-action : rapprocher les acteurs sur terrain.

b) Problématique globale de l'isolement pédagogique

Dans l'enseignement réformé de Madagascar, notamment dans le milieu rural, l'isolement pédagogique est un évènement majeur qui se manifeste à trois niveaux : au niveau de la relation parents d'élèves/ enseignants, au niveau des parents/élèves, au niveau d'enseignants/enseignants au sein d'une même commune rurale. En général,

dans la vie quotidienne, la relation entre parents d'élèves et enseignants était franchement bonne, souvent une relation encadrée par une fraternité paroissienne ponctuelle. Mais à côté de cette relation, la collaboration pédagogique ne fonctionne pas avec en interne, des principes de travail peu définis qui instaurent une importante dissension sociale masquée par cette relation paroissienne. De même, la relation pédagogique entre parents/élève est un domaine qui n'est pas abordée clairement dans chaque établissement scolaire. Les élèves sont touchés par l'isolement pédagogique sur le fait qu'en dehors de la salle de classe, ils ne possèdent pas d'autres dispositifs pour fixer son savoir scolaire. Les parents d'élèves ruraux sont loin d'être des stimulants pédagogiques sur plusieurs raisons qui concernent leurs parcours de vie. Vient ensuite, la collaboration entre les enseignants d'une même commune rurale ne fonctionne pas régulièrement. Ils travaillent isolement sans collaboration, pas d'assistance documentaire, Il n'existe pas encore un dispositif de collégialité qui contribue à la formation d'une équipe pédagogique entre autres. Ce sont les dimensions de l'isolement pédagogique relevées dans ce contexte de l'enseignement réformé de Madagascar et se présentent amplement comme obstacles pour la réussite de la pratique enseignante.

Conséquences immédiates, ces évènements sont des facteurs visibles de blocage de la réussite scolaire. Les enseignants démissionnent souvent de leur poste après deux ou trois années scolaires. Les parents d'élèves accusent les enseignants de ne pas pu effectuer convenablement leur mission dans l'établissement scolaire. Le découragement scolaire devient de plus en plus un problème insoluble malgré l'existence des nouveaux enseignants sortant de l'IFRP.

A travers cette situation trois questions orientent le traitement de l'isolement pédagogique : Quelles sont les paramètres de l'isolement pédagogique (culturels, matériels, structurels, convictionnels) ? Quels sont les possibilités de résolution aux problèmes identifiés ? Comment pérenniser les solutions pour instaurer la coresponsabilité durable des différents acteurs de la réussite de l'apprentissage ?

c) Résultats escomptés

Activer la coresponsabilité durable pour améliorer les résultats d'apprentissage des élèves et pour élargir le parcours scolaire effectué par chaque élève, en particulier les filles, en réduisant le taux d'abandon scolaire dans trois ans à venir.

d) Déroulement de l'action :

Sur les dix établissements scolaires auxquelles la recherche- action a été proposée, sept ont répondu favorablement. Au départ, une stratégie d'actions jugées comme avait fait des preuves de résultats convaincants dans d'autres terrains d'action est utilisée mais les résolutions avaient échoué, sans doute parce qu'il est impossible de transposer une stratégie qui a réussi ailleurs quelle que soit l'importance des résultats obtenus. L'équipe de recherche-action est convaincue qu'en dehors de leur contexte une stratégie d'action peut ne pas être adéquate. Il faut établir une stratégie issue des données propres au contexte.

Nous nous sommes donc retrouvés, les membres de l'équipe de travail et les présidents des bureaux des associations des parents d'élèves de chaque établissement scolaire visés à écrire nos besoins respectifs et à rédiger ensemble un cahier des charges afin de corriger la démarche. Des rencontres ont démarré successivement, mélangeant formateurs de l'IFRP, directeurs d'écoles et présidents des parents d'élèves pour continuer les actions de déblocage.

Les réunions successives de clarification ont donné un changement progressif des perceptions de l'importance de la coresponsabilité des différents acteurs. Des questions existentielles commencent à surgir après chaque regroupement : entre autres de savoir comment leurs actions futures seraient-elles en adéquation dans d'autres domaines de la vie quotidienne des acteurs pour activer une culture scolaire durable dans la commune ?

e) Diagnostic de la situation

Tout d'abord, sur l'efficacité de la formation initiale, selon la population locale, elle se vérifie surtout par la capacité des enseignants à affronter les difficultés sociales et pédagogiques dans leur poste de travail. En plus, la population ne se contente pas de prendre un enseignant d'une école protestante comme un simple personnel de l'établissement scolaire, il est aussi considéré comme un *intellectuel au service d'une localité pour le service scolaire, un conseiller pour les divers services administratifs et un animateur de paroisse (activités de l'église protestante)*. Cette triple exigence rend pourtant perplexe la spécificité de la motivation première des enseignants. En effet pour eux, la formation initiale est une formation professionnelle spécifique qui n'a pas du tout la prétention de fournir toute une série de compétences de tout genre. Être un enseignant est un « métier de spécialité » selon leur propre dire !

Cette incompréhension mutuelle entre les enseignants et la population locale constitue le point d'ancrage de l'isolement pédagogique. Certainement l'ampleur de cette situation noie la promotion de la culture intellectuelle dans la localité. Le risque de deux logiques irréconciliables persiste tant que chacun se positionne fortement dans leur coin d'idée.

Ensuite, il est évident que le contexte n'est pas encore intégré dans la logique d'une démarche collaborative et participative en ce qui concerne notamment l'enseignement. Paradoxalement, depuis une dizaine d'années, la plupart de ces gens, là où on a effectué cette recherche-action, ont déjà participé aux séances d'encadrement sur la technique du développement communautaire rural, à la démarche du MARP⁹⁷ et surtout *l'approche participative et l'approche genre*⁹⁸, ce sont des formations gratuites organisées successivement par les techniciens du ministère de la population et les techniciens de ces ONGs qui s'implantent dans de la population rurale pour effectuer un projet social. Est-ce la diffusion de ces modèles d'actions ne suffit-elle pas pour en faire une méthode polyvalente et durable diverses activités de ces parents d'élèves ?

Dans cette situation, comme partout dans n'importe quel établissement scolaire, public ou privé, les parents d'élèves de ces écoles protestantes posent toujours leurs exigences en termes de rentabilité lors des examens nationaux, une exigence difficilement conciliable pourtant dans ce contexte d'isolement pédagogique. Malgré cela, au cas d'échec scolaire constaté, on attribue toujours et indignement la responsabilité aux enseignants uniquement, les compétences des enseignants sont les premières accusées, les parents d'élèves en particulier écartent souvent leur part d'irresponsabilité et la collatéralité de la question d'échec scolaire. De leur côté, les enseignants insistent qu'on partage les rôles de suivi des activités scolaires. Ils demandent aux parents un geste de pression à la maison ne serait-ce que pour marquer leur souci devant la

⁹⁷ La MARP (**Méthode d'Analyse Rapide et de Planification Participative**)

⁹⁸ **L'approche genre et l'approche participative** sont associées dans l'élaboration d'une stratégie pour promouvoir l'égalité des genres, aider à réaliser les réformes institutionnelles pour établir des droits égaux et des opportunités économiques équitables. C'est une démarche en faveur d'un développement économique qui favorise la participation, le partage des ressources et l'autonomisation des un et des autres, elle requiert des résolutions claires pour plus d'égalité en droit, plus d'équité dans la maîtrise des ressources et d'influence politique. Il ne s'agit plus de « prouver » que les différentes « catégories » sociales peuvent être des actrices et des acteurs à part entière du processus de développement. Mais, surtout, promouvoir leur capacité sociale, leur indépendance à travers les relations de genre et favoriser une plus grande liberté pour les l'ensemble des citoyens. (http://www.tanmia.ma/article.php3?id_article=4609)

réussite de l'apprentissage. Il est vrai que dans la plupart des cas, les parents ruraux ne possèdent pas les compétences nécessaires pour commenter et donner un appui d'approfondissement sur certaines disciplines scolaires. En revanche, sans obliger d'être un deuxième enseignant pour leur enfant, l'autorité parentale peut fixer des principes au sein de sa propre famille pour que le soir avant de dormir, ou une partie du week-end, chaque élève ait le réflexe de revoir des activités scolaires traitées ce jour ou de vérifier s'il y a une activité à terminer à la maison et à remettre la semaine prochaine. Aux yeux des enseignants, c'est la première part d'implication des parents d'élèves dans le domaine pédagogique au lieu de se mettre au rang des inspecteurs pédagogiques qui critiquent la pratiquent enseignante. En effet, jusqu'à présent, les parents d'élèves ne font que donner une pression aux enseignants pour qu'ils trouvent diverses stratégies pédagogiques pour *forcer la réussite scolaire* de leurs enfants. Dans leur idée, le partage de cette activité de suivi entre les enseignants et les parents est jugé par eux comme un désengagement professionnel des enseignants, un signe d'incapacité. Même dans une localité où une école primaire a déjà existé depuis plus de vingt ans et les parents d'élèves collaborent dans d'autres domaines, exemple sur la réhabilitation des bâtiments scolaires ou la réalisation des fêtes de l'école mais ils n'adhèrent pas dans la logique de la « coresponsabilité pédagogique ». C'est l'aspect majeur de l'isolement pédagogique que subit le réseau scolaire de la localité..

En réalité, peu importe la qualité de la formation d'enseignants, ainsi que la localisation d'un établissement scolaire, l'isolement pédagogique peut survenir. En revanche, la formation initiale peut être une organisatrice de stratégie sociale, un outil entre les mains des enseignants pour déclencher un processus de déblocage de cette dissension sociale. Le fond du problème est ici la redéfinition de l'actérialité de chacun. Si on accuse uniquement la pratique enseignante comme responsable directe de la réussite ou non d'un parcours scolaire, c'est toute la conception de leur formation initiale qui est mise en évaluation sociale. A savoir que l'isolement pédagogique est un ballottement d'actérialité, plus qu'un simple problème d'organisation pédagogique.

f) La question de conduite d'acteur social

J'ai pris ce corpus de recherche-action comme un cadre opportun pour cerner la dynamique du triptyque : « **coresponsabilité - conduite d'acteur social - isolement pédagogique** ». Conditionner la coresponsabilité au développement de la conduite d'acteur social et ceci par la suppression de l'isolement pédagogique, tel est ici le point central. C'est un objectif qui n'est pas déclaré explicitement au début de cette recherche-action, cependant, le rapport entre cette absence de coresponsabilité

et conduite des acteurs est une dimension qui n'échappe pas à la préoccupation de la problématique centrale de cette recherche-action. D'autant plus, que cette recherche-action n'a pas comme objectif principal le changement des structures institutionnelles de l'enseignement réformé de Madagascar, car elle est une activité qui entre dans le développement de la collégialité et de la collaboration pédagogique des différents acteurs de l'enseignement réformé de Madagascar dans le milieu rural. C'est dans ce cadre que l'isolement pédagogique est perçu comme un blocage majeur à l'effectivité de ces deux buts. Du coup, la problématique de l'isolement pédagogique est étudiée pendant la période de la formation initiale du fait que le réseau de l'enseignement réformé de Madagascar se développe surtout dans le milieu rural malgache, où se positionne davantage l'ampleur de cet isolement pédagogique.

Méthodologiquement, le rapport : *coresponsabilité des acteurs / isolement pédagogique* entre dans la dimension problématique du fait qu'il est parmi les obstacles qui demeurent non-résolus dans l'enseignement réformé de Madagascar, malgré l'existence des tentatives souvent sans effets résolutoires encourageants. Des questionnements restent dès lors valables au vu de l'évolution actuelle de la situation. Entre autres pour savoir si l'isolement pédagogique n'a rien à voir avec cette difficulté de la responsabilisation des acteurs ? Est-ce un problème généré par le non-développement de la conduite d'acteur social dans ce contexte de l'enseignement réformé de Madagascar ? Sur quoi est fondée réellement la coresponsabilité dans ce contexte ?

Auparavant, des solutions ont déjà été empruntées à d'autres pays, à partir des différents témoignages d'expériences vécues par ces pays, où cet obstacle est en passe d'être atténué. Cette démarche découle de l'idée que l'isolement pédagogique est une pathologie structurelle de la scolarisation dans les pays en développement, du coup on ne peut ignorer les solutions diffusées par les experts et les grands théoriciens de la pédagogie qui ont déjà élaboré ailleurs des stratégies d'actions pour résoudre ce problème.

Cette considération n'est toutefois pas sans ambiguïtés. Une première limite est corroborée par l'état de lieux de ce contexte de la formation initiale. L'isolement pédagogique persiste toujours. La coresponsabilité demeure impossible. C'est du moins la dimension problématique du rapport : *coresponsabilité / isolement pédagogique* dans ce contexte.

La résolution n'est donc possible qu'à travers une nouvelle étude sous un autre angle, entre autres l'analyse du mécanisme de l'acturalisation dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar, ainsi qu'une redéfinition de la

coresponsabilité à pourvoir. C'est une reproblématisation de ce rapport. Cela suppose que si une nouvelle activité, en occurrence la mise en marche de la coresponsabilité des acteurs dans le domaine de l'enseignement, veut être intégrée dans la pratique des membres de la communauté, celle-ci doit être menée dans leurs grilles de sociabilité. Cependant, leurs principes en vigueur sont incapables d'acheminer un vrai caractère de conduite d'acteur social capable d'éradiquer l'isolement pédagogique. Ce qui existe réellement, c'est un peu un assemblage de convictions libres mais versatiles, unis par un même territoire.

Il y aurait beaucoup à dire sur la conduite des acteurs dans la vie communautaire rurale. On peut juste indiquer qu'il faut vraiment un travail sur d'autres domaines intermédiaires pour pouvoir mobiliser l'actérialité de ces gens en dehors de leur propre configuration de la vie communautaire. Un travail intermédiaire qui donne la possibilité de transposer leur cadre de sociabilité communautaire vers une entraide possible autrement. Une stabilisation et innovation de leur configuration sociale pour adopter la coresponsabilité pédagogique. Bien entendu, en tant que nouvelle activité de la communauté, elle implique des règles de jeu, cependant on doit se donner un procédé d'actérialisation plus conscientisant que d'adopter des nouvelles normes contraignantes si on veut avoir un engagement sociable et réfléchi de tous. Entre autres, la clarification des objectifs de la professionnalisation des enseignants pour éviter une fausse image de la formation initiale est d'une importance particulière. Ensuite aider l'actérialité de la communauté à surmonter les dérives de l'enseignement caritatif pour effacer cette tradition de scolarisation par complaisance sociale. L'étude profonde de la promotion d'une autre logique de sociabilité à pourvoir cimente certainement toute tentative de résolution.

Pour le dire autrement, dans une période de ballottement civilisationnel, ce qui est le cas de ce contexte de la formation initiale, activer la coresponsabilité demande une autre façon pour dénouer la conduite d'acteur social. L'exemple de l'isolement pédagogique démontre que la répartition des tâches incontournables, communes ou personnelles, pour lancer la coresponsabilité, n'est pas uniquement une question d'organisation réglementaire de rôle et attribution. C'est une question d'actérialisation de la communauté.

La résolution d'un problème de l'isolement pédagogique implique donc ici la remise en cause du développement de l'actérialité dans la logique de la vie communautaire rurale. Certainement, sont des vrais acteurs de la coresponsabilité pédagogique, ceux qui arrivent à dépasser : l'unilatéralité de la vie communautaire et qui vivent avec une actérialité mouvante et interactionnelle. Cela suppose un changement de l'agir de la

communauté pour éviter le risque d'un communautarisme incertain. A la rigueur, l'apparition des vrais acteurs de la coresponsabilité, une conduite d'acteur social, est relative à la cohésion sociale pour atténuer l'isolement pédagogique. Je ne parlerai pas des effets pervers de l'actérialité dans le communautarisme, ce n'est pas l'objet de ce chapitre.

g) Evaluation de la recherche-action.

Pour évaluer la progression des actions résolutoires deux procédures ont été adoptées. Evaluation à court terme, nous procédons à des entretiens dirigés et des questionnaires auprès des parents d'élèves non-membres de bureau de l'association et auprès des enseignants dans chaque établissement visé par l'expérimentation. Evaluation à long terme, l'analyse des bulletins scolaires annuels dans chaque établissement scolaire et l'analyse de la résurgence de la prise de conscience des parents d'élèves sur la collatéralité de la réussite des apprentissages scolaires.

Je présente ici cet extrait d'entretien effectué récemment, un exemple comme parmi tant d'autres, lors d'une évaluation à mi-parcours de cette deuxième phase de recherche-action. Il s'agit d'un entretien avec un parent d'élève, un paysan de niveau scolaire très faible, auparavant il est parmi ce qui s'absente souvent lorsqu'il s'agit d'une réunion d'évaluation ensemble de l'apprentissage des élèves.

Questions : Quel a été le constat que vous admettez comme source d'absence de coresponsabilité entre les parents et les enseignants ?

Réponses du parent d'élève : Tout a commencé avec la perception ignorante que, nous les parents d'élèves, nous ne sommes que des fournisseurs de matériels scolaires et frais d'étude. De là, nous sommes instrumentalisés par nos propres enfants. Les autres rôles avaient en grande partie disparu. Nous étions devenus des observateurs de l'apprentissage et qu'on pouvait se demander comment la réussite pédagogique était prise en compte comme une coresponsabilité avec les parents d'élèves.

Ce type de réponse présente certainement une évolution de prise de conscience des parents d'élève. C'est un entretien effectué après deux réunions conjointes entre les parents d'élèves d'une classe primaire, niveau cours moyen, les enseignants et le Directeur. Mais rien n'est encore prouvé si cette prise de conscience va être suivie par une coresponsabilité durable.

h) Conclusion à mi-parcours

Actuellement, cette recherche-action suit encore son parcours défini par l'équipe de travail. Elle est dans la phase d'élaboration d'une synthèse des résultats réalisés jusqu'ici et de tirer une nouvelle recommandation pour la suite de l'action.

En bref, à travers ces événements on peut dire que le rapport coresponsabilité/l'isolement pédagogique n'est pas l'effet uniquement d'un problème de localisation géographique de l'établissement scolaire ou d'un désengagement social de la communauté dans ce contexte de la formation initiale, plus précisément, c'est un problème de ballottement d'acteurisation.

Au vu de ces événements, l'ampleur du ballottement civilisationnel produit les trois situations suivantes : *Un faible élargissement du champ d'action de la formation initiale, une défaillance synergique du modèle de sociabilité de la communauté et une difficulté d'ajustement de conduite d'acteur social*. Ce sont des paramètres qui génèrent cette impossibilisation de la coresponsabilité dans ce contexte de la formation initiale.

- Evolution dialectique de l'aspect de ballottement

L'évolution dialectique du contexte de la formation initiale est un effet positif du ballottement civilisationnel. A priori, ce ballottement est vu comme une période d'affaiblissement des différents cadres de conduite compartimentée, de décohésion d'acteurs. Des effets dus à l'incapacité des acteurs de choisir eux-mêmes la solution à leurs propres problèmes. Certainement, il ne suffit pas d'admettre une transposition *d'ajustement structurel*⁹⁹ pour instaurer un nouveau mécanisme de conversion de la pratique des acteurs sociaux.

En analysant la dynamique de ce contexte, le ballottement civilisationnel est un moment déclencheur d'un processus de déstructuration des principes obsolètes de socialité au sein de ce contexte de la formation initiale. Il permet de remettre en cause les modèles de conduite occultés par chaque catégorie d'acteurs. La notion de sociabilité devient une problématique collective avec une forte critique des valeurs

⁹⁹ Je fais référence ici à la **politique d'ajustement structurel** effectuée pendant une dizaine d'années, dans les années 90 à Madagascar, comme partout dans la plupart des états africains d'ailleurs. Cette démarche a beaucoup apporté des modifications institutionnelles et de leur gestion sans avoir pu modifier le fond de la mentalité et des habitudes obsolètes des acteurs sociaux en général.

antérieurement considérées comme « idoles » d'une communauté ou d'un clan de « différence ». Le manque de réussite sociale se fait de plus en plus sentir par les acteurs, la dégradation de la cohésion sociale devient une question commune à cause de l'ampleur des conflits de différences, ethniques ou autres. La recherche d'une promotion d'interaction sociale commence à germer en tant que cause commune. Cependant, ce nouvel élan collectif risque d'être égaré au sein d'une interminable recherche de solidarité insaisissable tant que ce ballotement ne coïncide pas avec un autre évènement, qui peut basculer le processus de décrédibilisation, vers un processus de reconfiguration des nouveaux cadres rassembleurs et développeurs de sociabilité.

De là, se présente le nœud contexto-problémologique de ce ballotement civilisationnel dans ce contexte de la formation initiale. La question est de savoir comment on peut profiter de ce processus de déstructuration pour instaurer une nouvelle configuration de conduite d'acteur social ? Si l'on considère que toute dynamique contextuelle est inhérente à la résurgence dialectique de conflits d'idées et d'autorité, qui constituent un aspect de sa continuation, comment gérer toute pratique d'acteurs qui ne fait que déstabiliser la cohésion sociale ? Dans cette période de ballotement civilisationnel quels domaines faut-il faire intervenir dans la sphère de la formation initiale, pour rendre compatible les différences inextricables avec les intérêts communs des acteurs ?

Citons des exemples d'évènements, qui corroborent l'emprise de cette conduite et occultent une défense irréprochable des particules d'identités isolées : la conduite d'une partie des parents d'élèves qui conteste l'application d'un traitement unique d'un même problème d'apprentissage ; des parents qui s'écartent aux principes de collaboration demandés par les enseignants sous prétexte de ne pas supporter la domination des autres parents. Ce refus est souvent marqué par l'importance du taux d'absentéisme lors des réunions conjointes des enseignants et les parents d'élèves. Une autre emprise de cette conviction de la prééminence de la différence, c'est la difficulté de démarrer l'esprit d'équipe pédagogique entre les enseignants qui « présentent des différences » pourtant ils travaillent dans une même zone scolaire en l'occurrence pour adopter une stratégie commune d'auto-formation et de collaboration dans l'analyse des programmes scolaires. La mise en œuvre d'une démarche collaborative est loin d'être stable.

Derrière ces quelques exemples, que l'on pourrait multiplier, apparaissent d'autres cas d'emprise de la différence identitaire. Par ailleurs, cette situation ne veut pas pour autant confirmer que depuis longtemps les acteurs impliqués dans le champ d'action

de la formation initiale sont prisonniers des effets pervers de la conviction de la « différence ». Ils ne sont pas non plus des simples individus, objets d'une machination inconsciente de leur différence d'identité. Dans la plupart des cas, les acteurs sociaux ne nient pas l'évidence des différences, mais c'est la pratique de l'ethnicisation dichroïque qui aggrave la situation, une pratique qui s'obstine dans la plupart des cas à transformer les différences en objet de conflit majeur, objet de chantage et de réclamation inconditionnelle de faveur particulière. De là l'ampleur de la manipulation rend ingérable certaines implications des acteurs. Du coup, leur implication dans le contexte pose problème, ils n'arrivent pas à s'investir convenablement dans la coresponsabilité.

Au vu de la dynamique actuelle de ce contexte de la formation initiale, l'ampleur de ces événements devient source de déclenchement d'une recherche de changement social par les acteurs eux-mêmes. C'est ce qui fait de cette période de ballottement civilisationnel une opportunité pour définir un cadre approprié de sociabilité entre les acteurs. De sa définition dépend la renaissance de la cohésion sociale dans ce contexte de la formation initiale. En d'autres termes, la rencontre de ces deux événements : déclenchement d'une recherche de changement et importance d'une réorientation des principes de sociabilité, est une des clés de dénouement de ce ballottement civilisationnel.

CHAPITRE VI : DISCONTINUITÉ DES EFFETS DEVELOPPEURS DE CADRES DE LEGITIMATION COLLECTIVE

Contextualité de la discontinuité

Pour cerner la présence de cette discontinuité, je rejoins ici l'approche d'Alain Touraine sur le rôle de l'historicité. Cette démarche permet de cerner l'existence d'une discontinuité des actions de légitimation de la conduite d'acteur social en tant qu'action génératrice de changement social. Cette discontinuité est l'un des effets d'instabilité des politiques successives de formation d'enseignants de l'enseignement protestant. Pour autant, cette instabilité n'est pas un produit immédiat d'incompétence des différents acteurs de formation, elle est induite par les enjeux lointains et contemporains qui semblent embarquer la dynamique de l'évolution de ce contexte de la formation d'enseignants au sein des cadres d'actions limitées et douteuses.

Plus précisément, cette discontinuité est une caractéristique des actions d'optimisation des pratiques des acteurs sociaux dans la sphère d'action de la formation initiale. Une caractéristique plus ou moins inévitable sur le fait que la source historique de l'enseignement protestant à Madagascar elle-même contient des aléas d'évènements qui ne sont pas gérables par tous les acteurs historiques impliqués dans la dynamique de cette sphère d'actions de la formation initiale. C'est un fait qui s'explique dans l'historicité du contexte de l'actéualité sur le fait que « *L'historicité est donc cette capacité que possède la société de se produire elle-même en donnant un sens à ses pratiques, c'est-à-dire en produisant ses orientations* » Alain Touraine (cité par Jean-Pierre Durand et Robert Weil 2006, p. 243).

Trois cadres d'évènements interreliés sont présentés ici pour cerner l'ampleur de cette discontinuité : l'actéualité pendant la première politique de formation d'enseignants, les incidences durant la deuxième politique de formation, l'intervention des contextes connexes. Des évènements présentés dans leur dimension contexto-problématologique, il s'agit des cadres de données qui permettent de relater l'état des lieux de la dynamique problématique de la légitimité des pratiques des différents acteurs sociaux impliqués dans l'historicité de ce contexte de la formation initiale.

VI.1- AMBIGUITE DE LA PREMIERE POLITIQUE DE FORMATION D'ENSEIGNANTS

VI.1.1 – Pratiques des missionnaires britanniques

A - Incidence de l'anticatholicisme en Grande Bretagne

Quelles sont les origines lointaines de la tradition protestante réformée malgache et en quoi cela peut-il influencer la légitimation de l'actuelle conduite d'acteur social?

Ma démarche consiste ici à revoir ici le caractère tumultueux du dix-huit et dix-neuvième siècle en Europe pour avoir un schéma global de l'enjeu politico-religieux qui avait généré la conduite des missionnaires.

A la fin du XVIII^e siècle et tout au long du XIX^e siècle, au moment des diverses expéditions missionnaires britanniques, l'anticatholicisme est une vision qui domine la vie politico-religieuse de la Grande Bretagne. Ce n'est pas un sentiment nouveau dans l'Empire britannique, s'il avait été originellement fondé sur des principes théologiques, ses racines se trouvaient fermement enfouies dans son histoire nationale depuis la Réforme protestante. Au cours du XVI^e siècle, le règne, d'une part, de Marie la catholique, marqué par les persécutions anti-protestantes, et, de l'autre, d'Élisabeth I, dominé par l'institutionnalisation du protestantisme et les menaces d'invasion espagnole, firent entrer profondément le sentiment anticatholique dans la culture du pays. Durant le siècle suivant, la guerre civile et la Révolution glorieuse le renforcèrent encore considérablement. Le débarquement de Guillaume d'Orange à Torbay exactement quatre-vingt trois ans après la découverte de la Conspiration des Poudres assura à l'anticatholicisme une place de choix autant dans le calendrier liturgique que dans la mémoire populaire. Enfin, au XVIII^e siècle, les nombreuses offensives des partisans du roi Jacques II ainsi que les émeutes anticatholiques de 1780 entretenirent cet état de profonde défiance entre protestants et catholiques¹⁰⁰

¹⁰⁰ Pour savoir davantage de détails sur l'anticatholicisme anglais au XVIII^e siècle, voir Colin HAYDON, « I love my King and my Country, but a Roman Catholic I hate » : Anti-Catholicism, Xenophobia and National Identity in 18th Century England in Tony CLAYDON & Ian McBRIDE (eds) *Protestantism and Nationalism Identity : Britain and Ireland. c. 1650-c. 1850* (Cambridge, Cambridge University Press, 1998). pp.33-53.

C'est ainsi qu'une idéologie politico-religieuse d'inspiration protestante anticatholique, devient un héritage culturel déterminant dans l'empire britannique, elle est devenue davantage un combat politique et identitaire dans la première moitié du XIX^e siècle, période de la grande expansion des expéditions missionnaires anglaises dans plusieurs régions du monde.

Dans cette vision : élargir la nation politique de l'Empire Britannique ne pouvait se faire qu'en l'inscrivant dans ce cadre religieux dominant afin qu'elle exerce son pouvoir démocratique selon des références de comportements civiques et morales identiques à tous ses citoyens, et donc « *Seule la plus grande diffusion possible du protestantisme pouvait redonner à la nation son identité* » constate SCHERER (1999, p. 191).

B - Influence du mouvement Wesleyen

Le mouvement Wesleyen émergea au sein de l'Eglise anglicane puis il se répandit très rapidement parmi les protestants qui n'appartenaient pas intégralement à cette Eglise, c'est-à-dire les « dissidents » ou « non-conformistes ». Il émana d'un des deux courants majeurs que comptait l'Eglise anglicane depuis la Réforme. Au XVIII^e siècle, ce courant d'influence calviniste était appelé la Basse Eglise (Low Church). Il incluait tout d'abord les évangéliques anglicans, qui prônaient ainsi un protestantisme franchement séparé du catholicisme et qui se distancieraient de l'autorité de la tradition en mettant l'accent sur celle la Bible. Et c'est à cette influence calviniste qu'appartiennent les premiers missionnaires venus à Madagascar. Dans son aspect purement théologique et doctrinale, cette tendance calviniste a donné l'aspect d'un nouveau évangélique du protestantisme en Angleterre. Elle était centré autour du « conversionisme » et du « biblicisme¹⁰¹ », ou de la conviction que les Ecritures constituent la source absolue de la Révélation. Enfin, elle croit de son devoir de prêcher l'évangile autour de soi, soit dans le cadre de missions soit par l'influence personnelle, afin de convertir le plus de monde possible.

¹⁰¹ Les termes de « conversionisme » et du « biblicisme » sont empruntés à Philippe CHASSAIGNE, « *Religion et culture au royaume – Uni, 1800-1914* (Paris, Sedes, 2001) pp44-5. Une description générale très complète des caractéristiques, des origines et de l'impact des évangéliques est offerte dans les ouvrages de référence en la matière, à savoir Ian BRADLEY, *The Call to Seriousness / The evangelical Impact on the Victorians* (New York, Macmillan, 1976) et David BEBBINGTON, *Evangelicalism in Modern Britain : A history from the 1730s to the 1980s* (London, Unwin Hayman, 1989).

La plupart des Eglises locales sont « réveillées » par ce **mouvement Méthodiste de John Wesley**. Celui-ci avait entrepris une véritable campagne en 1738 contre la tiédeur des Eglises anglicanes, contre leur conformisme et leur tradition obsolète de la prédication; leur indifférence à la lutte contre certains maux sociaux qui se multiplient en Angleterre (Bertrand. Cl J, 1971,p.36).'

Le mouvement wesleyen prêchait le renouveau du comportement chrétien et contribua à susciter un engagement moral et financier plus intense chez certains individus à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation de l'Eglise anglicane en Angleterre. C'est surtout dans ce contexte, un comportement enthousiaste, la conviction d'une mission divine et la volonté d'un service humanitaire, que naissent les différentes sociétés des missions à Londres.

Il est intéressant de préciser que ce renouveau méthodiste de Wesley avait influencé non seulement les membres non-conformistes de l'Eglise anglicane, mais partout chez les chrétiens de n'importe quelle Eglise. Le mouvement wesleyen est une doctrine religieuse qui met l'accent, d'une façon nouvelle sur le devoir social des chrétiens et la valeur de tout homme social, chrétiens ou non. Par conséquent, ces recommandations ont beaucoup influencé la conduite civique et religieuse des futurs volontaires missionnaires : Entre autres,

« Vous représentez un phénomène nouveau sur la terre. Un groupe de gens qui, n'appartient à aucune secte et à aucun parti, sont amis de tous les partis et s'efforcent dans la religion du cœur. cité par Bertrand Cl J (1971, p.37).

« l'homme, l'homme du peuple surtout, exige l'égalité de tous devant le destin » (ibid. p. 39)

« l'homme est mauvais, mais perfectible, il peut sauver son âme, et c'est la seule ambition qu'il doit avoir ici-bas. » (ibid. p. 43).

Tels sont les points forts de cette doctrine de Wesley qui agit en force et suscite la naissance des différentes sociétés de missions à Londres.

Sur la question de savoir pourquoi ce mouvement émergea tout simplement à cette époque, Ian Bradley nous apporte une réponse particulièrement intéressante. « Le renouveau évangélique » affirme-t-il « fut une réaction contre le matérialisme, Plus spécifiquement, il représenta une protestation contre l'attitude générale du moment envers la religion et la moralité »¹⁰² Le renouveau évangélique revendiquait également une religion du cœur, entièrement profond Rajoute Bradley. Il faisait appel à

¹⁰² BRADLEY, *The call to Seriousness*, chaps. 1&2,citation p, 19 (« *The Evangelical Revival was a reaction against the worldliness and complacency of eighteenth-century England. Specifically, it was a protest against the prevailing attitude towards religion and morality* »)

l'authenticité et à l'expression sincère et d'émotions. Sa doctrine religieuse se fixait comme un but avoué : convertir les hommes et les femmes de la nation à ses valeurs morales et spirituelles afin de les sauver de la ruine qui les attendait lors du jugement dernier¹⁰³

C'est ainsi que ce *mouvement de « réveil »* implique un nouveau comportement : « une nouvelle vague d'évangélistes » qui veut prêcher dans le monde l'essentiel du salut divin. C'est l'origine de grandes tractations des activités missionnaires de Londres qui vont ensuite œuvrer à l'étranger. L'hégémonie maritime incontestée de l'Empire britannique avait favorisé aussi les différents projets des sociétés des missionnaires mises en place

C'est ainsi qu'en 1795 fut fondée la ***London missionary society*** (LMS), une société composée par des protestants volontaires, « réveillés » par l'effet du mouvement wesleyen. Ses missionnaires ne sont pas obligatoirement des pasteurs ni des évangélistes recrutés en fonction de leurs églises d'appartenance, ce sont des individus poussés par l'envie passionnée d'être au service d'une noble cause : « sauver les païens » plutôt que d'implanter la structure et la forme de leur propre Eglise de Londres dans le pays où ils se débarquent, comme le dit R Lovett (1890,p.673)

Les premiers missionnaires venus à Madagascar appartenaient à cette société LMS qui, pendant des années, ne cessa d'en envoyer, beaucoup plus souvent des hommes que des femmes.

C - Le volontarisme sans frontière

Dans cette situation, la démarche d'un missionnaire à Madagascar est problématique. Il y a une dichotomie d'image sociale entre une conduite d'acteur évangélique et une conduite d'acteur « un envoyé », explorateur et agent informateur au service d'une stratégie d'un Etat métropole. C'est une interrogation certaine lorsqu'un missionnaire pénètre dans une sphère d'activité sociale. En effet, une suspicion apparaît parfois aussi chez certains dirigeants, roi et reine de l'époque. En d'autres termes le comportement social d'un missionnaire est loin d'être rassurant aux yeux de la population..

D'abord, il est difficile d'écarter la thèse qui voit dans la circulation des sociétés missionnaires au XIX^e siècle l'enjeu fortement conditionné par ce qui se déroule en

¹⁰³ BRADLEY, *The call to Seriousness*, p 19

Europe sur le plan politique, économique et religieux. Autrement dit, c'est surtout la recherche d'une réussite pour leurs intérêts *personnels* qui organise toutes les stratégies d'expéditions effectuées par les Etats européens, pendant le XVIII^e et XIX^e siècle, partout dans divers endroits du monde. Cela suppose qu'aucune société des missions européennes ne fonctionne pas indépendamment des différents intérêts politique et économique à l'intérieur de son pays d'origine.. Une concurrence est dès lors inévitable entre les sociétés missionnaires qui décident de débarquer à Madagascar

En conséquence, c'est cette tension entre volonté d'une action morale et purement religieuse et celle de l'enjeu politique des nations européennes qui encadre les choix de conduites d'un missionnaire à Madagascar, comme ailleurs certainement. Dès lors, les conduites des missionnaires n'ont rien d'un hasard ni des agissements standard prédéterminés, elles sont contextualisées.

Par conséquent, chaque missionnaire volontaire a intérêt à travailler en co-équipier d'acteur ayant le même intérêt : Partir ensemble pour réussir son projet.. De ce fait son comportement est certainement cadré par un conditionnement dans lequel il se met en garde à tout moment. Dès lors, un missionnaire est donc un acteur sous contrat d'un comportement social. Etant préparé et légitimé pour servir une cause, il ne peut pas ne pas agir, s'il renonce à l'action d'un programme missionnaire, il se retranche de la société des missions commanditaires, son patron en Europe ! Le fait de se retrancher de la communauté d'origine est un acte de folie pour lui. C'est cette entité qui lui donne ses propres ravitaillements. Cela suppose que tout missionnaire, qui veut nouer sa présence à sa métropole, doit agir dans le respect institutionnel, en se soumettant aux stratégies concrètes des sociétés des missions, sa communauté d'origine. Dès lors, on pourrait dire que la conduite d'un missionnaire est placée, devant une nécessité politique d'un modèle de comportement social, dans une sorte d'une situation de soumission, dont un comportement de révolte serait une pure trahison.

L'enjeu de comportement est ici contraignant, car cette contrainte pourrait s'opposer parfois aux aspirations morales profondes d'un vrai prédicateur missionnaire convaincu par la foi à l'évangélisation honnête des autres encore dans l'ignorance d'un monde plus humain.

Ensuite, ce qui est problématique dans la conduite d'acteur d'un missionnaire protestant en particulier, anglais ou norvégien, c'est de savoir pourquoi il ne se révolte pas contre des comportements politiques qu'il trouve injustes ? A savoir la pratique du

pouvoir monarchique de Madagascar qui a minimisé, voire négligé, la collaboration demandée par la mission catholique et aussi cette manœuvre de la stratégie des missions de Londres qui fait barrage à l'implantation de la mission catholique dans la partie orientale de l'Afrique. L'enjeu se présente comme un échange de stratégie entre deux parties : les missionnaires anglais de leur côté face au pouvoir royal malgache. Ces comportements politiques ont pour finalité escomptée une meilleure collaboration avec le gouvernement britannique de l'époque. Dans la plupart des cas le comportement d'un missionnaire anglais au XIX^e siècle à Madagascar est en accord avec l'aspiration de l'état monarchique;

De ce fait, les missionnaires ne sont-ils pas complices de certains maux sociaux qui se répandent pendant leur présence? Pour un missionnaire, une soumission aux différentes stratégies politiques est-elle plus déterminante, même au mépris d'une cause collective de la population malgache? N'est-il vraiment qu'un **acteur social soumis** qui agit pour la satisfaction totale de la société des missions commanditaires et du pouvoir dirigeant à Madagascar? Ceci est constitutif de la problématique de la conduite d'un missionnaire au XIX^e siècle à Madagascar.

Par ailleurs, d'un autre point de vue, lorsqu'un missionnaire peut prendre conscience de sa propre conviction, et aussi une conduite d'acteur social guidé par une cause divine « sauver des âmes dans des régions païennes », en d'autres termes un missionnaire peut agir autrement pour se conformer à cette noble tâche. A ce stade là, la conduite d'un missionnaire est celle d'un **acteur libre**, voire d'un vrai bienfaiteur en tant qu'**acteur raisonnable** sur lui-même. Un missionnaire est ici un acteur social libre de son choix et de son agir et ceci par la volonté d'écarter les « pervers » de l'authenticité de sa conviction morale et sociale. En conséquence, ses activités, avec un substrat chrétien, se rapportent aussi à un besoin local de la population malgache qui serait de faire valoir à tout prix une éducation moderne et émancipatrice.. Dans le cas de Madagascar, c'est du moins un constat général au vu de l'expansion des constructions scolaires, malgré des limites insurmontables pour occuper toute la partie de la grande île.

Dès lors, la conduite d'un missionnaire est justifiée par le résultat immédiat de ses propres activités éducatives auprès de la société malgache. Il est un acteur social de bonne conduite en fonction de ses prestations réelles dans la vie quotidienne de la population. Il n'a pas une intention mauvaise, il n'est pas non plus un « **acteur antisocial** » dans ce deuxième cas de figure.

En bref, cette dualité de conduite d'acteur visible chez un missionnaire illustre la dynamique de ce contexte du début de l'enseignement à Madagascar. C'est ainsi que le comportement d'un missionnaire est souvent objet de controverse, à notre avis. Un missionnaire européen vit certainement avec un déchirement intérieur : il est en permanence mis devant l'obligation de choisir entre ses convictions personnelles quant à l'évangélisation – pour lesquelles il est naturellement poussé à sacrifier tout le reste de sa vie – et des intérêts stratégiques voire politiques qui lui imposent une soumission à une autre conduite sociale. Est-il nécessaire de préciser encore que la cohésion sociale à Madagascar est mouvementée en permanence entre ces deux conduites d'acteur social. Il y a souvent une controverse entre les Malgaches mais elle n'est peut-être pas irréconciliable.

Cependant la prééminence d'une conduite convaincue de la nécessité des nouvelles valeurs sociétales s'est développée du fait de la multiplication des œuvres scolaires à Madagascar au temps des missionnaires après ces quelques temps de suspicion sur leurs comportements.

En tout cas, au sein de ces comportements complexes des missionnaires, la progression de l'enseignement est porteuse d'une nouvelle étape de la formation des enseignants, de telle sorte que, à chaque moment fort de l'histoire des missionnaires, il s'est produit un nouveau profil d'individu social produit par cet enseignement et d'une nouvelle conception de la formation des enseignants à Madagascar. En bref, l'ère missionnaire s'est accompagnée, incontestablement, d'une rupture avec les anciennes conceptions de la socialité à Madagascar.

VI.1.2- L'engendrement de l'éthique civico-confessionnelle

A - L'actéualité de dirigeants de la monarchie

Notons qu'avant l'arrivée de ces missionnaires, le roi de Madagascar Ra dama Ier travaillait déjà avec des techniciens collaborateurs européens, français et anglais, qui lui servaient en même temps d'informateurs de ce qui se passait à l'extérieur de Madagascar. Ces étrangers techniciens habitaient Madagascar et jouaient le rôle d'interlocuteurs du roi pour les relations commerciales et diplomatiques au sein d'un gouvernement en gestation. La présence de ces collaborateurs avant l'arrivée des

missionnaires de Londres justifie sans doute la connaissance du monde européen à ce moment de la première moitié du XIX^e siècle par ce roi malgache.

Cependant, l'arrivée des missionnaires ne relève pas uniquement de la propre initiative politique de ce gouvernement de la monarchie à Madagascar même si leur implantation n'était pas repoussée, Huyghues-Belrose écrit à ce propos que :

« Lorsque l'Angleterre s'engagea dans une violente politique anti-papiste qui était surtout une politique anti-espagnole, elle s'approprie tout naturellement les méthodes et les justifications de l'ennemi pour les retourner contre lui. Le prétexte missionnaire venait à l'appui d'une expansion coloniale placée ainsi sous le signe de la Providence divine » Huyghues-Belrose (2001 p. 67)

Par conséquent, l'implantation réussie des missionnaires protestants reste un domaine controversé. Cependant, dire que c'est une conduite volontaire de Radama I^{er} pour dérouter les autres missions venues de l'Europe pourrait être une hypothèse parmi tant d'autres.

Toutefois, l'émergence des nouvelles normes et valeurs comportementales ne détériore pas pour autant la politique culturelle voulue par le pouvoir monarchique malgache, au vu de son effort vers les différentes améliorations de son système social.

En bref, la conduite des dirigeants successifs qui ont gouverné pendant la monarchie avait généré une nouvelle ère, quant à la mutation des comportements sociaux de la population. La collaboration avec les missionnaires est loin d'être négative, sauf pendant la période de la reine Ranavalona 1^{ère} (1828-1861) qui avait ordonné l'interdiction de la religion chrétienne et les œuvres des missionnaires pendant son règne. C'était en 1835, inquiète d'une trop forte influence européenne, cette reine interdit aux Malgaches de pratiquer le christianisme puis chasse en 1836 les missionnaires européens hors de son pays. De vastes persécutions seront alors menées contre les chrétiens, de la région d'Antananarivo en particulier, pendant près de vingt ans, faisant de la reine un personnage sanguinaire de la période monarchique à Madagascar

Cependant, il ne faut pas laisser sous silence le comportement politique de quelques protestants, membres du pouvoir royal à Madagascar, vis-à-vis d'un missionnaire catholique considéré comme un envoyé politique rival des missionnaires protestant anglais. Sans doute, après une forte collaboration avec les missionnaires britanniques, le pouvoir monarchique malgache ne peut que suivre le rythme de la

situation politico-religieuse qui prévaut en Angleterre¹⁰⁴ quitte à affirmer une allégeance officielle.

De ce point de vue, la suspicion avait pesé pendant un certain temps sur la demande d'implantation de la mission catholique. « *Le premier préfet fut un vicaire général de Paumiers, l'héroïque Mgr de Solages. Débarqué à Tamatave en 1830 (un port dans la partie est de l'île), il essaya de gagner Tananarive, mais il en fut empêché par l'ordre de la Reine Ranavalona I^e, toute gagnée au protestantisme, et il mourut de fièvre et de faim à Andevoranto, sur la côte orientale en 1832* » J.L François (1957, p. 195. 327)

De ce point de vue - et c'est une confirmation de ce qui est arrivé au missionnaire catholique à Madagascar – le comportement politique des certaines personnalités royales est méfiant et ne reconnaît pas d'emblée officiellement la collaboration avec les missionnaires catholiques que très tard après l'implantation des missionnaires protestants anglais et norvégiens. François J.L (1957, p.327) mentionne à cet effet « *d'ailleurs, l'accès de Madagascar restait toujours interdit aux catholiques (...) c'est seulement, en 1861, à la mort de Ranavalona I que les jésuites purent s'installer à Tananarive, dans l'espoir d'occuper ensuite l'île rouge* ».

A ce niveau, nous constatons ici les germes d'un conflit passif presque involontaire et inévitable entre Malgaches protestants et Malgaches catholiques au début de l'effondrement de la Monarchie de Madagascar : il arrive à un certain moment de l'histoire d'être en connivence avec la politique internationale de l'empire britannique, pendant une longue période, à son tour le pouvoir colonial français a favorisé l'extension des missions catholiques à Madagascar, pendant la colonisation, ce qui a diminué considérablement l'ampleur des œuvres scolaires protestantes presque partout dans leurs anciennes zones d'influence.

B - Le « laisser faire – laisser passer » face à l'enseignement réformé de Madagascar

Au fil du temps, le développement des ces enseignements confessionnels effectués par les missions norvégiennes, les Jésuites de la mission catholique et es Anglais ne font

¹⁰⁴ Revoir l'existence de l'anticatholicisme britannique dans le chapitre précédent et ce qui entraîne certainement cette conduite de ces membres du pouvoir royal malgache.

qu'amplifier l'évidence de l'enseignement privé au sein de cet Etat monarchique qui ne décide pas à faire fonctionner *un enseignement public*.

Mais d'un autre côté, il faut reconnaître que : secouer par une forte concurrence d'un clientélisme scolaire entre ces trois activités missionnaires, les dirigeants successifs de l'Etat monarchique à Madagascar évitent de se prononcer officiellement comme propriétaires d'un système d'enseignement qui gagne déjà l'éducation scolaire de plusieurs chefs lieux de l'administration régionale

Reconnaissons toutefois, la place privilégiée occupée par l'enseignement dirigé par la LMS, mission protestante de Londres, auprès du pouvoir monarchique ; cette mission grâce à sa présence qui date presque d'un demi-siècle avant celle des autres missions, avait formé la totalité des cadres de ce premier Etat de Madagascar, ainsi que les notables et les grandes figures de la société d'alors. Grâce à ce demi-siècle d'avance, les sortants de l'enseignement LMS sont dès lors, fortement ancrés au sein du paysage administratif à Madagascar.

Dès lors, le développement de l'enseignement confessionnel chrétien pendant la période monarchique était incontestablement le *déclencheur d'une promotion de conduite d'acteur social*, qui contribue à la mutation progressive de tout un comportement social collectif de la population malgache vers les nouvelles valeurs.

En revanche, l'existence des autres régions non touchées par les œuvres missionnaires marque aussi le début inquiétant d'un futur déséquilibre pour l'avenir de Madagascar. Dès qu'une école est implantée, c'est toute une ère nouvelle qui s'ouvre au sein du quotidien de la population touchée par le rayonnement de ce « développement ». Et au contraire, l'absence de cette scolarisation laisse « *les zones déshéritées* » dans un état de retard et crée *une dichotomie de socialité* dans cette même société malgache. C'est ainsi que dans les régions non scolarisées, au XIX^e siècle, le respect des diverses croyances traditionnelles subsistait, et il l'est encore dans bien des cas, de telle sorte que des pratiques culturelles héritées du passé étaient conservées comme seul principe éducationnel dans ces régions. Le rapport du pouvoir monarchique malgache avec ces régions, conservatrices par la force des choses, apparaît ainsi comme un rapport entre deux cultures d'évolution différente, plutôt qu'entre deux types de conduite d'acteur social visant à s'affronter

Reconnaissons dans cette période du pouvoir monarchique qu'être un enseignant est bien vu, comme des acteurs bien préparés et vivaient dans une envergure d'un travail

très estimé. Car, l'apprentissage des autres techniques de production et autres besoins de développement de la société, n'avait pas donné ce privilège d'être formé dans un lieu spécifique et dans un programme commun d'apprentissage de métier. Ce qui ne fait que rehausser l'importance de la formation des enseignants

C - L'agir des acteurs publics dans le contexte de l'enseignement réformé de Madagascar

Quand on étudie l'histoire de l'origine de l'enseignement à Madagascar on est souvent tenté de valider le contenu de l'évènement, en privilégiant plus particulièrement l'agir des dirigeants comme acteurs principaux, voire uniques, qui donnent sens à tout évènement qui s'y produit plutôt que celui des personnes destinées à utiliser les produits de l'enseignement. Cette approche est due certainement à une emprise de démarche qui semble minimiser la dialectique dirigeant/public pour l'analyse de l'actéorialité dans un contexte donné.

Tout d'abord, l'attitude des populations n'est pas homogène. Au XIX^e siècle, l'influence et l'emprise d'une forte envie d'éducation à l'Européenne crée une conduite incontestable de la population dans les régions desservies par l'action missionnaire. La question de la formation des enseignants n'a encore qu'une dimension très réduite, voire régionalisée dans les quelques régions scolarisées.

Par ailleurs, suscités par l'évolution des activités de ces différents missionnaires présents à Madagascar au XIX^e siècle, des nouveaux comportements sociaux apparaissent. Des comportements engendrés par la naissance d'une couche sociale composée par des familles scolarisées se dessinent dans la société malgache. Un nouveau statut social pour les intellectuels, en fonction de leurs écoles missionnaires de formation se met en place discrètement grâce aux valeurs culturelles véhiculées par ce réseau d'enseignement missionnaire et d'évangélisation avec ses propres valeurs fondamentales.

La dualité enseignement catholique/protestant constitue un dilemme aux yeux de la population. En quelque sorte une dualité ontologique : les programmes, les méthodes pédagogiques, le fondement moral et religieux, étant demeurés à ce jour largement différents et souvent source de valeurs sociales en compétition opposées les unes aux autres.

L'histoire nous renseigne notamment, que les élites, formées au cours de cette période qui tiennent à l'originalité de l'éducation scolaire dont elles sont issues, ont généré par la suite de l'histoire une sorte de controverse quant aux nominations à certains postes au sein de l'Etat monarchique. En réalité : « *Les raisons de cette différence n'ont rien à voir avec l'île de Madagascar elle-même. Elles proviennent des projets et des préoccupations de l'Eglise* » précise Huyghues – Belrose (2001,p. 22)

L'ouverture des écoles, doublée par la présence progressive d'un édifice religieux semble favoriser la naissance de ce nouveau type de conflit social dans la société malgache embarquée par cette nouvelle dynamique de l'ère missionnaire.

Toutefois, la contribution de la mise en place d'une société plus « humanisante », quel que soit le contenu donné à ce mot, est du moins visible dans l'action des missionnaires européens. Il peut s'agir, entre autres, de l'importation de valeur prônant des comportements sociaux « modernisés » dont la quête a également mobilisé le pouvoir royal à Madagascar avant l'arrivée de ces missionnaires européens. Il va sans dire que ces missionnaires s'occupent aussi en contre partie d'une *liberté d'agir* acquise en leur faveur, et appuient les différentes formes d'organisations politiques et sociales demandées par le pouvoir royal malgache du XIX^e siècle.

En sus, il faut préciser une autre face de cet enseignement dirigé par les missionnaires : celui-ci avait favorisé la montée et l'établissement d'une bourgeoisie issue de quelques familles qui ont su profiter de l'éducation scolaire. Une couche sociale devait se constituer à partir de ces élites. Cette couche sociale commence à devenir une composante essentielle de la politique malgache à la veille de la période coloniale.

Certainement, la Bible apportée par les missionnaires vise à une conduite d'acteur social raisonnable, avec une volonté d'une réussite sociale commune, avec des intérêts communs et égalitaires, alors que les comportements politiques de cette nouvelle couche sociale cherchent une réussite politique sa faveurs, même si ses agissements ne sont pas obligatoirement ceux de l'attente sociale pour un avenir paisible à Madagascar.

Et comme les « élèves » de chaque école étaient appelés à devenir une nouvelle vague du futur peuple dans chaque région, les écoles vivaient aussi dans un climat de concurrence de caractère, une autre dynamique sociale qu'il était indissociable des stratégies visées par chaque mission à Madagascar. Cela suppose en conséquence que

le développement de la scolarisation était traité comme une affaire politique et de prosélytisme du côté des missionnaires. Le développement de chaque enseignement missionnaire doit faire ses preuves par l'émergence d'un comportement social, collectif et favorable à l'adoption des éléments du modernisme voulu par la monarchie dirigeante à Madagascar. Dans ce cas, la nouvelle conduite engendrée par l'enseignement des missionnaires devait être le garant de l'unité d'un cadre social voulu au sein du royaume.

En particulier, la partie centrale de Madagascar, appelée aussi la région de l'Imerina et du *Betsileo*, est le premier endroit où l'inférence de ce charisme professionnel d'enseignant se fait remarquer. Dès lors, ce n'est pas du tout étonnant si cette image d'enseignant d'une école protestante est devenue une image de marque héritée dans cette partie centrale de Madagascar..

L'arrivée de la colonisation française et de la mise en exil de la dernière reine de Madagascar en Algérie en 1895, avait tourné cette page d'une période de l'enseignement à Madagascar. C'est aussi une longue période de soixante cinq ans (1895-1960), marquée par le début d'un développement équilibré de l'éducation scolaire à Madagascar. Evidemment, ce n'était pas un hasard ni une complaisance régionale si la politique coloniale avait instauré la prolifération d'implantation de nouveaux bâtiments scolaires, celle-ci était due à l'absence visible de scolarisation dans les autres régions non évangélisées par les missionnaires protestants et catholiques. Toutefois, même d'une manière déséquilibrée géographiquement, il faut reconnaître que les actions missionnaires ont beaucoup fait pour débiter les activités d'enseignements dans un monde où l'institution scolaire était « une vie inconnue ».

VI.2-LES INCIDENCES DE LA DEUXIEME POLITIQUE DE FORMATION D'ENSEIGNANTS

VI.2.1 - Les péripéties de la nouvelle juridiction coloniale

A - Coexistence ambivalente avec des nouveaux acteurs

- Accentuation de la rivalité missionnaire

Au moment où la France annexait Madagascar en 1895, les missionnaires, catholiques et protestants, continuaient de jouir d'une pleine liberté pour concevoir et organiser leurs propres enseignements selon leurs principes. Les écoles confessionnelles ne furent pas remplacées par des écoles publiques laïques. Les écoles des missionnaires furent autorisées, mais à condition de se conformer aux programmes et aux directives d'une loi sur l'enseignement colonial :

Titre I : chapitre I, article premier « *l'enseignement est donné à Madagascar dans les écoles officielles et des écoles privées* »

Titre II : Chap II, article 6 : « *la neutralité religieuse la plus absolue est de règle dans les écoles officielles, dont l'accès est laissé libre à tous les enfants et jeunes gens, à quelles religions qu'elles appartiennent, le temps nécessaire sera laissé aux élèves pour pratiquer, en dehors de l'école, la religion qu'ils ont adoptée* » Boegner A et Germond P (1899)

En réalité, le pouvoir colonial nouvellement installé n'a d'autre possibilité que collaborer d'abord avec ces enseignements des écoles confessionnels pour servir le domaine de l'enseignement. Réciproquement, il faut reconnaître aussi que si les écoles des missionnaires voulaient rester et continuer leur œuvre d'évangélisation, elles devaient exécuter le programme scolaire nouvellement adopté. Elles n'avaient pas la possibilité de faire autrement.

Ce fut alors le début d'une longue période de soixante cinq années d'organisation coloniale à Madagascar, mais objectivement c'est aussi un moment de rééquilibrage de

l'expansion inégale de l'enseignement confessionnel chrétien. La nouvelle démarche du gouverneur coloniale consiste à favoriser la prolifération de l'enseignement public dans plusieurs régions auparavant presque délaissées à Madagascar. De leur côté, il ne faut surtout pas ignorer l'accroissement des écoles catholiques, cette situation génère une manifestation de concurrence sérieuse entre les comportements des missionnaires catholiques d'un côté et ceux du tandem missionnaire protestants britanniques et norvégiens d'un autre.

Il n'entre pas dans notre itinéraire d'étude de voir en détails le côté politique pendant l'ère coloniale à Madagascar. Toute fois, cette constatation nous suffit pour mentionner l'enjeu qui avait entretenu le contexte de la formation des enseignants à l'époque : « *La rivalité anglo-française qui se place dans la dernière partie du 19e siècle se fit sentir à Madagascar comme ailleurs (...). la monarchie malgache essayait, entre ces deux puissances, de conserver son indépendance.* » Blanc R, Blocher et Kruger E (1970, p.182)

En effet, cette situation n'était pas une simple existence ponctuelle, c'était une caractéristique qui avait marqué le contexte de l'enseignement pendant la période coloniale à Madagascar. Cependant cette « guerre d'églises » était incompréhensible pour ceux qui n'en connaissent pas l'arrière plan historique de l'enjeu qui prévaut en Europe d'alors. En revanche, cette rivalité d'origine extérieure de Madagascar semble être soutenue par certains malgaches et qui avait provoqué même des comportements d'acteurs souvent dans le but de défendre le prolongement de cette rivalité au sein de la société malgache en pleine ébullition.

« *Le fait le plus important consista, au lendemain de l'occupation (colonisation française), dans l'impulsion donnée par la Mission Catholique à son œuvre scolaire... on peut la résumer brièvement dans les termes suivants : qui dit « protestant », dit anglais, qui dit « catholique », dit « français » Des temples furent appropriés aux usages du culte catholique, sous prétexte que la population avait changé de religion. L'intervention de Gallieni (gouverneur colonial) les fit pourtant rendre presque tous à leurs légitimes propriétés. Cette idée de l'identité des intérêts catholiques et de ceux de la République Française, que le gouvernement se serait défendu d'accepter, fut merveilleusement favorable, quoi que fausse, au développement des œuvres des œuvres catholiques » Chapus G.S, (1930,p.56)*

Si l'on compare les zones de pénétrations respectives des missions catholiques et protestantes dans les autres pays, on note une relation évidente avec la religion dominante du colonisateur, protestante pour le Royaume-Uni ou les Pays-Bas, catholique pour la France ou la Belgique. C'est une tendance dont il est difficile d'en déduire qu'il existait une quelconque exception pour le cas du Madagascar à cette époque là.

Certes, il s'agissait d'un enjeu d'évangélisation plutôt que d'une politique d'enseignement exclusivement. En outre, il est visible que contrairement aux activités menées par des missionnaires protestants, les orientations de l'enseignement catholique à Madagascar pendant la période coloniale vont de pair avec la politique globale des activités des différentes congrégations au niveau mondial. Cette précision ne fait que confirmer cette constatation

« pour un Jésuite, la première question à se poser était alors : peut-on penser qu'un éducateur connaisse l'humanité dans toutes ses vraies dimensions s'il n'a pas étudié la théologie catholique ? ». Donohue John W (1963 p. 245)

Au travers de cette situation, il faut reconnaître que les comportements des missionnaires catholiques sont souvent perçus et analysés sous l'angle de la compétition franco-anglaise ou celle du prosélytisme catholique contre les protestants britanniques et norvégiens qui dominaient la scène de la scolarisation à Madagascar soixante ans avant les premières écoles catholiques.

Cette situation de pseudo rivalité entre les différentes missions à Madagascar fait l'objet d'étude de Vincent Huyghues-Belrose, un historien contemporain. Il explicite que

« les raisons de cette différence n'ont rien à voir avec l'île de Madagascar elle-même. Elles proviennent des projets et des préoccupations de l'Eglise » Huyghues-Belrose (2001, p. 22).

Autrement dit les conduites des missionnaires, ainsi que les gens impliqués dans les affaires de l'enseignement ne sont que le produit d'une situation organisationnelle des différentes confessions en concurrence au cours du 18 et 19 siècles et cette situation se développe en Europe, siège des commanditaires des activités missionnaires. Toujours dans ce cadre de concurrence-rivalité entre les missions protestantes et Catholiques en Europe, cette constatation semble confirmer la réalité à Madagascar pendant cette période :

« lorsque l'Angleterre s'engage dans une violente politique anti-papiste qui était surtout une politique anti-espagnole, elle s'approprie tout naturellement les méthodes et les justifications de l'ennemi pour les retourner contre lui. Le prétexte missionnaire venait à l'appui d'une expansion coloniale placée ainsi sous le signe de la providence divine » Huyghues-Belrose (2001, p. 67).

- Incidences de la juridiction scolaire française

Deux ans après l'application de cette nouvelle juridiction scolaire à Madagascar, l'année 1897, dans son rapport sur la prise de la fonction de gouverneur de Madagascar, Gallieni note que « *La très grande majorité de ces écoles étaient situées dans l'Imerina et les Betsileo (des régions de la partie des hautes plateaux à Madagascar). Dans le reste de l'île, elles étaient infiniment plus clairsemées (...), bon nombre de ces écoles servent aussi de temples (...) dans la plupart du temps, de caractère religieux l'emporte sur le caractère scolaire* » Chapus. (1930)

et suite à cette constatation, des premières écoles publiques, appelées *écoles officielles*, sont instituées par l'arrêté de Février 1897 par ce gouverneur Gallieni(1) envoyé par la métropole. A noter que l'enseignement dans ces premières écoles officielles était assuré par des enseignants issus des écoles confessionnelles.

La première école normale de l'enseignement public a été inaugurée **le 22 avril 1897** à Antananarivo. (Chapus G.-S, 1930. p. 20) Les formateurs étaient des enseignants français et les élèves-maîtres étaient tous des malgaches et formés pour l'enseignement primaire. Devenus instituteurs, ils bénéficiaient d'une formation en cours de service, pour devenir professeurs assistants et même inspecteurs adjoints à la même attribution que les Français qui occupent principalement ces postes pendant la période coloniale.

Pour ce qui est des écoles publiques, elles sont entièrement gratuites vis-à-vis des écoles missionnaires protestantes qui demandaient dès fois la participation des gens (participation au salaire des enseignants, matériels de construction, mains d'œuvres) sur la construction et l'aménagement des locaux des écoles. Boegner précise que : « *les écoles protestantes étrangères, norvégiennes ou anglaises, étaient expressément exclues de l'appui de l'Etat, malgré les services qu'elles rendent à la colonie* » Boegner (1899, p. 63)

Au début de la mise en campagne de cette nouvelle juridiction scolaire française pour Madagascar, les premières écoles publiques sont toutes localisées à Antananarivo, et ceci pour marquer l'initiative de la France de vouloir apporter une assurance aux gens de la capitale au cas d'une éventuelle régression de l'enseignement confessionnel. L'ouverture d'écoles publiques dans les autres régions est surtout une démarche en vue de combler la répartition inéquitable des enseignants et d'ouverture de nouvelle école effectuée par les activités missionnaires. C'est aussi une stratégie logique, nécessaire pour récupérer l'opinion publique qui est un peu abusée par les principes des missionnaires qui accuse (discrètement) le fond des principes de l'éducation scolaire française comme à base d'un anti-confessionnelisme !

Désormais, on assiste à une courbe d'expansion des écoles protestantes britanniques et norvégiennes progressivement descendante à de la prolifération graduelle des nouvelles écoles publiques et des écoles catholiques.

B - Ballotement du sens d'acteur social

- Position affaiblie des camps protestants

Le gouverneur colonial de Madagascar, avait écrit en avril 1899 aux administrateurs et comandants des cercles et des provinces administratives coloniaux

« Cette question (celle de l'enseignement) exerce une telle influence sur les conditions politiques et économiques d'un pays, qu'il est impossible à l'administration de s'en désintéresser. Ainsi, ai-je souvent appelé votre attention, surtout en ce qui concerne les écoles de l'Imerina et du Betsiléo (des régions des hauts plateaux favorisés par la présence de bon nombre d'écoles ouvertes par les missionnaires), sur la nécessité de diriger l'enseignement d'après les principes qui me paraissaient convenir le mieux aux intérêts de notre œuvre de pacification et de colonisation à Madagascar »¹⁰⁵

Cet extrait relate l'aspect de la collaboration attendue entre l'enseignement confessionnel et l'enseignement public à Madagascar dans ce contexte de la colonisation. C'est une politique qui invite toute activité d'enseignement à Madagascar

¹⁰⁵Rapport d'ensemble Gallieni, gouverneur colonial – page 138. voir également « omaly sy anio » revue d'histoire à l'université de Madagascar, N° 16 du juillet-décembre 1982

de revoir leur pratique en mettant en premier ordre la mise en œuvre de la nouvelle juridiction scolaire au profit de la pacification.

Par la suite, l'administration coloniale avait mené une autre stratégie pour mener son œuvre de scolarisation. Il s'agit de mettre en place une station d'activité militaro-sociale dans les zones identifiées comme complètement non servies par les activités missionnaires et risque de mener une nouvelle insoumission aux différentes mesures à mener. L'administration coloniale est dorénavant équipée de plus en plus d'informations sur la situation de chaque région à Madagascar grâce aux informations relevées pendant cette période de la pacification de l'île. La création de nouvelle zone d'action ont vite rivalisé la réputation des pratiques missionnaires et de ses malgaches proches collaborateurs. En l'occurrence les enseignants des écoles confessionnelles ne sont plus les seuls acteurs en excellence.

Un ballottement du sens d'acteur social est dès lors évident au cours de cette deuxième politique de formation d'enseignant de l'enseignement réformé de Madagascar. Reconnaissons que cette nouvelle prolifération des écoles publiques est un nouveau réseau de nouvelles images d'acteur social. La population est maintenant en face de deux cadres de témoignage d'actérialité, l'apparition des nouvelles activités menées par le pouvoir colonial à côté des activités d'enseignement et les activités d'évangélisation toujours maintenues par des acteurs expérimentés sous l'égide du service missionnaire protestant français. Cependant, les nouveaux acteurs qui émergent des nouvelles activités dirigées par le gouverneur colonial ont sans doute une vite montée de reconnaissance envers la population, puisque leur démarche est de répondre tant que possible aux aspirations des régions non desservies par les missionnaires de toutes confessions. De ce fait, ces derniers ont perdu leur réputation d'être des acteurs du progrès et porteurs privilégiés d'éducation perspicace.

- **Engendrement d'un ballottement civilisationnel**

Dans les archives se rapportant à l'évolution de la carte scolaire au cours de la période coloniale à Madagascar, que nous contentons de donner une brève synthèse d'analyse ici, il est courant de trouver une augmentation rapide des effectifs scolarisés surtout dans ces zones non touchées par l'évangélisation. La raison de ce phénomène vient sans doute des comportements de ces missionnaires eux-mêmes. Ils s'intéressent en priorité aux endroits où les voies de communication sont plus accessibles et chez les populations qui ont accueilli sans obstacles majeurs les principes de l'évangélisation.

menés. En plus, on ne peut pas nier non plus cet effort de l'administration coloniale de vouloir mener une implantation scolaire équilibrée dans tout le territoire de Madagascar. C'est surtout cette initiative qui a vite ramené l'effectif des écoles publiques plus élevé par rapport au total des établissements scolaires gérés par les missionnaires. Tout laisse à dire que l'administration coloniale n'est pas tout à fait dans ce qu'affirment souvent les idées politiques pendant cette période, des idées de caractères *nationalistes de l'époque* qui accusent sans hésitation ce processus de scolarisation par l'enseignement public comme étant une manœuvre de séduction pour avoir une légitimité sociale auprès de l'opinion publique.

Au sein de cette bataille d'actéualité, qui opposent théoriquement deux camps d'acteurs en pleine lutte de légitimité sociale, un ballotement civilisationnel est en train de gagner le contexte l'enseignement à Madagascar. Un discours revancharde n'est pas à exclure dans la conduite des malgaches anticolonialistes pour affronter sans doute la conduite offensive adoptée par les nouveaux acteurs générés par les activités de la politique coloniale. Cependant, l'histoire relate la faiblesse des mouvements anticolonialistes souvent menés par des acteurs encore non soutenus structurellement et sans moyen efficace pour mener une vraie bataille pour l'indépendance.

- **Épanouissement de l'enseignement catholique**

Par contre, de son côté les écoles catholiques, renforcées par l'arrivée progressive des autres congrégations venues des autres pays de l'Europe, améliorent vite leurs présences au cours de cette politique scolaire de l'administration coloniale. Présent à la fois dans les grandes agglomérations partout dans l'île et dans les zones rurales conquises par l'évangélisation, l'enseignement catholique continue sans difficulté majeure à jouer le rôle d'un concurrent à l'enseignement public et de l'enseignement réformé de Madagascar. La solidarité financière qui existe entre les membres des congrégations de différents pays favorise le développement et l'appui de l'enseignement catholique face à l'expansion des écoles publiques.

Il est opportun de préciser que les rumeurs diffusées pendant la colonisation à Madagascar sur le fait qu'un budget spécialement octroyé par la France finance l'expansion des écoles catholiques n'est pas du tout vrai. Une complicité sur un probable anti-protestantisme anglo-norvégien pourrait avoir lieu, mais un financement sur la construction des écoles catholiques nous semble exclu de cette manœuvre.

En réalité les activités des écoles catholiques à Madagascar, comme ailleurs, s'effectuent au sein d'un réseau d'entraide planétaire entre congrégations, et c'est à partir de cette collaboration religieuse qui rend fructueuse la progression de la multiplication des écoles catholiques à Madagascar depuis l'époque coloniale. Nous contentons de livrer ici la synthèse des précisions faites par FRANCOIS J.L (1957.) sur le fonctionnement du rouage des collaborations entre œuvres catholiques. L'ensemble des missionnaires disséminés sur la planète est sous l'autorité de la congrégation *Propaganda Fide*, c'est-à-dire, congrégation pour la Propagation de la Foi, qui est appelée, le plus souvent « La Propagande ». Cet organisme fondé en 1622, qui dépend directement de la Papauté, a une entière autonomie sur toutes les missions catholiques. Les différentes sociétés missionnaires catholiques ont chacune à leur tête une maison Mère dirigée par un supérieur Général. Cette maison Mère fait le lien entre Rome et les missionnaires à l'œuvre sur le terrain. Sur le plan matériel son rôle consiste essentiellement à trouver des fonds afin d'aider les Missions qui ne peuvent compter sur leurs propres ressources. Pour ce faire, elle s'adresse aux nombreux œuvres charitables qui ont proliféré, parallèlement aux missions, durant le XIX^e siècle, fait appel à des bienfaiteurs. Les fonds récoltés peuvent être envoyés directement aux missions, entre autres des tôles, des fers, des ciments, des meubles et matériels scolaires.

Ce que je ne pouvais pas développer ici, ce sont toutes les nouvelles conséquences qui accompagnent cette forte intervention des actions catholiques dans l'univers de la conduite des acteurs sociaux malgaches. Ce qui relève d'ailleurs d'une autre étude de contexte..

En bref c'est une conduite d'acteur social en pleine lutte contre les péripéties de la période coloniale qui se produit pendant cette deuxième politique de l'enseignement réformé de Madagascar dirigée par le service missionnaire protestant français

VI.2.2 – Engendrement du dilemme d'actéualité Pasteur/Enseignant

Le déroulement de la deuxième politique de formation d'enseignants mené par les missionnaires protestants français affronte aussi un nouvel enjeu de plan de formation au sein de la communauté protestante elle-même. Le plan de formation est devenu une source de dualité d'acteur entre Pasteur et enseignant. Un cas de figure qui n'existait pas encore au temps de la première politique de formation. En effet, contrairement à la

réalité de l'évangélisation au temps des missionnaires protestants britanniques où activités scolaires et activités d'évangélisation sont menées par un seul type d'acteur à la fois acteur compétent pour le rôle d'enseignant et effectue aussi le rôle d'animateur de paroisse, la deuxième politique de formation menée par les missionnaires protestants français affronte une nouvelle dimension d'évangélisation pour Madagascar. Le plan global de formation d'acteur pour le protestantisme doit trancher la distinction nécessaire entre l'image sociale d'un enseignant et celle d'un Pasteur..

En effet, un fait nouveau émerge de cet élargissement des activités protestantes c'est le glissement du statut social des enseignants protestants au sein même du monde protestant. Pendant cette période, la religion protestante évolue déjà dans une dimension où plusieurs temples fonctionnent séparément avec l'animation des enseignants. Ils existent maintenant deux bâtiments distincts pour l'enseignement et les cultes. Il existe déjà deux endroits de formation de Pasteur pour l'église protestante réformée à Antananarivo Tributaire de cette extension du protestantisme à Madagascar, les enseignants ne sont plus l'unique acteur spécialisé et formé par le plan de formation de cette église protestante. Au fil du temps, ils sont considérés, par la force des choses, comme des employés de l'église, voire avec un statut de salariés de la paroisse. La légitimité d'être un acteur principal de la création d'une communauté chrétienne et de moteur d'évangélisation est en passe d'être dissimulée.

Ce glissement de l'image des enseignants des écoles protestantes est un revirement fort du contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar. C'est la situation de l'univers de formation d'acteurs au sein de l'église protestante malgache autour des années 1920. En quelques sorte, c'est aussi un processus non-réussite d'une sorte de laïcisation de l'enseignement réformé de Madagascar en vue de rectifier une confusion de rôle. Notons que l'enseignement et l'église protestante sont organisés dans une même direction et objectif prioritaire « l'évangélisation sur toute ses formes d'abord ». A priori, cette attitude des protestants envers son enseignement tend à négliger la valeur académique et les objectifs disciplinaires du programme scolaire.

Ils existent maintenant deux acteurs qui cohabitent dans une même publique mère. C'est aussi une cohabitation de deux conduites d'acteurs dès fois antagoniques, tantôt complémentaires.

Dès lors, le contexte de la formation d'enseignants protestants évolue depuis cette période avec une nouvelle éthique de formation en sachant qu'il appartient dorénavant au Pasteur de porter l'image propre de responsable de paroisse et de prédicateur de la foi. Les enseignants se placent dans le rang des acteurs auxiliaires de l'évangélisation

pour renforcer son rôle de responsable effectif de l'enseignement. Dans certaine localité, ils portent la fonction d'un acteur complément circonstanciel de lieu et de temps dans ces endroits où il n'existe encore qu'une activité scolaire et la nouvelle communauté protestante ne peut pas encore bâtir leur propre temple et avoir la présence d'un Pasteur pour assurer en permanence les activités propres à l'éducation de la foi. C'est une image classique héritée de cette période.

Toutefois, même au sein de ce dilemme, la politique de la mission protestante française à Madagascar continue à sauvegarder la formation initiale des enseignants d'autant plus que les protestants demeurent fidèles à leur propre ambition d'être les promoteurs de l'enseignement à Madagascar.

VI.3 - INTERFERENCES DES CONTEXTES CONNEXES

La formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar est suspendue à partir de juin 1972¹⁰⁶. Pour autant, cet arrêt n'annule pas l'émergence des actes qui entretiennent la légitimation des pratiques des acteurs sociaux dans la sphère d'action de la formation initiale. Ici intervient la place des contextes connexes qui agissaient et continuent toujours à façonner la dynamique de cet univers de la conduite d'acteur social malgré cette absence des activités spécifiques de formation d'enseignant dans le milieu propre de l'enseignement réformé de Madagascar.

A - Emprise d'un nationalisme incertain

- La revendication du mouvement « mai 1972 »

A la fin de l'année scolaire du mois de juin 1972, les deux dispositifs de formation d'enseignants de l'enseignement réformé de Madagascar ne fonctionnaient plus¹⁰⁷. Par ailleurs, ce vide institutionnel dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar n'empêche pas de constater l'existence d'autres cadres de formation qui ont suppléé l'acte de formation pour l'enseignement réformé de Madagascar. En effet d'autres

¹⁰⁶ Cet événement est largement présenté dans le chapitre IV.3 concernant la page sombre de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar

¹⁰⁷ op cit..

événements entrent en jeu et qui ont marqué fortement le monde de l'actéualité dans l'enseignement réformé de Madagascar. La disparition des activités de formation initiale ne veut pas dire pour autant anéantissement de la problématique de la conduite d'acteur social, voire un abattement de l'initiative des acteurs pour un éventuel relancement des activités de formation initiale. Cette question n'est pas sans suite, elle est seulement confondue au sein d'autres contextes connexes en l'occurrence les différents mouvements populaires nationaux à Madagascar.

Au cours du mois de mai 1972 à Madagascar, après douze ans d'indépendance, la notion de *nationalisme* refait surface dans une forte demande de réforme de l'éducation nationale tout d'abord. C'est un mouvement étudiantin qui réclame une nouvelle qualité d'éducation sociale pour éradiquer les séquelles d'une culture néo-coloniale. Au début, c'est une révolte de la jeunesse face à un système d'enseignement sans garanti d'avenir et sans promotion culturelle qui ne fait que perdurer un néo-colonialisme sur toutes ses formes.

La grève générale commence dans le milieu de l'enseignement et s'étend jusqu'à la dénonciation du système politique du gouvernement. L'état est accusé d'être complice de ce développement incertain de la nation malgache. Le mouvement étudiantin réclame un changement sur toutes ses formes de la gestion des affaires nationales. Une forte pression est mise en particulier sur la réorientation de la désignation des agents de l'état pour que ceux-ci soient réellement des garants d'une bonne révolution pour une vraie souveraineté « nationale ». En toute réalité, et pour toutes ses raisons, l'ampleur du mouvement populaire tente d'évoquer une vraie nouvelle conduite d'acteur social sous le nom de **dirigeante capable**, traduction de la désignation par le slogan générique malgache de *Mahavita azy*. Une qualité d'acteur irréprochable engendrée par un besoin fort d'une réussite sociale sur toutes ses formes au sein d'une situation de désarroi économique et culturel. Sans cela, la direction des affaires nationales resterait inadaptée au devenir de la nation malgache.

- **Perplexité de la définition d'acteur social**

Pourtant, ce mouvement de mai 72 à Madagascar ne restera pas sans commentaire du côté des observateurs engagés. L'agitation devient nationale et s'étendit vers une revendication d'un nouveau modèle d'Etat « progressiste » pour remplacer la pratique néo-coloniale. Dans tous les cas, les revendications de réforme étaient motivées par la volonté de ne jamais plus risquer de mettre au pouvoir des élites sans initiative

d'innovation de comportement politique. L'évènement de mai 1972 était sans doute, depuis l'indépendance nationale, le premier repère marquant une crise réelle de cadre de conduite. Certes des mouvements anticolonialistes avaient eu lieu à Madagascar, des systèmes de formation ont existé, les églises fonctionnaient, le respect des valeurs prônant la l'authenticité de la sagesse malgache continuait dans les milieux de la vie communautaire. Pourtant, l'émergence d'un tel mouvement populaire témoigne sans doute l'absence, l'incohérence et la discontinuité des différents modes de formation qui avaient existé. Des raisons qui justifient la difficulté de fixation d'une culture d'acteur social. C'est un premier constat à travers cet évènement. En même temps, on peut se poser la question pour savoir dans quelles mesures peut-on accuser uniquement et habituellement une domination des cultures étrangères comme entrave au développement réel de la conduite d'acteur social adaptée aux besoins du contexte malgache? Le mouvement populaire a duré des mois, et qui s'est terminé par la démission du premier Président de la République malgache, depuis son indépendance de 26 juin 1960. Cependant, un autre constat problématique rejoint le premier sur le fait qu'aucun nom n'est retenu comme leader nationaliste, figure emblématique de ce mouvement populaire. Comme si tout le monde était militant inconditionnel sans qu'aucun leader ne fut identifié comme une conduite image de marque et maître d'une victoire? Cette absence justifie le non-aboutissement à la formation d'une équipe gouvernemental à la fin du mouvement

Autre point problématique tiré dans le cadre de ce contexte de revendication populaire c'est la perplexité du sens et du contenu de la rupture sociale. Le mouvement a dénoncé publiquement le système d'enseignement adopté par la première république comme foyer d'une éducation non conforme à l'émancipation de la jeunesse malgache pour devenir une nouvelle génération capable d'assumer leur propre avenir. C'est ainsi que ce mouvement de mai 72 est considéré comme un moment d'un signal fort d'une marche vers un changement radicale, à grande échelle, se basant par la mise en place d'une autre politique d'enseignement capable de former un bon citoyen. Pourtant la suite de l'évènement a mis en épreuve la nouvelle équipe gouvernementale. Elle est complètement étirée entre d'un côté l'exigence à caractère ethnico-politique d'un développement comunautariste et d'un autre côté l'application d'un changement radical avec une rupture aux anciennes politiques sans considération claire de la valeur d'un bon citoyen. Affaibli par une lutte de leadership, sans solidarité politique, ce nouveau dirigeant transitoire est vite démissionnaire. C'est une période d'un nationalisme incertain, stratégiquement inorganisée. Après ce moment de perplexité, le pouvoir politique est récupéré par une nouvelle équipe fondatrice d'un pouvoir socialiste marxiste trois ans après mai 72.

B - Influence de l'idéologie socialiste marxiste

- La montée de l'aspiration révolutionnaire

Cet élan nationaliste du mouvement 1972 s'est transformé dès lors en un tremplin politique qui a permis à une nouvelle génération des hommes d'état malgache d'instaurer un nouveau pouvoir basé par les principes de « *la révolution socialiste* » inspiré du Marxisme-léninisme..

En effet, loin d'être un mouvement populaire planifié par des véritables acteurs politiques, ce mouvement de 1972 a réellement échoué aux yeux des générations qui ont vécu cette aspiration profonde de redressement de la société malgache. En réalité, des nouveaux acteurs politiques ont su exploiter ce concept nationaliste ainsi que les aspirations à une vraie révolution culturelle nationale qu'il véhiculait en arrière plan, pour s'orienter vers la mise œuvre de la révolution socialiste marxiste à Madagascar en décembre 1975. En d'autres termes, les nouveaux dirigeants s'en servirent l'idéologie de nationalisme pour organiser et mener à bien la lutte contre l'influence occidentale désignée comme génératrice de l'affaiblissement de la souveraineté nationale et de destructrice des valeurs progressistes.

Dès lors, une nouvelle constitution socialiste a été votée pour Madagascar par un referendum. Cette situation a conduit la plupart des politiciens à s'allier au sein d'un front national pour la défense de la révolution socialiste. La conduite des dirigeants socialistes, alors en position de modèle d'acteur révolutionnaire en excellence, obtenait des partisans remarquables dans tous les niveaux de la vie quotidienne et se faisait de détenteur de la clef du paradis socialiste.

- Idéologisation de la formation et de l'éducation

Cette nouvelle constitution a donné naissance à la fameuse nouvelle loi n° 78-040, c'est la nouvelle orientation de l'éducation et de l'enseignement à Madagascar. Pour ce qui est de la formation dans tous échelons du domaine de l'enseignement et de la formation professionnelle, voici les quelques extraits qui en donnent l'orientation principale :

-« *Le système d'éducation et de formation des hommes, conformément aux dispositions de la charte de la révolution socialiste Malgache se donne pour finalité la construction d'une société Socialiste moderne décentralisée, harmonieuse équilibrée et techniquement développée* » ¹⁰⁸

-« *L'importance du système d'éducation et de formation des hommes dans la Révolution nécessite d'une formation permanente soit organisée pour permettre, de façon constante, l'approfondissement du savoir et du savoir-faire à tous les niveaux* »
¹⁰⁹

En outre, le domaine de l'enseignement et de la formation des enseignants à Madagascar sont régis par l'idéologie de la malgachisation. Cette dernière se concrétise par l'usage de la langue malgache officielle comme nouvelle intégration des valeurs socio-éducatives en mettant la langue française, auparavant une langue intégrale d'enseignement, au statut d'une langue étrangère

Sur le plan civilisationnel, les dirigeants socialistes transposèrent les schémas de processus de la révolution culturelle de la société soviétique et chinoise dans le tissu civilisationnel malgache. Toutefois, pour ce qui est du domaine de la religion la plupart des malgaches croyants, chrétiens ou musulmans, restent attachés à leur religion malgré la circulation du précepte marxiste « *la religion est l'opium du peuple* » et qui tend à créer une opinion d'athéisme d'état pour provoquer par la suite un athéisme de la culture collective par une idéologisation des nouvelles valeurs civilisationnelles.

Certainement, ce modèle de socialité implanté aux peuples -tacitement consentants- au nom de la légitimité révolutionnaire, engageait les acteurs sociaux malgaches sur une voie dont personne à l'époque ne pouvait critiquer sérieusement et prévoir d'aussi dramatiques conséquences. Tout compte fait l'idéologie socialiste avait dominé incontestablement la vie de beaucoup d'institutions sous la bannière d'un projet de société émancipée du joug de l'impérialisme.

¹⁰⁸ Titre premier, principes généraux, article premier de la loi 78-040 portant cadre général du système d'éducation malgache dans le cadre de la construction du socialisme malgache.

¹⁰⁹ Ibid, loi 78-040 article 4.

C - L'expérience néo-socialiste de la politique de formation publique

- A la recherche des acteurs de la démocratie

Toujours pendant cette période de suspension de formation initiale pour l'enseignement réformé de Madagascar, en 1991, un nouveau mouvement populaire se présenta à Madagascar pour expédier le pouvoir socialiste avec ses accessoires idéologiques. C'est le début de l'instauration timide et hésitante des premières dispositions démocratiques. Les anciens acteurs politiques révolutionnaires et qui sont encore présents dans la scène politique, se trouvèrent dès lors confronter à une situation de crise de légitimation de leur avenir d'acteur politique. Ils sont devenus des acteurs désemparés et neutralisés au cours d'une conjoncture politico-sociale en quête d'un autre cadre de légitimation de conduite d'acteur.

Avec l'arrivée au pouvoir d'un nouveau Président en 1991 qui a donné naissance à l'adoption d'une nouvelle constitution prônant la nouvelle démocratie, diverses actions sont mises en place dans le but de mener un radical changement des séquelles du régime révolutionnaire socialiste. C'est ainsi que les lois sur les programmes de l'enseignement et de la formation professionnelle ont été retouchées, que l'amélioration qualitative de l'enseignement avec les diverses mesures que cela implique est devenue la priorité après une abolition sans réserve des modèles de conduite inspirés du socialisme marxiste. En conséquence, l'univers de la philosophie de la formation se réorganise pour mieux répondre à la nouvelle démocratie naissante

C'est ainsi que, à l'instar d'une forte réorientation de la politique de la communication et de la culture, le domaine de l'éducation nationale est le cible d'une restructuration doctrinale de ses objectifs d'enseignement et de la formation d'enseignants. Les nouveaux dirigeants au pouvoir veulent marquer leur vraie politique éducative selon les nouvelles perspectives de la nouvelle démocratie. L'éducation civique a été réintroduite comme discipline à part entière dans les collèges. Les programmes ont été expurgés des contenus idéologiques partisans, hérités du régime révolutionnaire. L'orientation nouvelle du ministère de l'enseignement est revenue *au français comme langue d'enseignement partiellement* dans le primaire (calcul, géographie et connaissances usuelles) et totalement dans les classes au niveau secondaire (collège et lycée). C'est du moins l'image globale de la réorientation du contexte de la formation initiale.

- Aspects des dispositifs de la formation initiale

L'enseignement réformé de Madagascar ne dispose pas encore une nouvelle structure de formation d'enseignants. La formation initiale n'existe pas. La formation continue des enseignants des écoles protestantes s'effectue en fonction des regroupements conjoints, enseignants des écoles privées et écoles publiques, programmés par le ministère pour tous les enseignants dans une circonscription scolaire. Pour ce qui est de la formation initiale des enseignants des écoles publiques depuis 1993, six Ecoles Normales d'instituteurs dont une par chacune des six provinces de Madagascar sont fonctionnelles, elles recrutent des jeunes titulaires du BEPC (brevet d'étude du premier cycle, diplôme à la sortie du collège) pour une formation de 2 ans et 5 mois. Une Ecole Normale de formation de Conseillers Pédagogiques du primaire et de Professeurs de CEG a été ouverte en 1992. La réorganisation des Ecoles Normales Supérieures malgaches opérées en 1993 oriente ces établissements non seulement vers la formation initiale mais également vers la recherche pédagogique.

Dans ce contexte, un fait marquant la nouvelle loi d'orientation de l'éducation nationale est la reconnaissance de la place l'enseignement privé. Il n'est plus menacé de disparition comme au temps du socialisme, au contraire, non seulement des subventions lui ont été allouées, mais encore un office de l'enseignement privée ayant le rang d'une direction au sein de l'organigramme du ministère vient d'être crée pour jouer le rôle d'interface entre l'enseignement privé et l'Etat. Rappelons qu'au cours du régime révolutionnaire socialiste, la gratuité de l'enseignement primaire et secondaire fait partie d'un grand projet pour une possibilisation de la scolarisation universelle sans distinction de classe sociale.

Cependant, étant donné ces efforts de reformes dans le domaine de l'enseignement et de la formation d'enseignants, cette période néo-socialiste à Madagascar est aussi un moment de discontinuité d'épanouissement d'une culture d'acteur social. Certainement pendant quinze ans d'éducation socialiste (1976-1990), la forte imprégnation d'un modèle d'actéualité idéologisée n'est pas du tout facile à s'en débarrasser. Toutefois, peu importe les grands axes de la nouvelle politique prônant la démocratie, la mise en œuvre d'une nouvelle stratégie d'éducation de masse ne doit pas se contenter avec une simple victoire politique de changement de Constitution. En effet, sans vouloir être du côté des opposants à la mise en marche de la nouvelle démocratie à Madagascar, une absence de politique crédible pour fixer des actions génératrices de conduite d'acteur social revient à classer la nouvelle politique de formation dans le scénario d'un bonnet blanc qui remplace un blanc bonnet !

Ce qu'on veut souligner à travers toutes ces présentations de contextes c'est le fait que le passé ne se raccorde pas avec le présent pour pérenniser une culture de conduite d'acteur social. Etant donné, la crédibilité de chaque action sociale, l'absence d'un épanouissement continue de conduite d'acteur social marque leur faiblesse. Toutefois, il y a des moments où les problèmes majeurs ont été résolus, et des programmes d'actions sont méticuleusement formulés pourtant cette culture d'acteur social ne se stabilise pas.

CHAPITRE VII: LES ENJEUX NOTOIRES DE LA PRATIQUE D'ACTEUR SOCIAL

Dans ce contexte de la formation initiale, l'identification et l'analyse des enjeux notoires constituent essentiellement à corroborer l'ampleur des conflits dans lesquelles se sont produits le développement du sens de la conduite d'acteur social. Certainement, la dynamique de la conduite d'acteur social est indissociable à l'évolution de ces enjeux.

Cependant l'analyse des enjeux ne doit pas se faire uniquement dans le but de voir la dynamique du sens de l'acteur, elle est aussi et surtout un cadre d'analyse des caractéristiques du contexte. En outre, cette analyse introduit l'identification des corrélations du sens de la conduite d'acteur social avec l'ancrage de certaines convictions sociales. Pour autant « *il ne s'agit plus tant de savoir quelles sont les façons de voir le monde de tel ou de tel groupe ou d'individu que de savoir comment se constituent ces façons de voir* » Mucchielli (2005, p. 28).

VII.1- L'ENJEU DOCTRINAL

Contextualité de la problématique doctrinale

A travers ces deux caractéristiques présentées dans les deux chapitres précédents, on peut définir la présence d'une problématique doctrinale qui mobilise un enjeu à la fois de caractère théologique et de caractère idéologique. Un enjeu qui semble actuellement provoquer une lutte d'influence entre des dogmes juxtaposés que les acteurs sociaux détiennent depuis des années.

Il est opportun de préciser que pour des raisons liées à l'origine de l'enseignement protestant à Madagascar, la dynamique de ce contexte de la formation initiale est traditionnellement rattachée aux valeurs mémorielles qui se rapportent à la pratique missionnaire protestante européenne à Madagascar. En effet, lorsqu'il s'agit de la question qui touche la réorientation de la politique d'enseignement protestant, entre autres, la recrudescence de cette opinion qui « glorifie » les modèles de pratiques missionnaires protestantes européennes est toujours un phénomène difficile à éviter. Cette situation est valable à n'importe quel niveau de la structure de l'enseignement

protestant, réformé et luthérien en général. Cette opinion considère sans hésitation les chemins tracés par ces missionnaires comme valables à n'importe quelle époque et dans n'importe quel domaine d'action au sein du rayonnement de l'autorité des églises protestantes luthériennes et réformées. Comme si la religiosité d'un engagement au sein des activités relatives à l'enseignement protestant dépendait de la place donnée à la patrimonialisation des pratiques missionnaires.

Pareillement, en particulier dans le milieu rural, une logique imprégnée de l'idéologie socialiste marxiste se présente à chaque fois que les gens discutent sur la manière de gérer la vie d'un établissement scolaire. Le mode d'organisation de type « coopérative socialiste » demeure un point de repère incontournable et un cadre de légitimité de la forme de gestion proposée par les acteurs sociaux qui souhaitent avoir une répartition équitable des tâches au sein de l'organisation.

VII.1.1 – Premier enjeu : La confessionnalité de la conduite des acteurs sociaux

- Le rapport : patrimonialisation de valeurs missionnaires/ innovation de la sociabilité

Deux idées semblent en pleine compétition dans ce contexte : d'une part l'opinion qui veut faire valoir sans limitation dans le temps les patrimoines d'églises protestantes malgaches dans la pratique d'un acteur social, cela suppose tout d'abord l'omniprésence de la confessionnalité en tant que comparatrice des valeurs religieuses, ensuite une reconnaissance de la pratique caritative comme axe vecteur de l'éthique d'engagement social dans l'univers de l'enseignement. Le prosélytisme n'est pas à l'ordre du jour par le fait que c'est l'acteur qui respecte « le contrat de confessionnalité de sa conduite » et non le public qu'il sert. Pour le dire autrement, la crédibilité de la conduite d'acteur social se trouve dans le respect sans réserve de la confessionnalité, de l'adoption de l'image missionnaire et du maintien de la pratique caritative, et donc la corroboration de l'implication se fait par l'agencement de ces pratiques. C'est le point fort de cette première idée.

D'autre part, la deuxième opinion veut aller au-delà des cadres non- rassembleurs. La confessionnalité est une pratique naturelle dans le champ d'activité d'une église, mais se laisser entraîner par un « traditionnement » d'un panier de valeurs irréprochables,

voir non-négociable n'est plus une expérience positive pour le XXI^e siècle. Il faut vivre la diversité autrement, au risque de réviser l'originalité de chaque différence de pratique au sein de la diversité. C'est le point central de la deuxième opinion. Cette idée donne plus d'importance aux mutations actuelles des besoins sociaux de la sociabilité. Quitte à théologiser la mixture incontournable des nouvelles valeurs à pourvoir dans les activités sociales de l'église protestante malgache, la crédibilité de la conduite d'acteur social ne serait légitime que par le dépassement des cadres sectaires. Une vision stationnaire est dorénavant anachronique face à la montée d'une génération de besoins dans le domaine de l'enseignement à Madagascar, évoquent les tenants de cette deuxième opinion.

La foi et la croyance sont utiles, mais elles sont à entretenir au service de la sociabilité. Plus précisément, cette deuxième idée veut que **la conduite d'acteur social soit une pratique au service des nouveaux paramètres de la cohésion sociale demandée par la mutation actuelle de la diversité des besoins de l'enseignement**. Apparemment cette sphère de la formation initiale affronte dès lors une sorte de conflit de potentialisation de la conduite d'acteur social, mais c'est aussi une manifestation concrète d'un débat social sur la nouvelle politique de légitimation de la formation professionnelle à pourvoir actuellement dans ce contexte où l'échec scolaire demeure insoluble.

En réalité, un des aspects majeurs de la mutation des problèmes de la diversité est la recrudescence de la divergence sur le traitement des idées équivoques. A cet égard, la coresponsabilité des acteurs de l'enseignement paraît difficile à restaurer, l'ethnicisation d'implication des acteurs sociaux risque de se présenter sans actions de régulation opportune. Ces paramètres des problèmes sociaux résument le fond du dilemme patrimonialisation et sociabilité. Le dilemme engendre une dissension sociale circonstancielle. Peut-être, ce sont ces paramètres de problèmes qui dépassent les solutions d'ordre statutaire, en fabriquant des morceaux de règlements intérieurs de collaboration entre acteurs sociaux.

Toutefois, si l'adoption d'une autre logique de sociabilité est importante pour optimiser les engagements des acteurs sociaux dans cette sphère de formation initiale, une interrogation mérite d'être posée ouvertement, c'est de savoir, par quelle procédure cette sociabilité peut-elle donner une légitimation de la pratique d'acteur sociale face à l'abondance actuelle des idées nouvelles de transformations sociales ?

A côté de cela, si l'établissement d'un nouveau cadre de sociabilité est le but recherché par cette deuxième opinion, sur quoi sont fondés les principes à pourvoir pour faire fonctionner la cohésion d'implication des différents acteurs sociaux face à la résurgence occasionnelle du « droit à la différence » exprimé par certaines couches sociales qui évoluent dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar?

- **L'interférence de la théologisation et de la pragmatisation de la conduite**

Pour ce qui est des sources du problème de la légitimité de la conduite d'acteur social dans ce contexte de la formation initiale, il est difficile d'écarter l'interférence de certaines interventions de l'église réformée malgache en tant qu'institution mère de cette sphère de la formation initiale. C'est ainsi que l'existence d'une série d'ateliers de réflexion et de formation sur l'implication aux activités institutionnelles au sein de l'église protestante réformée malgache intéresse la genèse du dilemme entre théologisation de la pratique des acteurs sociaux et pragmatisation de la légitimité de la conduite d'acteur social dans ce contexte de la formation initiale. A savoir que, la théologisation se présente ici par un acte d'intervention en amont, une légitimation des normes et des caractères de pratiques des acteurs sociaux par la théologie pratique adoptée par l'église. En contre partie, la pragmatisation de la conduite d'acteur social est un acte ascendant, elle est issue des contraintes propres de la dynamique de l'enseignement réformé de Madagascar. La pragmatisation est un pur produit d'un processus de mutation du statut social des acteurs sociaux. Un processus qui élabore des exigences de changement des modalités de légitimation de la conduite d'acteur social, une nouvelle donne qui peut contraindre à une contextualisation de la théologisation de la pratique des acteurs sociaux.

Voici les principaux thèmes étudiés et débattus lors de ces rencontres¹¹⁰ qui ont eu lieu depuis 1998 : Réflexion sur ce qu'est un technicien chrétien, la spécificité d'un chrétien au service de l'action sociale para-ecclésiastique, une formation sur l'esprit d'entrepreneuriat au service de l'église (1998), ateliers et colloques régionaux sur la citoyenneté et la démocratie (1999-2000), animation itinérante sur la théologie protestante de la missiologie (2000-2001), formation sur le leadership (2004-2006). Ces formations concernent les différents responsables, religieux ou non, et les membres des différents comités rattachés aux institutions centrales de l'église protestante réformée malgache. L'objectif de ces vagues de regroupement est triple

¹¹⁰ Les thèmes, l'intitulé des ateliers et le recyclage sont relevés à partir des archives de réunions du conseil national de l'église réformée malgache.

d'après le responsable du plan de formation : tout d'abord introduire les différents responsables, laïcs ou religieux, fonctionnaires de l'église ou bénévoles, au sein de l'église dans une large possibilité de conception de leur propre champ de travail ; ensuite le deuxième objectif est d'inciter l'innovation de la pratique des acteurs institutionnels ; enfin le troisième objectif c'est de transmettre une pratique confessionnelle plus adaptée au besoin du changement de mentalité, utile au développement de Madagascar. La réalisation de ces objectifs ne marque-t-elle pas une tentative de réorientation des pratiques d'implication des acteurs sociaux dans l'univers des activités rattachées à l'église réformée, initiatrice de ces rencontres ?

Toutefois, une analyse plus approfondie de l'architecture du plan global de ces formations démontre que la finalité reste floue pour le rouage de ce contexte de la formation initiale. S'agit-il d'actes de rupture ou de régulation partielle de l'agir des acteurs institutionnels ? Les programmes définissent souvent les objectifs pédagogiques séparément avec la finalité du *savoir-faire* des acteurs. Ce qui laisse au processus de formation une suite incertaine d'applicabilité.

Il est intéressant de noter qu'au cours de ces événements de formation et d'animation s'effectue la réouverture du lieu de formation initiale des enseignants pour les écoles protestantes réformés en octobre 1998 après vingt six ans de fermeture.

Mon actuelle enquête sur la dynamique de ce contexte a permis d'effectuer une évaluation globale sur le résultat de ces actes de formation permanente en série. En tenant compte des péripéties générées par ces événements, il s'agit d'activités qui ont suscité un processus d'autocritique et de réflexion de la théologie pratique de l'engagement social. Je désigne ici par théologie pratique de l'engagement social, la transposition de la théologisation en acte institutionnalisé. Elle a pour but d'encadrer des tâches dans l'intérêt du public sans intention de prosélytisme. Elle se distingue de la théologie pratique d'évangélisation qui va dans le sens de la diffusion et l'extension de la foi protestante dans différents domaines. Cette dernière revêt une pratique du prosélytisme. Globalement ces deux démarches de théologie pratique organisent notamment en amont de l'église, une gestion utile de ses activités institutionnelles.

Cependant, reconnaissons que ces actes de théologisation de la pratique des acteurs génèrent un autre dilemme dans ce contexte de la formation initiale. La théologisation est un acte en amont, elle affronte les besoins d'innovation de la pratique d'acteur social qui sont des événements qui se structurent en aval de ce contexte. La question se

produit lors de la rencontre des deux évènements que sont la théologisation et la pragmatisme de la conduite d'acteur social.

Cet enjeu concerne plus particulièrement l'actérialité de l'IFRP. Le dilemme sur l'envergure de la confessionnalité à promouvoir et la question de la professionnalité à développer pour l'encadrement des futurs enseignants, constitue l'axe de l'enjeu. En effet, cette institution de formation d'enseignants ne peut pas renier sa double mission, elle est à la fois une activité au service de l'église, elle est aussi en contrat social avec les besoins propres du développement de la professionnalité et des valeurs académiques sans prééminence des valeurs confessionnelles. Ces doubles exigences, le respect des valeurs propres de la théologisation de la conduite d'acteur social et les attentes sociétales de la formation initiale structurent dès lors un autre point d'enjeu dans ce contexte. A travers ces contraintes propres, faut-il réitérer ici que le fonctionnement de ce lieu de formation initiale devrait s'attendre à une éventuelle transformation de son cadre de légitimation auparavant s'appuyant sur l'unique logique de la confessionnalité.

Toujours en rapport avec cette dualité de légitimation de la conduite d'acteur social - la théologisation de la conduite d'acteur social et la pragmatisme de l'implication sociale des acteurs sociaux – la question sur l'importance de l'encadrement par des actes juridiques semble le dernier de la liste des priorités. Entre autres, la résolution des problèmes concernant le contrat de travail, soit les questions du type du contrat, soit la question de rupture du contrat pour les fonctionnaires de l'église, ne reçoit presque pas de considération particulière. Dans ce contexte, la confessionnalité de l'agir d'un acteur semble suffire pour éviter des éventuels litiges à caractère juridique.

- **Le statut social des enseignants des écoles confessionnelles : apostolat laïc ou non ?**

Autres domaines qui deviennent de plus en plus d'actualité c'est la religiosité de la conduite des enseignants. C'est un enjeu qui ne date pas d'hier dans ce contexte. De peur que, leurs points de vue n'aient pas pris en compte, il arrive que des enseignants exigent pour qu'un entretien se fasse immédiatement avec moi, par téléphone pour pouvoir évoquer certaines idées nouvelles. Pratiquement la réalisation d'une seconde d'interview ne fait qu'enrichir mes données. Il y a des personnes qui ont pris la volonté de m'envoyer leur point de vue par lettres ou Email sur ces questions théologiques qui sont des domaines touchant leur sensibilité protestante. Malheureusement, le dialogue par *blog* n'est pas encore établi dans le contexte de cette recherche.

Le centre de la discussion est ici axé sur le profil d'un responsable des institutions au service de l'enseignement réformé de Madagascar. En l'occurrence la question de savoir si le poste de directeur national de l'enseignement réformé de Madagascar et du directeur de l'IFRP doivent être confiés à un religieux ou à un laïc. Pratiquement, cette question n'est pas nouvelle, elle a été toujours une problématique difficile à affronter au sein de l'enseignement réformé de Madagascar. Elle a déjà hanté beaucoup de réunions nationales de prises de décision dans le passé, mais sans déclaration définitive de position après chaque débat du comité.

Par conséquent, l'enjeu sur le statut social des enseignants est permanent. Deux tendances, plutôt contradictoires que complémentaires, résument l'événement. D'un côté se trouvent les tenants de l'idée d'une cléricatisation de la gestion des institutions centrales de l'enseignement confessionnel. Une façon d'évoquer que la religiosité doit être confirmée par la mise en place d'un religieux, d'un pasteur au poste de direction de toute institution d'envergure nationale.

De l'autre côté ceux qui pensent que la compétence professionnelle est la qualité essentielle pour un responsable au service de l'enseignement; cela suppose qu'un responsable doit être laïc et libéré des contraintes théologiques. L'évangile est la référence morale de conduite, chaque individu a le choix de mener sa propre pratique de foi. Une conduite d'acteur social peut toujours être dans le bon sens, qu'il soit religieux ou non.

Ces deux interrogations résument le débat : *Faut-il confier la responsabilité de chef d'institution de grande envergure à un religieux ou à un laïc professionnel ? L'enseignement est-il un ministère de l'église dans la doctrine protestante réformée ?* Telles sont les questionnements sur l'actéualité d'un responsable national de l'enseignement réformé et de la formation initiale.

A titre comparatif, la conférence des évêques catholiques malgaches a déjà publié ce qu'elle désigne comme « l'apostolat des chrétiens laïcs malgaches », une déclaration qui fixe l'opinion publique et situe le rôle des laïcs au service des activités institutionnelles sous la direction de l'église catholique à Madagascar. Du côté de l'église protestante, réformée et luthérienne malgache, cette réflexion est quasi-permanente et avec des précisions contextualisées à chaque fois lorsqu'il se présente des événements qui demandent une position à caractère public à ce genre de

questionnement. Il se peut qu'une réponse contredise une autre déjà diffusée antérieurement, la raison en est qu'une décision d'un comité ou d'une assemblée n'a pas le caractère d'un *magister* ni d'un dogme dans la tradition des églises protestantes elles-mêmes, comme le confirme ce fameux principe de réformateur et fondateur de l'église réformée, le Français Jean Calvin « *Eglise réformée, reforme-toi* »

VII.1.2 –Deuxième enjeu : Les repères théologiques des acteurs sociaux

- Reproblématisation de la question théologique

Il est utile de préciser qu'une analyse strictement théologique demande certainement une autre problématique, mon objectif est ici d'évoquer la présence d'un dilemme de théologie pratique qui touche l'arène d'implication des acteurs sociaux dans la sphère de la formation initiale. Dès lors, ma démarche est de rester fidèle à ma problématique de départ ; cette prise de position consiste à présenter ce dilemme en tant que comparateur du conflit de légitimation de la conduite d'acteur social. C'est un des aspects de l'enjeu doctrinal dans ce contexte.

Reconnaissons d'abord que dans le contexte de la formation initiale, il n'est pas facile de mener une distinction exclusive entre conviction théologique et culture religieuse. La culture religieuse n'est pas obligatoirement soutenue par une base théologique explicite. Cependant, ce qui est évident, c'est le fait qu'au cours de son historicité, le contexte de l'enseignement réformé de Madagascar est un lieu de développement de la dialectique : patriotisme / culture religieuse. Cette dialectique conditionne l'aspect de la sociabilité des acteurs sociaux. C'est ainsi que ce contexte se présente comme un champ comparateur d'un amalgame complexe de repères théologiques. Cette caractéristique est dès lors un paramètre inextricable et non-négligeable de la dynamique de la conduite d'acteur social dans ce contexte.

Pour autant, cette caractéristique ne veut nullement confirmer l'absence d'un aspect dominant de cadre théologique qui accompagne la dynamique actuelle de l'épanouissement de la conduite d'acteur social. En effet, les acteurs sociaux ne sont pas ici des personnes sans souci de finalité confessionnelle de leur propre acte. Si l'enjeu doctrinal existe, cela signifie qu'au cours de leur implication dans les activités, il existe des moments de conflit de légitimation de pratique, certaines orientations ne sont pas suivies avec un esprit «déconfessionnalisé».

Faut-il reconnaître que pendant la présence effective des missionnaires protestants, le public conquis par l'évangélisation n'est pas encore en mesure de se soucier au fond théologique des activités en cours d'exécution. Cette situation est certainement due au fait que les missionnaires sont considérés comme des modèles d'acteurs éloignés de toute bataille de doctrine théologique ; leur pratique est considérée comme issue d'une source valable de développement.

La situation actuelle entre dans une phase où la question doctrinale est devenue aussi « un analyseur » de conduite d'acteur social. La situation met face à face les acteurs sociaux adeptes d'une sorte de **théologie du sacrifice** pour légitimer l'engagement social d'un individu. C'est une considération qui met avant tout, le dévouement sans limite pour aider une situation en difficulté ; une demande d'engagement exemplaire aux acteurs qui s'impliquent dans les activités dans l'arcane de l'église.

L'autre camp se cantonne dans la conviction à un aspect d'une **théologie de la responsabilité** qui écarte toute confusion entre d'une part une prise de responsabilité modérée, avec compétence et bien ordonnée et d'autre part la démarche caritative d'engagement social qui considère souvent le dévouement et la charité comme témoin d'un résultat de qualité. A savoir que chacun des deux camps de convictions se réclame comparateur de vrai témoignage de la pratique protestante d'engagement social. Certes, le dilemme ne se manifeste pas en une discrimination d'autrui, toutefois la collaboration des acteurs sociaux n'est pas en bon terme.

- L'imprégnation de la théologie du sacrifice.

Globalement, l'idée de sacrifice dans la réalisation d'une action au profit de l'église est une conviction issue par la légitimation de la conduite des premiers missionnaires britanniques à Madagascar qui sont morts tous au cours de leur mission faisant valoir l'engagement de leur mission. Cette considération est appuyée par un fort respect de l'histoire des martyrs chrétiens malgaches, exécutés publiquement par l'ordre de la reine malgache Ranaivalona I^e qui a chassé tous les adeptes au christianisme pendant son règne (1828-1861). Dans son histoire, le processus d'évangélisation à Madagascar, notamment celle effectuée dans le cadre du protestantisme, est marqué par l'existence des martyrs malgaches exécutés par ordre de cette reine Ranaivalona I^{ère} de la monarchie Merina. La plus célèbre des martyrs porte le nom de *Rasalama*, une femme fervente protestante qui est exécutée par coup de sagaie devant le public à Tananarive en 1837 pour intimider ce qui s'obstine à suivre la religion chrétienne. Cette première exécution est suivie par d'autres massacres et tortures de tous genres pendant une

dizaine d'année à Madagascar, jusqu'à la mort de cette reine jugée « antichrétienne et non antioccidentale » par les historiens malgaches. Ces martyrs de l'évangélisation sont devenus dès lors une référence de la chrétienté pour les nouvelles générations de protestants réformés malgaches. Cette histoire complète l'histoire des premiers missionnaires protestants anglo-saxons qui sont tous gens volontaires et ont sacrifié toute leur vie, leur compétence pour réaliser effectivement la mission d'évangélisation à Madagascar, quitte à ne plus revenir chez eux pour le bien de l'évangélisation et la modernisation de la vie malgache d'alors. Ces deux traditions historiques sur le sacrifice sont maintenues par la mémoire collective des paroissiens de l'église protestante malgache. Elles constituent en effet des références pour une théologie sacrificielle. Toutefois, leur affirmation distingue nettement le sacrifice qui n'est pas un suicide, ni un activisme aveugle. Cela suppose qu'un sacrifice est une conduite d'un acteur social dans le sens d'un individu qui sacrifie son temps, ses efforts, son argent, ses compétences, son intégrité pour accomplir convenablement et courageusement son engagement social.

C'est ainsi que, certainement portés par leur fierté d'être un authentique chrétien protestant, les adeptes de cette idée imprégnée de la théologie du sacrifice considèrent que l'implication dans une activité dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar devrait être prise comme un accomplissement d'un service avec abnégation exemplaire. Selon eux, un acteur social au service des activités de l'église doit faire un sacrifice de temps, de l'argent, d'effort intellectuel, d'effort physique, avec volonté d'être au service sans limite pour la réussite de l'activité. Tout acte au nom de la chrétienté est symbole de sacrifice, toutefois, sacrifice ne veut nullement dire se donner à la mort pour effectuer un témoignage. C'est surtout la grandeur du dévouement qui témoigne l'effectivité du sacrifice. Le sacrifice est une qualité de la conduite d'acteur sociale.

Observons ce qu'affirme un paroissien, un grand commerçant riche, parent d'élèves d'une école protestante, fidèle aux œuvres demandées par l'école où ses quatre enfants sont tous scolarisés. C'est un entretien effectué lors de mes enquêtes pendant le DEA sur la compétence nécessaire des parents d'élèves. A ma question : **qu'est ce qui marque la bonne conduite d'un chrétien lors de sa collaboration avec un établissement scolaire ?** Réponse enregistrée « *Pour moi un bon collaborateur est une personne qui est prêt à affronter plusieurs obstacles pour le bien de l'activité. Il est prêt pour un sacrifice ; c'est-à-dire laisser ses ambitions personnelles au profit du bien collectif. Sacrifier son temps et tous ses efforts pour exécuter à termes les activités qu'on lui demande de faire. Un vrai collaborateur travaille avec une*

conscience incorruptible. Ne se laisse pas emporter par des recherches du profit mais donne place à l'accomplissement des biens sociaux quitte à offrir ses propres biens. C'est un homme de devoir envers Dieu. C'est l'image des martyrs de l'église qui ont accepté à donner leur vie pour faire valoir la bonne foi. Depuis toujours c'est la religion qui donne les bons exemples de la bonne conduite. Même dans des domaines de la vie quotidienne, là où le nom de l'église est parfois presque laissé à côté, l'histoire de l'évangélisation dans notre pays donne toujours des témoignages d'un acteur réel qui accomplit sa mission. La souffrance et la persévérance sont inhérentes à la conduite d'acteur social pour qu'il accomplisse jusqu'à sa fin sa part d'activité. Peut-être ce qui manque aux responsables des différents services public et privé à Madagascar, c'est cette volonté de servir autrui avec une vraie abnégation et c'est ce que j'appelle une vraie compétence sociale. Les enseignants des écoles protestantes doivent être les premiers témoins et modèle de bon serviteur de la société.(Conduite d'acteur social) Ils doivent présenter des preuves de sacrifices. Ce qui engage un vrai acteur n'est pas seulement une relation contractuelle avec autrui. C'est aussi et en même temps une relation inconditionnelle avec des personnes qui nous mettent en confiance : parents, famille, communauté, environnement social. Tout est question de sacrifice, d'ailleurs c'est la leçon principale de l'évangile, Jésus avec les apôtres ont sacrifié tous leurs temps, toute leur vie, leur avoir, leur famille pour effectuer le travail que Dieu leur avait confié. C'est ce que j'appelle sacrifice, le caractère d'un vrai serviteur (conduite d'acteur social) de l'enseignement confessionnel »

Il y a dans cette réponse cette tradition théologique protestante réformée malgache, une place privilégiée du sacrifice. L'importance du sacrifice comme un témoignage d'une bonne fidélité aux activités demandées pour le compte de l'église.

Certainement, sans vouloir minimiser l'originalité de cette idée à caractère convictionnel, elle épouse en partie l'histoire mondiale de la difficulté rencontrée par les évangélistes dans d'autres églises chrétiennes de plusieurs régions du monde. En effet, à l'exemple de ces différentes régions d'Europe, d'Amérique ou de certain pays de l'Asie qui ont subi de différentes tortures et massacres lors de la chasse des croyants chrétiens, les vagues des premières générations de chrétiens protestants malgaches ont connu aussi une période de tortures et exécution publique.

- **Deuxième idée doctrinale : La foi en un Dieu responsabilisant**

De son côté, l'imprégnation de la théologie de la responsabilité organise la légitimation de la pratique d'acteur social en fonction de la qualité de sa prise de responsabilité. Cette idée est basée par le principe donné par le nouveau testament prônant « La foi

sans les œuvres est morte » (Jacques : chapitre 2, verset 17). D'après cette idée, Dieu veut que ses fidèles soient toujours prêts à intervenir, prendre une responsabilité pour faire valoir l'équité. La responsabilité est un témoignage de foi. Une recommandation de Dieu. Elle ne s'exprime pas pourtant avec un acte de héros ou d'un accusé qui cherche l'honneur devant le peuple. La responsabilité est un acte modeste mais avec respect de la société. Dieu n'est pas responsable d'une défaite ou d'une réussite d'une action, il en a donné la compétence au service de ses fidèles. Pour le dire autrement, la conscience d'être un responsable de ce qui passe dans son domaine d'engagement sociale est la condition de la reconnaissance sociale.

Voici la réponse d'un fonctionnaire, protestant réformé, il fait partie du comité des anciens élèves de l'enseignement protestant, il collabore depuis toujours avec les œuvres pour les écoles protestantes de sa proximité. Admis en retraite après trente ans de service en tant que magistrat, il a accepté d'être un de mes interviewés par téléphone. Il fait partie de ces acteurs sociaux actuels qui présentent cette imprégnation de la théologie de la responsabilité. Réponse à la même question : **qu'est ce qui marque la conduite d'un chrétien acteur social ?** « *Tout individu, chrétien ou non, arrivé à un certain âge pour devenir apte à tenir une responsabilité sociale peut mener une conduite d'acteur social. Ce n'est pas le type de travail exercé qui donne sens à la conduite d'acteur social, pas du tout. L'essentiel est sa volonté de défendre l'incorruptibilité de sa responsabilité sociale. C'est une prise de responsabilité marquée par un attachement profond à la légalité et à l'équité sociale. Certes, Il n'y a pas de conduite sans faille. Ce qui manque aujourd'hui c'est ce courage d'être un chrétien responsable. Il arrive que certain utilise à tort la Bible pour masquer la faiblesse de qualité civique et morale de sa propre responsabilité. Certain responsable, un individu responsable qui a échoué demande le pardon chrétien pour obtenir l'impunité, c'est ce que j'appelle une conduite antisociale d'un acteur « la foi se justifie par le travail » selon le nouveau testament. D'ailleurs, la religion est une éducation à la bonne responsabilité, la prière est un acte de volonté à se soumettre aux impératifs de la loyauté pour éviter toute corruption de conduite. Cependant, il appartient à l'individu de rester ou non dans la ligne biblique. C'est ce que j'appelle liberté. Dieu est présent à côté de tout individu, mais il laisse à chacun la plus grande liberté et la plus grande responsabilité, l'échec vient de nous même. La réussite est la meilleure façon de préserver la responsabilité d'un chrétien acteur social, un bon samaritain n'est il par une conduite d'acteur social, à tort ou à raison il a effectué un acte de prise de responsabilité à mon avis».*

Cette évocation résume la teneur de cette deuxième idée à caractère doctrinal. Cette imprégnation de la théologie de la responsabilité maintient que Dieu est toujours présent à côté d'une personne responsable, mais il n'intervient pas à sa place. L'échec vient de la compétence de la personne et non de la volonté de Dieu. En plus, Dieu laisse à chacun la plus grande liberté et la plus grande responsabilité de sa propre conduite. Mais faut-il du coup penser à partir de ce positionnement que le non-respect de l'écriture et la loi de la bible est aussi une liberté admise par Dieu?

VII.1.3 – Troisième enjeu : Le repère idéologique du changement social

- L'inférence des paradigmes du socialisme marxiste

Autre que l'aspiration à la conduite missionnaire, l'image d'un bon révolutionnaire, inspirée de l'idéologie marxiste sillonne toujours dans le cadre mémorielle de ce contexte de la formation initiale. En effet, la période de 1976 jusqu'en 1990 à Madagascar, quatorze ans de vie dirigée par un pouvoir adepte de la révolution socialiste marxiste ont laissé une trace ineffaçable d'idéologie et de pratique de vie basée par la mise en marche d'une certaine « dictature du prolétariat ¹¹¹ » et de la conduite d'un leader révolutionnaire. Le célèbre concept marxiste de *lutte de classe* et le principe de *praxis révolutionnaire* de Mao-tse-toung sont encore conservés par certains comme des grilles d'analyse de conduite d'acteur. Reconnaissons d'après les données présentées dans les chapitres précédents que la survivance de ces pratiques idéologiques n'est pas sans effet dans la dynamique de la relation des acteurs sociaux. Le problème n'est pas du tout facile à éviter face à ces héritiers de l'esprit révolutionnaire. Certains notables, notamment ceux du milieu rural, se souviennent encore de l'idée « révolutionnaire » des dirigeants socialistes qui ont failli effacer le rôle de l'église dans la formation de leur propre enseignant. En effet le régime socialiste a déclaré l'avènement d'une société malgache égalitaire où la formation d'enseignants fait partie des affaires strictement au service de l'idéologie marxiste socialiste. La promulgation de la loi 78-040 portant sur la mise en place progressive d'une éducation nationale prônant l'idéologisation de l'enseignement et ceci par la prise en main par l'état de la formation d'enseignants et l'élaboration l'éthique scolaire.

¹¹¹ **Dictature du prolétariat** est un concept marxiste introduit pendant la période de la révolution socialiste. Il est traduit en malgache depuis la révolution socialiste et possède à la fois le sens de « pouvoir aux opprimés » et « priorité aux classes dominées ».

Concrètement, vis-à-vis du piétisme des fervents paroissiens, cette survivance de l'idéologie socialiste révolutionnaire est un intrus dans ce contexte de la formation initiale. Pour eux, l'époque de l'idéologie socialiste et de ses auxiliaires est un passé ennemi, un passé destructeur de la foi chrétienne et donc une politique génératrice d'athéisme. Vient se rajouter à cette susceptibilité l'avis des membres d'un parti politique antisocialiste qui diffuse l'obsolescence des principes socialistes avec ces variantes, ils accusent la pratique socialiste inadéquate avec la nouvelle démocratie où toutes formes de pensée unique sont à bannir. En réalité, sachons que sous l'influence de l'idéologie révolutionnaire, des écoles confessionnelles, catholique et protestante, adoptent les principes de gestion révolutionnaire du fonctionnement d'un établissement scolaire. L'école a pris le statut d'un bien de la coopérative socialiste (et non de l'église uniquement), l'organisation des activités adopte la démarche d'une entreprise socialiste où les enseignants sont considérés comme au service d'une unité de collectivité socialiste. L'école est une action de coopérative populaire. Cela suppose qu'une école est d'abord une propriété collective de la communauté villageoise, elle fonctionne sous le contrôle du comité villageois et non sous la modalité de l'église locale. La gestion des biens matériels est populaire et non institutionnelle. Cette idéologisation a provoqué une transformation majeure des cadres de légitimation de la pratique des acteurs sociaux dans l'univers de l'enseignement. Ces événements auraient causé la fermeture de certaines écoles confessionnelles, en particulier les écoles rurales, après une longue série de conflit de pouvoir entre les nouveaux acteurs de l'idée révolutionnaire et les comités qui veulent à tout prix garder le rattachement aux principes d'école d'église et non un établissement dorénavant au service de la coopérative socialiste. C'est une époque où les Lénine, Mao-tse-toung, Kim-il sung, Ché-Guevara sont les leaders, images de marque de la conduite d'acteur sociale. Leur image s'affiche dans plusieurs bureaux de la collectivité, selon le choix de préférence des différents partis révolutionnaires de l'époque.

De leur idéologie, les héritiers du marxisme trouvent toujours adéquate le maintien du patriotisme inspiré aux principes de *la lutte de classes*. D'après leur logique égalitaire, l'école ne doit pas être un lieu de « domination de la classe bourgeoise ». Les parents d'élèves doivent vivre le statut d'une coopérative pour diriger un établissement scolaire. Un bon responsable institutionnel est celui qui se met au service de la décision de la coopérative socialiste. La décision vient de la coopérative et non des personnels de l'établissement scolaire, ni d'une hiérarchie institutionnelle. Pourtant, dans son règlement intérieur, rien ne mentionne que les principes d'une école confessionnelle ne tiennent pas compte des besoins de la communauté villageoise !

Dès lors, cette survivance de l'esprit révolutionnaire perdure cette tension entre l'objectif de l'église sur « son école confessionnelle » et les acteurs qui veulent une gestion révolutionnaire d'une école protestante et de l'agir social de ses différents acteurs sociaux. Actuellement, même si la notion de pouvoir révolutionnaire est presque un sujet tabou, le duel entre les deux camps de vision de la pratique sociale continue à s'affronter dans des circonstances de prise de décision. Si cette controverse est moins visible dans le milieu urbain, ce schéma social de la révolution socialiste participe à la logique de certaine prise de décision, en particulier dans le milieu rural. C'est l'un des enjeux qui favorise ce ballottage de la légitimation de la conduite d'acteur social dans ce contexte de la formation initiale sur le fait que les deux idées sont porteuses de différent fondement de configuration des cadres de conduite. Cependant, faut-il préciser que la guerre des idées qui se produit souvent n'est que la partie visible de l'iceberg. Il s'agit sans doute d'une lutte d'influence des héritages d'idées pour une configuration civilisationnelle de la conduite d'acteur social.

- **La résurgence de la question de : minorité déclassée / majorité dominante**

Une autre face de cet enjeu doctrinal, la considération inhérente à ces séquelles d'idéologie marxiste, le schéma de : classe dominante/classe dominée. Aux dires des certains acteurs sociaux, la sphère de l'enseignement réformé de Madagascar est largement « dominée » par deux grandes ethnies malgaches le *Merina* et le *Betsileo*. Le terme de « dominé » est ici utilisé pour décrire la présence massive en effectif dans un cadre d'activité et les instances hiérarchiques de poste de responsabilité institutionnelle. A l'instar des autres institutions professionnelles publiques où ces deux ethnies sont nombreuses numériquement dans chaque branche de service, l'effectif des personnels d'un établissement scolaire protestant réformé présente aussi cette évidence. Concrètement, cette observation voudrait évoquer que d'une part la formation professionnelle au niveau de l'IFRP est encore une affaire de favoritisme ethnique dans le cadre de l'enseignement protestant. Cette remarque appelle en fait une reconsidération de la politique de recrutement de stagiaires qui devrait mettre en œuvre tout d'abord un principe d'équilibrage entre la majorité incontournable et la minorité qui est dissoute dans l'actuelle modalité de concours d'entrée. Sans cette phase de correction sociale, la domination d'une majorité ethnique se reproduira pour un temps illimité. Cette remarque cible aussi la constitution des hiérarchies dirigeantes de cet enseignement. L'enjeu est ici une sorte de bataille d'équité sociale qui tente de revoir le fond d'égalisation des chances dans l'implication des acteurs

sociaux. C'est la question de présence de diversité ethnique qui est posée comme problématique de l'inégalité de chance.

Cependant, cette ethnisation de la problématique d'inégalité de chance n'est pas sans riposte dans ce contexte. Sans être un débat officiel et public animé dans des réunions régulières, il existe des échanges opportuns de point de vue, par le biais des idées qui circulent en coulisses dans différentes occasions où des précisions se font sentir. La situation n'est pas sans issue. Si les idées sont convergentes, c'est surtout du à la fragilité des communications en matière d'éducation civique et du pluralisme entre autres. Face à ce type de situation, est-ce un tort de poser l'interrogation suivante : dans une situation de développement organisationnelle où tous les différentes catégories d'acteurs, religieux, politiques, économiques, éducatifs ont droit d'exercer leur part de capacité respective, sans ségrégation, sur quoi est fondée réellement l'égalisation des chances? La prise de responsabilité est-elle vraiment un acte dépendant d'un stéréotype socioculturel? Où se trouvent la place du droit individuel et de la liberté d'engagement social dans cette vision duale d'implication des acteurs sociaux ?

Telles sont les positionnements contexto-problématologiques qui fondent cette composante d'enjeu, à savoir que le dilemme minorité et majorité ne doit pas prendre à la légère la question de droit à la valorisation de la compétence individuelle, peut importe les critères d'inégalité à mettre en exergue. En outre, si ce débat est inextricable dans chaque contexte de diversité, est-il suffisant de prendre en considération qu'un seul aspect de schéma stéréotypé de majorité/ minorité. D'autant plus que la différence n'est qu'ethnique dans l'univers de l'enseignement. Il est trop simpliste et tendancieux de cacher d'autres aspects d'inégalité au profit d'un autre qui est l'apanage d'un intérêt particulier. Du moins on peut relever l'existence cruciale d'une majorité analphabète à côté d'une minorité intellectuelle. Une majorité de population rurale qui est privée de moyen de communication, d'informations face à minorité urbaine qui devient de plus en plus bien servie en matière de journal audiovisuel. Ces phénomènes ne sont-ils pas des comparateurs d'un écart de développement au sein d'une même région, voire au sein d'une même ethnie ? Notamment, la minorité des filles en face de la domination en nombre du sexe masculin dans les effectifs scolarisés continuent à se creuser dans les classes secondaires des écoles protestantes. Ce sont ces autres formes de majorité/minorité qui sont négligées, et souvent rangées comme deuxième ordre, voire négliger et non urgente au profit d'un seul schéma dichotomique favorisé par l'emprise d'un masque

de patriotisme de terroir ? Après tout, un mouvement patriotique n'est-elle pas une recherche d'un droit égalitaire sur toutes les dimensions ?

- **La recrudescence de la malgachitude**

Il existe trois sources de la malgachitude qui circulent dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar: **la racine malayo-indonésienté, l'africanité, le Ntaolo**¹¹². L'étendue de chaque entité est incommensurable, il n'y a pas de groupe de personnes, ni une ethnie, qui maintiennent particulièrement le monopole de chaque source, mais leurs présences au sein des idées des acteurs sociaux sont évidentes.

L'enjeu doctrinal est ici la potentialité des mythes de racine lorsqu'il s'agit de réclamer le « droit à la différence ». Il y a des moments où la malgachitude consiste à reconnaître la recombinaison des éléments de l'un de ces passés incertains. Cependant, la reconnaissance et le rétablissement de l'une de ces sources mythiques demande toujours une reconstruction d'une logique anthropo-ethnologico-historique qui se termine dans la plupart des cas, par une polémique sans repères de buts et de finalité sociale pour un présent légitime. En réalité, les acteurs sociaux peinent à concrétiser l'utilité exacte de la malgachitude. Cette démarche semble créer un climat d'exclusion sociale d'un groupe de personnes vis-à-vis d'un autre qui est considéré comme « un autre ». A savoir que dans une circonstance où l'une de ces sources mythiques est fortement utilisée pour exposer l'authenticité exclusive de l'appellation « Malgache », les autres références sont classées comme des traces d'une civilisation envahissante et hégémoniste.

C'est le cas du discours antimissionnaires. Le discours prônant la malgachitude accuse sévèrement les actes effectués par les missionnaires chrétiens comme destructeurs des racines mythiques de certaines régions ou d'une entité de population. Les nouvelles caractéristiques civilisationnelles introduites par les missionnaires ne sont que des prémices coloniales affirme-t-il.

Reconnaissons cependant, que ces discours antimissionnaires sont souvent limités par le temps et de l'espace, ils peuvent être légitimes et demandés pour un espace social

¹¹² **Ntaolo** est un mot malgache, reconnu dans toutes les entités dialectales, avec le même sens et de même circonstance d'usage. Ntaolo porte aussi le sens d'une vie lointaine à Madagascar où la bonne volonté règne avec fonctionnement sans faille de la sociabilité. Une mode de vie où la croyance à un Dieu (non islamisé et non occidentalisé) existe dans la pratique de la population de l'île de Madagascar

mais pas pour une espace d'action. Cependant, il ne faut pas ignorer que la malgachitude porte une doléance de certaines entités qui se déclarent ethnies minoritaires. La question est de savoir si une racine mythique peut élaborer vraiment un cadre civilisationnel capable de soigner la disparité d'implication des acteurs sociaux dans ce contexte à la fois, confessionnel et présente un fort attrait pour les innovations du modernisme ? La reconstruction civilisationnelle dépend-t-elle de la recomposition d'un passé incommensurable ? Quel sens de la civilisation veut-on exactement édifier pour rejoindre ces fameux indicateurs de développement humains (IDH) tant diffusés dans le monde d'aujourd'hui ? La définition donnée par le dictionnaire de philosophie politique me paraît explicite sur cette idée : « *La civilisation est un fait, un fait comme un autre, fait susceptible d'être étudié, décrit, raconté [...] ce fait est un fait de progrès, de développement [...] La civilisation se considère comme un fait, identifiable à la somme de ses manifestations dans le temps, et en même temps elle se pose comme valeur absolue* » Philippe Raynaud et Stéphane, (1996, p. 88)¹¹³

En tenant compte de cette définition, la civilisation est une force sociale qui peut inciter une action de développement. En plus reconnaissons qu' « *Une civilisation est un ensemble d'idées-force, conçues par une société et qui, héritées, formées ou récemment créées, composent un tout en fonction du cadre Géographique environnant, à un moment donné de l'évolution historique.* » Roland Lamontagne (1968, page 7-8)¹¹⁴

Ces deux ordres d'idées ne sont-elles pas révélatrices de la légitimité ou non de la malgachitude ? Il s'agit ici d'une mise en évidence de l'immédiateté de la controverse propagée par cette recrudescence de la malgachitude dans ce contexte de la formation initiale.

Concrètement, la malgachitude est un sentiment nostalgique des passés mythiques. Une conviction en une société, authentiquement malgache, sociable et fructueuse pour l'épanouissement de la vraie « sagesse malgache ».

¹¹³ Philippe Raynaud et Stéphane, (1996) «dictionnaire de philosophie politique» PUF, Paris, p. 88

¹¹⁴ Roland Lamontagne naît à Montréal Canada en 1921, il étudie l'histoire à l'université de Montréal et obtient un doctorat en 1954. Il reçoit la distinction honorifique : le prix de l'Académie des sciences de l'institut de France. Cette définition est tirée dans son ouvrage « *Problématique des civilisations* ». Presses universitaires de Montréal ; 1968, pp 7-8.

Pour ce qui est de la notion de *Ntaolo*, elle est une configuration sociale malgache considérée comme la première civilisation connue de l'histoire de Madagascar. Elle a existé avant la période d'ingérence des civilisations conquérantes, arabe et ensuite européenne. Dans le langage courant malgache *Ntaolo* exprime l'idée de pratiques anciennes, pleine de sagesse, égalitaire et soucieuse de sa relation avec autrui. Le mode de vie *Ntaolo* adopte le *fihavanana* authentique, la population croit un Dieu appelé *Zanahary*¹¹⁵, source de plusieurs expressions proverbiales de la sagesse malgache jusqu'à présent.

En bref, dans chaque période d'instabilité politique où les gens s'interrogent sur la vraie solution durable et efficace à pourvoir, la recrudescence de la malgachitude, qui prône l'importance de la civilisation *Ntaolo*, pénètre dans l'univers du débat politique dans l'idée de pouvoir dépasser l'instabilité de l'éthique sociale.

Terminons cette revue du domaine de l'enjeu doctrinal en disant que l'esprit de la malgachitude ne manque pas d'occasion pour rappeler l'importance de la sagesse malgache presque ignorée par la génération montante. Au fil du temps, la malgachitude est devenue de plus en plus un soubassement de l'idée nationaliste tournée vers la tradition malgache.

VII.3 - L'ENJEU PATRIOTIQUE

Affirmer que le contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar est un espace propre sans enjeu à caractère politique, serait ici une analyse incomplète. En effet, lorsqu'on approfondit les effets de cette discontinuité d'historicité et l'actuel ballottage d'actéualité, la définition des nouvelles causes patriotiques est devenue un réel enjeu. Il existe en effet, des faits marquant l'émergence d'un nouvel aspect de conflit idéologique entre les acteurs sociaux.

¹¹⁵ **Zanahary** est le mot pour désigner Dieu dans le passé religieux des malgaches. Jusqu'à présent il est encore présent et utilisé dans la langue malgache avec ses variantes dialectales, *Zanahary* est le Dieu adoré avant l'arrivée de l'évangélisation par les missionnaires. C'est un mot utilisé dans l'hymne national malgache pour parler de Dieu créateur.

VII.3.1 – Premier enjeu : Les causes sociétales à défendre

- Allusion pour un patriotisme civico-confessionnel

Les causes patriotiques sont devenues un enjeu dans ce contexte de la formation initiale. En tenant compte qu'un établissement scolaire est un acteur potentiel dans la mise en œuvre des objectifs globaux de la formation d'enseignants, il est visible que la dynamique de chaque école est aussi embarquée dans un univers de conflit d'idées patriotiques qui perturbent leur image académique et didactique. La recherche de qualité pédagogique est devenue l'otage d'un embrouillement généré par l'ampleur des batailles de conviction patriotique. Dans la plupart des cas, la discussion de fond sur l'optimalisation des compétences didactiques des enseignants et les vrais sources des problèmes d'apprentissages des élèves restent un souci secondaire des acteurs de décisions dans différents niveaux de comités, soit au sein d'une école soit au niveau des hiérarchies organisationnelles de l'enseignement protestant. Plus précisément, il est habituel de constater que le cœur de chaque discussion s'oriente : soit dans des domaines ayant traits à la considération du problème familiale de l'élève et les résolutions pédagogiques sont conditionnées par la prise en compte de ce problème familial, voir les doléances de la communauté villageoise locale et les exigences de l'église locale. C'est ainsi que les résolutions des problèmes spécifiquement pédagogiques dépassent souvent le statut juridique et les attributs légitimes d'un établissement scolaire et le statut professionnel des enseignants. De là, c'est tout l'aspect de la formation initiale des enseignants qui est en situation problématique face à ces enjeux patriotiques. C'est l'interférence de l'esprit civico-confessionnelle, la question d'ordre pédagogique semble disparaître pour donner place à la résolution des différents problèmes de la vie quotidienne et du fonctionnement de l'église. Du surcroît, parler de la réussite d'apprentissage ou de l'origine de l'échec scolaire devient une discussion à la légère pour un comité d'établissement scolaire. Ce sont des sujets souvent laissés aux enseignants uniquement mais qui sont entourés de multiples contraintes extrascolaires.

Plus précisément, les dérives de ce cadre civico-confessionnel risque de contraindre la pratique des acteurs de l'enseignement au profit d'objectifs non scolaires, des objectifs perçus comme des exigences patriotiques par les acteurs clients de l'enseignement réformé de Madagascar. Serait-ce la raison pour laquelle la plupart des familles intellectuelles, en particulier les familles fonctionnaires malgaches, ne confient pas (*remarquablement d'ailleurs*) leurs enfants dans les écoles protestantes ? A leurs yeux,

l'enseignement réformé de Madagascar est martyrisé à vivre les idées patriotiques gênantes à l'orthodoxie de la pratique enseignante quitte à négliger les valeurs concurrentielles pédagogiques vis-à-vis des autres établissements scolaires privés ? Ainsi paradoxale soit-il, parmi les réclamations des idées patriotiques nationalistes qui sillonnent l'univers de cet enseignement protestant, la langue malgache ne doit pas être exclue au profit d'une langue étrangère, les intellectuels protestants font partie de ceux qui militent pour cette cause en insistant sur la campagne de l'UNESCO sur l'adoption de la langue maternelle dans l'enseignement, pourtant la majeure partie des intellectuels qui se veulent nationalistes protestants sont parmi les premiers clients des établissements scolaires d'expression française et anglaise...! L'inspiration nationaliste ne rime-t-il pas avec un exemple pratique de référence sociale dans ce contexte? C'est le moins qu'on puisse dire à propos de ce patriotisme incertain qui hante l'actérialité d'une école protestante.

Pour ce qui est de cette logique d'un nationalisme de nature civico-confessionnelle, dans son contenu identifié à travers l'évocation des gens, elle porte les valeurs issues de l'histoire du protestantisme à Madagascar et rajoutée par l'assimilation des fragments d'idées civiques. Dans la plupart des cas, ce courant d'idée influence les acteurs plus âgés dans le milieu de l'enseignement protestant. Des gens qui sont nés aux environs avant 1950, autrement dit dans la période de collaboration effective avec les missionnaires européens. Cette génération d'âge se considère comme « le portefanion » des héritages laissés par les missionnaires protestants. En outre, cette culture civico-confessionnelle aurait en effet modélisé la conduite d'acteur, créant ainsi l'idée de patrimonialisation des pratiques missionnaires, une idée qui se développe et souvent colore l'image de l'enseignement protestant en général.

- **L'interférence d'un plagiat politique**

Une certaine pratique politique de l'africanité, en particulier par l'aile dure de cette stratégie politique en Afrique, soutient l'idée d'une configuration sociale valorisant de façon omniprésente l'héritage mémoriel de la diversité ethnique. Les tenants prônent ainsi l'institutionnalisation de la souveraineté ethnico-territoriale, comme caractère original de la démocratie africaine. C'est ainsi que les gens considèrent l'organisation du pouvoir de l'Etat et la gestion des services régionaux, privée ou publique, comme un partage tacite en fonction du catalogage ethnico-racial-régional. L'univers de l'enseignement réformé de Madagascar n'est pas épargné par ce syndrome social. En effet, certaines catégories d'acteurs transposent cette pratique politique lors de leur

engagement dans le contexte de la formation initiale, dans l'espoir de faire valoir leur autorité.

Ce plagiat de pratique politique cache souvent derrière l'idéologie d'unité nationale et d'équilibre régional, une réclamation de partage systématique des différents postes de responsabilité nationale. Ce courant d'idée suppose souvent qu'un compromis est obligatoire pour garder cet équilibre régional. Seule cette démarche politique organise la paix sociale et capable d'apaiser tout mouvement de contestation et de soulèvement provoqué par les notables régionaux. Il est intéressant de savoir que dans diverses circonstances de la vie publique, une dynastie dominante s'autodéclare être la représentante d'une ethnie et d'une région. Par la suite, ces dynasties tentent à tout prix à transformer leurs grands fiefs respectifs en territoire d'opinion politique pour exercer une force de lobbies auprès de chaque nouveau dirigeant de l'Etat. De la capitale aux grands chefs lieux administratifs actuels à Madagascar, cette pratique politique perturbe l'épanouissement et la potentialité de la conduite d'acteur social en général dans le paysage du civisme malgache. Plus précisément, cet agir est un comportement *en coulisse* en reprenant la métaphore d'Erving Goffman (1973), souvent un mécanisme ignoré par la masse et donc non exposé officiellement aux yeux des publics mais participe à la réalisation scénique du nationalisme. Pour le dire autrement, c'est l'aspect dramaturgique de l'agir patriotique qui circule à travers le climat du civisme malgache. Au fil de son historicité, ce climat social aurait bouleversé plusieurs objectifs socio-pédagogiques sur l'enseignement du civisme à Madagascar.

Toutefois, il n'est pas faux de reconnaître que cette idée, qui n'est pas du tout propre à cette sphère de la formation initiale, est l'apanage des conduites manipulatrices de la diversité régionale. Entre autres, cette pratique atterrit dans la vie d'un établissement scolaire et noie notamment les *acteurs faibles*¹¹⁶ sans repères patriotiques potentiels, capable de lutter contre l'invasion des idées perverses. Certes, la diversité régionale est une réalité vécue dans cette sphère d'activité, elle est évidente, pour autant elle ne doit pas être dramatisée dans le but de créer une situation d'ambivalence au service d'intérêts politiques malveillants si l'on en croit les gens espèrent déclencher une rupture avec cette idée.

Ces autres acteurs qui se déclarent contre ce plagiat de l'africanité politique confirment la pertinence d'un autre centre d'intérêt d'équité sociale à promouvoir dans l'univers de l'enseignement plutôt que de donner place à ce principe de caractère ethniciste et

¹¹⁶ PAYET Jean Paul, GIULIANI Frédérique, LAFORGUE Denis (dir) (2008) « *La voix des acteurs faibles, de l'indignité à la reconnaissance* » Presse universitaire de rennes

anticonstitutionnel selon leurs propres mots. D'après ces derniers, malgré l'existence de ces différents mouvements populaires qui se déclarent émancipateurs et restaurateurs d'équité sociale à Madagascar, on ne peut pas nier le fait que ce plagiat politique ne fait que favoriser l'esprit dynastique basé par le « diviser pour régner » au sein de chaque démarche organisationnelle, soit au niveau des hautes hiérarchies d'une grande institution soit dans les organisations à proximité de la vie quotidienne de la masse. Une pratique sans issue et sans preuve d'ascension sociale pour la masse populaire. La question d'égalité des chances pour la minorité ethnique n'est qu'un prétexte pour créer un partage dynastique du contrôle des différentes institutions publiques et privées affirmant-ils. Où est la question de compétence réelle des acteurs sociaux dans ce mouvement dynastique ? Où en est-on de la parole de l'évangile « *il n'y a plus Juif ni Grec, il n'y a plus ni esclave ni homme libre, il n'y a plus ni homme ni femme, car vous êtes tous, vous êtes un en Jésus-christ* »¹¹⁷ Ce sont l'aspect global de cette idée de rupture et contrarie progressivement les points d'ancrage de ce plagiat politique dans les diverses activités de l'enseignement.

En effet, au vu de cet état de divergence de considération patriotique, cette sphère de la formation d'enseignants semble être embarquée dans un conflit de pratique d'acteur social qui ne fait qu'activer le phénomène de ballottement d'implication. Chose curieuse, voire bouleversante, d'après les enseignants dans un établissement scolaire ciblé par mes collectes de données, lors de leurs rencontres avec des collaborateurs et collègues étrangers non africains, certains d'entre eux entrent dans ce jeu d'identification ethnico-culturelle directement pour situer l'actérialité des enseignants malgaches, apparemment sans hésitation, comme grille unique d'identification naturelle d'actérialité. Comme si cette voie d'identification était inévitable, unique pour mener l'analyse de tout individu issu du continent africain ? C'est ce que je désigne par continentalisation d'identification. Parmi leur première curiosité banale, ces collègues demandent aux enseignants à quelle ethnie ils appartiennent, de quelle région ils sont originaires, quelle coutumes chaque enseignant respecte ? Comme s'il n'existait que ces éléments ethnico-coutumiers pour identifier l'actérialité d'une personne ? La question est de savoir ici jusqu'où s'enracine vraiment cet enjeu du plagiat d'identification ?

¹¹⁷ Citation biblique dans Galates chapitre 3 , verset 28 Voir la nouvelle Bible Second, édition d'étude 2007.Pays Bas.

VII.3.2 – Deuxième enjeu : La spécification des pratiques patriotiques de chaque couche sociale

- Problématique du patriotisme de terroir

Autres faits majeurs, un certain « patriotisme de terroir » sillonne certaines régions scolaires de l'enseignement réformé. Les faits présentés ici sont des événements vécus par des enseignants, anciens élèves de l'IFRP, trois ans après leur prise de poste de travail. Ces enseignants travaillent dans trois différents établissements scolaires, localisés dans trois régions non-voisines.. Pourtant, ils parlent de faits similaires qui se déroulent dans ces endroits différents et n'ont rien d'événements prémédités par des gens issus d'une même famille, ni des faits organisés issus d'un réseau de mouvement prémédité par un parti politique, ni d'une campagne préalable pour un acte solidaire au sein d'une fédération des parents d'élèves. Apparemment, c'est une construction sociale favorisée par l'absence d'une alternative d'idéologie innovante. Le point de ressemblance des faits rapportés ici est la perplexité du sens pratique du patriotisme qui se manifeste par ce patriotisme de terroir. Dans ces endroits, il y a des moments où certains individus ou groupes de gens se considèrent comme ayant droit à un traitement de complaisance au-dessus des règlements généraux qui statuent chaque établissement scolaire. Des notables et certains parents d'élèves qui se déclarent maître de la localité et voulaient manifester ce qu'ils appellent « **actions patriotiques pour l'avenir des élèves et de la localité** ». Ils négocient, sans aucune hésitation, auprès du directeur d'école et des enseignants, pour que la scolarisation des élèves locaux ne soit pas interrompue pour des raisons de bas niveaux scolaires ou pour une application stricte des pénalisations lors d'un non-respect des disciplines, de même le renvoi d'un élève à cause des frais de scolarité impayés est inacceptable par ces gens. Avec ces compromis, le redoublement de classe est presque impraticable dans tous les niveaux dans ces endroits. Les punitions réparatrices sont inapplicables. En conséquence, il arrive qu'un élève franchisse, sans compétence d'apprentissage, tous les niveaux du cycle primaire, sans redoublement, pourtant lors de chaque évaluation sommative, cet élève ne maîtrise pas au moins la moitié des compétences exigées par le programme d'apprentissage de chaque niveau à la fin de l'année scolaire. C'est un phénomène décevant mais fréquent notamment dans les écoles en milieu rural.

Face à cette situation, au cas où certains personnels de l'établissement scolaire local contesteraient les diverses interventions menées par les parents et ces notables du village, ils sont considérés comme un obstacle au patriotisme de la localité, ils risquent

une exclusion de différents domaines de la vie interactive avec la population locale. Entre autres, c'est ainsi que la nomination d'un directeur d'école et le recrutement de nouveaux enseignants est l'occasion pour les gens locaux de réclamer des natifs de la localité afin de favoriser ce patriotisme de terroir. Pareillement, par tradition, le président des parents d'élèves est issu du groupe social local dominant ou d'un natif de la région pour faire valoir cette idée. Plus précisément, dans cette situation de patriotisme de terroir, une pratique d'acteur réglementaire s'avère difficile à adopter. La compromission aux élèves issus de la grande famille dominante locale est toujours de mise pour éviter un départ intempestif de l'élève et de ses proches cousins à la prochaine année scolaire ou un désengagement massif des parents d'élèves familles apparentées de l'élève en question, des différentes responsabilités demandées par l'établissement scolaire. Par ces agissements manifestent certaines grandes familles une résistance face à un dénigrement de leur prestige locale et espèrent manifester une image de base de patriotisme dans sa propre localité.

a) Le cas du discours d'un notable

Voyons cet exemple relevé à l'endroit A. L'événement se déroule dans la vie de l'école protestante réformée *Ambatolampy*¹¹⁸. Un discours a été prononcé à l'intention d'un grand public lors de l'inauguration d'une extension de la capacité d'accueil de cette école. C'est un événement qui regroupe tous les parents d'élèves de cette école, tous les élèves, tous les pasteurs des églises protestantes au sein de la sous-préfecture, les autorités officiels de la collectivité territoriale, tous les enseignants des autres écoles protestantes périphériques de la sous-préfecture, des paroissiens de l'église protestante locale, ainsi que des invités issus des écoles publiques et privées locales. La cérémonie commence par un culte d'une durée d'une vingtaine de minutes, marquée par l'annonce de l'ouverture officielle de l'inauguration prononcée par le Président des pasteurs de la région ecclésiastique locale. Après le culte, ont pris la parole à ce jour, le maire de la commune, le notable en question, le député de la région. A savoir que le notable est désigné pour représenter l'établissement scolaire pour la prise de parole et pour l'envoi habituel envoi des messages à toute la population locale. Autrement dit, il représente les personnels de l'école, les parents d'élèves et les paroissiens. Ce schéma représente l'image protocolaire de cette cérémonie où le notable est classé parmi le groupe du VIP dans la représentation publique.

¹¹⁸ Ambatolampy est le nom de la commune. L'école porte directement le nom de la commune comme les autres écoles publiques. Seules les deux écoles catholiques de la localité qui portent des noms octroyés directement par leur congrégation respective, école de la providence et école Juvénat.

Les descriptions qui suivent, brève historique de cet établissement scolaire protestant réformé, l'aspect global de la commune où siège cette école, suivie de la situation de la scolarisation locale, le portrait du notable qui a évoqué le discours, le contenu du discours patriotique, donnent les détails du contexte où se manifeste cette opinion de patriotisme de terroir. Ce sont des paramètres de données qui entrent dans l'explication des raisons profondes qui façonnent l'ancrage de cette opinion fortement et méticuleusement soutenue par l'opinion des clients de l'enseignement protestant dans la localité.

Cette école a été créée en 1892. Ce fut l'unique et la première école ouverte dans la région scolaire Ambatolampy au temps du royaume de Madagascar. A noter que durant 1890-1895, l'école est administrée par les évangélistes désignés par la LMS pour cette localité. Les évangélistes s'occupent à la fois de la mise en marche de la scolarisation et de la création d'un futur point de culte dans cet endroit. Pratiquement, l'évangélisation est introduite par le biais des activités scolaires dans cet endroit. Les parents des premiers élèves scolarisés sont les premiers membres du point de culte et qui deviennent les fondateurs de l'église protestante réformée locale. En une phrase, c'est l'école qui a donné naissance aux églises locales. Ce processus est valable pour la naissance de l'église catholique locale, les premiers fondateurs du point de réunion pour la foi catholique dans cette localité vers 1894 sont des élèves scolarisés dans cette première école de la région. Ce sont des gens convertis à la foi catholique suite à la venue d'un émissaire de la foi catholique envoyé par la mission catholique basé à Antananarivo pour implanter une église dans cette région. La première école catholique de la localité apparaît en 1895, tout au début de la colonisation. C'est la mémoire historique conservée dans cette localité, chaque confession célèbre sa date respective marquant le début de leur institution confessionnelle dans cette localité. La célébration aura lieu tous les dix ans par les deux confessions. Pendant chaque célébration respective, les discours des deux confessions diffèrent sensiblement de contenu, étant donnée que la position sociale des deux écoles confessionnelles est très différente. Entrer dans ce point de dissemblabilité dépasse l'objet de cette analyse. Je me contente de relater ici l'aspect général de l'école catholique qui est plus près de la scolarisation élitiste et méritocratique¹¹⁹ à côté de l'école protestante qui fonctionne (involontairement ?) pour une éducation de masse.

¹¹⁹ Terme de Marcel Crahay dans son ouvrage « **L'école peut-elle être juste et efficace ?** »

Pour ce qui est de cette école protestante réformée d'Ambatolampy, elle est construite par les sociétés des missions de Londres (LMS), puis administrée par la Mission protestante française (MPF). Au début, elle est dirigée par un évangéliste désigné par la LMS. De 1895 en 1957, en pleine période coloniale, elle est administrée successivement par des missionnaires français, désignées par la Mission protestante française (MPF). A partir de 1958, l'école est dirigée par un directeur malgache. Depuis 1968, l'école est administrée par l'église réformée de Madagascar. L'école porte dorénavant le nom d'école FJKM Ambatolampy avec un statut qui se destine à accueillir les élèves issus de la région scolaire dans la sous-préfecture. Cette école est de structure primaire-collège-lycée à la fois et scolarise 900 élèves en moyenne chaque année scolaire. L'école fonctionne avec 28 personnels, enseignants vacataires et titulaires, personnels administratifs, un aumônier, vagemestre-gardien. Autres que les salles de classes pour chaque niveau, l'école est équipée d'une bibliothèque, d'une salle informatique de 14 ordinateurs dont un seul poste connecté en réseau Internet tous les vendredis après-midi à l'usage des enseignants. Il existe, un espace de verdure pour les représentations artistiques des élèves pendant chaque fête scolaire annuelle.

Pour ce qui est de la commune Ambatolampy où s'implante l'établissement scolaire : c'est un chef lieu de sous-préfecture. Un milieu urbain, équipé d'eau et électricité, route bitumée. Divers magasins de vente des produits de première nécessité, une pharmacie, une boulangerie, des restaurants et un hôtel pour les touristes longent la route nationale qui serpente le milieu de la commune. Il existe un centre hospitalier public avec un bloc chirurgical d'urgence et deux dispensaires. Possibilité de voir la chaîne nationale de télévision, écouter la radio nationale et des radios privées FM. Les trois grands journaux quotidiens de la capitale Antananarivo arrivent tous les après-midis dans cet endroit. Le téléphone mobile fonctionne dans la commune. Six églises protestantes réformées dans la commune, deux églises protestantes luthériennes, une église protestante indépendante, deux églises catholiques, deux églises adventistes, une église pentecôtistes. La commune contient neuf établissements scolaires, un lycée public, un collège public, une école primaire publique, une école- collège catholique des sœurs de la providence, un lycée privé catholique dirigée par les frères Juvénats, une école adventiste et deux écoles privées laïques et l'école protestante réformée Ambatolampy. La majorité de la population s'occupe des professions libres de type marchand ambulant, fabricant de marmite en aluminium qui fait sa réputation, la production de marmites locales ravitaille toutes les régions de Madagascar et de cette partie sud-ouest de l'Afrique riveraine du canal de Mozambique. Il y a ceux s'occupent de l'agriculture ; des collecteurs de produits locaux ; des gens dans le service

transporteur. C'est un chef lieu de la sous-préfecture où siègent les différents services techniques de l'état d'où la présence de fonctionnaires qui s'occupent de ces différents services avec ceux qui travaillent dans les écoles public et les services sanitaires publiques. En bref, c'est un milieu d'agglomération où se rencontrent un amalgame de professions et de population.

Pour ce qui est du notable qui a évoqué le discours dont il est question ici. C'est un laïc et grande figure de la paroisse protestante locale, un parent d'élève de cet établissement scolaire, individu natif de région, d'origine paysanne, il vit avec la situation de vie de classe moyenne par ces activités de marchand ambulant et en même temps éleveur de volailles et de porcs destinés à la vente. Son parcours scolaire ne dépasse pas le niveau collège. Du côté politique, c'est un individu très sollicité pour soutenir par son discours un candidat lors des diverses élections locales, il fait parti des membres du conseil municipal de la commune locale. Sélectionné souvent parmi les membres des délégations de la localité lorsqu'il s'agit d'un envoi des représentants pour la négociation d'un projet de développement pour la commune locale. Il se distingue par ses propos à caractère persuasif et militantiste pour convaincre les autorités de la nécessité vitale de la réalisation d'un projet de construction d'un barrage par exemple où d'une extension du centre hospitalier qui dessert la préfecture. Dans le domaine religieux, c'est un fervent prédicateur et membre dirigeant de l'association du mouvement de réveil de la foi dans l'église protestante locale. Il se porte volontairement porte-parole des gens dans chaque événement fort concernant la vie de cette école protestante réformée locale, de type inauguration ou célébration d'une date mémorielle.

En bref, **le portait de ce notable de l'endroit A, mesure la portée de sa propre opinion patriotique** lors de chaque prise de parole à l'occasion de diverses cérémonies locales, soit dans le domaine de l'église, soit devant la population locale.

En voici la partie qui reflète l' « opinion patriotique de terroir » dans le discours du notable et représentant de l'établissement scolaire, des propos à caractère populiste et qui tentent de séduire la fierté de tous les parents d'élèves. « (...) *Les élèves viennent à l'école pour apprendre des connaissances et recevoir des instructions malgré leur défaillance intellectuelle souvent non désirable par certains établissements scolaires. Les parents choisissent cet établissement scolaire protestant non pas pour voir leurs enfants renvoyés pour des raisons de non -respect aux disciplines et un renvoi pour des frais de scolarité non-payé régulièrement. Soyons solidaire pour relever l'avenir*

de nos enfants dans cet établissement scolaire, donnons leur la chance de devenir des citoyens instruits. Les parents espèrent tous voir leurs enfants parmi ceux qui arrivent en classes terminales (le notable ne mentionne pas l'acquisition des diplômes dans son discours). Les punitions sont des actes décourageants pour les élèves et suscitent souvent un découragement scolaire aux élèves. Pourtant, s'ils ne viennent plus à l'école, ils ne deviennent jamais un futur bon citoyen malgache. Où vont-ils les élèves refusés par des écoles selectionnistes, s'il n'y a pas une autre école comme cette école protestante qui accepte les faiblesses des autres à l'image de Christ qui a recueilli nos faiblesses et nos défauts ? Nous les parents d'élèves, nous militons pour la considération des faiblesses des élèves et demande des considérations caritatives aux parents d'élèves en difficultés mais qui ne veulent pas remettre leurs enfants dans l'éducation des autres écoles privées et publiques. Cette école protestante est payante mais elle ne devrait pas être une machine pour ponctionner de l'argent. Nous militons toujours pour que cette école fonctionne pour le bien de notre patriotisme local ! L'école protestante doit garder cette gestion caritative de la vie scolaire, tolérer pour mieux éduquer, d'autant plus que les élèves qui rejoignent cet établissement scolaire, qui est le notre, sont ceux qui espèrent recevoir un traitement clément mais efficace de leur incapacité d'apprentissage, mais aussi des élèves dans l'espoir de pouvoir épanouir son amour au développement de cette commune et de la sous-préfecture tout entière. Si vous les enseignants, vous aimez la patrie, améliorez la vocation de cet établissement scolaire. Ne décevez les parents d'élèves. Militez pour l'avenir de notre localité !» Après le discours, l'inévitable concert à l'applaudissement semble évaluer l'enthousiasme, celui des parents d'élèves en particulier. Et le notable termine son discours par une prière qui résume son discours en prononçant quelques versets bibliques et en remettant sa confiance en Jésus Christ. Il n'est anodin pas faux de remarquer l'aspect très populiste du déroulement de la prestation.

Au vu des dispositifs de médias qui équipent cet endroit, l'étendue de la possibilité de choix de scolarisation, ainsi que l'ancienneté de cette école protestante réformée, la question est de savoir si cette recrudescence de l'esprit patriotique est-elle en fonction de ces conditions d'existence d'équipements sociaux et logistiques ? Serait-il ce patriotisme de terroir qui a pu alimenter le processus de « pôle de développement régional » pour cette commune ? De là, le patriotisme de terroir est-il dans cet endroit A, un état d'esprit favorable à la formation d'un civisme et une prospérité particulière ?

b) le cas d'intervention d'un paysan

Deuxième exemple reflétant l'attachement des gens à ce patriotisme de terroir. L'événement se passe dans la vie d'une école protestante réformée, dans un endroit B, située en plein milieu rural, dans une région différente de celle de la sous-préfecture précédente. Différente de la première école, elle se trouve dans un village à la campagne, éloigné du chef lieu de sa commune. Le village est non desservi par l'électricité. L'accès unique est par une route secondaire, carrossable et presque impraticable pendant la saison de pluie qui dure trois mois dans l'année. Deux épiceries s'occupent du ravitaillement des produits de premières nécessités. Il existe une église catholique dans le village, une église annexe administrée par un animateur de paroisse local. Une église protestante réformée fonctionne, sans pasteur titulaire, mais dirigée par un catéchiste local. Trois établissements scolaires, une école primaire catholique dirigée par la paroisse locale, une école primaire publique et l'école protestante réformée rattachée à l'église protestante locale s'occupent de la scolarisation. La majorité de la population adulte ne possède qu'un niveau scolaire qui ne dépasse pas le CM2. Sauf la présence des enseignants de ces trois écoles, la population du village vit de l'agriculture du riz et des cultures des légumes, du maïs et du manioc. Quelques familles pratiquent l'élevage du bétail juste pour les aider dans leurs travaux de champs et des rizières et pour tirer la charrette au moment de leurs déplacements pour vendre les produits agricoles. Un chef de quartier, élu tous les quatre ans, représente le maire pour le pouvoir public.

L'école protestante réformée locale est une construction qui date de 1989. une construction effectuée grâce aux efforts de la paroisse de l'église protestante locale qui s'obstine à avoir sa propre école pour scolariser ses enfants. En voici le propos d'un parent d'élève, dans une école protestante endroit B, localisé. Ce propos est déclaré lors d'une assemblée générale qui regroupe personnels d'établissement scolaire, tous les parents d'élèves et quelques paroissiens de l'église protestante à proximité de l'établissement scolaire : *" Cette école protestante est un héritage. Elle a été construite par nos grand- parents pour servir leurs descendants. Nos enfants sont des générations de paysans. Nous les parents sommes presque analphabètes et souhaitons avoir un enfant futur modèle de la citoyenneté dans notre village. Les renvoyer tuent leur persévérance et leur désir de sortir de l'ignorance. C'est pour cette raison que nous militons pour que l'école accepte ses élèves peu importe leur incapacité et incompétence. L'école nous appartient pour améliorer notre localité.*

Notre village a besoin de futurs gens plus instruits. Nous contestons l'application des mesures qui risquent de les renvoyer. Ils sont les futurs citoyens grâce à l'école »

c) Synthèse des évènements : Évidence d'une embuscade de conduite

A travers ces deux évènements, voici les postulats hypothétiques de ce patriotisme de terroir :

Ces deux profils ainsi présentés font partie indéniablement des cas de figure de conduite d'acteur social évoluant dans cette sphère d'enseignement. A côté de ces types d'« acteurs actifs », il y a d'autres figures d'acteurs qui sont pratiquement des « acteurs embarqués » par l'évènement. Notamment, les enseignants avec leur initiative de faire fonctionner une pratique pédagogique spécifique sont presque embrigadés. Ils sont considérés comme des outils au service intégral de ce patriotisme de terroir. Pour le dire autrement, **les enseignants sont pris dans une embuscade de conduite qui ne leur permet pas d'agir en vrai professionnel** dans leur propre fief de compétence. En effet, on ne peut pas ignorer à travers ces deux discours, l'inconsidération des critères de performance pédagogique comme primordial pour la réussite sociale de l'enseignement. Les exigences du « patriotisme de terroir » sont souvent d'ordre politique.

VII.3.3 – Problématisation de ces enjeux

- Aspect équivoque du nationalisme malgache

Au sens généralement admis, le concept de nationalisme exprime un sentiment et une motivation politico-culturel d'une personne ou d'un groupe d'individu qui se considère militant gardien de la souveraineté de la nation et de ses propres biens. Dans certaines circonstances, le nationalisme est compris par une fraction de l'opinion publique comme l'unique foyer de la vraie lutte contre la désintégration de la politique publique. Avec cette considération, on accuse souvent les gens malveillants, politiquement, comme privés de patriotisme et incapable de respecter la fierté de tout un peuple. Dans ce cas, patriotisme et nationalisme deviennent indissociables, deux cadres idéels organisant tout un itinéraire de pratique sociale où les acteurs sociaux agissent dans la conviction d'accomplir un acte louable au service de leur public. Cependant, il est évident que la légitimation, sociale ou non, de leur acte dépend du contenu assigné

pour ces deux cadres ou du moins du paysage de l'historicité du nationalisme malgache.

Pour ce qui est notamment de l'aspect global de l'historicité du nationalisme à Madagascar, il s'exprime souvent par une lutte contre le manque d'audace politique et par une contestation des incertitudes du projet de société mis en vigueur par les dirigeants politiques. Historiquement, chaque mouvement populaire qui s'est déroulé à Madagascar parle toujours de l'importance du nationalisme pour la restauration d'une certaine vertu de la politique malgache. Bien que ce sentiment ait déjà participé aux différents mouvements libérateurs, décisifs dans l'histoire de la nation malgache, chaque mouvement nationaliste semble être cependant une vaine recherche de l'introuvable conduite d'acteur social capable de mener à bien la construction d'une vie meilleure à Madagascar. Tout comme, en 1916 une contestation contre la culture générée par la présence coloniale à Madagascar ; en 1947 en proposant un modèle d'accès à l'indépendance lors de la grande insurrection sanglante, en 1972 en blâmant l'emprise des pratiques néo-coloniales dans l'agir des gouvernants, en 1991 en créant une situation de désobéissance civile pour introduire la vraie démocratie à Madagascar, ces événements se sont produits sans pouvoir convaincre réellement par la suite l'opinion publique de l'image d'un acteur, politiquement correcte et socialement légitime. Un questionnement semble résumer cette inquiétude, c'est de savoir si **la couleur du nationalisme malgache est-elle vraiment instigatrice d'une nouvelle socialité et génératrice d'acteur nouveau et émancipé, écarté des idées pseudo-patriotiques ?**

En outre, il n'est pas anodin non plus de faire la remarque qu'à travers chaque moment fort des mouvements politiques malgaches, des acteurs politiques qui s'affichent par leur appartenance aux églises chrétiennes respectives, tiennent toujours la position de managers principaux, voire d'agitateurs de premier rang d'idées patriotiques. Certainement, c'est une manière de constater l'interférence de la fierté d'appartenir à la chrétienté dans l'agir politique des leaders. A côté de tout ceci, on ne peut pas nier le fait qu'après chaque mouvement populaire, qui se termine toujours par un changement extraconstitutionnel des dirigeants au pouvoir, la difficulté d'avoir une situation d'un pouvoir « légitime et effectif » pour effectuer légalement une mise sur rail d'un développement économique et social sans compromission avec des caprices politiques issus de divers horizons. Comme si le nationalisme malgache ne se concrétisait pas dans la crédibilité de son projet sociétal ! Cette constatation se vérifie sur le fait que le grand mouvement populaire de 1972, n'est pas du tout suivi par une mise en place d'un pouvoir louable par l'historicité de la vie politique malgache. Dix

neuf ans après ce mouvement, en 1991, les mêmes thèmes de revendication sociale, de caractère nationaliste, réapparaissent lors d'une désobéissance civile suivie par une grève générale pour l'instauration de la nouvelle démocratie. Onze ans après, en 2002, un grand mouvement populaire de contestation du résultat du vote à l'élection présidentielle accuse, sans ménagement, le passé politique malgache comme incapable de promouvoir une vraie conduite patriotique. Selon l'opinion qui prévalait, cette carence d'éducation patriotique est accusée fortement comme une des sources immédiates de la pauvreté à Madagascar. Cependant, même si l'image d'un agir patriotique providentiel semble se dessiner dans la pratique de chaque nouveau dirigeant instauré après chaque mouvement populaire, la question de savoir s'il s'agit vraiment d'un vrai nationalisme patriotique ou d'un simple nationalisme symbolique, voire un nationalisme spéculatif n'est pas à écarter dans cette recherche?

Toutefois, il ne faut pas ignorer non plus, qu'après chaque mouvement se réclamant de nationaliste, il est évident que chaque dirigeant ne veut plus à son tour se laisser manipuler par les manœuvres habituelles des politicards malgaches, des intrigues politiques destinées à s'approprier une partie pouvoir d'Etat, actes qui ne font que déranger les projets de développement initiés par chaque équipe arrivée au pouvoir. En effet, dans leur propagande, chaque parti politique malgache se déclare meneur d'une cause nationaliste et défenseur d'un état sans compromission avec les marchandages politiques de tout genre, tout comme la lutte contre les exigences des complaisances ethnico-régionales et les malversations avec la bourgeoisie économique malgache et indo-pakistanaise, les discours des leaders politiques prétendent adopter la prudence par rapport aux effets induits par les fameuses conditionnalités des grands financeurs internationaux. Pourtant, chose indéniable, depuis la première république jusqu'à présent, lorsqu'un régime s'oriente vers le rétablissement des principes fondateurs de la République, objet principal de la Constitution, en instaurant une démarche juridico-démocratique basé sur l'Etat de droit comme couleur du nationalisme malgache, cette démarche affronte une tension ethnico-culturelle et une menace de désobéissance civile. Comme s'il existait au sein de la société malgache un groupe de personnes ou quelques partis politiques qui véhiculent une culture anticonstitutionnelle, incompatible avec l'orthodoxie des principes fondateurs de la république ? D'autant plus que, la place réelle de la Constitution est souvent incomprise ou perturbée aux yeux de la masse populaire ? Vient se rajouter à ces éventualités les effets induits par l'emprise des pratiques mégalomaniaques de quelques-uns des nouveaux dirigeants ! Une dérive transgresse l'équité de l'Etat. L'épanouissement du patriotisme est-il condamné à évoluer au sein du conflit entre

d'un côté l'emprise des dérives souvent passéistes et anachroniques, d'un autre côté par des visions fictionniste qui dépassent les réalités en recourant sans limite aux plagiats des attraits civilisationnels acclamés comme « modernes et plus rationnels » ? Dans tout ceci, on ne peut pas nier, en sus, l'ampleur des agitations orchestrées par des supposées « oppositions de chaque régime » qui prétendent avoir un projet sociétal plus efficace sans avoir pu le transmettre faute de victoire électorale pour accéder au pouvoir ?

A travers ces cadres d'observations, la crédibilité d'une véritable conduite d'acteur social demeure un questionnement indéniable. Il n'est pas déplacé d'admettre que le contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé vit en permanence dans un climat social hanté par ces problématiques. Certainement, c'est une des raisons qui explique le ballotement de la conduite des acteurs pour soutenir une politique de formation appropriée pour les cadres de l'enseignement. Même si une métamorphose de la conviction sociale se produit et se concrétise de plus en plus par une amélioration de la conscience patriotique, l'inextricabilité de ce nationalisme dichotomique est toujours évident et continue à agiter presque tous les niveaux d'implication des différents acteurs.

Ce sont les caractéristiques des enjeux patriotiques dans ce contexte, du moins jusqu'à l'actuel processus d'effondrement scénique de l'emprise de ces deux cadres de conduite d'acteur - patriotisme de terroir et les dérives de ce patriotisme civico-confessionnel – un effondrement qui semble favoriser la montée d'une autre face de patriotisme basé par une rupture avec les éléments d'ancestralisation des pratiques sans repères de civilisation potentielle, capable de changer la configuration de la socialité malgache.

- **Le patriotisme divise mais crée un caractère**

Pour autant, cette situation ambiguë de la pratique patriotique ne provoque pas une impossibilité permanente et insurmontable quant à l'engendrement d'une authentique conduite d'acteur social pour cette sphère d'activité de formation initiale. Elle ne génère pas non plus une déstructuration irréparable de la cohésion d'implication d'acteurs. C'est plutôt un contexte qui possède des enjeux aux faces disparates mais aussi en train de modéliser une posture authentique d'acteur social. En conséquence, la conduite d'acteur social vit actuellement une période d'évaluation qui donne la possibilité aux acteurs de reconstruire leur futur cadre de conduite d'acteur social. En

tous cas, peu importe l'ampleur de l'enjeu patriotique, des indicateurs témoignent l'existence d'un processus en cours, mais encore timide, de mutation de certaines logiques sociales qui auraient transgressé la cohésion d'implication d'acteurs et l'épanouissement de leur conscience collective.

Cependant, reconnaissons sans hésitation que les gens qui évoluent dans cette sphère de l'enseignement protestant peuvent ne pas être au même niveau de compréhension patriotique, surtout lorsqu'il s'agit de substituer à leur logique patriotique l'idée du nationalisme qui divise instantanément leur choix d'engagement social. De là survient la difficulté pour les acteurs de se retrouver, auparavant, au sein d'une plate forme de cadre référence, capable de mener une nouvelle conscience collective en vue d'orienter leur agir respectif. Rappelons l'ancrage de ce nationalisme dichotomique et de la recrudescence du patriotisme de terroir qui se faufilent dans ce contexte de l'enseignement protestant et bouleversent souvent la solidarité des acteurs face à un problème qui demande pourtant leur agir collectif.

En bref, l'interférence de ces idées génère en permanence une situation discordante et conflictuelle. Visiblement, ces événements auraient divisé différents comités en deux camps de conduite d'acteur pendant une dizaine d'année, notamment le conflit de choix d'actions à mener crée un écart de résultats finaux. Faut-il préciser que la lutte d'influence entre ces différents courants patriotiques embrigade entre autres la dynamique de la relation intergénérationnelle ? De là, il n'est pas anodin de statuer ici que l'ampleur des dilemmes aurait favorisé de surcroît le ballottage de la conduite d'acteur social évoqué dans le chapitre précédent. Chaque divergence d'idées atténue l'enthousiasme collectif durant plusieurs années jusqu'au moment où, récemment depuis quelques années, l'inférence de l'approche par les compétences (APC) dans l'univers cognitif collectif de la masse aurait commencé à créer un ralliement de leur patriotisme divisé.

Par ailleurs, au sein de tout ceci, peu importe l'ampleur des conflits, l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar semble évoluer en tant qu'instigateur d'une pratique d'acteur social possédant une culture de débat d'idées là où une école protestante fonctionne. En effet, dans certaines circonstances de la vie publique, cette image aurait favorisé la position sociale des acteurs œuvrant dans des écoles protestantes réformées sur le fait qu'ils ne se laissent pas se persuader facilement par des idées politiques sans avoir effectué des débats souvent très virulents. Pour le dire autrement, les idées patriotiques peuvent diviser les gens ici, mais reconnaissons que

cette situation semble générer un modèle de conduite, une caractéristique presque commune des gens qui évoluent dans la prise de responsabilité dans l'univers de l'enseignement protestant. En outre, c'est une situation qui affecte une métamorphose dialectique d'implication d'acteurs dans cette sphère de la formation initiale dont il est question ici. En effet, à force de débattre une idée, chacun intègre progressivement un état d'esprit insoumis mais innovant face à une réalité qui lui est incertaine. Par contre, il ne faut pas ignorer que le prix à payer c'est l'instabilité de la coresponsabilité dans certaines activités, surtout si l'initiative vient d'une hiérarchie administrative sans prise en compte de la dynamique conflictuelle locale.

VII.4 - L'ENJEU DIDACTIQUE

- Premier enjeu : La spécification des compétences de base¹²⁰ des acteurs sociaux

La définition de la « *compétence de base* » pour les acteurs sociaux est devenue un enjeu. L'exigence de ce que les acteurs sociaux définissent par « professionnalisation de la pratique de tous les acteurs sociaux », progresse. Cette expression est ainsi utilisée ainsi pour réorganiser les modes de collaboration des personnels d'un établissement scolaire avec les parents d'élèves. En tant qu'acteurs de l'enseignement, ces deux catégories d'acteurs sociaux sont censées avoir une capacité transversale pour optimiser la performance de l'enseignement. Dès lors, l'idée de *compétence de base* circule de plus en plus comme un nouveau critère de légitimité sociale.

Rappelons fait que, faute d'un cadre de légitimation stable et durable, les acquis des politiques de formation ont été discontinus et non cumulés dans ce contexte dans ce contexte de l'enseignement réformé de Madagascar. Cette discontinuité est constatée soit, entre deux équipes missionnaires qui se succèdent, en l'occurrence les Britanniques et les Français, soit, entre les responsables nationaux depuis la prise en main par des nationaux de l'élaboration de la politique de l'enseignement protestant. Comme si chaque moment de succession entre deux équipes à la direction nationale de cet enseignement était un moment de rupture radicale avec les réalisations antérieures. On se demande s'il y avait une réelle passation de pouvoir pour maintenir les acquis de la politique de formation des enseignants. Ces événements génèrent un climat de perplexité pour la nouvelle génération d'acteurs sociaux. Et c'est à partir de

¹²⁰ **Compétence de base** est un concept de l'approche par les compétences. Ce sont les capacités définies pour résoudre une situation-problème. La compétence de base varie en fonction des problèmes à résoudre.

ce constat que la compétence de l'IFRP et l'incurie de la politique de formation adoptée, sont les premiers domaines ciblés par les critiques.

Certes, auparavant la notion de *compétence de base* est presque ignorée dans l'univers des parents d'élèves et des paroissiens qui s'intéressent à la vie d'un établissement scolaire. Seuls les enseignants connaissent le sens réel de cette notion depuis l'intégration de l'APC dans leur pratique didactique. Il est vrai que le mot compétence (tout court) est déjà utilisé dans la vie courante des gens. Mais cette utilisation est sans connotation particulière. L'imprégnation de l'expression de *compétence de base* est dès lors récente dans l'univers de la connaissance des autres catégories d'acteurs sociaux. Mais reconnaissons que, progressivement, sa vulgarisation a suscité l'analyse de la compétence de la conduite d'acteur social dans cette sphère de la formation initiale.

Apparemment, la plupart des acteurs distinguent actuellement ce terme avec l'usage banal de la notion de compétence. Au fil des temps, « *compétence de base* » semble vouloir exprimer la légitimité sociale des activités réalisées par les acteurs sociaux. Le terme de « base » est dès lors un cadre qualificatif des actes effectués. Il apporte et résume tout un aspect de réussite auparavant absent dans l'évaluation faite par les acteurs sociaux.

En réalité, l'entrée de ce terme dans l'univers cognitif de toutes les catégories d'acteurs sociaux n'est pas le fruit du hasard. D'après le corpus de données issu de mes recherches en DEA (année 2004-2005), le développement du sens conceptuel de la notion de « compétence de base » est induit par l'entrée de la didactique de l'approche par les compétences (APC) dans l'univers de la formation des formateurs dans divers secteurs d'activité à Madagascar entre 2000 et 2003. Cette progression est suivie par l'adoption de l'APC dans l'élaboration des nouveaux programmes scolaires malgaches. Ce double événement a beaucoup favorisé l'accès des acteurs sociaux à une conduite d'évaluateur de la plupart des activités publiques.

Ce qui est surprenant à travers tous ces événements, c'est l'augmentation du nombre de demandes de renouvellement des membres des bureaux de l'association des parents d'élèves dans plusieurs établissements scolaires de l'enseignement réformé de Madagascar. Le phénomène a touché aussi la remise en cause de la compétence de certains directeurs d'établissements scolaires. On enregistre 47 demandes de changement de Directeurs d'école en 2004 au bureau de la direction nationale de cet

enseignement. On dirait l'apparition d'une vague de demande populaire de changement à l'encontre des anciens cadres de l'enseignement réformé de Madagascar. Il est intéressant de noter que, dans les localités ciblées par mes collectes de données, quelques-uns des responsables de l'administration publique sont l'objet de cette demande populaire de changement de cadre responsable, soit le sous-préfet, soit la plupart des délégués administratifs dans chaque commune et les proviseurs de lycées publics. Au cours de ces événements, l'absence de « compétence de base » est le grand motif de demande de remplacement.

Sans vouloir dramatiser ce contexte de la formation initiale, le débat sur la crédibilité des différents responsables au niveau de chaque établissement scolaire ne date pas d'hier, mais l'ampleur de l'actuelle réclamation se distingue par l'imprégnation de cette idée de « *compétence de bas* » dans l'évaluation des acteurs sociaux. Certainement, l'APC a transmis une didactique au service de l'évaluation populaire. C'est une des péripéties de l'APC à Madagascar. Elle fait surgir « une didactique sociale » au service de nombreuses couches sociales. Au fil des temps cette imprégnation est devenue instigatrice d'un nouvel aspect de conflits d'autorité entre les acteurs sociaux. Un événement presque imprévu par le projet initial du Ministère de l'Education Nationale.

Rappelons que le champ des activités de l'enseignement réformé de Madagascar est marqué depuis un certain temps par la montée d'une nouvelle génération d'acteurs dans les différents champs de responsabilité. C'est aussi devenu un lieu d'ébullition d'un conflit de visions patriotiques. De cela, mon analyse n'écarte pas l'hypothèse d'une corrélation entre l'imprégnation du sens de *compétence de base* et la mutation de la vision patriotique. Néanmoins, il n'est pas exagéré d'en déduire que cette corrélation contribue à une transformation de ces causes patriotiques et les visions doctrinales des nouvelles générations d'acteurs sociaux.

Une génération d'idées entre en jeu. Elle utilise le terme de « compétence de base de l'agir patriotique ». Cette nouvelle conception commence à devenir un cadre de régulation sociale. Voyons ce qu'affirme un jeune directeur d'établissement scolaire lorsqu'on lui pose la question de la définition du renouvellement des « compétences de bas » des différents acteurs dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar : « *Nécessairement ce qui est important et urgent, c'est de reconstruire la mentalité de la masse populaire d'abord, sa pratique sociale à besoin d'une compétence sociale quant à sa manière d'identifier la vraie conduite patriotique favorable à sa propre promotion sociale. Le patriotisme des leaders politiques est difficile à professionnaliser dans l'univers de la société malgache. Chaque leader privilégie son*

propre patriotisme. C'est la masse qui est toujours victime des ruses politiques. C'est pour cette raison qu'en ce qui nous concerne plus particulièrement (pour préciser le domaine de l'enseignement protestant) il appartient aux différents responsables institutionnels, formateurs, de bien informer la masse populaire sur ce qui est favorable au développement de la scolarisation tout d'abord et sur ce qui est une politique d'autosuicide de l'enseignement protestant en particulier. Mais tout ceci dépend de la compétence sociale de la conduite collective si l'on ne veut pas rester éternellement sous le joug des jeux des politiciens ». Il existe dans cette affirmation un souhait d'innovation de la pratique patriotique des acteurs politiques. C'est une idée partagée par d'autres enseignants en cours de service. Notons par ailleurs que les enseignants peinent à trouver des solutions efficaces pour établir la coresponsabilité avec les parents d'élèves.

Par ailleurs, cette idée va aussi dans le sens d'une rupture avec les pratiques incertaines des acteurs. C'est une manière de dire que les conflits existent, mais qu'il manque une « didactique sociale » adéquate pour le résoudre autrement. La détermination d'une « didactique sociale » est un enjeu. L'importance d'une didactique sociale est donc un réel constat partagé par les différents acteurs sociaux. Cependant, l'existence d'un acte organisé pour spécifier une méthode de légitimation de la conduite reste floue, du moins jusqu'au moment où un germe de mouvement collectif commence à resurgir récemment dans la sphère de la formation initiale.

- **Deuxième enjeu : La pédagogie du changement social**

La présence de cet enjeu didactique aurait modifié la structuration cognitive de la conscience collective des acteurs sociaux. Cette mutation suscite un conflit de légitimation de leur mode d'implication institutionnelle. En conséquence un climat d'ambivalence guette la cohésion sociale. Certainement, c'est l'absence de la reconnaissance mutuelle d'indicateurs de « compétence de base de la conduite d'acteur social » pour évaluer les acteurs sociaux qui génère ce climat de défiance.

A priori, une « conduite d'acteur social » légitime est presque difficile à admettre au sein d'un contexte où chaque catégorie d'acteurs sociaux maintient sa propre vision du changement social ; toute tentative de validation est bloquée par cette disparité. Par la suite, c'est la dynamique du changement qui souffre.

Prenons un exemple précis où cet enjeu didactique est un réel comparateur des malaises sociaux. La définition du changement est un réel enjeu. Toujours dans le cadre de l'enseignement réformé, dans le milieu urbain, parfois, les directeurs d'établissements scolaires subissent une pression de demande issue des parents d'élèves qui se veulent « novateurs et modernistes ». Ces parents d'élèves revendiquent une hypothétique légitimité institutionnelle pour imposer un changement de pratique enseignante. De leur côté, confrontés à cette situation, les directeurs avec leurs enseignants se trouvent de plus en plus en position difficile pour trouver une sortie immédiate de cette crise de confiance à propos de leurs compétences professionnelles.

En réalité, les parents d'élève dans le milieu urbain sont influencés par la pratique des établissements scolaires privés malgaches qui transposent intégralement des modèles des programmes adoptés dans des pays étrangers jugés « performants » sur les pratiques pédagogiques. D'autant plus que, pour marquer l'aspect de la modernité de leur entreprise scolaire, ces écoles privées, dites libres, n'hésitent pas à privilégier sans obstacle majeur les modèles de programme scolaires français et américain. Ecole privée d'expression française, collège de France, école primaire Mme de Sévigné, école américaine, Lycée américain et autres titres attrayants, tels sont les noms provocateurs utilisés pour évoquer leurs particularités. Outre que l'introduction de quelques activités parascolaires inhabituelles dans le programme scolaire, l'usage obligatoire et excessif du français et de l'anglais est le premier indicateur de performance et de modernité de leurs enseignements. Dans ce contexte, l'usage de la langue malgache, comme langue d'enseignement, est considéré comme l'apanage d'un enseignement banal et non performant, voire d'un enseignement populaire vis-à-vis de la pratique du français et de l'anglais, langues de la modernisation de l'enseignement et de formation des élites.

Informé et fasciné par cette nouveauté depuis quelques années, une partie des parents d'élèves des écoles protestantes souhaite transposer aussi ces modèles de programmes pour légitimer la pratique de l'établissement scolaire. Certainement, les parents d'élèves considèrent ces pratiques comme *des compétences de base* crédibles et légitimes, de nouvelles compétences pour faire évoluer la formation intellectuelle de leurs enfants. Et face à cette forte envie de changement de la pratique enseignante, les parents proposent que la formation des enseignants pour les écoles protestantes a intérêt à considérer tout ce qui est « transposable » dans ces modèles de pratique enseignante.

Cependant, après avoir constaté progressivement que rien de convaincant ne prouve la réalité d'une relation de cause à l'effet entre copiage d'un programme scolaire soi-disant « moderne » et une assurance d'avenir professionnel immédiat de leurs enfants après cette scolarisation. Ces mêmes parents d'élèves dénoncent actuellement l'aspect de mirage et de tromperie de cette démarche de modernité scolaire. Visiblement, les parents d'élèves peinent à trouver un modèle légitime de *compétences de base* pour bien comprendre la pratique des acteurs sociaux dans l'univers de l'enseignement réformé.

Il est évident qu'un enseignant est toujours considéré comme le produit direct de sa formation initiale, sa pratique étant déterminée en conformité avec l'orientation théorique de son lieu de formation aux yeux des parents d'élèves. Le développement de son professionnalisme est certainement la conséquence directe de sa formation initiale et non celle d'un simple copiage de pratiques pédagogiques alléchantes. Du moins c'est ce qu'a affirmé récemment le rapport du Comité National de l'Eglise réformée de Madagascar.

Par conséquent, sans pouvoir proposer une liste toute faite de compétence à posséder pour tous les acteurs sociaux, les recommandations de cette instance dirigeante d'Eglise se résument en la nécessité d'une relecture du programme de formation initiale. Pour ce qui est des autres acteurs sociaux, cette même autorité hiérarchique propose ce qu'elle appelle d'une manière apparemment équivoque par l'expression « restauration de la dignité des acteurs sociaux qui collaborent dans l'univers de l'enseignement réformé ».

A travers tous ces événements, faut-il arriver à la constatation que les décideurs auprès du Ministère de l'Education Nationale Malgache, promoteurs de cet usage de l'APC, ne sont pas des décideurs ignorants quant aux expériences vécues des autres pays précurseurs sur le résultat social donné par cet outil ? Seulement, il est politiquement incorrect d'anticiper les effets induits de l'APC, pour inciter le public à initier directement ses démarches. D'autant plus qu'il est prétentieux, de prédire le futur sans preuve accessible à tout public. Les faits qui existent dans l'univers de l'enseignement protestant n'excluent pas cette hypothèse.

Conclusion de la deuxième partie

Clarification des doctrines sociales, patrimonialisation d'un passé glorieux, restauration des causes patriotiques, spécification d'une didactique sociale signifient-elles une entrée dans un changement social ? Quelles natures de transformations sociales ces enjeux engendrent-ils exactement ? Sont-ils les sources principales du conflit de légitimation entre les acteurs sociaux dans ce contexte de la formation initiales ? Les enjeux sont-ils ou non, catalyseurs de changement social dans cette sphère de la formation initiale ? Certes, les activités des acteurs sociaux continuent à exister. Mais dans quel sens ? Pour le dire autrement, avec ou sans changement social, les acteurs sociaux continuent à exercer leur engagement. Pour autant cet engagement ne veut pas dire légitimation de la conduite d'acteur social. En réalité, il y a une désintégration de leur sociabilité et de la cohésion. Chaque acteur social est menacé d'un rejet de légitimité. Ce refus risque de s'accroître indéfiniment faute d'un processus de reconfiguration de cadre de légitimité.

Dès lors, sans vouloir dramatiser l'état des lieux de la légitimation de la conduite d'acteur social, ce contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar risque de devenir le champ d'un interminable conflit de convictions sociales. Cette situation génère une impossibilité d'adopter des cadres de valeurs spécifiques pour légitimer les résultats d'actions effectués par les acteurs sociaux.

L'aspect de la problématique est donc clair. Ou bien ce contexte continu à vivre avec ces enjeux. Cette voie favorise pourtant un épanouissement compartimenté de la conduite d'acteur social. Chaque catégorie d'acteurs sociaux édifie de façon déconnectée le sens de la socialité, en occultant la finalité essentielle qui serait l'engagement interactionnel au sein de l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar. Ou bien, ce contexte évolue vers la mise en œuvre d'un nouveau cadre de configuration sociale capable de franchir et de rompre les codes sociaux qui sont dans la plupart des cas, sources de défaillances organisationnelles. Sans cette mise en œuvre, une reconduction certaine de ces enjeux notoires risque d'installer une situation de méfiance mutuelle en permanence entre les acteurs sociaux. Avec cette deuxième option, une nouvelle dynamique qui peut paraître excentrique, gouverne la

relégitimation de la conduite d'acteur social. Cette nouvelle voie pourrait activer par ailleurs le développement de l'embryon de reconfiguration des cadres de convictions sociales d'ores et déjà mobilisés depuis la présence de ces enjeux.

Ensuite, l'existence de ces enjeux semble rallier ouvertement les préoccupations des acteurs fortement convaincus de l'obsolescence des héritages de pratiques issues d'un passé mythique à Madagascar. En l'occurrence, les parents d'élèves en réunion commencent à dénoncer l'interférence de leurs divergences d'idées respectives. Ils dénoncent le sens contradictoire de leur prise de décision vis-à-vis de la réussite des apprentissages scolaires. Ils cherchent la cohésion.

Ensuite au travers de ces enjeux notoires, il existe un trait directif qui semble lier en filigrane à un souci commun de recherche d'une nouvelle éthique sociale. Une situation qui marque un aspect du début de changement social « *un changement qui est le processus de constitution d'un nouveau type sociétal et développement qui est le passage d'un système à un autre où les acteurs décideurs sont le principal agent de changement* » Alain Touraine (1984). A propos de cette nature de changement le psychosociologue Eugène Enriquez a déjà explicité qu' : « *il n'y a pas de véritable changement au sens de mutation que si l'homme et les groupes sont mis en cause dans leurs relations affectives quotidiennes, dans leur détermination sociale concrète.* » Enriquez E. (1972)¹²¹

A travers toutes ces situations on peut déduire que ce contexte vit une période de crise de valeurs. Dans un ouvrage récent, l'analyste politique Ignacio Ramonet,(1999,) écrit : « *La crise c'est aussi l'incapacité mentale, intellectuelle, conceptuelle à mesurer la dimension de la crise. La société s'est retrouvée non seulement sans croissance, mais aussi sans projet* »¹²² Sous bien des aspects, cet état des lieux reflète ce cas de figure. Tout d'abord, certaines idées de reconstruction des cadres de légitimité de la conduite d'acteur social appellent un processus consensuel du passé avec les nouvelles générations d'idées. A côté de ces idées, d'autres acteurs exigent une marche vers la rupture sans concession avec ces anciens cadres du passé. D'autant plus qu'il faut reconnaître qu'actuellement, cet enjeu patriotique est une déclaration ouverte d'un retour vers les causes patriotiques adoptées dans le passé. Ce revirement dans le choix

¹²¹ Enriquez E. (1972) , *Problématique du changement Connexions*, N°4, pp. 135-159)

¹²²Ignacio Ramonet : « Géopolitique du chaos », présentation du contenu du livre, sur site www.cnam.fr/dso/articles/fiche/ramonetgeopolduchaos par Adbelkrim Nemmaoui, page 15

des idées concerne également, avec quelques nuances, la question de la professionnalité.

La dimension de rupture n'est pas claire dans le contexte de la formation initiale. Ce qui existe récemment c'est la prédominance d'une intense bataille d'influences récursives des héritages de convictions sociales. Ce qui est évident, c'est l'aspect central des enjeux qui est la clarification des cadres de conduite des acteurs sociaux. A travers cet événement surgit la nécessité de clarifier les idées forces de la professionnalité, la potentialité du *fihavanana* et les causes du patriotisme. L'utilité d'une didactique sociale est convoitée pour sa nature d'outils d'aide à la prise de décision. La question de *compétence de base* s'impose en tant que réponse à la recherche des critères synergiques capable de résoudre l'ambiguïté du sens de la conduite d'acteur social.

A côté de tout ceci, il est évident que chaque catégorie d'acteurs sociaux adopte sa propre conduite en fonction de sa propre conviction de la socialité. Cette situation a pourtant favorisé le ballottage de la légitimation de la conduite d'acteur social. En outre, une légitimation désordonnée de la conduite d'acteur social crée une discontinuité des actions de rétablissement de la coresponsabilité et de la cohésion des acteurs sociaux. En raison de cela, tout discours pour le changement social risque de devenir une coquille vide, sans effet d'optimalisation et de transformation des pratiques de chaque catégorie d'acteurs sociaux.

La dynamique actuelle de ce contexte de la formation initiale reflète une problématique civilisationnelle que confirme, d'ailleurs, la nature de ces enjeux. A travers cette dynamique, une meilleure compréhension et d'interprétation du rapport : aspect du cadre de ralliement d'implication/ vision d'acteur social constitue incontournableement le foyer du dénouement de la conduite d'acteur social dans cette sphère de la formation initiale.

En outre, cet état des lieux de la conduite des acteurs et ses corollaires évoquent clairement l'énoncé véritable de la présence d'un *désordre social*¹²³ relatif au manque de redéfinition de l'agir potentiel des acteurs sociaux. Ce qui rend ces enjeux comme des tableaux vivants où se dessinent une dialectique sociale de comportements sociaux. Cet aspect dialectique conditionne certainement le dénouement de ces problèmes d'actérialité.

¹²³ Dans le sens conceptuel de Raymond Boudon

Cependant, c'est aussi un contexte où les acteurs sont embarqués dans un processus d'incertitude de reconstruction d'identité collective, où la marche vers une reconfiguration du support de la sociabilité s'impose comme gouvernail de dénouement de leur souci commun de cohésion sociale. Dans le passé, l'erreur de certains acteurs sociaux serait sans doute de sous-estimer les incidences des conduites contradictoires au sein d'une même sphère d'implication sociale et de se persuader mutuellement que l'on pourrait faire de ces contradictions une voie pour créer un nouveau champ social générateur de vraie conduite d'acteur social. Dans cette perspective, la voie du changement pour ce champ social se situe naturellement ici dans une voie ascendante plutôt que d'une imposition émanant d'un système de parachutage institutionnel.

D'ores et déjà, la suite de mes démarches s'oriente vers une étude des bases de l'interaction des acteurs sociaux dans ce contexte de la formation initiale. Par ailleurs, une mise en forme intelligible de cette situation doit dépasser évidemment le point de vue de chaque acteur social relevé ici, pour qu'on puisse arriver à un discernement au-delà des engrenages de conflits d'intérêts, source d'incompréhension mutuelle identifiée dans cet univers de formation initiale.

TROISIEME PARTIE

**TROISIEME PARTIE : DENOUEMENT ET ACTIVATION DE LA
CONDUITE D'ACTEUR SOCIAL DANS LE CONTEXTE DE LA
FORMATION INITIALE DE L'ENSEIGNEMENT RÉFORMÉ DE
MADAGASCAR**

Introduction

Précisons que cette recherche a pris l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar comme sphère d'action sociale de la formation initiale. Ce sont toujours les mêmes catégories d'acteurs qui sont concernés dans ces deux contextes juxtaposés et interpénétrants.

A travers cet état des lieux, le dénouement de la conduite d'acteur social se situe à la croisée de trois dimensions qui se recoupent et interagissent : - Une dimension confessionnelle là où l'actéualité est confrontée à la question de la tradition d'évangélisation marquée plus particulièrement par la pratique des missionnaires protestants réformés européens - Une dimension patriotique, qui concerne la finalité sociale de la conduite d'acteur social – Et enfin, une dimension transculturelle concernant la question de changement de codes sociaux à pourvoir pour légitimer la conduite d'acteur social. Ce sont des espaces à la fois limitatifs et permissifs de la légitimité de la conduite d'acteur social dans ce contexte de la formation initiale.

La situation évolue actuellement en un processus de fusionnement de ces trois éléments à caractères convictionnels. Dans un autre angle d'observation, c'est une transformation du cadre idéologique, une construction d'une nouvelle forme de civilisation pour avoir une nouvelle synergie de pratique sociale. En effet, reconnaissons qu'auparavant, l'absence d'encadrement d'une civilisation potentielle, spécifique et organisée, semble favoriser les moments de ballonnement de la pratique d'acteur social dans ce contexte de la formation initiale. En conséquence, c'est la source du problème que rencontre l'alternance générationnelle actuellement. Cependant, il y a émergence d'une nouvelle socialité dans ce contexte, elle est porteuse de solutions pour corriger ce handicap. C'est un nouvel élan de prise de conscience collective qui apparaît, poussé par un besoin profond de coresponsabilité pour dépasser les anciens codes sociaux, disparates et antisolidaires. Mais aussi une prise de conscience pour filtrer l'inférence d'attraits des nouvelles formes civilisationnelles véhiculées par les technologies de l'information dans le milieu urbain d'aujourd'hui.

C'est ainsi que, dans ma démarche, l'analyse du dénouement est inhérente à l'identification de la reconfiguration sociale, de telle sorte que chaque domaine ciblé par le dénouement se rapporte déjà à une nouvelle orientation de la pratique sociale. Plus précisément, la sphère d'activité de la formation initiale entre dans un processus

de reconfiguration de son cadre civilisationnel, c'est un phénomène de dénouement de la conduite d'acteur social. Dans cet ordre d'évènements, le nouveau profil d'acteur social s'organise avec le changement social. Il s'effectue par le biais d'une idéologisation de ce contexte.

Par ailleurs, bien qu'une mise en œuvre d'une pratique innovante ne semble pas impossible dans cette sphère de la formation initiale, lorsqu'on procède à un examen approfondi de la situation antérieure, chaque action adoptée s'avère isolée, sans suite et laisse derrière elle une suite d'actions perplexes. La raison de cette défaillance tient à l'absence d'un cadre de civilisation, stable et explicite. A travers mes analyses, *ce fait* justifie pertinemment la préoccupation de la problématique centrale, celle de répondre au questionnement : Qu'est-ce qui donne sens à la conduite d'acteur social ?

- **Problématisation du dénouement**

Dès lors, posons-nous les questions suivantes : dans quel sens s'effectue ici l'épanouissement de la pratique sociale d'un acteur en lui faisant un moteur de changement de ses pairs et de son univers d'activité ? C'est-à-dire la possibilité d'entrer dans une nouvelle posture sociale. Que manque-t-il aux différents acteurs pour agir vers l'itinéraire d'un changement social rentable pour la performance de la politique de la formation initiale ? Tels sont les foyers de l'étude de la problématique que cette troisième partie traite.

La conduite d'acteur social est analysée dans le cadre d'une dynamique civilisationnelle. C'est un évènement caractérisé par la fusion des héritages de civilisation. Au vu de la dynamique de la situation, il se concrétise d'une part, en une demande sociale de soubassement idéologique de plus en plus intense, cette demande émane notamment des usagers de l'enseignement réformé de Madagascar. D'autre part, et en conséquence, un besoin incontournable de relecture de l'éthique sociale est ressenti comme vital, c'est de comprendre les différences majeures entre les principes de la confessionnalité adoptés jusqu'alors par l'église réformée malgache et de ce que l'on pourrait déterminer comme l'éthique civilisationnelle d'une activité confessionnelle, de ce qu'elle engendre et de ce qu'elle met en jeu. En outre, pour ce qui est du déroulement de l'auto-dénouement qui s'opère actuellement, est-il une marche vers une réelle émancipation de la conduite d'acteur social ? Par quoi est soutenu cet auto-dénouement de la conduite d'acteur social ?

Concrètement, l'état des lieux de ce contexte de la formation initiale a montré les conséquences d'une carence idéologique et de caractéristiques spécifiques d'une civilisation. En conséquence, le dénouement est une réponse résolutoire à cette situation antérieure. Mais n'est-ce pas là aussi un des aspects problématiques du fait que le parcours historique de cette sphère de formation initiale possède déjà, une empreinte ineffaçable du missionarisme chrétien, du marxisme et d'attraits aux idées d'individualisme entre autres ? En effet, comme partout dans le monde où l'enseignement est introduit par le biais de l'évangélisation, on ne peut pas ignorer qu'historiquement les activités de l'enseignement confessionnel sont confinées au service des projets missionnaires à Madagascar. Reconnaissons que ces idées sont menées par juxtaposition avec les valeurs traditionnelles malgaches. Pourtant, au vu de la perplexité de l'agir des gens actuellement, ces projets sont sans effets continus et compatibles avec la formation d'une véritable interaction, durable, entre les différents acteurs dans l'univers de l'enseignement.

Bref, le dénouement affronte ici les effets immédiats des enjeux des résidus civilisationnels qui continuent à demeurer en tant qu'héritage de pratique sociale dans ce contexte de la formation initiale. Un dénouement qui tente de construire un cadre social accepté par les acteurs et devrait tracer une voie de coresponsabilité pour toutes les générations futures qui vont évoluer dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar. Dans cet ordre d'idée, j'introduis dans ma démarche la notion de *civilisationnement*¹²⁴, un cadre conceptuel pour mener le discernement, la compréhension et l'interprétation des différents niveaux de dénouement et de reconfiguration de la conduite d'acteur social. Le choix de cette notion n'est pas un hasard. Après la revue des notions telles que socialisation, régulation, adaptation, qui semblent être des notions voisines de la notion de *civilisationnement*, mais ne décrivent pas les mêmes actions, j'ai trouvé dans cette notion de *civilisationnement* l'action qui se rapporte à la spécificité du dénouement dans cet univers de l'enseignement réformé de Madagascar. Plus précisément, il dessine l'engendrement des nouveaux codes sociaux qui entrent dans la modélisation des relations que les acteurs entretiennent entre eux. De là, le *civilisationnement* entre inévitablement dans la lecture des corollaires de ces mutations de codes sociaux au sein d'une implication sociale immédiate d'un acteur.

En métaphorisant ces événements de dénouement et de reconfiguration de la conduite d'acteur social on peut schématiser qu' : une forme spécifique de civilisation soutenue

¹²⁴ Rappel *Civilisationnement* est ici un néologisme qui vient de ma propre formulation de sens. Le chapitre II.2.4 expose sa construction de sens .

par une idéologie claire est la source vive qui peut nourrir la légitimation de la conduite d'acteur social dans cette sphère de la formation initiale. Et si la source se tarit, la conduite d'acteur social s'éteint. Réduite à de simples actes secs, les pratiques des gens ne sont plus que des activités éphémères qui ne donnent aucun fruit au projet de changement social. Au sein de ce fiasco social, la recrudescence de la discontinuité et du ballottement n'est pas à écarter. A ceux-ci s'en ajoute un autre, c'est la perte de crédibilité de l'activité institutionnelle dans sa dimension de promoteur de cohésion sociale. Pour le dire précisément, la configuration triptyque - **conduite d'acteur social – idéologie – caractéristiques de civilisation** - est le foyer du dénouement et la reconfiguration de la conduite d'acteur social dans cette sphère de la formation initiale. Spécifier les conjonctions des éléments du triptyque est la finalité du *civilisationnement*. Dès lors, pour entrer dans la compréhension de la dynamique des événements, il faut repartir, de la notion de civilisation elle-même, de la définition spécifique qu'on peut donner à la civilisation dans ce contexte de recherche.

A travers cette problématisation de sens du *civilisationnement*, cette recherche n'est-elle pas un moment pour se demander si le *civilisationnement* est un de ces aspects de *construction sociale de la réalité* (Peter Berger et Thomas Luckmann. 2006) et de constater qu'il y a vraiment ce que l'on pourrait désigner par « intelligence sociale » qui émane des enjeux propres d'une situation ? En sus, on peut se demander aussi comment associer « héritage civilisationnels » et « besoins transculturels » sans perdre les références historiques liées à chaque modèle de civilisation ?

- Précision méthodologique

Sur le plan méthodologique, il est à rappeler que cette recherche est menée par la démarche contexto- problématologique où la dialectique : contextualité / problématization constitue le cadre d'observation, tout en admettant que : « *la cause de la dialectique est perdue d'avance si elle commence à s'allier à une prise de position philosophique ou scientifique particulière. Elle le précède toutes, elle leur trace la voie en déjouant toute dogmatisation* » Gurvitch.(1962, p.8)

Pour ce faire, cette démarche n'est pas évidente sans écarter trois considérations d'ordre épistémologique. Tout d'abord, il ne faut pas permettre à mon analyse de dénouement d'adopter un agencement d'analyse inférentielle, dans le sens que : « l'analyse inférentielle a pour objectif le développement ou l'extension de théories. L'extension d'une théorie existante et de ses applications dans son champ originel se

réalise par l'ajout d'éléments théoriques inférés » Van Der Maren, J M (1996,p.149). Ensuite la dimension problématologique ne doit pas faire appel à des réflexions philosophiques d'une situation concrète. Une confusion épistémologique qui risque une défaillance méthodologique de tous les contenus de l'observation sociologique. Troisième considération, un attachement à l'axiologie n'est pas favorable à la compréhension. Cette emprise risque de favoriser une tendance à l'absolu de l'analyse à mener et une exclusion de l'approche contextuelle de la conduite d'acteur social.

Dès lors, les analyses qui vont suivre, présentent deux entrées qui s'imbriquent : « questionnement et clarification d'un événement ». Cette configuration de démarche marquera l'ouverture de chaque chapitre. Cette précision en dit plus long sur le caractère méthodologique de cette configuration : « *Cette double condition existentielle de la réalité sociale et de sa connaissance suffit donc à mettre fondamentalement en question les modèles méthodologiques, épistémologiques et ontologiques impliqués par le projet d'une connaissance scientifique* » Freitag M (1986,p.10).

Sur le plan rédactionnel, une remarque relative à l'écriture s'impose à partir de cette troisième partie. Comme je l'ai souligné dans l'introduction de ce travail, il est très difficile, dans la rédaction de chaque chapitre, de rester dans un même style de présentation d'idées. Le lecteur sentira donc, peut-être, à partir de cette troisième partie, ce revirement de style de présentation des analyses, notamment la juxtaposition de l'interprétation et de la clarification de ma part et encore d'autres modes de rédaction qui combinent analyse d'événements et d'infirmité et/ou confirmation de mes hypothèses de départ. Je ne pourrais néanmoins laisser à la légère ces différences de styles et d'expressions puisqu'elles font partie de la mise en arguments de mes réponses à la problématique centrale. Elles ont été favorisées en outre par un recul sur l'enchaînement global du contenu de cette recherche et du recoupement en permanence avec certaines données lors de la mise en forme finale de mes analyses de l'objet de cette recherche

- **Présentation de la troisième partie**

L'approfondissement du sujet est ici en fonction de l'ampleur de chaque enjeu identifié. En l'occurrence la contextualité et le «décryptage» des différents schèmes, qui sous-tendent la conduite d'acteur social, constituent les points de départ de chaque

chapitre d'analyses. Cet itinéraire me ramène à un dénouement interlié, c'est-à-dire une revue du passé pour amorcer l'action de dénouement de la situation présente. Cela s'effectue notamment par un approfondissement des interférences des héritages civilisationnels. La présentation des produits sociologiques de cette recherche se fait au fur et à mesure que le dénouement de la situation se précise à travers chaque moment de *civilisationnement*. C'est par cet enchaînement que s'effectue l'étude du dénouement de la conduite d'acteur social dans ce contexte de la formation initiale

Le chapitre VIII expose le cadre théorique de reconfiguration de la conduite d'acteur social. Il s'agit d'exposer le sens et les dimensions d'une civilisation en tant que modélisatrice de conduite d'acteur social. Ce chapitre présente la notion de *civilisation osmotique*, le nouveau cadre social où toute action de dénouement de conduite s'effectue actuellement. Le chapitre IX expose le *civilisationnement* de la professionnalité de la conduite des acteurs sociaux. L'analyse de l'héritage des missionnaires constitue le centre d'intérêt de l'analyse. Le chapitre X expose le *civilisationnement* du cadre canonique du *fihavanana*. Après un «décryptage» des valeurs canoniques du *fihavanana*, la renaissance de cette éthique sociale est analysée. Le chapitre XI expose le *civilisationnement* du cadre patriotique. Il s'agit de l'étude du rapport qu'entretient l'idée de patriotisme avec l'optimisation de l'implication des acteurs sociaux dans cette sphère de la formation initiale. Pour terminer, le chapitre XII traite le regard sur la procédure de légitimation de la conduite d'acteur social. C'est un chapitre qui donne un regard critique sur le processus de la *civilisation osmotique*, ses méthodes et sa finalité dans l'engendrement de la potentialité de la configuration de la *civilisation osmotique*.

CHAPITRE VIII : CADRE THEORIQUE DE RECONFIGURATION DE LA CONDUITE D'ACTEUR SOCIAL

VIII.1 - L'APPROCHE CIVILISATIONNELLE

- Sens de la civilisation

Pour bien situer la présentation de la procédure de reconfiguration, il n'est pas sans intérêt de revoir les énoncés relatifs à la notion de civilisation, ceci dans le but de stabiliser son sens adopté dans mes analyses. D'autant plus que le sens attribué au terme de « civilisation » définit l'action de « *civilisationnement* » dans ce contexte de la formation initiale.

Chronologiquement, la notion de civilisation est apparue et s'est développée au milieu du XVIII^e siècle. Il fut un temps où certains observateurs constatent un glissement d'utilisation de cette notion parce qu'elle est au service d'une justification de supériorité des états occidentaux en général. Un usage qui tend à justifier l'arrivée des occidentaux dans les autres régions du monde dans l'ordre d'un acte providentiel et de lumière. La civilisation est devenue porteuse d'idée d'inégalité et synonyme de progrès social avec un monde occidental supposé comme centre universel du progrès. Ce glissement d'usage est pourtant fustigé et corrigé au début du XX^e siècle par plusieurs courants d'idées qui n'acceptent pas une emprise de la philosophie du colonialisme sur le sens de la civilisation. C'est là que démarre le début d'une remise en cause des diverses interventions des occidentaux dans les autres régions du monde. Y compris, la présence des missionnaires religieux est devenue douteuse aux yeux des autochtones.

Mais ce faux usage de sens est progressivement rectifié. La rectification du sens va légitimer l'existence de plusieurs civilisations et non une civilisation universelle. Le terme de civilisation porte progressivement le sens de caractéristique d'une société humaine dotée d'un ensemble spécifique de traits culturels, de croyance, de conviction sociale et de système social qui sont supposés être les supports des valeurs et du développement de tous les membres de la société. De là, la civilisation prend le sens de « traits caractéristiques d'une société ». Elle décrit non seulement le système culturel d'une communauté ou d'une société. Toutes caractéristiques qui donnent

l'authenticité d'une organisation sociale sont reconnues domaine de la civilisation. C'est ce dernier point qui rectifie les sens controversés pour arriver à une confirmation qu'il existe des civilisations et non une évolution unique du perfectionnement civilisationnel.

Sans doute, à partir de ce moment que l'évolutionnisme du XIX^e siècle - dans sa dimension de doctrine basée sur la loi uniforme et universelle du progrès de tout être selon une métamorphose incontournable de l'imperfectionnement vers la qualité supérieure - est écarté parmi les cadres d'analyse valable de développement des conditions humaines. En d'autres termes, la civilisation ne peut pas être une vision d'évolution de développement. Elle peut être une image propre et un témoin de puissance d'un pays dans une période de son histoire mais non pas une expression de supériorité d'organisation de société. La différence de potentialité entre chaque civilisation existe certainement, mais cette différence n'est pas une expression d'inégalité entre les sociétés.

En même temps, cette mise au point des dérives de sens propulsés par l'Evolutionnisme concerne aussi le Diffusionnisme dans sa dimension de doctrine sociale qui préconise la transformation d'une pratique sociale par la diffusion d'une culture supposée supérieure dans des régions qualifiées d'arriérées.

Ainsi, il y avait un moment où il était bien difficile de stabiliser une définition commune de ce qu'est une civilisation, pour la simple raison que le vocable était utilisé dans des intérêts différents.

Après cette période de clarification du terme de civilisation, la définition la plus communément adoptée est certainement celle du dictionnaire de la philosophie Larousse¹²⁵ qui définit la notion de civilisation comme un certain état de la technique dans l'histoire de l'humanité. Ce dictionnaire distingue les civilisations de l'âge de la pierre, celle de l'âge de fer. En suivant cette logique de définition laroussienne, notre ère est marquée par les civilisations du charbon, du pétrole, de l'âge atomique selon certain anthropologue actuel. Dans ce cadre définitionnel, la question technique constitue le déterminant d'une civilisation. Elle qualifie la force et l'essence de la vie humaine en rapport avec la maîtrise de la matière énergétique. Cependant, cette définition situe l'intelligence humaine comme productrice du changement social. L'homme ne crée pas, il découvre. En effet, il dépend de la découverte de chaque potentialité énergétique que renferment les minerais existants, que la société humaine progresse vers le perfectionnement. Reconnaissons sans ambages que l'homme est ici

¹²⁵ Larousse (1984) « Dictionnaire de la philosophie » Didier Julia, collection, Larousse thématique en couleurs.

l'acteur de la transformation civilisationnelle, avec sa propre découverte, il transforme et fait une matière auparavant presque inconnue sa valeur d'usage, en un outil de transformation civilisationnelle et aurait amélioré la société tout entière.

En tenant compte de ce parcours de stabilisation de définition, je prends la synthèse évoquée par Marcel Mauss (1930). Sa synthèse constitue un repère important du sens de la notion de civilisation jusqu'aujourd'hui. D'après son idée, tous les phénomènes sociaux ont un fond dans le passé, dans l'histoire; mais, comme ce passé historique n'est pas celui d'une seule nation et comme il couvre des intervalles de temps toujours assez larges, ces faits - on peut l'induire - sont les preuves de connexions historiques en même temps que géographiques. Il définit la civilisation en « *Un ensemble de faits, un ensemble de caractères de ces faits correspondant à un ensemble de sociétés, en un mot une sorte de système hypersocial de systèmes sociaux, voilà ce qu'on peut appeler une civilisation.* » Marcel MAUSS (1930, p.9)¹²⁶. Il y a dans cette idée une clarification du domaine propre de la question de civilisation. En effet, elle ne se réduit pas en un simple élément singulier, isolé au sein de la société. Son étendue recouvre l'*hypersocial* de systèmes sociaux, une caractéristique qui englobe la vie tout entière d'une société. Plus précisément « *Il résulte de tout ceci que toute civilisation a, à la fois, une aire et une forme* » (ibid.p. 10). C'est-à-dire qu'un cadre civilisationnel a toujours ses points d'arrêt, ses limites, son noyau et sa périphérie selon sa synthèse. A partir de cette synthèse tracée par Marcel Mauss, l'existence des deux déterminants « aires et formes » est toujours essentielle, elles sont liées réciproquement. C'est la concrétisation de ce *hypersocial* de systèmes sociaux. « *On peut aussi dire que la forme d'une civilisation, c'est tout ce qui donne un aspect spécial, à nul autre pareil, aux sociétés qui forment cette civilisation.* » (Ibid, p. 10.) Pour compléter sa thèse, l'auteur affirme la synergie utile des éléments civilisationnels, une dynamique qui est pourtant soumise à une caractéristique propre de chaque élément : « *Une civilisation se définit, non pas par un, mais par un certain nombre, généralement assez grand, de caractères, et encore plus, par les doses respectives de ces différents caractères* » (ibid, p.12).

Complétant cette idée de Marcel Mauss, François Guizot précise que la civilisation étant la maîtrise et le perfectionnement du développement de la société, « *L'idée du progrès, du développement, me paraît être l'idée fondamentale contenue sous le mot de*

¹²⁶ L'exposé de Marcel Mauss est aussi visible sur Site web: <http://pages.infinit.net/sociojmt>, Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

civilisation. » Guizot.F (1974)¹²⁷ . Il y a dans la logique de cet historien, l'expression d'une idée de progrès et de développement de la vie humaine dans chaque type de civilisation. L'idée n'exprime pas ici une hiérarchie de civilisation mais une évidence d'un développement dans le concret d'une civilisation.

En plus, ainsi controversée soit-elle, le modèle fourni par Samuel Huntington me semble, en sus, donner une certaine balise à ne pas ignorée, sur la dynamique actuelle d'une situation civilisationnelle :

*« La civilisation à laquelle un individu appartient constitue le niveau d'identification le plus large dans lequel il peut vraiment se reconnaître.[...] Les civilisations se différencient l'une de l'autre par l'Histoire, la langue, la culture, les traditions et, plus encore par la religion [...] Les civilisations ne sont pas immuables car les hommes redéfinissent leur identité (changement dans la composition et les frontières des civilisations). **Les civilisations ont une dynamique. Elles naissent et déclinent, elles se divisent, se fusionnent.** »*
Huntington Samuel (1993) ¹²⁸

Dès lors, je considère dans mes analyses la complémentarité de ces trois idées, la synthèse évoquée par Marcel Mauss, la précision de François Guizot et les balises de la dynamique d'une civilisation définies par Huntington, comme cadres valables de l'approche civilisationnelle pour cerner la problématique de reconfiguration de la conduite d'acteur social dans ce contexte de la formation initiale.

¹²⁷ Guizot François, « Historiographie du XIXe siècle », Actes du Colloque (Paris, 22-25 octobre 1974), Textes rassemblés par Jean-Marie HANNICK professeur émérite de l'Université de Louvain. Né à Nîmes le 04 octobre 1787, décédé à Val- Richer le 12 octobre 1874, François Guizot est un historien, élevé dans la foi protestante, il est professeur d'histoire à la Sorbonne 1812 et journaliste

¹²⁸ **Samuel Huntington** un professeur américain enseignant à l'université d'Harvard. Il a été membre du conseil national de sécurité sous l'administration Carter. Fondateur et l'un des directeurs de la revue *Foreign Policy*, Il dirige l'Institut des études stratégiques d'Harvard.

Réf : « Le choc des civilisations », *Foreign affairs*, été 1993, vol 72, n°2.

Ouvrage : *Le choc des civilisations*, Paris, Odile Jacob, 1997.

- **Transposition méthodologique pour le dénouement de la conduite**

Dès lors, le cadre de la « civilisation » est ici utilisé pour cerner le processus de dénouement du sens de la conduite d'acteur social. Elle ne porte pas la logique des deux doctrines du 19^e siècle, Evolutionnisme et Diffusionnisme, pour éviter tout faux sens.

Dès lors, à la différence de l'idée qui parle de l'évidence d'un processus de transformation d'une communauté d'une population sans civilisation en société civilisée, voire rendre un mode de vie sauvage en situation moderne, j'utilise la notion de civilisation dans le sens d'une caractéristique totale d'une société humaine dans une étendue sociale bien localisée (MAUSS. Marcel, 1930). Les caractéristiques civilisationnelles sont dynamiques (Huntington Samuel (1993). C'est une dialectique de rejet des caractères obsolètes et d'intégration de nouveaux éléments de ralliement social.

Cependant les caractéristiques civilisationnelles peuvent être opprimantes, émancipatrices, individualisantes ou développer une dynamique communautaire. A travers ces variétés, la conduite d'acteur social évolue de sens et d'objectif social en fonction de son processus d'insertion civilisationnelle. Toutefois, étant données les bases de chaque caractéristique civilisationnelle, la civilisation est inhérente à une idée de développement de l'homme (Guizot.F 1974). Elle tend vers un perfectionnement. Avec cette idée, la conduite d'acteur social ou une implication collective des gens peut traverser une série de métamorphose civilisationnelle. Des nouvelles caractéristiques de conduite d'acteur peuvent prendre place à côté d'autres éléments qui disparaissent. Ce qui fait que l'identité civilisationnelle ne peut pas être en situation figée, statique. Elle évolue par conséquent, en fonction des nouveaux besoins de la cohésion sociale.

A partir de cette synthèse, j'adopte la démarche suivante : dans son historicité, le **contexte de la formation initiale de l'enseignement protestant est un lieu traversé par des formes de civilisation, comme il peut être un champ d'une nouvelle forme civilisationnelle**. Chaque forme civilisationnelle possède ses propres enjeux. Dans une époque déterminée, l'existence d'un groupe social dominant est évidente. Il se développe en connivence avec l'éthique sociale qui gagne l'époque. Cependant, au moment où l'émergence des nouvelles catégories d'acteurs sociaux gagne le champ d'activité, cette situation de domination devient un enjeu majeur. De là surgit l'utilité incontournable d'un processus de *civilisationnement*, ceci contribue au dénouement de la situation pour résoudre amplement le conflit d'intérêt entre les

acteurs et afin de résoudre le risque d'un interminable conflit de lutte de repères civilisationnels. Plus précisément, une situation de bataille de cadres civilisationnels favorise une errance de conduite d'acteur social et provoque un ballottage d'implication aux différentes activités demandées par une institution ou une organisation sociale. C'est dans cet ordre d'événement que la reconfiguration des caractéristiques civilisationnelles s'impose pour rallier l'engagement social des acteurs.

Pour ce qui est de la situation actuelle de ce contexte de la formation initiale, il est évident de constater tout d'abord que depuis une longue période, la légitimation de conduite d'acteur social est un enjeu principal. Tant que la finalité organisationnelle de chaque style de pratique est perplexe, l'implication d'un acteur risque toujours de devenir un agir producteur de brouillage du climat de la cohésion sociale. D'autant plus que, les acteurs ne vivent pas souvent un même degré de compétence sociale, en conséquence, ils n'entrevoient pas dans une même dimension les pièges qui se cachent derrière de leur propre champ d'implication sociale.

C'est la photo sociale de ce contexte de la formation initiale, une sphère d'activité agitée par la recherche d'une stabilité et de légitimation de conduite d'acteur social.

Avec cette transposition méthodologique, je déduis qu'actuellement, il existe une dynamique dialectique entre l'emprise des caractères caducs d'implication organisationnelle et l'adoption des nouveaux attraits de pratique sociale. Cette dialectique génère une nouvelle forme de civilisation qui porte l'aspect d'une *civilisation osmotique*¹²⁹. Une nouvelle configuration qui génère des actes de *civilisationnement*. Elle déclenche un «recentrage» des cadres primaires « *est primaire un cadre qui nous permet, dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de signification (...) quel que soit leur degré de structuration, les cadres primaires nous permettent de localiser, de percevoir, d'identifier et de classer un nombre apparemment infini d'occurrences entrant dans leur champ d'application* » Goffman (1991. p. 30).

Un processus de changement social commence dès lors par le biais du *civilisationnement*. Il redimensionne l'étendue sociale du champ de conviction des acteurs sociaux au profit d'une nouvelle aire d'idéologie de pratique sociale. De là, cette nouvelle forme civilisationnelle qui progresse, peut posséder des traces de mixture de

¹²⁹ **La civilisation osmotique**, le terme vient de mon propre usage de sens. Son contenu est traité dans le sous-chapitre suivant IX.2

conviction religieuse avec des séquelles d'idéologie qui lui est antérieure ou juxtaposée. En somme, ce contexte de la formation initiale est actuellement un terrain de reconfiguration d'archétypes civilisationnels. Mais c'est aussi c'est un espace social qui tente de Recentrer les idées sociales générées par l'effet incontrôlable de la mondialisation qui étirent indéniablement la conduite d'acteur social entre autres.

Dès lors, je considère à partir de cette transposition méthodologique les postulats de démarche suivants : La conduite d'acteur social possède des cadres primaires ; les cadres sont des caractéristiques inhérentes d'une civilisation ; la *civilisation osmotique* représente le schéma directeur de la nouvelle configuration civilisationnelle qui progresse dans ce contexte de la formation initiale. Un acte de *civilisationnement* existe et aurait constitué une autorégulation des cadres primaires. Les enjeux identifiés sont des produits issus de la perplexité configurationnelle, et donc des agitations sociales qui témoignent un besoin fort de ce contexte pour se débarrasser de son ancien mode de ralliement social, certainement obsolète. Les enjeux persistent tant que les acteurs n'ont pas encore pris en considération les nouvelles dimensions de leur pratique collective.

VIII.2 - LA « CIVILISATION OSMOTIQUE »

Il convient de définir ce qui est entendu par ce terme et de cerner la réalité qu'il est censé recouvrir. Cette délimitation de sens devrait permettre ensuite de souligner son importance méthodologique par rapport aux faits qu'il est supposé qualifier, aux problématiques que cette *civilisation osmotique* tente de dénouer dans ce contexte de la formation initiale. Ainsi, loin de l'idée de prescrire ou de déterminer, voire d'anticiper *a priori* l'évolution de la dynamique de la conduite d'acteur social et de son contexte d'évolution, l'usage de sens de la « *civilisation osmotique* » et les configurations dont elle sera définie, analysée, tout au long de cette présente étude, constitueraient bien pour moi un révélateur privilégié de la place occupée par la transculturalité et la mobilité d'actéuralité, dont certains acteurs sociaux aspirent désormais à les faire occuper la régulation de la conduite d'acteur social dans ce contexte de la formation initiale.

VIII.2.1 – Aspects configurationnels

- Une typologie cadre d'intelligibilité

Dès lors, la *civilisation osmotique* est une typologie pour décrire et comprendre le cadre du dénouement de la conduite d'acteur social dans ce contexte de la formation initiale. Sa configuration adoptée ici se rapporte particulièrement aux faits qui se déroulent dans la sphère de l'enseignement réformé de Madagascar, contexte mère de l'objet d'étude. Précisons que, dans sa dimension méthodologique, les typologies présentées sont de pures élaborations issues de ma propre transcription de la réalité que l'on obtient « *en accentuant, par la pensée, des éléments déterminés de la réalité* » (Weber, 1909, p. 180). Les typologies tirées de cette *civilisation osmotique* sont des modèles abstraits, des « *tableaux de pensée homogènes* » qui fournissent des « *objets idéels* » de comparaison « *extérieurs à la réalité* » et par rapport auxquels on peut situer les « *objets réels* » selon toujours les démarches de Max Weber. Il définit explicitement la typologie comme une élaboration « *des cas typiques, des notions abstraites permettant de rendre compte des phénomènes réels. Des types-idéaux, ce sont des « formes pures », c'est-à-dire « révélant l'unité cohérente d'une adéquation significative aussi complète que possible* » dans son aspect théorique, ce sont « *des structures mentales avec ces formes sociales absolument idéales* » (Weber, 1921, pp. 17-18). Vient s'ajouter à tout ceci, ce que dans son modèle d'analyse qualitative Raymond Quivy. & Luc Van Campenhoudt, définit ainsi « *une typologie constitue un système de repères par rapport auxquels les différents cas peuvent être situés et comparés. Composé à partir des mêmes critères, les différents types distingués composent ensemble un tableau de pensée cohérent à partir duquel il doit être possible de saisir en quoi chaque type est ou non problématique* » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p. 241). Pour l'effectivité de la compréhension d'une situation, ils explicitent que « *Formellement, un type se présente comme une combinaison spécifique d'une situation caractérisée par un ensemble de facteurs d'intelligibilité* » (ibid, p. 241) A travers ces itinéraires méthodologiques, la présentation de la *civilisation osmotique* consiste à définir un certain nombre de types et des critères afin de rendre intelligible les réalités problématiques de la conduite d'acteur «une base de réflexion, un schème directeur qui devrait aider à la compréhension » (Berbaum J, 1982, p.230)¹³⁰. En quelque sorte, son élaboration est dès lors utilisée pour résoudre

¹³⁰ Berbaum Jean (1982) « étude systémique des actions de formation », PUF

"l'inefficacité du modèle explicatif général", et "l'impossibilité d'aboutir à un modèle unique" en reprenant l'explicitation sur les Causes de la typologie d'après Wikipedia, encyclopédie libre sur site.

- **La notion d' « osmose »**

Le terme *osmose* est un terme de médecine. Voyons ce que donne la définition médicale : « **osmose** vient du grec *ôsmos*, mouvement net d'eau qui se produit entre deux solutions dont les concentrations en solutés sont différentes, quand les solutions sont séparées par une membrane perméable seulement à l'eau ou tout au moins laissant passer les petites molécules, comme l'eau, beaucoup plus vite que les grosses molécules. (..) En physiologie, les phénomènes d'osmose sont fréquents. Ils conditionnent les échanges passifs à travers les parois des cellules et des organites. » (*Dictionnaire des sciences pharmaceutiques et biologiques 1997,p ;26*)

De son côté l'encyclopédie scientifique sur site Internet définit que l'*osmose* désigne le phénomène de diffusion de molécules de solvant (l'eau de façon générale) à travers une membrane semi-perméable qui sépare deux liquides de concentrations en soluté différentes. Le passage de solvant d'un compartiment à l'autre va créer une différence de pression hydrostatique qui va compenser exactement la différence de pression osmotique.

Tiré de ce cadre définitionnel, en métaphorisant ce schéma de phénomène chimique, la *civilisation osmotique* est une fusion de caractéristique civilisationnelle, c'est une démarche qui rejoint ce que précise Claude Grignon :

« l'idée dont on part sert constamment de grille de lecture, de déchiffrement de la réalité. Chacun des éléments qu'on fait entrer dans la description, chacun des faits, des traits et des relations qui la composent, sont considérés comme des indicateurs, comme des signes qui renvoient par delà les apparences, à une structure cachée, à un système d'oppositions sous-jacent » Claude Grignon. 2008, p .48.¹³¹

¹³¹ Claude Grignon fait partie des auteurs dirigés par Giovanni Busino, *Revue européenne des sciences sociales*, cahier Vilfredo Pareto. Dans un numéro spécial, Claude Grignon traite le thème de « **sociologie et idéologie** » où il expose cette idée, n° 142, p.48)

Pour ce qui concerne le contexte de la formation initiale, actuellement, le phénomène « osmose » commence à être visible dans les styles d'implication organisationnelle des acteurs sociaux. A travers la dynamique de ce contexte, le phénomène osmotique est le produit indéniable du processus de *civilisationnement* des convictions sociales dominantes et ceux des cadres primaires de la conduite des acteurs sociaux. Le phénomène d'osmose est aussi un aspect de reconfiguration des axes des grandes valeurs qui coordonnent les pratiques des acteurs sociaux, et ceci en les transformant en caractéristiques civilisationnelles. Cependant, il ne s'agit pas d'une mise en évidence d'une monoculture, ni d'une pensée unique. C'est une correction sociale, plus particulièrement pour l'univers de l'enseignement protestant, qui consiste à changer d'existence la dynamique conflictuelle des enjeux de la diversité d'idées inhérente à une situation du pluralisme. Rappelons qu'au cours de son historicité, cette sphère d'activité de l'enseignement protestant subit une alternance conflictuelle ou une juxtaposition des héritages civilisationnels irréconciliables.

En revanche, précisons le fait que, lors du fusionnement osmotique, l'interpénétration des particules ne s'effectue pas obligatoirement d'une manière égale. L'opération d'osmose dépend de l'importance de la finalité à couvrir. De cela, la *civilisation osmotique* est caractérisée par la naissance d'une nouvelle logique sociale collective. Elle est concrétisée l'évènement d'une forte tendance vers des valeurs transculturelles. Entre autres, le phénomène d'osmose provoque une action de *changement de cadre primaire* (Goffman, 1973). Sans être un acte de rupture radicale à la diversité des codes de comportements sociaux, cette imprégnation aux valeurs transculturelles est une prise de conscience collective des acteurs sociaux. Une sorte de contrat social inopiné entre les acteurs sociaux, généré psychologiquement par une souffrance collective due aux effets pervers de la pratique sans réconciliation de valeurs issues des héritages à caractères civilisationnels. En conséquence, la *civilisation osmotique* devient une solution improvisée des interminables conflits de valeurs. Cependant, le phénomène d'osmose porte ici particulièrement la dimension d'un changement *modalisé* (Goffman, *ibid.*). Un effet qui va dans le sens de la transculturalisation des valeurs civilisationnelles. La transculturalité est donc le résultat immédiat de ce phénomène d'osmose pour ce contexte de la formation initiale. Elle oriente en conséquence la légitimation de la nouvelle conduite d'acteur social.

En l'occurrence ***le patrimoine du protestantisme tracé par les missionnaires européens, l'héritage du socialisme révolutionnaire marxiste, la racine malayo-indonésienne, l'africanité, la malgachitude, les vitrines du modernisme ou de la mondialisation, l'information sur « la société du***

savoir¹³² » sont ces entités idéelles qui circulent dans le champ de la conviction civilisationnelle des différents acteurs sociaux dans ce contexte de l'enseignement protestant de Madagascar. Ce sont donc les éléments sources de la *civilisation osmotique*. Leurs dimensions respectives sont incommensurables au sein de la pratique de chaque acteur, mais leurs existences sont évidentes au vu de la diversité des aspirations et des types de solutions évoquées à chaque fois que la question de la réorientation de la politique de l'enseignement réformé de Madagascar avec ses unités d'actions est à l'ordre du jour, soit dans le congrès de l'enseignement protestant, soit dans le *synode général*¹³³ de l'église réformée de Madagascar.

- Corollaires principaux de la civilisation osmotique

Précisons que la *civilisation osmotique* n'est ni une fiction d'une supercivilisation, ni une production d'hybride de contexte social, ni une conception d'une civilisation étape hiérarchique de la civilisation malgache. C'est un cadre théorique de la dynamique prospective de ce contexte de la formation initiale. Elle présente les nouveaux déterminants de la conduite d'acteur social. Dans sa perspective de mécanisme social, elle a pour corollaire immédiat des éléments redimensionnés de repères sociaux et un nouveau centre d'intérêt collectif. En plus, elle amplifie l'importance du choix collectif de ces nouvelles configurations.

Dès lors, je parle de logiques corollaires, pour spécifier l'existence d'autres actions réparatrices et novatoires qui accompagnent chaque phase de processus de cette *civilisation osmotique*. Ce sont des actions propres aux institutions concernées par l'engrenage de ce processus osmotique. Ces corollaires sont inhérents à la progression de l'effet osmotique. Cependant, leur traitement ne suit pas un mouvement mécanique où l'événement **A** doit être suivi indiscutablement un événement **B**. Les corollaires

¹³² **Société du savoir**, je fais référence ici à la publication de sur site de L'UNESCO « vers les sociétés du savoir », édition Unesco, 2005. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>. Il est cité aussi dans le texte de la législation scolaire de l'enseignement à Madagascar .Article 15 « (...) *les établissements d'enseignements et de formation, veillent, dans le cadre de leur fonction d'instruction, à garantir à tous les apprenants, (...) de s'insérer ainsi dans la société du savoir et du savoir-faire* » Loi n°2008-011 du 11 juillet 2008 portant orientation générale du système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar.

La société du savoir est mentionnée dans la loi d'orientation de l'enseignement parmi les références de développement de l'enseignement malgache.

¹³³ Le **synode général** est l'instance suprême de l'église protestant réformée pour la prise de décision concernant la politique nationale de l'enseignement réformé de Madagascar et de ses actions spécifiques. C'est une assemblée générale tous les quatre ans qui regroupe tous les représentants de chaque institution, service et les hiérarchies régionales de la paroisse.

sociaux ne sont pas dans le domaine d'un déterminisme non plus. Ils sont des conditions fonctionnelles nécessaires qui soutiennent le processus d'engendrement de la configuration osmotique. Ces corollaires constituent dès lors les garants de son agencement. Ils sont des supports pragmatiques aux fonctions immédiates de la nouvelle force civilisationnelle. Notamment, les corollaires principaux en perspectives sont : la réorientation de la politique de formation initiale, avec cela la précision des activités péri **et** para institutionnelles qui entretiennent une collaboration réelle à l'effectivité des projets globaux de la formation initiale d'enseignants ; l'identification des péripéties du nouveau visage de la conduite d'acteur social dans le rayonnement du contexte de la formation initiale. Cependant, au vu de l'étape de sa genèse actuelle, la *civilisation osmotique* n'est pas un déclenchement d'une révolution sociale brusque et sans considération des obstacles inhérents à une reconstruction de tout un passé de pratique sociale. Elle n'est pas non plus un mouvement de « faisons table rase du passé ». En quelque sorte, elle est une nouvelle logique sociale de ralliement des revendications pour un nouveau traitement du multiculturalisme et de ce que cela suppose. C'est là qu'il convient de bien préciser la distinction entre un phénomène d'osmose de civilisations et le phénomène de phagocytose culturelle. En reprenant les métaphores tirées des vocables biologico-médicaux. La phagocytose est marquée par une domination/absorption d'une culture hégémonique sur d'autres pratiques de vie et ceci par la perte d'influence des cultures minoritaires entre autres, voire une disparition injuste des valeurs adoptées par la classe sociale dominée. Osmose civilisationnelle et phagocytose civilisationnelle sont deux événements de différentes procédures et de finalités sociales distinctes.

- **Corollaire discret de la civilisation osmotique: formation de l'idéologie**

« *l'osmotisme* »

Dans mon analyse, je définissais par « corollaire discret » de la *civilisation osmotique*, un événement favorable qui apparaît et se concrétise en fonction de la progression transversale de la configuration effectuée par la *civilisation osmotique*. C'est une péripétie de cette nouvelle configuration.

Ce corollaire est discret sur le fait que son existence n'est pas constatée dans l'immédiat dans l'univers des différentes activités. Il progresse pourtant dans la pratique des acteurs sociaux au fil des temps et devient un moteur de la nouvelle sociabilité. En l'occurrence, l'idéologisation de la conduite d'acteur social est un « corollaire discret » de la *civilisation osmotique*. Cette idéologisation tend à résoudre principalement la faiblesse, voire l'absence d'éthique sociale explicite de ralliement de la conduite d'acteur social.

En reprenant l'analyse sur l'état des lieux de cette sphère de la formation initiale, après la période de ballottage et pour rétablir la discontinuité des effets développeurs de conduite d'acteur social, la pratique des acteurs sociaux vit une phase de situation d'obsolescence des idées antisolidaires et des discours soustracteurs. C'est un premier aspect de la situation après ces deux événements transgressionnels. Cet aspect est suivi par une situation de controverse, les acteurs sociaux sont étirés par les altercations des nouvelles idées sociales, un moment à caractère d'une microguerre d'idéologies. Ce sont deux moments qui existent au début de la reconfiguration des cadres de conduite.

Bouleversée par la succession de ces deux moments, on observe que l'implication des acteurs sociaux est dans l'expectative. Ils sont confrontés à un embarras d'idées sociales à adopter. D'où l'intervention des corollaires discrets.

Discernons avec quelques schémas empiriques les conditions d'émergence de cette nouvelle idéologie dans ce contexte de la formation initiale. Tout d'abord **l'ampleur des dégâts issus des pratiques antisolidaires** pousse les acteurs à trouver une solution pour rétablir la sociabilité. Les pratiques antisolidaires évoluent au sein **d'une micro-guerre d'idéologie d'action**. Ensuite, au fil des temps les controverses qui se produisent, génèrent progressivement **une obligation de consensus social** entre les acteurs sociaux. Une réconciliation de valeurs existe. C'est le concours de ces événements qui élaborent les aspects de l'*osmotisme*. Une idéologie de la sociabilité.

a) Premier schéma de la pratique antisolaire : la sacralisation d'apparement lignager

Primo, pour ce qui est de ces pratiques antisolidaires et des discours soustracteurs, ils sont matérialisés par des conduites souvent biaisées par une pseudo éthique lignagère. Les idées antisolidaires posent leurs points d'ancrage ici sur l'importance de respecter un style de vie non négociable et sans possibilités d'interchangeabilité avec le besoin de la *solidarité organique*¹³⁴ des tous les acteurs sociaux. Ces idées sont antisolidaires car figées dans des mesures endogènes et sans ouverture réelle pour développer une mobilité de l'agir de chaque acteur. Les discours antisolidaires et soustracteurs se développent depuis toujours par une ancestralisation d'un style de vie avec les obligations de respect que cela suppose. Il n'est pas faux d'affirmer ici que cette

¹³⁴ **Solidarité organique** en reprenant le sens attribué par la sociologie de Emile Durkheim

transmission intergénérationnelle d'un style de vie familiale est une pure reproduction sociale d'une vie antisolidaire. Dans le cas où les descendants d'un même lignage habiteraient le même endroit, dans une même ville ou un même village, le style de vie antisolidaire prend une dimension de pratique clanique. Cette dernière implante par la suite, la genèse de la différence entre les personnes de différents lignages qui cohabitent dans un même endroit. A préciser qu'une ethnie est toujours une cohabitation de plusieurs lignages. Dans un tel contexte, dans une ethnie il existe toujours plusieurs styles de vie. Les différences de valeurs adoptées existent réellement. C'est le cas des valeurs défendues par chaque caste au sein d'une ethnie. L'identité ethnique n'est que conjoncturelle, superficielle et fabriquée seulement lorsqu'il s'agit de faire valoir une cause régionale. En d'autres termes, au sein du pré-supposé entité ethnique, des différences de style de vie et de conviction sociale existent en permanence. La « différence avec autrui » n'est pas toujours une question d'ordre ethnique. Elle est d'ordre lignager et intra-ethnique.

Notons que depuis fort longtemps, dans le sens généralement véhiculé au sein de la masse populaire, une ethnie est une entité de personnes, obligatoirement de même origine régionale et lamentablement supposée comme constituée par une description des traits physiques. Dans cette fabrication d'identité, une entité ethnicisée est censée se rattacher à une culture commune et des valeurs irréprochables de ralliement entre eux que d'autres ethnies ne sont censées être en communion avec leur « identité ». Une ethnie est diffusée comme une existence anthropologico-historique fixe, irréprochable et non interchangeable. Exemple, une personne d'ethnie *Sakalava*¹³⁵ ne peut pas se redéfinir et devenir une personne d'ethnie *Betsileo*¹³⁶, une personne d'ethnie *Merina*¹³⁷ ne peut pas se redéfinir en ethnie *Antandroy*¹³⁸ et vice versa. Chose évidente, même si la personne n'a jamais vécu dans la région censée être sa région naturelle d'origine ethnique ou si une autre personne a passé toute sa vie à vivre dans une région qui n'est pas censé être sa région naturelle d'appartenance ethnique, pour qu'une ethnie continue à exister, son « point de différence » préconçu vis-à-vis des autres ethnies doit être sauvegardé et défendu. Dans cette idée, le fait de transformer ou délaisser les « points de différences » signifie nier l'existence de la personne ethnicisée ! C'est du moins ce que l'on pourrait dire sur le schéma caché de cette idée antisolidaire qui envahit aussi antérieurement l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar. Reconnaissons en outre que ce scénario occupe une large place dans

¹³⁵ **Sakalava** : Une ethnie qui habite la partie côtière Ouest de Madagascar.

¹³⁶ **Betsileo** : Une ethnie qui habite la partie centre sud, à l'intérieure de Madagascar

¹³⁷ **Merina** : Une ethnie qui habite la partie centre, à l'intérieur de Madagascar

¹³⁸ **Antandroy** : Une ethnie qui habite la partie extrême sud de Madagascar

d'autres champs d'activité à Madagascar. Décrire une analyse comparative dépasse largement l'objet et le champ de cette recherche.

Ce qui est problématique dans cet événement, c'est-à-dire en situation d'interminable interrogatoire sans vouloir trancher par une réponse reconstructive, c'est de savoir : à partir de quoi arrête-t-on d'étiqueter quelqu'un par sa descendance identitaire ? La réponse dépend bien sûr des réactions des acteurs sociaux concernés par la problématique et de la manière dont ils définissent et reconnaissent ensemble l'importance d'une promotion de pratique pour amorcer une ascension sociale dans l'univers de cette formation initiale.

b) Deuxième schéma d'une pratique antisolidaire : le refus à la *juridicisation*¹³⁹

L'univers de l'enseignement réformé de Madagascar est un champ social longtemps dominé par une catégorie de parents d'élèves qui ne veulent pas être intégrés dans un encadrement à fonctionnement réglementaire. Leur collaboration au sein de l'école est dans la plupart de cas, ponctuelle et sans souci de coresponsabilité effective avec les autres catégories d'acteurs plus particulièrement, ils évitent de se rallier avec les personnels de l'établissement scolaire pour résoudre ensemble certains problèmes de mauvaises conduites des élèves. Cette réticence en une collaboration réglementée par des principes juridiques se manifeste non seulement dans le domaine scolaire, elle l'est aussi dans leur vie quotidienne. Entre autres les parents d'élèves ne sont pas actifs pour adhérer dans une association des producteurs de riz ou dans une association pour les éleveurs de volailles destinés à ravitailler un marché public, pour les cas du milieu rural. Il est rare de trouver des gens qui se rallient pour devenir un groupement légal au sein d'une association nationale pour aider les handicapés, créer un syndicat de travailleurs, organiser une association pour lutter contre le défrichement illégal des zones forestières.

En bref, pour la plupart des acteurs sociaux, la dimension pédagogique, sociale ou économique d'une vie associative n'est pas encore un domaine qui entre dans leur conviction sociale. C'est ainsi que lors d'une mise en place d'une association des parents d'élèves gérée par un statut officiel légalisé auprès de la sous-préfecture et donne place à des textes réglementaires, la majorité susceptible à cette démarche

¹³⁹ la notion de **juridicisation** est employée dans son sens étymologique, rendre dans le cadre spécifique des textes juridiques et dans un fonctionnement réglementé par des statuts légalisés auprès d'une autorité administrative de l'état.

trouve toujours des raisons personnelles pour éviter son adhésion à cette organisation. Cet agir qui consiste à refuser la *juridicisation* de leur cohésion d'implication, est certainement un signe d'absence d'encadrement d'une idéologie d'engagement social et d'absence de la culture d'une vie avec un contrat de résultats positifs.

En d'autres termes, c'est un comportement antisolidaire. Ces catégories de personnes évitent de négocier leur pratique de sociabilité au sein de l'établissement scolaire. C'est un mode de vie qui écarte toute contrainte réglementaire et la légitimité des normes juridiques. Cet agir fait souffrir amplement la communauté des personnels d'un établissement scolaire et les autres parents d'élèves qui militent pourtant pour renover la vie des écoles protestantes réformées. Vient s'ajouter à ce handicap, l'inexistence explicite d'un acte planifié et cordonné d'éducation permanente des adultes qui aurait pu déclencher une innovation d'idée sociale dans l'environnement de ces parents d'élèves. Cependant il faut savoir que ces catégories de personnes fréquentent régulièrement l'église, comme si l'éducation reçue au sein de l'église ne donnait rien pour inciter l'éducation civique de ces fidèles ?

Je définis dès lors ces évènements comme un manquement d'un support idéologique. En effet, les informations sur l'éducation civique existent réellement, cependant elles sont diffusées sans transposition en une idéologie spécifique et explicite. Cette situation est quasi-générale dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar avant l'avènement de cette nouvelle configuration osmotique.

c) Le schéma de la microguerre d'idéologies

Ensuite, au début de ce processus de reconfiguration osmotique, les acteurs sociaux sont en possession d'une pluralité de nouveaux types d'idées sociales qui leur sont encore floues et souvent adoptés avec un comportement indécis. Phénomène nouveau, ces idées ont provoqué une recrudescence d'inspiration patriotique chez la plupart des acteurs sociaux. Des conduites militantes mais avec des objectifs très confus. Ce patriotisme équivoque est certainement l'un des aspects d'une absence d'un travail idéologique qui aurait explicité l'authenticité du patriotisme voulu par l'univers de l'enseignement réformé à Madagascar. Rappelons que la question patriotique est l'un des enjeux majeurs identifiés dans l'état des lieux de ce contexte de la formation initiale¹⁴⁰.

¹⁴⁰ L'enjeu patriotique est présenté dans le sous- chapitre antérieur, dans la deuxième partie de cette recherche concernant l'analyse des données de l'enquête.

Dans leur répertoire de pratique innovante, les acteurs qui semblent militer pour changer la dynamique de l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar, possèdent, pêle-mêle, les idées sociales suivantes : l'idée des droits de l'homme, le missionnarisme chrétien, l'idéologie de la citoyenneté universelle, la notion de pluriculturalisme, la lutte pour la cause d'une minorité déclassée, les recettes d'un développement durable, les principes de la bonne gouvernance, l'idéologie du « vivre ensemble » ou encore l'idéologie de « l'égalité de chance ». A savoir qu'il y a une distorsion de sens dans chacune de ces idées en fonction de l'univers informationnel des acteurs sociaux, de leur origine sociale et de leur obédience politique.

C'est ainsi que l'arrivée de ces idées sociales aurait créé une altercation à caractère de microguerre d'idéologies. Faut-il affirmer ici que l'arrivée désorganisée de toutes ces idées dans cette sphère de la formation initiale marque l'absence d'un vrai travail idéologique pour transposer en des sens argumentés les valeurs que véhiculent ces idées sociales ? Une théorie sociale dûment élaborée, aussi savante soit-elle, n'a-t-elle pas besoin d'une couverture idéologique pour qu'elle devienne fonctionnelle dans un domaine précis ? Certainement, il n'est pas faux de constater qu'on est face d'un autre aspect de *défaillance de cadres* (Goffman, 1973). Cette situation aurait créé sans doute cette microguerre d'idéologies.

d) Les aspects de l'idéologie « l'osmotisme »

L'évidence de cette pratique antisolidaire et de cette phase de microguerre d'idéologies ont contribué dès lors à l'engendrement des aspects de **l'osmotisme**. Cette idéologie marque la reconversion de la conduite d'acteur social dans cette sphère de la formation initiale. Elle caractérise le sens de ce que les acteurs souhaitent et de ce qu'ils tentent d'adopter actuellement. Littéralement la pensée osmotique est une conviction sur l'effet favorable et utile des fusionnements d'idées pour le changement. Dans sa pratique, **l'osmotisme permet de défendre les nouvelles causes de la conduite d'acteur social**. Des causes défendues pour optimiser les actions solidaires et les actions patriotiques pour changer les pratiques sociales dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar.

Par son imprégnation de nouvelles forces idéologiques de la conduite d'acteur social, « l'osmotisme » a fait naître un processus d'axiologisation d'implications sociales. Un processus qui génère un nouveau de la professionnalité, une potentialisation du cadre

canonique du *fihavanana* et a renouvelé les causes patriotiques favorables au développement sociétal.

Avec les mutations inhérentes avec cette axiologisation, la résurgence d'un nouveau sens de l'œcuménisme et d'un nouveau droit culturel sont les péripéties de cette idéologisation de la conduite d'acteur social. Toutefois, il est important de bien préciser que la suite de ces événements n'est pas dans le domaine d'un mécanisme social préalablement calculable, c'est-à-dire des phénomènes qu'on peut réduire avec un constat mécanique de type : Cause (**A**) produit directement un effet (**B**). Pour le dire autrement, l'itinéraire idéologique de l'*osmotisme* est aléatoire tant que d'autres conditions ne sont pas réunies pour activer son imprégnation réelle et reconnue par sa juste valeur par tous les acteurs sociaux.

C'est d'ailleurs le rôle principal de la conduite d'acteur social dans la dynamique actuelle de ce contexte de la formation initiale. Plus précisément l'*osmotisme* n'est pas effectif sans l'action de clarification menée par la conduite d'acteur social. C'est la logique processuelle de cette *civilisation osmotique*.

d) Exemple d'imprégnation de l'*osmotisme* :

Discernons ce quatrième schéma qui décrit une situation d'imprégnation idéologique de l'*osmotisme*. La scène présente le moment de mutation de cadre de perception du champ « de la diversité et de la différence » dans les relations d'implication des acteurs sociaux. Le temps de la perception d'une différence ethnicisée est en passe d'être remplacé par une différence d'opinion à caractère idéologique entre individus. Cette scène est constatée dans des réunions des divers comités, à différents niveaux d'activités relatives à la vie de l'établissement scolaire. On peut remarquer depuis le processus de la civilisation osmotique, la diminution remarquable des réclamations régionales quant à l'exigence de nommer des natifs de la région pour occuper les places vacantes dans le rang des enseignants ou au poste de directeur d'une école. Autres que le profil intellectuel reconnu par la profession, l'adhésion aux valeurs transculturalisées appuyé par la reconnaissance des nouvelles causes patriotiques commence à légitimer l'engagement social de chaque personnel d'un établissement scolaire.

Sauf dans des circonstances extrêmes qui poussent certains notables non « convertis pour cette nouvelle cause » à créer des commérages purement chauvins, les considérations ethnophobes commencent visiblement à perdre du terrain. Entre autres, l'ethnicisation des idées d'autrui lors d'une discussion sur un point d'envergure nationale, s'efface de plus en plus. Le comité ne confond pas l'ethnicité de chaque

membre avec ses prises de parole. Ce sont des signes pour constater la possibilité d'une desancestralisation des considérations ethniques. Ils commencent à prendre place dans cette sphère de la formation initiale. Reconnaissons que cette desancestralisation de la conduite est un phénomène presque impensable auparavant lorsqu'il s'agit entre autres, d'un débat sur l'organisation du recrutement des nouveaux stagiaires de la formation initiale ou le recrutement des enseignants au niveau de certains établissements scolaires.

Cependant, dans d'autres domaines de la vie nationale malgache, faut-il indiquer en passant, qu'auparavant, il y avait des circonstances où ce glissement de la considération ethnique vers des étiquettes purement idéologique est indésirable pour certains acteurs politiques malgaches et quelques cercles d'intellectuels « extrémistes » qui tentent d'identifier obstinément par « la philosophie de la différence hermétique » l'agir des acteurs sociaux dans toutes les circonstances de prise de décision. C'est ainsi que, dans le passé, la pédagogie de cette philosophie de la différence est devenue presque une religion sociale, sacralisée avec des conduites pleines de foi en l'authenticité de ses préceptes pourtant antisolidaires et soustractifs. En effet, pour ce cadre de conviction sociale, tout s'organise en fonction d'un « regard irréprochable de la différence ethnicisée ». La différence est irréprochable dans n'importe quelle époque et dans n'importe quelle circonstance de la pratique des acteurs sociaux. C'est du moins l'aspect des situations que l'*osmotisme* tente de corriger au cours de ce processus de la civilisation osmotique.

En bref, dans le contexte de la formation initiale on constate de plus en plus, d'une part les traditions de pratiques rattachées aux idées antisolidaires commencent à être désavouées au sein de son clan de pratique ; des principes issus du paternalisme et du système de parenté sont vus progressivement contraignants et sans procédure de liberté pour les générations nouvelles. D'autre part, il y a une mutation profonde de la pratique de la professionnalité traditionnelle réformée pour donner place aux bases d'une éthique sociale issue de l'inférence de la théologie de l'œcuménisme. Une nouvelle idée-force qui effectue une *modalisation* (Goffman E, 1974, cadres de l'expérience) des différentes idées sectaires.

Concrètement, cette imprégnation de l'aspect idéologique de l'*osmotisme* se présente par des actes d'évitement des pratiques sectaires et sans intérêt immédiat pour la cohésion des acteurs sociaux. Elle affecte un effet d'idéologisation de la conduite d'acteur social dans le sens d'introduction d'un *nouvel esprit d'ordre et de logique*

(Claude Grignon, 2008, p. 15)¹⁴¹. En outre, cette imprégnation de l'osmotisme infère une dynamique d'interagissement sans précédent dans ce contexte de la formation initiale en tant que régulateur des situations d'ambivalence sociale.

VIII.2.3 – Fonctions sociales de la *civilisation osmotique*

- Relégitimer la conduite d'acteur social

La *civilisation osmotique* oriente le regard collectif des acteurs sociaux vers **l'utilité d'un nouveau moteur de cohésion sociale pour faire valoir leur légitimité collective** dans le redressement de l'enseignement réformé de Madagascar. Elle est un auto- accouchement d'une nouvelle forme de ralliement de la pratique des différents acteurs sociaux. Avec cet engendrement, chaque acteur social vit progressivement une conduite libérée d'un passé très controversé et plein d'idées équivoques.

Tout d'abord, reconnaissons que dans l'univers de l'enseignement protestant, il y a une forte considération sur la légitimité la pratique des missionnaires, réformé et luthérien, du XIX^e siècle. Leurs actes sont pris parmi les patrimoines naturels de la conduite d'acteur social, c'est comme "*ce qui est censé mériter d'être transmis du passé, pour trouver une valeur dans le présent*" disait Lazzarotti, (2003 a).¹⁴² L'historique de la pratique de ces missionnaires est fortement défini comme : "*un ensemble d'attributs, de représentations et de pratiques fixées sur un objet non contemporain (chose, œuvre, idée, témoignage, bâtiment, site, paysage, pratique) dont est décrétée collectivement l'importance présente intrinsèque et extrinsèque (ce en quoi cet objet recèle des valeurs supports d'une mémoire collective), qui exige qu'on le conserve et le transmette*" (Lazzarotti, *ibid.*).

C'est ainsi que le missionnarisme, une idéologie qui résume la pratique missionnaire, est vu dans l'historique de ce contexte de la formation initiale comme la première

¹⁴¹ Claude Grignon (2008) « *sociologie et idéologie* » in Revue européenne des sciences sociales n° 142, p.15). cahier Vilfredo Pareto, Tome XLVI-

¹⁴² LAZZAROTTI O, (2003), « Patrimoine », in LEVY J., LUSSAULT M., *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, p. 692-693.

inférence idéologique qui avait guidé la pratique sociale des différents acteurs de l'enseignement. Non seulement, le missionarisme modélise un code de conduite, mais bien plus il légitime la finalité sociale des pratiques sociales effectuées dans le style des missionnaires, comme un crédible constructeur d'un avenir efficace pour toutes les activités relatives à l'enseignement.

Par ailleurs, depuis le déclenchement de ce processus de civilisation *osmotisme*, cette considération de la patrimonialité de la pratique missionnaire entre en croisement avec les valeurs canonique du *fihavanana* et les principes nouveaux du patriotisme, pour donner naissance à une nouvelle image de pratique des acteurs sociaux. Il apparaît clairement dans ce fusionnement que la conjonction de la pratique missionnaire avec des valeurs en dehors du domaine théologique et non religieux, revêt une démarche de transformation de conviction sociale pour doter une nouvelle conception de légitimation de la conduite d'acteur social.

Dans sa configuration sociale, ***l'osmotisme constitue l'interface de ralliement de ces deux catégories de valeurs : le domaine théologique et le domaine purement social.***

En schématisant cette conjonction, c'est le triptyque « confessionnalité - fihavanana –patriotisme » qui a donné l'embryon du nouveau cadre de légitimation de la conduite d'acteur social, fondant ainsi à la fois la compétence sociale des acteurs sociaux et la légitimation de leurs activités à entreprendre. A savoir que ce triptyque s'entrecroise pour donner une spécificité indissociable, et dissout leur aspect premier respectif pour donner une composition osmotique : d'où la désignation « *OSMOTISME.* »

En somme, l'inférence du *fihavanana* marque la prise en considération de l'importance de la transculturalité ; l'adoption du patriotisme redimensionné est une mise en exergue de l'importance du civisme ; le maintien de la confessionnalité écarte toute démarche de sécularisation des activités de l'enseignement. C'est le nouveau cadre de légitimation offert par la *civilisation osmotique*. Le fusionnement de ces trois formes idéelles ne réduit pas la sphère de la formation initiale en un espace social déconfessionnalisé. En revanche, l'intérêt de la pratique des acteurs sociaux s'oriente dorénavant vers un ralliement sur des légitimations à dimensions sociétales et non dans la limite des principes ecclésiastiques uniquement.

- **Déclencher une situation de formation articulée**

Deuxième action spécifique de la *civilisation osmotique* c'est l'activation d'un acte d'auto-formation des acteurs sociaux. Cette action soigne les conséquences du ballonnement de la conduite et la discontinuité des actions novatoires, Cette auto-formation intégrée la sphère de la formation initiale dans une dynamique d'éducation des adultes. Cette nouvelle situation se concrétise par la transformation de chaque réunion de comité en un dispositif social capable d'effectuer un apprentissage collectif des nouveaux codes sociaux transculturalisés. En quelque sorte, il s'agit ici d'une apparition d'un acte formationnel inédit qui agit sur le cognitif des acteurs sociaux qui évoluent dans les comités et les commissions permanentes rattachés à l'enseignement réformé. Entre autres, chaque entité de comité est devenue une unité de formation de la conduite d'acteur social.

En outre, cette deuxième fonctionnalité spécifique donne à la *civilisation osmotique*, le rôle d'une passerelle qui relie les capacités intergénérationnelles, qui, sans procédure d'autoformation de leur mode d'implication dans une organisation, risquent de devenir un domaine permanent produisant des conflits d'intérêts, souvent sans opérations de coordination de leur exigence.

Plus précisément, dans son aspect de déclencheur d'acte formationnel pour les acteurs sociaux, le processus de la *civilisation osmotique* est une véritable auto-éducation des adultes et qui permettra à ces derniers, d'une part de comprendre, sans obstacles cognitifs majeurs, l'importance des innovations demandées par le redressement de l'enseignement et de ces unités d'actions, plus particulièrement la formation d'enseignants. Et d'autre part de résister aux chamboulements des éventuels enjeux et les corollaires des nouveaux impératifs d'interaction sociale. De là, le changement de comportement social se développe au rythme du processus du de reconfiguration sociale. Ce rythme organise en outre les étapes d'adaptation de chaque catégorie d'acteurs en inférant des balises de pratique pour ne pas se perdre au sein des péripéties issues des nouvelles configurations civilisationnelles à pourvoir. En somme, l'acte formationnel de la *civilisation osmotique* intègre les différents acteurs sociaux dans la procédure de changement de comportement en les aidant à éviter une situation d'errance de conduite.

- Fédérer les intérêts des acteurs

Reconnaissons qu'il n'est pas nouveau dans l'histoire de la formation d'enseignants de l'enseignement réformé de Madagascar qu'une conjoncture éprouve un besoin de clarification des idées prônant des changements. Force est de reconnaître, par ailleurs, qu'au vu de l'actuel état des lieux, jusqu'ici, il n'est pas encore temps de confirmer que les politiques successives de formation d'enseignants ont des impacts parfaits quant à l'optimisation des engagements des différents acteurs sociaux. La présence d'une synergie d'action qui est en train de se produire, est encore à évaluer. C'est au sein de ce doute que ce processus de la *civilisation osmotique* semble dessiner la première substantivation de la conscience collective des acteurs sociaux. En effet, son apparition commence à faire réagir, à rassembler et éventuellement à fédérer les soucis de changements évoqués par les différentes catégories d'acteurs de l'enseignement. En l'occurrence, les chapitres qui suivent donnent les détails factuels de cette substantivation de la conscience collective dans le cadre du *civilisationnement*¹⁴³ des trois cadres primaires de la conduite d'acteur social.

Fédérer les intérêts des acteurs est un acte original de cette *civilisation osmotique*. Entres autres, discernons les cas suivants. Dans leur collaboration au sein d'un comité d'un établissement scolaire, les parents d'élèves peinent à concrétiser un objectif commun et une finalité commune de leur collaboration au sein d'une association des parents d'élèves. Certains souhaitent qu'une association des parents d'élèves se positionne en tant que groupe de pression auprès des personnels de l'établissement scolaire pour que ces derniers s'activent à trouver différents moyens pour avoir des meilleurs résultats à chaque fin d'année scolaire. D'autres préfèrent voir une association comme un bouclier contre des abus d'autorité de la direction et de l'administration scolaire lors de la prise de décision relative à une désobéissance aux règlements scolaires faite par un élève. Il y a pourtant une autre aile de parents d'élèves qui demande à tous les parents de collaborer avec les enseignants pour renforcer ensemble les mesures d'apprentissage des élèves, la mise en vigueur des disciplines scolaires, une demande de coresponsabilité pour ne pas laisser aux seuls personnels de l'établissement scolaire la lourde tâche de contraindre les élèves à donner de l'importance aux différentes activités d'apprentissage en classe et à la maison et pour faire respecter les disciplines scolaires.

¹⁴³ Le sous-chapitre VIII.3 donne les détails du *civilisationnement*

Pareillement, depuis une dizaine d'année environ, parallèlement avec la propagation de la théologie de l'œcuménisme au sein du monde chrétien malgache, l'avis des paroissiens de l'église réformée diverge quant à la fixation des nouveaux cadres de collaboration avec une école protestante de sa proximité. Le mode de fonctionnement évolue. Autrefois considérée comme une pépinière d'une nouvelle génération de chrétiens protestants réformés, chaque école accueille actuellement nombre d'élèves issus de différentes confessions. Les élèves viennent dans les écoles protestantes non pas pour recevoir des imprégnations d'évangélisation, ils sont déjà membres d'une autre confession, catholique, adventiste, musulmane. Évangéliser les élèves risque de les renvoyer dorénavant. L'apparition de cette nouvelle donne oblige une église protestante locale à réorienter ses marges de manœuvres, voire à reconnaître une impossibilité de rester avec un seul objectif d'évangélisation avec une école protestante de sa proximité. Mais quel autre objectif peut-on établir dans ce contexte de l'œcuménisme ? C'est la grande interrogation non résolue au sein de la plupart des paroissiens qui veulent avoir une part d'implication dans la vie d'une école protestante réformée sans être un parent d'élève. Certes la propagation de l'œcuménisme ne déconfessionnalise pas une école au sein de l'église, cependant le temps du prosélytisme est certainement erroné.

Pour le dire autrement, avec ce processus de la *civilisation osmotique* **la vie collective entre dans une phase d'apprentissage d'une nouvelle convention sociale**, et donc cette situation aurait aidé les gens à promouvoir une plate-forme de démarche de collaboration au sein de l'univers de l'enseignement. En effet, rappelons-le, une des difficultés relevées dans l'historicité de cette formation initiale de l'enseignement protestant est la déconnexion de chaque ligne directrice de conduite d'acteur social élaborée par chaque politique de formation d'enseignants, c'est l'origine de la décohésion et de l'errance de conduite d'acteur au cours du parcours de cette sphère de formation d'enseignants.

Plus précisément, cette troisième fonction sociale de la *civilisation osmotique* est de convertir les conflits d'intérêts en complémentarité d'objectifs. Avec la propagation de ce nouveau scénario, les gens semblent résister aux effets déstabilisants des enjeux qui agitent ce contexte de la formation initiale. En outre, en décortiquant intelligiblement cette coordination des besoins, on pourrait aller jusqu'à distinguer que : peu importe l'attachement de certains groupes sociaux à leur identité et leur vision de l'autre, l'imprégnation de l'*osmotisme* atténue la situation d'ambivalence.

VIII.3. SPECIFICITES DU « CIVILISATIONNEMENT »¹⁴⁴

En tant que reconfiguration du champ d'épanouissement de la conduite d'acteur social, la *civilisation osmotique* déclenche des changements. Elle active des nouvelles caractéristiques de codes sociaux après la perte de légitimité de la conduite d'acteur social qui a encadré antérieurement l'implication des acteurs sociaux dans ce contexte de la formation initiale. De là, je décris par le terme de *civilisationnement*, l'acte qui consiste à spécifier les nouvelles caractéristiques des cadres sociaux qui marquent la réactualisation de la légitimité de la conduite d'acteur social. L'acte prend l'itinéraire d'un *civilisationnement* quand il effectue un travail de fusionnement des particules et héritages de civilisations existantes dans ce contexte pour les convertir en une forme de nouvelle civilisation. Une nouvelle synergie de force sociale se crée et devient un nouveau cadre de légitimité de la conduite d'acteur social. Dans cet ordre de fait, le *civilisationnement* constitue un acte qui reconfigure les cadres civilisationnels vécus par les acteurs sociaux. Notamment, il consiste à transformer les contenus et les itinéraires de cadres de convictions sociales pour que leur finalité entre dans la mise en marche d'une nouvelle configuration civilisationnelle propice à l'optimalisation des différentes activités dans cette sphère de la formation initiale. Pour le dire autrement, les domaines ciblés par le *civilisationnement* sont devenus des éléments génériques du processus d'engendrement de la *civilisation osmotique*.

Littéralement, *civilisationnement* c'est transformer les particules de pratiques sociales existantes en un unique bloc de forme d'une civilisation spécifique. Il n'invente pas des nouveaux éléments inexistant dans la dynamique propre de ce contexte de la formation initiale. Ce n'est pas un acte qui transpose une forme de civilisation d'un autre pays dans le contexte de la formation initiale. Le *civilisationnement* est la réalisation du fusionnement des particules de civilisations existantes pour avoir une finalité osmotique. C'est **un travail de potentialisation des nouvelles caractéristiques des cadres de la conduite d'acteur social. Il permet de réactualiser la légitimation collective des acteurs sociaux** et, pour que ceux-ci produisent réellement des actes de changement social.

Cependant, reconnaissons que cet événement n'est pas un acte mécanique, il n'est pas non plus dans le domaine du hasard. Ce sont les acteurs sociaux eux-mêmes qui activent le *civilisationnement*. Pour le dire autrement, pour qu'un *civilisationnement* puisse fonctionner, les acteurs sociaux entrent dans une sorte de contrat de conduite

¹⁴⁴revoir l'origine de la notion au chapitre II.2.4

collective stimulé par la recherche du changement de leur propre mode d'implication mutuelle. Ils sont dirigés par la perspective commune d'une nouvelle finalité sociale. Le *civilisationnement* s'effectue dans un contexte d'une prise de conscience collective de chaque catégorie d'acteurs, longtemps en situation d'ambivalence. Poussés par le poids des dégâts sociaux provoqués par l'ampleur des conflits de convictions éthico-patriotiques, et confrontés par un ensemble de situations d'échecs des résultats escomptés par leur propre manière de prise de décision, les acteurs sociaux sont contraints de trouver ensemble une porte de sortie de leur propre impasse. En l'occurrence, face à la transgression de la qualité de l'enseignement réformé de Madagascar, leur propre champ d'implication collective, qu'ils considèrent comme foyer de leur avenir éducationnel, l'acte de *civilisationnement* surgit pour restaurer leur fierté patrimoniale. C'est une reconstruction collective d'une correction sociale d'un passé bouleversant. Les actes qui se produisent ici consistent à sauver la décomposition de la cohésion sociale. De ce point de vue, l'étendue sociale d'un *civilisationnement* n'est pas incommensurable, elle est issue du consentement direct des acteurs sociaux eux-mêmes.

Cependant, cet événement ne se fait pas avec une alliance ou un accouplement d'éléments incompatibles, mais avec un processus osmotique, pour éviter tout risque de récurrence d'une situation perplexes et de nouvelles tensions sociales irréconciliables par les acteurs eux-mêmes. Au vu du déroulement actuel, le *civilisationnement* ne se réduit pas à un banal phénomène de relecture incertaine des modalités d'implication de chaque catégorie d'acteurs sociaux dans la sphère d'activité de la formation initiale. C'est un acte de défi « *l'action ne peut se définir seulement comme réponse à une situation sociale ; elle est avant tout création, innovation, attribution de sens* ». Alain Touraine (1965, p. 17)

Au vu de l'évolution de la dynamique actuelle de la sphère de la formation initiale, il est dorénavant difficile pour chaque catégorie d'acteur d'adopter une nouvelle dimension de conduite dont elle ignore l'importance civilisationnelle. Entre autres, l'opinion générale, qui prévaut de plus en plus, se précise en une adoption de l'*osmotisme*, la nouvelle forme idéologique qui est devenue la balise du *civilisationnement*. Entre autres, l'acception globale instaurée par cette nouvelle balise affirme qu'il n'est pas favorable et qu'il ne saurait suffire dorénavant que des acteurs sociaux n'aient accès qu'à leur propre conviction sociale et non à la possibilité d'élargir leur champ de choix de conduite. C'est ainsi que surgissait, par le biais du *civilisationnement*, un travail de refonte de l'éthique sociale de l'Eglise ainsi que les pratiques sociales de témoignages y afférentes. Plus précisément, le *civilisationnement*

agit pour rendre pragmatique l'éthique sociale voulue par l'œcuménisme prôné par les églises ; en quelque sorte *civilisationnement* entre dans la traduction pratique de la *construction sociale* (Peter Berger et Thomas Luckmann. 2006) de la nouvelle conduite d'acteur social. En outre, il donne l'image d'une *modalisation* (Goffman, 1974) de cadre de conduite, qui repose en grande partie sur le changement de cadre de légitimation de la socialité dans cette sphère de la formation initiale.

- Les trois phases de civilisationnement

Méthodologiquement, il est important de préciser ici que la présentation des phases de ce *civilisationnement* dans ce sous-chapitre ne donne pas une prédiction du cheminement du *civilisationnement*. Dans le schéma du processus de la civilisation osmotique, le *civilisationnement* n'est ni une série d'actes mécaniques, ni une standardisation de mutations sociales. C'est une description directe de l'aspect de la métamorphose sociale qui se dessine dans cette sphère de la formation initiale. Ma construction de sens est issue d'une propre mise en schème d'intelligibilité de la trajectoire de la reconfiguration sociale constatée dans cette sphère d'action. Il n'est pas issu d'une théorie à inférer pendant cette recherche. Mon intention en utilisant ce terme de *civilisationnement*, c'est de relater la particularité de la dynamique de changement dans ce contexte. De toute évidence, un travail sociologique ne prédit pas l'avenir, il donne la description d'un phénomène social pour mieux comprendre sa signification et son rapport avec une possibilité de changement social. Certainement, mieux comprendre, c'est pour mieux agir pour le changement dans le contexte dont il est question ici.

On observe dans un *civilisationnement* les trois moments d'évènements suivants : au début il existe toujours un moment d'interpellation par l'opinion collective des agissements sources de défaillances sociales, c'est **un moment de «décryptage»** des contenus des « cadres primaires » (Goffman 1991. p. 30). Les acteurs essaient de comprendre le fondement de leur cadre vécu antérieurement. Le «décryptage» est un moment de prise de conscience de l'obsolescence de certains contenus de leur cadre de conduite.

Le deuxième aspect est marqué plus particulièrement par **un moment de « recentrage »** des valeurs ciblées comme causes de la transgression de la sociabilité. C'est un acte de transformation du contenu d'un cadre de conduite en vigueur. Il est initié par l'émergence de la conduite d'acteur social. Un «recentrage» ne peut pas être une activité dictée au niveau institutionnelle. C'est un acte déclenché par la dynamique

de l'interagissement des acteurs sociaux dans ce contexte de la formation initiale. Il est poussé par un besoin ressenti par la plupart des acteurs de redresser leur propre champ d'implication commune. Les actes de «recentrage» se distinguent des régulations qui est souvent des mesures de remise en ordre des distorsions des comportements sociaux. Le but c'est la mise en place d'une nouvelle configuration civilisationnelle qui instaure des nouveaux codes sociaux permettant ainsi de légitimer un autre regard de la conduite d'acteur social.

Le troisième acte est le **moment de la jonction** de ces valeurs redimensionnées dans la configuration de transculturalité. La configuration d'un cadre avec des valeurs transculturelles constitue le but ultime du *civilisationnement*. Recentrer les éléments de valeurs adoptées par les acteurs sociaux et les clarifier pour être conforme à la transculturalité est donc la finalité de l'élaboration. Ces procédures font partie du processus de la civilisation osmotique.

- Une action de transformation sociale

Vu sous un autre angle d'analyse, le *civilisationnement* est une action informelle de changement de mentalité. Il agit comme un apprentissage collectif d'un nouveau contenu de conviction sociale qui consiste à démarrer une nouvelle conscience collective. En effet il faut reconnaître, qu'au vu du déroulement de ce *civilisationnement*, il est presque impossible de le gérer institutionnellement un changement de cadre de conviction sociale du fait que c'est un acte issu d'héritage civilisationnel. De ce fait, il est impossible de mener un programme ou un planning institutionnel pour mécaniser ou calculer pédagogiquement tous les postulats de la nouvelle conviction sociale à pourvoir.

Le *civilisationnement* relate ici une auto-transformation de la configuration civilisationnelle avec comme moteur social l'idéologisation de la pratique sociale des acteurs. Il est poussé par un élan populaire et non d'un chapitre d'éducation civique programmé. **Le *civilisationnement* agit au milieu des enjeux de la diversité**, en apportant une solution transculturelle pour résoudre les tensions sociales issues des insuffisances d'une *éducation permanente tout au long de la vie*¹⁴⁵ des gens. L'itinéraire de toute action s'oriente vers la clarification des cadres sociaux rassembleurs, et donc une ouverture de l'étendue globale de vision sociale sur laquelle

¹⁴⁵ « **Éducation permanente tout au long de la vie** » est ici utilisée dans son sens conceptuel forgé dans l'univers paradigmatique de l'éducation des adultes. Ce sens conceptuel fait l'objet d'une conférence internationale organisée par l'Unesco, le 28 et 29 octobre 2008, Paris. C'est une action internationale qui a son siège en Allemagne actuellement

se fonde la « cosmovision » des gens souvent cachée par la prééminence, voire une exigence à la reconnaissance unique des postulats de la philosophie de la différence.

Concrètement, cet acte de transformation sociale est l'accomplissement d'un impératif sociétal plus qu'un besoin ponctuel de résolution de conflit ou de management d'interculturalité. Il instaure de nouveaux codes civilisationnels, consensuels mais innovants, qui corrigent les antagonismes provoqués par des interférences des particules d'héritages civilisationnelles. Cette image d'action reflète ce que Jarauta Francisco a constaté sur le fait que « *dans d'autres cas, ce sont les faits, devenus des évidences, qui rendent insupportable la réalité et conduisent l'humanité à chercher, au-delà de cette réalité, un nouvel horizon, une autre culture* »¹⁴⁶

Ce qui m'amène à formuler la synthèse suivante : le *civilisationnement* ne peut pas avoir lieu sans être un fort besoin collectif de transformation sociale. Concrétisation d'une évocation commune de spécification des traits originaux qui internalisent la cohésion sociale, il est à la fois une construction sociale issue d'interaction des besoins mais aussi d'un effort propre concrétisé par l'interagissement des acteurs sociaux.

En outre, le niveau de *civilisationnement* est relatif à la phase où se trouve le processus d'engendrement de la *civilisation osmotique*. A savoir que ce processus est encore ici dans son stade de « petite enfance », une phase d'existence qui demande une synergie d'autres paramètres de transformation sociale pour alimenter le développement des caractéristiques propres à cette nouvelle forme de civilisation. Cela devrait traduire l'action de *civilisationnement* en acte d'accouchement des différents éléments spécifiques au changement social. Dès lors, dans cet ordre d'idée, le *civilisationnement* est ici une action sociale qui se destine à élever les nouvelles configurations de la conduite d'acteur social. A savoir qu'il n'est pas un acte de fabrication d'un repli identitaire, ni une création d'identité parcellaire, ni une manifestation d'un rejet radical de l'Autre. Il est plutôt un mécanisme social d'auto-production, inévitable, d'une fusion de perfectionnement pour servir l'optimalisation de l'interagissement des acteurs sociaux dans ce contexte de la formation initiale. Il enrichit les repères de cohésion sociale.

¹⁴⁶ Une constatation de Francisco Jarauta, tirée L'homme, Revue française d'anthropologie. N° spécial 185-186, janvier/juin 2008. p. 151

- Un synchroniseur de dimension comportementale

Dans sa démarche, le *civilisationnement* a une fonction de canal convertisseur de la pratique sociale pour que celle-ci s'élargisse de plus en plus vers une utilité sociétale. Cependant, confirmons le, le *civilisationnement* ne fonctionne pas avec une rupture sans appel avec les modes de présence de chaque catégorie d'acteurs sociaux, s'il fallait dire comme ainsi, ce n'est pas un rejet radical du sens de toutes les valeurs antérieures. Seuls, les cadres à caractères ségrégationnistes qui sont dissouts. Il ne va pas non plus dans le sens d'un comparateur d'une révolte contre une tradition, ni d'un mépris envers l'identité culturelle particulière d'une entité de personne, c'est plutôt une procédure d'adaptabilité de la pratique des « différences » au sein d'une configuration sociétale modalisée.

Cette ouverture aurait organisé un changement de mentalité. Cependant, il faut reconnaître qu'une reconnaissance simultanée, à l'unanimité, de la praticabilité d'une nouvelle façon d'agir est une utopie. De là, l'effet synchroniseur que le *civilisationnement* produit, établissant une procédure de traitement de problèmes de conflits de représentations sociales entre les gens. En d'autres termes, c'est l'aspect « formationnel » du *civilisationnement*, qui intègre les gens dans une situation où se déclenche une synchronisation mutuelle de leur élan de changement. Le *civilisationnement* est ici un moment de formation massive de la pratique des acteurs sociaux. A travers ce phénomène, j'en déduis que le *civilisationnement* est un acte d'élan sociétal qui consiste à intégrer la pratique sociale des gens dans une dimension d'inter-agissement synchronisé sans déconsidération de la différence d'autrui mais en l'intégrant dans un processus de *modalisation*. Grâce à son effet synchroniseur, le *civilisationnement* organise le *face à face des acteurs (Goffman)* pour qu'il y ait progressivement une intercompréhension, une intersubjectivité, une altérité.

Pour illustrer cette synchronisation utile, reconnaissons qu'auparavant, dans la plupart des prises de décisions au niveau d'un comité de gestion d'établissement scolaire, les divergences sur les repères de finalité sociale et le cadre d'utilité sociale d'une école protestante rendent ingérable la qualité des décisions prises dans chaque unité de décision. Exemple : lors d'une discussion sur l'élaboration d'un règlement intérieur d'un établissement scolaire, notamment en milieu rural, les empreintes de la logique d'organisation d'une coopérative socialiste entrent toujours en contradiction de praticabilité avec les directives globales voulues par l'église pour toutes ses écoles. Pareillement, la pratique caritative maintenue comme signe de la patrimonialisation de la pratique missionnaire est contestée par les tenants de l'idée de la

professionnalisation comme marche vers l'efficacité des résultats d'une action. Il y a aussi cette forte controverse à propos des engagements politiques des enseignants dans les écoles confessionnelles, un chapitre de conflit qui agite l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar à chaque conjoncture électorale de ce pays. Ce dernier domaine de controverse fait apparaître, depuis un certain temps, l'idée de dépolitisation de l'univers des actions sous l'égide de l'église réformée malgache.

En bref, l'effet synchroniseur est une fonctionnalité propre *du civilisationnement*. En revanche, il faut reconnaître qu'il n'est pas une conférence d'entités de convictions sociales, ni une sorte de dialogue des particules de civilisation où chacune des propriétés tente d'être reconnue et respectée telle qu'elle est. Au contraire le *civilisationnement* sélectionne, recodifie par fusionnement les pratiques controversées. En effet, le moment de *civilisationnement* ouvre le champ de la confrontation entre, d'une part l'autonomie versus hétéronomie d'un acteur social, d'autre part : confessionnalité versus sécularisation. Et par-là même, il permet une clarification de la place de la politique dans l'ajustement de la pratique de l'IFRP en tant qu'institution qui participe à la dynamique de la politique d'éducation nationale.

Ce sont les aspects manifestes de la *civilisation osmotique*. Elle n'impose pas une institutionnalisation de pratique d'acteur social, mais ne permet pas une reproduction sociale d'un cercle vicieux de conflit d'intérêts entre les différentes catégories d'acteurs sociaux. Sur ce domaine précis, sa dynamique propre ne permet pas de produire une dogmatisation de la conduite d'acteur social. Elle incite un auto-perfectionnement permanent de la cohésion des acteurs en introduisant un processus de changement de leur cosmovision. C'est-à-dire « *porter le regard sur l'en-deçà de la culture, sur l'ante-culture, en quelques sorte* »¹⁴⁷

Pour autant, apporter une vision angélique de la potentialité des actions entretenues par la *civilisation osmotique* est une grave erreur d'analyse sociologique. Peu importe le déroulement actuel de ce processus, le regard sociologique ne doit pas occulter la formation éventuelle des nouveaux points conflictuels dans ce contexte de la formation initiale.

¹⁴⁷ Expression fournie par F.-P Nizery (2004), colloque international Transcultura de Merzig (Sarre).

- **Dans le cadre des Sciences sociales**

Pour le dire au sein de la cohérence rationnelle des discours scientifiques, l'idée de *civilisationnement* se situe méthodologiquement en qualité de démarche hypothético-déductive de construction d'un cadre modélisateur de conduite d'acteur social. Le postulat de fonctionnement du *civilisationnement* est de - voir le passé des relations sociales - prendre le présent de la dynamique des enjeux d'actéualité - pour donner une perspective d'action pour le futur. Dans le cadre de la sociologie de l'acteur, c'est une analyse d'un champ d'action sociale par la compréhension de la dynamique de l'interaction sociale. Dans cette logique de postulat, le *civilisationnement* supprime l'idée de régularités de la conduite d'acteur social, comme obéissant à un déterminisme social, d'un ordre comportemental stéréotypé. Cela suppose à une remise en question des certaines valeurs implicites ou explicites, pour pouvoir stabiliser un nouveau cadre de légitimation de la conduite d'acteur social.

Ensuite, le *civilisationnement* n'est pas ici une démarche de régulation sociale dans le sens de régler les comportements sociaux pour qu'ils soient en conformité avec les normes et les légalités voulues par un ordre social institutionnalisé ou une institution totalitaire (Goffman, 1974) et qui consiste ensuite à rétablir les acteurs déviants pour garder l'équilibre du système social. Le scénario que présente le *civilisationnement* ne rend pas la conduite d'acteur au service régulier d'un système social existant, sans se soucier de l'effectivité ou non d'un processus d'interaction sociale entre les acteurs. Au contraire, le sens du *civilisationnement* va vers la construction d'une nouvelle socialité. Il ne légitime pas une oppression culturelle qui agit sur un individu ou d'un groupe de personnes. Il va dans un sens similaire à l'univers de la *démarche stratégique* d'acteur, en reprenant le concept de Crozier et Freiberg, (*l'acteur et le système. 1992*) sur l'existence des deux modes, opposés entre : le raisonnement stratégique et le raisonnement systémique. Le premier raisonnement part de l'acteur pour découvrir le système, le second tente de mettre en évidence l'ordre qui émane du système. En se référant à cette description de Crozier et Freiberg (*ibid 1992*), le cadre méthodologique du *civilisationnement* dessine le premier raisonnement, le raisonnement stratégique, c'est-à-dire partant de l'enjeu actuel de la situation pour activer un processus d'action stratégique en vue de faire apparaître un nouveau cadre de légitimation sociale. De cette manière, le *civilisationnement* entre dans le changement des pratiques et de la finalité de l'agir des acteurs sociaux.

Pour le dire autrement, au fil de leur coexistence dans ce contexte de la formation initiale, les acteurs ressentent la dégradation de leur cohésion sociale et la perte de

valeurs de leurs intérêts communs. Ils se rallient après une prise de conscience au sein d'une *démarche stratégique* qui va coordonner leur recherche de stabilité d'implication aux activités demandées par l'univers de l'enseignement. Le *civilisationnement* est une démarche stratégique adoptée par les acteurs sociaux actuellement dans ce contexte. Dans cet ordre d'idée, ce contexte est un espace d'action commune des différents acteurs, le *civilisationnement* prend le rôle d'une « action concrète » (Crozier et Freiberg, *ibid* 1992), qui rétablit progressivement l'indéfectibilité de la dissension sociale, auparavant, caractère inavouable de certain domaine d'implication des acteurs sociaux dans ce contexte de la formation initiale.

Dès lors, la construction de sens pour la notion de *civilisationnement* prend ici la dimension d'une technologie sociale, utiles et à consulter pour définir et établir la signification d'une situation particulière. Cette démarche sociologique adoptée par le biais du *civilisationnement* tente aussi d'éviter à tout prix une analyse de la situation à l'abri d'une « *dérive herméneutique et des délires d'interprétation dont les sciences de l'homme les plus générales sont menacées quand elles tombent sous l'influence d'un système de pensée personnel* » Lanteri-Laura¹⁴⁸.

La potentialisation de ce terme est une démarche de paradigmatization de son sens. Une démarche qui correspond aux objectifs de cette recherche qui consiste à mettre à l'épreuve un panier paradigmatique capable de discerner le cas de l'univers de ce contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar. Un contexte où la croyance en la racine malayo-indonésienne, la patrimonialisation du protestantisme, l'existence des résidus de la pratique révolutionnaire socialiste marxiste, l'inéxtrabilité sentiment de l'africanité, et l'inévitable occidentalisation exercent leurs interférences, sans avoir résolu la précarité de la conduite d'acteur social.

Précisons que dans l'ordre de ma démarche d'analyse, le *civilisationnement* de chacune des grandes entités de cadre de conduite pour ce contexte de la formation initiale occupe un chapitre pour chaque cadre. D'où trois chapitres qui tentent de spécifier la dynamique de *civilisationnement* dans ce contexte de la formation initiale. C'est ainsi que, dans les chapitres qui suivent, mes analyses vont notamment décortiquer les domaines où l'action de *civilisationnement* est en pleine effervescence. Les analyses sont basées sur des données factuelles, mais n'écartent pas pour autant l'usage de quelques théories d'intelligibilité pour bien fixer les événements et pour réhabiliter d'éventuelles multitudes des contre- sens.

¹⁴⁸ G Lanteri-laura, cité par Claude Grignon (2008) in « sociologie et idéologie » revue européenne des sciences sociales, cahier Vilfredo Pareto, Tome XLVI- 2008 – N° 142, pp 45

CHAPITRE IX : CIVILISATIONNEMENT DE LA CONFESIONNALITE DE LA CONDUITE D'ACTEUR SOCIAL

IX.1- CONTEXTUALITE DE LA QUESTION CONFESIONNELLE

- Fixité en filigrane de la patrimonialité des pratiques missionnaires

La question confessionnelle est certainement l'axe indéniable des activités sous l'égide d'une Eglise. La pratique confessionnelle dans cette sphère de la formation initiale est tracée au début par les missionnaires réformés britanniques. Cette pratique encadre les idées et les itinéraires des acteurs sociaux en général. En l'occurrence, depuis 1818, date de l'arrivée de ces premiers missionnaires protestants britanniques à Madagascar, la confessionnalité garde sa dynamique propre au sein d'un héritage de valeurs adoptées par les acteurs sociaux. Cette continuité développe entre autres l'appareillement de conviction religieuse, à la fois théologique, rituelle et de pratique d'organisation ecclésiale. Ce sont des cadres de pratiques qui se concrétisent par la transmission de génération en génération l'adhésion au sein de la foi protestante. De là, la confessionnalité devient sans doute une sorte de canal de reproduction sociale d'un modèle de pratique sociale, nécessairement d'intérêts identitaires.

Cependant, face à l'actuelle apparition de ce processus de *civilisation osmotique*, cette continuité est ciblée par une relecture du modèle de conduite. En effet, au vu de la métamorphose que subit progressivement l'interagissement des acteurs sociaux dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar, une nouvelle disposition surgit pour réorienter la légitimation de la conduite des acteurs sociaux.

Tout d'abord, rappelons que la genèse des activités de l'enseignement à Madagascar a été structurée par les missionnaires protestants Gallois. Au fil du temps, l'univers de l'enseignement réformé en particulier devient en conséquence, un réservoir des héritages des modes d'actions modélisés par les « pratiques missionnaires ». Des pratiques qui se perçoivent habituellement dans la logique de collaboration de certains acteurs sociaux et lors de la formulation de leurs stratégies d'activités.

Chose évidente, même si dans certaines circonstances le consentement à un axe théologique commun de la foi protestante n'est plus, progressivement, ils se rallient toujours autour de la considération de la patrimonialité des traditions tracées par les missionnaires. Ce phénomène a été remarquablement constaté à travers les évocations des différents acteurs lors de mes entretiens et les réponses aux questionnaires recueillies pendant mes enquêtes.

Dans leur sentiment profond, la pratique missionnaire est un symbole très intégré et un modèle patrimonial à faire valoir dans les activités de l'enseignement réformé. C'est avec cette forte considération que les acteurs sociaux décodent leur engagement jusqu'au moment où une vague de remise en cause en la crédibilité de cette patrimonialisation commence à surgir actuellement.

En effet, cette patrimonialité de la pratique missionnaire est devenue de plus en plus un sujet ciblé par un «recentrage» de sens. Son adaptabilité est fortement critiquée aujourd'hui face aux recrudescences des autres héritages idéologiques qui ont existé pendant les mouvements populaires successifs à Madagascar. L'afflux des nouveaux besoins de la scolarisation et l'évolution des contraintes didactiques dans la pratique enseignante viennent aussi secouer cette tradition missionnaire.

Au vu de la mutation actuelle, il est question d'une vraie transformation des codes de pratique confessionnelle qui s'impliquent dans les rouages de l'enseignement réformé de Madagascar. Pour autant, les actes de «recentrage» ne tendent pas vers une déconfessionnalisation des valeurs adoptées. En revanche, celles-ci ne sauraient se limiter aux valeurs fermées du protestantisme traditionnel malgache car les acteurs sociaux eux-mêmes constatent de plus en plus l'existence de pratiques très controversées issues de la reproduction des pratiques, sans ménagement, de l'héritage de ses missionnaires. Un revirement des considérations patriotiques pour le redressement de l'enseignement réformé contribue aussi au déclenchement de cet acte de transformation du code confessionnel. En outre on ne peut pas laisser sous silence la dynamique de la relation intergénérationnelle qui a forgé un climat de micro-rupture au traditionnellement d'éthique professionnelle héritée du passé.

A travers tous ces événements, l'analyse de la transformation de la pratique des acteurs sociaux ne se comprend pas ici sans entrer dans le domaine de la patrimonialisation de ces traditions missionnaires. Cette démarche conduira à la compréhension de l'aspect de la transformation du cadre de la confessionnalité dans ce contexte de la formation initiale.

- Une pratique diversifiée de la chrétienté

Dans ce contexte, la confessionnalité n'entérine pas une conviction de foi hermétique. En effet, en rapport avec leur couche sociale d'origine, les acteurs sociaux adoptent leur propre pratique de la chrétienté. C'est dire que, leur implication conjointe dans cette sphère de la formation initiale n'est pas soumise à un dogme théologique. Certainement, cette dynamique sociale est une confirmation de ce que constate justement Mehl « *les églises protestantes n'ont pas de magistère doctrinal, au sens catholique de ce mot (...) la théologie y bénéficie d'une plus grande liberté* ». Mehl R (1997. p. 28) ; Pareillement, Yves Bizeul disait pour qualifier une telle situation que l'identité protestante hérite d'une certaine pensée responsabilisante sur le fait que « *ce n'est pas à un législateur de décider à la place des responsables placés dans des situations toujours particulières* » Bizeul Y (1991, p. 147). C'est ainsi que « *les dogmes protestants n'existent pas en tant que tels et à proprement parler (...) ils définissent, par conséquent, un style et un état d'esprit (...) Ils ne sont pas à saisir au niveau de la doctrine, aussi importante est-elle, mais à celui, plus fondamental, de la vie profonde (...)* » Gagnebin L ; Gounelle A. (1990, p. 23-24).

Pour autant cet état de foi n'annule pas la considération du protestantisme dans sa dimension d'étiquette sociale de la confessionnalité. Telle est l'aspect explicite de la dimension confessionnelle qui cadre la conduite des acteurs sociaux. Certainement, c'est une disposition de la chrétienté tracée par la théologie réformée Calviniste¹⁴⁹.

Par ailleurs, on peut identifier aussi la présence d'acteurs qui s'accrochent aux principes de la persévérance exemplaire, expression d'un agir martyr pour faire valoir la légitimité de leur action. En général, un sacrifice de temps, un sacrifice d'argent, un sacrifice matériel, un sacrifice d'un avenir, sont des exemples de pratique choisie par certains acteurs pour témoigner leur attachement aux valeurs confessionnelles. Une manière d'exprimer une autre pratique de la confessionnalité. Ce choix de conduite constitue en réalité un caractère particulier de la pratique confessionnelle, une situation se rapprochant avec ce que constate Goffman qui qualifie cette occurrence comme : « *Les cadres primaires d'un groupe social constituent l'élément central de sa culture* » (Goffman, 1991).

Cependant, reconnaissons que ces variantes de la confessionnalité évoluent souvent au sein d'une dynamique antagonique. Les conséquences en sont qu'au fil du temps, ce dynamisme transgresse la collaboration entre les acteurs. Il ne donne ni une possibilité

¹⁴⁹ Revoir le chapitre (IV.1. B) portant la généralité à propos de la pensée de Calvin.

d'une démarche de changement social, ni une possibilité de rupture aux traditions sans apports immédiats à la reconstruction de la cohésion d'implication. On dirait un contexte où la solidarité au sein de l'étiquette confessionnelle n'est qu'un scénario éphémère, symbole ponctuel d'une conjoncture. Elle est une vraie conduite sans motif exact d'itinéraire social. Une confessionnalité sans point de départ commun et sans point d'arrivée consensuelle.

On est dans une situation plus près de la déconnexion de la religiosité avec la pratique quotidienne. Certainement, c'est l'effet indéniable de ce ballotement et de la discontinuité, aspects spécifiques de l'état des lieux de ce contexte de la formation initiale. Pour autant, cette instabilité ne développe pas une situation libertaire.

En revanche, il faut reconnaître que cet aspect de la confessionnalité n'est pas seulement une faiblesse de la situation. Cette configuration a donné aussi l'opportunité à la prise de conscience des acteurs sociaux quant à l'importance d'une reconstruction de leur interagissement.

Reconnaissons dès lors, qu'aussi paradoxal qu'il puisse paraître, ce désordre du cadre de la confessionnalité a permis d'émerger et de déclencher le processus de la *civilisation osmotique*.

En bref, la confessionnalité est une donnée contexto-problématologique pour ce contexte de la formation initiale. Elle ne donne pas dans la possibilité d'une légitimation collective de la conduite des acteurs sociaux. Elle est ici identitaire mais sans l'envergure nécessaire pour générer une caractéristique civilisationnelle spécifique. Ce handicap favorise par contre le développement du processus de la *civilisation osmotique*. Une opportunité pour les acteurs sociaux de constater la différence d'un champ d'action géré par un cadre de cohésion sociale par rapport à leur implication antérieure compartimentée par l'absence d'une action de ralliement social.

IX.2 - DECRYPTAGE DES AXES CONFIGURATIONNELS D'HERITAGE CONFESSIONNEL DANS LA PRATIQUE DES ACTEURS SOCIAUX

Rappelons-le, le «décryptage» est un acte de *civilisationnement*. Il précède ou juxtapose tout acte de «recentrage» de la conduite d'acteur social. Une catégorie d'acteurs sociaux commence à procéder au «décryptage» de ses propres cadres de conduite, au moment où elle ose remettre en cause l'obsolescence et l'inadaptabilité de sa propre vision sociale.

Le déclenchement d'un «décryptage» est signe de début d'épanouissement de la conduite d'acteur social. A la différence d'une banale contestation superficielle de certain mode de vie communautaire, le «décryptage» revêt une démarche d'inventaire collectif des obstacles au changement et l'identification des facteurs de dissension sociale. C'est un acte de spécification des forces et des faiblesses des valeurs soutenues depuis longtemps comme supports des activités de l'enseignement réformé. Au vu de cet acte de «Décryptage», il a pour finalité le rétablissement de la légitimation collective des acteurs sociaux.

- Premier acte de «Décryptage» : L'identification de la source du malaise sociale

Pourquoi les pratiques des missionnaires protestants sont-elles ciblées par le «décryptage» ? Le sens du «Décryptage» n'est pas ici de rejeter l'histoire des actes missionnaires protestants à Madagascar, ni de réorienter les contenus déjà évoqués par les travaux des historiens. C'est plutôt un moment de réflexion collective sur l'utilité exacte de la patrimonialisation des traditions missionnaires. Ceci consiste à confirmer ou infirmer certains modèles de conduite héritée de la tradition protestante. C'est un acte qui relate un besoin de clarification de leur propre conviction sociale *« à savoir l'énoncé n'est pas ponctuel, absolument isolé et sans signification contextuelle, fermé dans son propre texte, mais il possède une ouverture ayant la forme d'un horizon donné par la situation historique d'où il provient »* Gadamer H (1992, p. 53)¹⁵⁰

De là, les acteurs sociaux analysent les liens temporels des événements du passé avec la dynamique des enjeux actuels. Leurs analyses entrent dans les domaines des événements historiques qui concernent l'origine du protestantisme malgache et de leurs liens avec le malaise social qui se produit actuellement au sein de la collaboration entre le public de l'enseignement réformé. Contrairement à une recherche codifiée des « vérités historiques » exercée par les historiens, le «Décryptage» des occurrences historiques est ici un acte populaire, incité par un élan de recherche de clarification immédiate. L'itinéraire des acteurs sociaux n'est pas de mener un inventaire systématique des documents témoins d'événements mais d'entrer tout d'abord dans les versions populaires et de remonter tant que possible vers des explicitations utiles. C'est une procédure de modélisation d'un savoir populaire, avec cette voie : *Ce que nous entendons par le mot « vérité » - caractère d'ouverture, « non-latente » des choses – possèdent donc une temporalité et une historicité propre »* (ibid, p. 55)

¹⁵⁰ GADAMER Hans Georg (1992) « l'art de comprendre » Tome II, ed Aubier, Montagne Paris.

Le processus de «décryptage» est ici soutenu par les interrogations suivantes : quels sont les apports des traditions missionnaires dans le renouvellement actuel de la conduite d'acteur social ? Comment peut-on nouer les apports positifs avec la présence des autres idées qui attirent le choix de conduite des acteurs sociaux ? Et comment neutraliser les traditions incompatibles avec les nouveaux besoins du climat social de l'enseignement réformé ? En quoi toutes ces recherches de compréhension peuvent-elles influencer immédiatement l'épanouissement de la conduite d'acteur social ?

En effet, des références aux œuvres historiques des missionnaires entrent toujours en jeu lorsqu'il s'agit de mener une légitimation de certains actes d'enseignement dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar. Comme si les occurrences des actions du passé étaient un cadre obligatoire d'éclaircissement et d'investigation indéniable du présent ? En effet, cette considération se dessine inextricablement dans la conviction de la plupart des acteurs sociaux. C'est plus qu'une véritable logique d'action. Pour autant, cette disposition ne veut nullement confirmer ici un attachement inconditionnel de la mémoire collective à un unique tableau du passé missionnaire protestant. C'est pour cette raison qu'il est utile de reproblématiser cette historicité du passé missionnaire si l'on veut savoir en clair les vrais soubassements de la configuration des pratiques missionnaires, d'autant plus que « *cette connaissance du passé n'est pas un conditionnement, elle aide à inventer la stratégie future* » en rejoignant l'explicitation de Maurice Blanc (1992, p. 88). De là, décrypter l'historicité est une démarche pour voir la profondeur de la problématique de l'actérialité actuelle tout en mettant en évidence ce qui entre dans la reconfiguration actuelle de la conduite d'acteur social.

Ainsi, la sous-problématique suivante peut être utile dans ce cas : Dans quelle dimension la patrimonialité de la conduite des missionnaires est-elle vraiment un élément civilisationnel de la conduite d'acteur social en rapport avec l'historicité de l'enseignement réformé de Madagascar malgache ?

Face à cette reproblématisation utile de la patrimonialisation, il est nécessaire de ré-effectuer sa tare pour éviter les éléments anachroniques qui peuvent générer toute une *fabrication* (Goffman 1974, Les Cadres de l'expérience) de modèle obsolète de cadre primaire pour ce contexte de la formation initiale. Ce n'est en effet pas un bon épanouissement que de prendre en compte les héritages de comportements sociaux à partir de la croyance en leur infaillibilité ou de l'ignorance totale de leur point d'ancrage dans le passé. De là, il ne s'agit pas, naturellement, de nier le rôle mémoriel des œuvres missionnaires, mais-pour autant, il ne s'agit pas non plus de pérenniser une apologie sans limite de ses aspects patrimoniaux. Pour reprendre la synthèse de l'idée

de Peter Berger et Thomas Luckmann, la société entre de plus en plus dans des scènes sociales où la *typification réciproque*¹⁵¹ est le seul moyen de formuler les conduites appropriées. Dès lors, entre autres, la connaissance des typifications engendrées par l'historicité de ce contexte donne accès à une meilleure analyse de sa configuration actuelle.

Dès lors, schématiquement, deux évènements problématissent la confessionnalité ici : l'arrière fond de la présence des missionnaires à Madagascar et la nature des héritages dans l'engendrement d'un modèle de conduite d'acteur social.

Pour ce qui est de cette présence des missionnaires, rappelons que la succession des deux politiques de formation menées par les équipes missionnaires protestantes réformées, britanniques et françaises, sont marquées par une discontinuité d'effet générateur de conduite d'acteur social. Cet état de problème est dû certainement au fait que ces deux équipes missionnaires, même si elles sont de confession protestante, ils sont issus d'un arrière fonds de contextes politico-éducatifs non semblables à Madagascar.

Pour ce qui est de la nature des héritages de leur modèle, l'interférence configurationnelle se trouve en réalité cachée dans ce libre choix de conduite évoquée dans le sous-chapitre précédent. En outre, il serait trop naïf de nier, en sus, qu'il y a ici une forte emprise de l'actéualité à l'image que donnent les personnages bibliques. Entre autres le patriarche Abraham, le prophète Moïse, le roi David, l'apôtre Paul, l'apôtre Jean et les actes de Jésus le Christ sont les plus exposés. L'actéualité d'un missionnaire semble se confondre avec un idéal angélique de comportement. Du coup, dans cette éventualité, la « conduite missionnaire » idéale est supposée être *une conduite potentiellement infaillible*.

Une troisième face de la problématique de la confessionnalité est l'existence actuelle des idées à caractère patriotique dur, qui reprochent d'ailleurs à l'historicité de la présence missionnaire de toutes confessions à Madagascar, de ne pas ouvrir suffisamment la réflexivité patriotique des chrétiens autochtones et de ne pas structurer leur compréhension par une pensée articulée et par un savoir élargi de l'impact de ces substrats politico-éducatifs venus d'ailleurs. D'après ce positionnement, ce handicap a beaucoup modelé l'historicité du climat social de la confessionnalité.

¹⁵¹ BERGER Peter et LUCKMANN Thomas dans *La construction sociale de la réalité* (2006)

**- Deuxième acte de «décryptage» : L'analyse de l'arrière- fond des actions
britanniques**

Le «décryptage» fait par les acteurs sociaux consiste ici à identifier une autre face de la présence des missionnaires britanniques à Madagascar. Tout d'abord, précisons que l'action des missionnaires britanniques au XIX^e siècle s'est déroulée à Madagascar sans cadre juridique local contraignant. La monarchie *merina*¹⁵² que la couronne britannique a décidé de valider comme royaume de Madagascar, a donné une autonomie de manœuvre aux actions des missionnaires britanniques. Cette faveur a autorisé par la suite les différentes stratégies projetées par ces derniers dans la création de toutes les activités de l'enseignement. Une période qui a déclenché la culture civico-confessionnelle dont le leitmotiv principal est l'activation des conduites civiques et croyantes au travers des normes religieuses et valeurs sociétales inférées par les styles britanniques. D'une autre manière, on peut dire que la population du royaume de Madagascar est en face d'une nouveauté embarrassante conjuguée avec un attachement aux traditions ancestrales. Mais le libre accès au nouveau savoir-vivre à la Britannique gagne du terrain au fil du temps, malgré ce litige de pratique au départ. C'est l'aspect spécifique de la genèse de la mutation au profit des modèles rédigés par les missionnaires. Certainement cette situation configure inexorablement la première politique de la formation d'enseignant largement développée par ces missionnaires britanniques et du coup elle fait resurgir la première configuration lointaine de la professionnalité de ce contexte de la formation initiale.

Par ailleurs, ce qui est problématisant c'est la question de la racine de la conduite de ces missionnaires britanniques. D'une certaine manière, il est difficile de nier la présence, en filigrane, de l'anticatholicisme britannique au XIX^e siècle dans les catéchismes menés par ces missionnaires protestants réformés venus de Londres. D'autant plus que la diffusion de la religion protestante était une affaire d'état pour la Couronne britannique. C'est ainsi que toutes les stratégies, menées par ces missionnaires britanniques à Madagascar, ne sont jamais très éloignées du cadre politico-religieux de leur nation d'origine. En outre, cette absence de contrainte de réglementation juridique donnée par le pouvoir monarchique malgache au XIX^e siècle favorise sans doute le transfert inconscient de cet arrière fond de la politique religieuse dans l'agir des gens. Ce qui permet d'aboutir à la configuration problématique d'un rapport conflictuel, latent, protestantisme/catholicisme dans l'univers de l'actéualité de la population du royaume de Madagascar.

¹⁵² merina est une ethnie à Madagascar.

Concrètement, on ne peut pas ignorer le fait que cette configuration d'historicité modélise, en filigrane, l'aspect de la confessionnalité dans la sphère de la formation des enseignants au XIX^e siècle. Entre autres, elle constitue une entrave majeure au développement à long terme de l'étendue de la transculturalité de la conduite d'acteur social. En bref, pour ce qui est de la période des missionnaires britanniques, le développement de la confessionnalité évolue dans un contexte peu bouleversant pour eux. Alors que, au contraire, l'ingérence en filigrane de l'idée d'anticatholicisme britannique provoque certaines dérives d'interaction sociale vis-à-vis des futurs chrétiens catholiques malgaches.

- Troisième acte de «Décryptage» : Le constat de la perplexité de l'agir des missionnaires français

Le «décryptage» consiste ici à revoir la pratique des missionnaires français au temps de la colonisation. Les acteurs sociaux veulent comprendre le déroulement de la prise en main des activités laissées par les missionnaires britanniques. Rappelons que les missionnaires protestants français ont succédé aux missionnaires britanniques suite à l'instauration du pouvoir colonial à Madagascar en 1896. Un accord de remplacement a été conclu entre les deux sociétés de missions pour maintenir la continuité des actions protestantes à Madagascar. Cette succession introduit la deuxième politique de formation d'enseignants dans l'univers de l'enseignement protestant. Involontairement cette succession a pris un aspect de rupture soucieuse avec la stratégie précédente menée par les missions britanniques. Les deux missions possèdent leurs propres stratégies pour Madagascar, d'autant plus que le contexte politico-religieux français n'est pas du tout un apanage pour la confession protestante. Cette situation est l'un des origines de la discontinuité et du ballottement de la potentialité de la conduite d'acteur social dans l'univers de cet enseignement protestant.

Les acteurs sociaux ont vite décrypté ce qui s'est passé au temps des missionnaires français. La liberté civico-confessionnelle, instaurée par les missionnaires britanniques, ne trouve plus sa place dans le contexte de la colonisation française. Du coup, un changement brusque de la finalité de l'enseignement protestant vis-à-vis de la population est inévitable. Au temps de la mission britannique, les acteurs de l'enseignement réformé sont des agents au service de la diffusion des idées proches du pouvoir. La monarchie malgache collabore pleinement avec les acteurs de l'enseignement protestant.

Par contre au temps du pouvoir colonial, même si un « accord de complicité » sur les actions missionnaires protestantes existe entre les missionnaires britanniques et les missionnaires français, une stratégie pour maintenir les avancées des activités de la confession protestante à Madagascar se trouve face à une issue difficile. Dans ce contexte, les acteurs de l'enseignement réformé peinent à trouver leur légitimité comme au temps de la première politique de l'enseignement, menée par les missionnaires britanniques.

En conséquence, une nouvelle conduite est apparue au sein de l'univers de l'enseignement protestant, luthérien et réformé, celle d'une aspiration nationaliste d'aspiration anti-pouvoir colonial. C'est ainsi que se dessine la mutation de l'actérialité dans la deuxième politique de l'enseignement réformé.

A travers ces événements, à l'instar de la situation des missionnaires britanniques, ce qui est problématisant aux yeux des acteurs actuels, c'est aussi l'interférence du contexte issu de la présence des missionnaires protestants français dans la modélisation de la pratique des acteurs sociaux de l'enseignement malgache.

D'un côté, on ne peut pas ignorer la pertinence des principes de la Laïcité dans la vision sociale des missionnaires français, étant donné que, d'après la loi française de 1905, la laïcité recommande la séparation de l'Eglise et de l'Etat. Contrairement au principe d'état britannique qui admet officiellement la confessionnalité chrétienne dans la vie de plusieurs institutions publiques, cette laïcité française possède la dimension d'une doctrine sociale qui légitime la conduite d'acteur social en rapport avec le respect de la déconfessionnalisation des actions qui concernent la vie publique.

En plus, une chose est certaine, partisan de ce principe de la Laïcité comme fondateur des valeurs de la pratique citoyenne, le milieu protestant français a déjà arrêté au temps de l'envoi des missionnaires à Madagascar en 1896, la prise en charge de l'enseignement protestant en France. L'Eglise protestante française a choisi de fermer les écoles confessionnelles protestantes partout en France. Dans ce cas, quels intérêts pour les missionnaires protestants français d'agir contre la politique choisie par leur église mère ? C'est le point qui rend douteux la pratique de ces missionnaires français après le départ des missionnaires britanniques. Au service de quelle politique sont-ils ? Ils sont en face d'un dilemme. D'une part les protestants malgaches militent pour le maintien de leurs écoles et refusent la transmission de la laïcité de l'enseignement à Madagascar. D'autre part l'église protestante française, le « patron de ces missionnaires » a choisi de ne plus compter sur l'enseignement confessionnel pour développer le protestantisme.

D'après le «décryptage» actuel, il est difficile de nier que la stratégie des missionnaires français admet l'application de la Laïcité de l'enseignement. Du moins ils sont censés être partie prenante de la prise en charge de la gestion de l'enseignement par le pouvoir colonial. Ce qui revient à dire que l'avenir de l'enseignement protestant ne se trouve pas dans la collaboration avec les missionnaires français selon l'opinion officieuse au temps de la colonisation. Selon cette hypothèse, il est difficile pour les acteurs sociaux d'écarter l'idée que les missionnaires protestants français sont porteurs d'aspiration d'enseignement déconfessionnalisé dans l'univers de l'enseignement protestant. D'autant plus que la France fait partie de ces nations européennes où le protestantisme est une religion minoritaire face au catholicisme qui est presque une religion officielle sans être déclarée comme telle aux yeux du pouvoir.

D'un autre côté, en 1896 les missionnaires protestants français arrivent dans un environnement malgache en période de pacification coloniale. Avec cette manœuvre, toutes les activités du domaine de l'enseignement doivent être dorénavant soumises à des législations scolaires uniques voulues par le pouvoir colonial. Dans cette situation locale, les missionnaires sont obligés de se soumettre à des obligations de conformité. D'autant plus que dans le contexte politique français d'alors, le développement du protestantisme est loin d'être une préoccupation particulière de l'autorité coloniale.

A travers tous ces événements, toutes les actions missionnaires protestantes ne sont plus en opportunité de s'épanouir comme au temps de la présence des missionnaires britanniques. Ces derniers, précisons-le, sont obligés de partir quand le territoire malgache passé sous l'autorité française. Certainement, les conventions entre états coloniaux obligent à cet abandon. A partir de là, il n'est pas faux d'admettre que les interventions d'éducation scolaire projetées par les missionnaires français à Madagascar doivent se convertir en une démarche strictement respectueuse de l'autorité coloniale. En conséquence, la légitimité des acteurs de l'enseignement protestant est conditionnée par leur adhésion aux cadres de la politique coloniale. L'autonomie de décision sur l'élaboration de sa propre politique d'enseignement, n'est plus assurée pour les protestants. La légitimité politico-sociale auprès de la population, privilège des acteurs de l'enseignement protestant au temps des missionnaires britanniques, est totalement renversée. Cette configuration qui s'est produite à la fin du XIX^e siècle est l'origine exacte du ballottement de la légitimité des acteurs sociaux dans l'univers de l'enseignement protestant. Le début du malaise social dans ce contexte d'après ce «décryptage».

En extrapolant la situation, face à ce renversement du cadre de légitimité, est-il envisageable que les missionnaires français puissent agir à l'encontre de la culture de laïcité et de la politique coloniale de leur propre gouvernement pour Madagascar ? Leur posture est très délicate et controversée. Un embryon de patriotisme au sein du rouage des activités de l'enseignement protestant se fait sentir effectivement ici. Des leaders issus de ce milieu commencent à lutter contre toutes formes de manœuvres qui risquent de bouleverser tout un acquis de développement de l'enseignement confessionnel. Historiquement, cette lutte s'est développée au fil des années sans qu'aucun missionnaire protestant français ne puisse être accusé d'être le premier responsable de la transgression à cet enseignement protestant. Paradoxalement, ces missionnaires ne sont pas non plus censés être en mesure de rétablir le fond du problème !

C'est ainsi que les modèles de conduite héritée des missionnaires protestants français revêtent un aspect critique aux regards de la génération actuelle d'acteur sociaux. Ce moment de «Décryptage» est devenu porteur d'une autre idée sur la patrimonialisation des pratiques des missionnaires.

Reconnaissons cependant que ce «décryptage» fondé sur l'attitude des acteurs sociaux reflète l'idéologie anticolonialiste, voire illustre une recrudescence d'actes de mémorisation d'évènements qui ne font que perdurer la haine envers autrui ! Des considérations qui semblent accuser unilatéralement le contexte français d'alors comme unique instigateur de la décrédibilisation progressive de la conduite d'acteur social et comme responsable du malaise social actuel, ces considérations ne sont-elles pas stéréotypées ? Une banale habitude de traduire l'ancien pays colonisateur en éternel bouc émissaire ?

Actuellement, le «recentrage» généré par le processus de la *civilisation osmotique* rectifie ces types d'analyse des acteurs sociaux.

IX.3 - «RECENTRAGE» DU SENS CIVILISATIONNEL DE LA CONFESSIONNALITE

Rappelons-le, le «recentrage» est un moment de *civilisationnement*. Il se produit à partir du moment où la plupart des acteurs sociaux commencent à identifier mutuellement les domaines qui transgressent leur interagissement dans leur champ commun d'engagement social. A la différence d'un simple remplacement de pratique sociale par une autre, le «recentrage» est un acte de transformation du contenu d'un

cadre de conduite. Il est initié par l'émergence de la conduite d'acteur social. C'est un acte marqué par une relecture, une clarification et qui se concrétise par une *modalisation* du cadre source de la légitimation de la conduite des acteurs sociaux. Dans la dynamique d'un redimensionnement, il affecte un déclenchement de relectures des autres convictions sociales qui entrent en jeu dans la formation de la conduite d'acteur social.

- **Rupture aux discours angéliques sur la pratique missionnaire**

Le «recentrage» du cadre confessionnel s'effectue ici par une reconstruction du sens de la pratique missionnaire. Cette reconstruction passe par une autocritique des conduites des partisans sans limites de ces anciennes pratiques. Les acteurs sociaux eux-mêmes commencent à identifier l'adaptabilité de ces héritages de conduites pour être en conformité avec les besoins de la transculturalité et de l'interaction sociale. Rappelons que s'il est un héritage ancré dans le contexte de l'enseignement réformé de Madagascar, c'est bien la patrimonialité des traditions missionnaires. Au-dedans de ces héritages, les fervents adeptes s'adosent à un discours qui prend en compte les périodes missionnaires comme un culte d'un passé glorieux, si l'on peut dire. Cette période est conservée comme un déterminant, voire un réservoir auquel la conduite d'acteur social doit se ré-alimenter sans cesse pour être légitime et favorable à l'optimalisation de l'enseignement réformé. C'est à travers un tel propos que les partisans de cette époque évoquent dans leur discours angélique ce qu'ils considèrent comme le respect de l'ordre du protestantisme réformé malgache. Une couverture de conduite des acteurs sociaux pour obtenir la confiance et être acceptés par leur propre public. Entre autres, en se servant de ces discours angéliques, un Pasteur d'église réformée justifie la reproduction de ces pratiques comme un acte couvert de valeurs judicieuses, d'équité sociale et une fidélité aux valeurs authentiques de la foi protestante réformée malgache.

En revanche, depuis le déroulement de ce processus de «recentrage», ces mêmes orateurs considèrent que la reprise incessante des modèles missionnaires annule l'adhésion à une innovation des pratiques de formation d'enseignants. Certaines personnes les plus conquises par la relecture de ce traditionnement arrivent actuellement à dire que l'éthique d'église à elle seule n'est pas suffisante pour garantir la réussite de la formation de la profession enseignante et la réhabilitation actuelle de l'image d'une école protestante. A leur avis, la réhabilitation doit aller avec la révision de certaines versions historiques de la présence missionnaire. Ensuite, ces actes de

réhabilitation doivent toucher aussi les acteurs sociaux qui acceptent de collaborer bénévolement au sein des différentes structures de l'enseignement réformé de Madagascar.

A propos de cette collaboration bénévole, soit pour les membres d'un comité, soit pour les volontaires aux activités occasionnelles demandées par un établissement scolaire, l'habituelle prestation caritative est vivement critiquée comme origine des conduites sans code de compétence. Cette situation d'absence de code de compétence est jugée sévèrement lors de ce moment de «recentrage» comme source sérieuse des dérives de collaboration entre les enseignants professionnels et les enseignants vacataires.

En somme, le «recentrage» est une reconstruction de sens contemporain de la confessionnalité à pratiquer dans l'univers de l'enseignement réformé. Il a pour effet de susciter chez acteurs sociaux une reconfiguration de leur propre implication dans ce champ d'action. Selon les acteurs eux-mêmes, l'absence de cette reconstruction de sens corrobore la baisse inquiétante de la confiance du public scolaire. Pratiquement, au vu de l'événement, la spécification du cadre confessionnel ne saurait se réfléchir, ni se définir indépendamment à l'égard des besoins émergents de la transculturalité. Notamment, la spécification du cadre confessionnel doit se connecter avec l'imprégnation du *fihavanana* et de l'aspiration patriotique des acteurs sociaux. De là, **le «recentrage» de la confessionnalité dépasse l'étendue stricte de la relecture des domaines «théologique, ecclésiastique et de la patrimonialité des actes missionnaires»**. Il exige un fusionnement des valeurs confessionnelles avec de nouveaux cadres émergents. C'est l'une des spécificités de ce *civilisationnement* de la confessionnalité. Les valeurs confessionnelles doivent s'associer avec des domaines extra-religieux. Le processus de «recentrage» ne relève plus seulement d'un but religieux, mais aussi du fusionnement avec les discours à dimension éthique sociale, juridique et citoyenne. C'est l'aspect du *civilisationnement* qui est détecté ici. Cependant, il faut reconnaître que l'évènement est ici loin d'être un processus de déconfessionnalisation de l'actérialité. Concrètement c'est une confessionnalité transculturalisée qui resurgit ici.

- Une relecture de la pratique caritative

Cette partie de relecture est un moment pour les acteurs sociaux de repenser et de réactualiser la pratique de l'action caritative qui domine l'univers de l'enseignement

réformé malgache. Cela semble aller dans le sens d'une introspection de la théologie caritative qui est critiquée dorénavant comme une porte d'entrée de la vision misérabiliste dans la condition de scolarisation. C'est toute une conviction de la chrétienté des actes à accomplir que la relecture tente de mettre à jour ici.

Cette relecture peut être cernée par l'analyse critique de la célèbre parabole biblique du bon Samaritain. Une parabole donnée par Jésus-Christ lors de son entretien avec un docteur de la Loi de la religion juive d'alors. Le docteur demande à Jésus-Christ : « *qui est mon prochain?* » Jésus lui répond au travers d'un scénario qui interpelle le sens de la charité :

*« Un homme descendait de Jérusalem à Jéricho. Il tomba au milieu des brigands, qui le dépouillèrent, le chargèrent de coups et s'en allèrent, le laissant à demi mort. Un sacrificateur, qui par hasard descendait par le même chemin, ayant vu cet homme, passa outre. Un Lévite, qui arriva aussi dans ce lieu, l'ayant vu, passa outre. Mais un Samaritain, (qui n'est pas juif et n'appartient pas à la communauté religieuse juive) qui voyageait, étant venu là, fut ému de compassion lorsqu'il le vit. Il s'approcha et banda ses plaies, en y versant de l'huile et du vin ; puis il le mit sur sa propre monture, le conduisit à une hôtellerie et prit soin de lui. Le lendemain, il revient pour rendre visite au malheureux, il tira de sa bourse deux deniers, les donna à l'hôte et dit: « Aie soin de lui, et ce que tu dépenseras de plus, je te le rendrai à mon retour. C'est à partir de cette parabole que Jésus a répondu à la question du docteur de la Loi en lui posant la question « *Lequel de ces trois te semble avoir été le prochain de celui qui était tombé au milieu des brigands?* » le docteur de la Loi affirme que « *C'est celui qui a exercé la miséricorde envers lui* », . Et Jésus lui dit: **Va, et toi fais de même.* » (Evangile selon Luc, X, 29-37.)*

Sans qu'une forme de débat théologique se déroule ici, la clarification qui s'impose tente de dépasser la banalité de l'action caritative légitimée par cette parabole et ses similaires. Le point de départ du «recentrage» est d'évoquer les handicaps de conduite qui se cachent derrière le bon samaritanisme¹⁵³.

En effet, ce qui n'est pas dit par le rédacteur biblique de la parabole c'est la réponse aux questionnements : comment éradiquer l'acte des brigands ? Qui va le faire ? Pour le dire précisément, la meilleure conduite est-elle de reproduire et d'imiter sans suite le geste du Samaritain qui ne fait que soigner le victime ? Ou d'effectuer un acte plus radical en luttant contre l'insécurité sociale et l'ordre social qui incombe l'inégalité

¹⁵³ Revoir le sous chapitre I.2. I- B - Apparition d'une citoyenneté excentrique ? Exhibition d'un acte audacieux.

sociale source de cet acte de brigand? N'y a-t il pas un manquement de bon voisinage que le bon samaritain néglige son ampleur ? Effectivement, il y avait lors de ce scénario du bon Samaritain, l'existence d'autres types d'acteurs qui ont vu le blessé après son agression. Mais chaque acteur se comporte différemment face à un même problème de manque de sécurité et d'assistance à une personne en détresse. Comme si la vie en société ~~manque~~ et ne possédait pas la notion de solidarité ? Quel est la réponse du bon samaritanisme à ce problème social qui pourrait être source du brigandisme ? La pratique caritative du bon Samaritain n'est-elle pas une fuite en avant face au vrai problème de régression de la sociabilité et du problème de la pauvreté qui peuvent être la source réelle de l'acte des brigands ?

Concrètement, la relecture à laquelle nous avons procédé s'intéresse à la rectification d'une pratique sans mesure de tolérance. La relecture demande si l'image de ce bon Samaritain est vraiment révélatrice d'une solution radicale aux attaques des brigands et à l'insécurité qui se dessine à cette époque du vivant de Jésus-Christ ?

L'aspect problématique du *civilisationnement* de la pratique caritative se trouve dès lors dans l'articulation de la pratique caritative avec la question du civisme.

- Clarification de la prééminence du sociétal

Faisant partie aussi de ce «recentrage» du sens civilisationnel de la confessionnalité, le besoin d'un cadre transculturel pousse les acteurs sociaux à s'interroger sur la réactualisation de la théologie sociale de l'Eglise réformée malgache. Par la suite, cette tendance se rallie progressivement au sein des vertus des valeurs citoyennes et constitutionnelles malgaches dans le but de casser le caractère absolu et imposant de certaines considérations religieuses strictement fondamentalistes. Dans cet ordre de relecture, les traditions du protestantisme réformé malgache sont considérées comme des référentiels rétrécis, voire comme un cadre confessionnel qui ne possède pas l'originalité de la théologie de Jean Calvin, fondateur de l'église réformée au XVI^e siècle. En effet Jean Calvin a transformé la religion chrétienne en un apanage du développement sociétal et non d'une confession fermée dans une sacralisation des dogmes religieux. C'est pour concrétiser cette idée que certains acteurs sociaux proposent de revoir les actes de témoignages de réussite sociale dans l'actuelle pratique confessionnelle.

Pour le dire autrement, l'idée de «recentrage» de la confessionnalité s'effectue ici dans deux domaines liés, d'une part au sein d'une mise à jour des valeurs référentielles des

idées Calvinistes et de la spécificité de l'éthique sociale de l'Eglise, et s'acheminant d'autre part vers une spécification de la fonction sociétale de ces deux domaines.

Or, c'est le paradoxe de la situation actuelle. Les discours des hauts responsables dans la hiérarchie de l'enseignement réformé semblent en même temps, aller dans le sens de la réhabilitation des idées Calvinistes en prônant un changement de mode d'implications des acteurs sociaux, mais en filigrane, ces mêmes orateurs veulent patrimonialiser les pratiques tracées du passé lointain missionnaire. Ils diffusent à la base, au sein de chaque établissement scolaire, une rupture avec les pratiques caritatives du traitement de la scolarisation, pourtant ils semblent vouloir renforcer au sommet une politique de la formation initiale d'enseignants sans restriction de l'esprit de la pratique missionnaire. Une production paradoxale du scénario d'accouplement tradition et modernité dans la formation de la conduite d'acteur social !

Pour dépasser cette situation, l'opinion des acteurs sociaux commence à élargir les cadres éthiques de la scolarisation. En conséquence, la relecture s'effectue pour couvrir la synchronisation de la pratique de la confessionnalité avec l'engendrement des nouveaux besoins de l'enseignement en général à Madagascar, avec une relecture opportune de la dimension sociétale de la formation initiale.

Au vu de cette procédure, les principes de la confessionnalité dans l'enseignement évoluent visiblement. Les formateurs de l'IFRP ne restent plus dans un état attaché au référentiel de conduite voué à générer seulement la réussite du projet d'église, mais aussi et surtout le point de rencontre entre le témoignage des acteurs sociaux par la prise en considération des besoins sociétaux et le statut juridique de l'enseignement réformé. Le temps où l'enseignant était au service du prosélytisme est en passe d'être remplacé celui où un acteur social se place au service des intérêts de la promotion collective. Plus précisément, le public de l'enseignement réformé exige de plus en plus une confessionnalité au service de l'éthique sociétale pour marquer la reconstruction de sens.

Au travers ces actes de *civilisationnement*, le processus de la *civilisation osmotique* entre dans une phase de décodage des éléments permettant de bien fixer une nouvelle voie de témoignage de la chrétienté. C'est une exigence sociale d'innovation de la dimension pastorale des activités de l'enseignement confessionnel entre autres. Pour autant ce n'est pas une déchristianisation de la moralité de cet enseignement mais un discours de clarification qui reprécise la place de l'enseignement confessionnel dans le paysage de la scolarisation malgache.

- Le «recentrage» n'est pas un acte du « christianisme social »

De manière un peu analogue, le *Christianisme social* qui a donné le *protestantisme social* au XIX^e siècle en France est aussi un mouvement qui se veut être la concrétisation des inspirations chrétiennes qui veulent corriger les dérives sociales de l'industrialisation et de l'expansion économique en Europe. D'origine protestante, ce *Christianisme social* s'interroge sur la pertinence de la foi chrétienne face au monde du travail et de son environnement social, économique et politique. À la lumière de la doctrine de la Réforme, le *Christianisme social* recherche une meilleure compréhension des enjeux du monde contemporain et va dans le sens de la christianisation de la société pour contrer le mouvement de sécularisation qui commence à envahir plusieurs domaines institutionnels. Pour ce faire, les adeptes de ce mouvement se proposent de tracer des orientations pragmatiques d'un christianisme pratique et intégré dans la vie économique.

L'appellation *christianisme social*, ne s'inscrit pas dès son origine dans une perspective œcuménique et théologique. Toutefois, il souligne l'idée selon laquelle, si les dogmes et les rites séparent les chrétiens, les actions d'ordre social peuvent et doivent les rassembler par-delà les divisions doctrinales et liturgiques. Dans cet ordre de pratique confessionnelle, envisager ainsi une émancipation sociale en développant un œcuménisme social peut être alors une solution pour se libérer de l'oppression de l'économique. De là, ce mouvement issu du milieu chrétien, d'obédience protestante, mène un combat d'inspiration « socialiste » au sens idéologique de ce terme.

Il se développe dans un contexte d'expansion économique en Europe. Les affirmations suivantes résument sans doute les points forts de cette inspiration socialiste de la doctrine de *christianisme social* : « *Ainsi nous sommes venus du religieux au social ; le religieux nous a ouvert les portes du social et le social celles du religieux ; la religion et le socialisme n'ont formé qu'un Tout.* (Léonard Ragaz, 1914). Et toujours dans ce même registre « *Un vrai chrétien doit devenir socialiste (s'il désire la réforme du christianisme) ; un vrai socialiste doit être un chrétien (si la réforme du socialisme le préoccupe) !* (Karl Barth, 1915).

Vis-à-vis de cet aspect contextuel et doctrinal du *christianisme social*, le sens de la confessionnalité dans le champ de l'enseignement réformé de Madagascar dont il est question ici ne développe pas exactement cette idée théologico-sociale.

IX.4.- LA JONCTION AVEC LES ATTRIBUTS DE L'OSMOTISME

- Rôle catalyseur de l'idée œcuménique

Face à ces faits de *civilisationnement*, il est utile de reporter les nouveaux sens attribués à la confessionnalité dans le cadre d'engendrement de l'*osmotisme* dans ce contexte de la formation initiale. Dans la pratique, les actes de «recentrage» ont une relation avec l'imprégnation de l'œcuménisme. Cette relation illustre la confirmation de l'importance de l'œcuménisme dans la reconfiguration des valeurs de la confessionnalité. Pour autant, il est intéressant de préciser que les actes de «recentrage» ne mettent pas à l'écart l'identité protestante. En revanche, il intègre l'importance de l'œcuménisme pratique pour concrétiser le caractère fusionnel de la *civilisation osmotique*. En tous cas, au vu de la dynamique de son historicité, le protestantisme malgache est vécu par les acteurs sociaux de l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar dans sa dimension de référence et non de dogme religieux.

Ce scénario relate en quelques sortes le constat de Michel Lepalay dans son ouvrage sur le protestantisme « *Ainsi, ce que l'on nomme « œcuménisme » dans le milieu de l'Eglise n'est pas une doctrine ou une science, mais un mouvement et un travail. La racine grecque du mot devenu universel contient avec oikos la notion de maison, d'habitation, de lieu commun* » Lepalay M (2004, p. 80).

Avec cette définition du terme œcuménisme, son fondement se trouve dans le terrain de l'action et de l'agir plutôt que dans un cadre eschatologique. C'est une action pragmatique ~~que~~ théorique et développe une situation de collégialité et d'agir ensemble d'acteurs, Yves Bizeul l'avait déjà précisé auparavant que : « *les avancées de l'œcuménique fondée sur l'éthique sociale concernent toutes les familles confessionnelles et dépassent ainsi le simple cadre du christianisme* » Bizeul (1991,p. 222)

C'est surtout ces deux aspects de l'œcuménisme dans sa dimension de comparateur d'éthique rassembleuse et un dépassement des cadres simples du christianisme qui correspondent à l'aspect osmotique du «recentrage» de la confessionnalité en train de s'effectuer dans ce contexte de la formation initiale. Cependant, le dépassement ne va pas dans la direction de la sécularisation progressive de l'éthique professionnelle des acteurs de l'enseignement confessionnel et de la position sociale de l'IFRP. C'est-à-dire que la situation juridique de la mission des acteurs sociaux n'est pas écartée de

l'autorité cléricale et possède donc toujours des valeurs confessionnelles, mais sous le signe de l'œcuménisme.

Par ailleurs, pour ce qui est de cette notion d'œcuménisme à Madagascar, elle a pris une grande envergure depuis environ vingt-sept ans dans l'histoire du christianisme à Madagascar¹⁵⁴. Le mouvement est activé par les quatre Eglises historiques présentes à Madagascar à savoir l'Eglise catholique apostolique romaine, l'Eglise protestante luthérienne, l'Eglise anglicane et l'Eglise protestante réformée. Cette pratique œcuménique se traduit jusqu'à présent par un rapprochement en faveur d'une collaboration étroite pour signifier l'unicité du rôle de l'église dans la société malgache. Au début, le cadre de l'œcuménisme à Madagascar, a donc été vu principalement pour mener dans un premier temps une réflexion commune qui concerne uniquement les pratiques ministérielles des églises chrétiennes à Madagascar sur les trois thèmes du BEM (baptême, eucharistie, ministère), à savoir que la réflexion sur ces trois thèmes est déjà une action lancée depuis environ quarante ans auparavant dans d'autres pays notamment dans les églises chrétiennes de l'Europe.

C'est-à-dire le souci de collaboration et de reconnaissance mutuelle des pratiques adoptées par les acteurs sociaux des Eglises respectives est au cœur de la conception de l'œcuménisme prôné par ces quatre Eglises malgaches. Ensuite, face à la situation économique et sociale malgache qui devient de plus en plus un souci majeur des églises, la pratique œcuménique malgache évolue. Elle introduit de nouvelles initiatives auprès des acteurs sociaux œuvrant pour le compte de ces églises en développant leur implication une réflexion de leur implication dans le contexte socio-politique malgache. A partir de ce moment, un appel à la collaboration constructive dans la vie extra-ecclésiastique commence à apparaître dans les lettres pastorales diffusées par la fédération des Eglises chrétiennes malgaches sous le signe du regard œcuménique de la vie nationale, et ceci pour que tous les acteurs sociaux soient animés par un souci de développement sociétal, quelles que soient leur zone d'intervention sociale et leur statut particulier dans l'univers de la vie de l'Eglise. Je note dans ce cas qu'à partir de cette initiative, la pratique œcuménique va au-delà d'un usage

¹⁵⁴ En 1982 est né à Antananarivo, la première structure officielle de l'action œcuménique le **FET** (*filan-kevitra ekiomenika mikasika ny teolojia*) ou le conseil œcuménique de la théologie. Ses deux premières œuvres concernent l'étude du texte BEM (le baptême, l'eucharistie et le ministère) dit aussi les trois thèmes de convergence des chrétiens au XVIe siècle, et la pratique du mariage mixte à Madagascar, plus précisément le mariage religieux entre deux individus issus de confessions chrétiennes différentes. Voir rapport comité national FFKM à Ambatondrazaka (1985), ronéotype, archive FFKM ,Vohipiraisana, Antananarivo.

essentiellement ecclésiologique Elle devient un témoignage pour développer, entre autres la moralité des différentes activités à finalités sociétales.

C'est à partir de cette dynamique de mutation de pratique que s'élabore plus précisément l'émergence du processus osmotique. La jonction de la pratique œcuménique avec la relecture de la pratique confessionnelle est un processus osmotique. Elle entre dans le cadre global de la reconfiguration voulue par la *civilisation osmotique*. Concrètement, une démarche fusionnelle s'est produite. Elle corrobore le rôle catalyseur de l'usage élargi du sens de l'œcuménisme.

De là, le «recentrage» est devenu un acte de ralliement social. Une réponse aux problèmes d'errance de conduite d'acteur sociale qui est sans doute la cause principale du ballottement d'actérialité dans le passé dans le rouage de la formation initiale. Le «recentrage» est un acte de conversion osmotique des caractéristiques de la confessionnalité. Il corrige les pratiques des acteurs sociaux qui sont, auparavant, traditionnellement barricadées par des axes théologiques différentielles, sources de discorde et d'entendement interactionnel entre les acteurs sociaux.

Autres attributs de l'*osmotisme* pour catalyser ce *civilisationnement* du cadre de la confessionnalité, c'est sa potentialité d'être un convertisseur de la dualité théologique de la foi en un *Dieu responsabilisant*¹⁵⁵ et de l'imprégnation de la théologie *du sacrifice*¹⁵⁶ pour marquer sa chrétienté, en une unité dialectique. Rappelons que ce sont deux points d'ancrage des enjeux doctrinaux identifiés lors de l'analyse de l'état des lieux. Dans le passé ces deux camps de conviction, souvent marqués par des pratiques fanatiques qui sacralisent leur considération respective divisent la légitimation de la conduite d'acteur social dans ce contexte de la formation initiale.

Plus précisément, l'inférence de la considération osmotique aurait rallié les deux camps ambivalents, et a engendré un processus de fusionnement de perspectives de la confessionnalité avec des idées redimensionnées. Pour autant, ce «recentrage» de sens n'est pas une donnée sans restriction.

Ici intervient l'action d'idéologisation du «recentrage» par le biais de l'*osmotisme*. Une face de ***l'osmotisme qui va intégrer le «recentrage» de la confessionnalité dans la synergie globale du civilisationnement de la conduite d'acteur***

¹⁵⁵ **Dieu responsabilisant** : cette considération de la chrétienté est donnée dans le chapitre VIII.1.2 La dualité des convictions théologiques

¹⁵⁶ La théologie du sacrifice : *ibid*

social pour le compte de ce contexte de la formation initiale. A savoir que cette synergie demande le fusionnement des composants triangles – la confessionnalité, le *fihavanana*, le patriotisme – du cadre de légitimation de la conduite d'acteur social octroyé par la *civilisation osmotique*.

La question est ici de savoir comment cette synergicité évite la déconfessionnalisation de la conduite d'acteur social tout en considérant le caractère fusionnel de l'*osmotisme* ? Réponse aperçue dans certaines phases de «décryptage» du sens profond de la confessionnalité protestante, des décryptages observés dans les rangs des intellectuels protestants : ils voient la confessionnalité dans l'univers de la pratique des acteurs de l'enseignement protestant presque comme une mixture issue de la fusion de la tradition héritée des actions missionnaires, supportée en filigrane par l'anthropocentrisme de la pratique d'évangélisation des états européens à l'époque, et l'inévitable syncrétisme qui se crée au sein de chaque nouvelle génération d'acteurs sociaux. Le fusionnement est déjà consommé dans la configuration de ce contexte d'après leur «Décryptage».

Dès lors, l'inférence de l'*osmotisme* qui est en train de se produire, amplifie cette mixture de la pratique confessionnelle. En revanche, réitérons que cette mixture n'est qu'un aspect de l'*osmotisme* et donc une spécification limitée de la conduite dans cette sphère de la formation initiale. De là, il est difficile de réaliser un dénouement de l'actérialité par le seul *civilisationnement* de l'aspect confessionnel. Plus précisément, la configuration favorable pour la conduite d'acteur social doit tenir compte les autres valeurs-clés de l'*osmotisme* pour bien fonder un processus réel de changement social dans cette sphère de la formation initiale. Pratiquement, au vu de l'événement, elle ne saurait se réfléchir, ni se définir indépendamment, eu égard aux besoins émergents d'un cadre primaire transculturalisé, notamment avec l'imprégnation du *fihavanana* et de l'aspiration patriotique des acteurs de l'enseignement protestant.

- Synchronisation avec les idées inter-générationnelles

Dès lors, il est évident que le ralliement de la conduite d'acteur social autour de la nouvelle confessionnalité ne doit donc certainement pas mener à une existence marginale au sein de l'engendrement de la *civilisation osmotique*, mais en tant que phénomène émergent, devrait favoriser la concrétisation de la nouvelle socialité légitimant ainsi les pratiques des acteurs sociaux. La jonction avec les attributs de l'*osmotisme* doit marquer, entre autres, la façon dont on peut combiner la chrétienté et

la transculturalité d'une part, et d'autre part la réorientation de la patrimonialité de la pratique missionnaire au profit de l'innovation des cadres de pratiques d'implication dans toutes les diverses activités. Tout ceci, dans la reconstruction de sens de la socialité à pourvoir pour ce contexte de la formation initiale, sans minimiser la clarification des actes historiques dans la religion protestante réformée malgache et en activant les composantes génériques qui forgent l'aspect rassembleur de l'*osmotisme*

Concrètement, au vu du processus de la *civilisation osmotique*, l'imprégnation de l'*osmotisme* donne lieu à un effet synchroniseur des visions intergénérationnelles quant aux caractéristiques de la professionnalité à pourvoir. L'*osmotisme* dans son rôle de comparateur de cadre de ralliement de la socialité, est un outil de plus qui contribuera à légitimer les résultats du «recentrage» de la professionnalité.

Dès lors, en schématisant ces actes de *civilisationnement* du cadre de la professionnalité, bien souvent au niveau de l'interagissement des acteurs, le processus de la *civilisation osmotique* entre dans une configuration type à la fois d'une nouvelle forme éthique sociale et d'élément d'une nouvelle caractéristique civilisationnelle. En plus, le cadre de la professionnalité redimensionné entre dans le rang des vecteurs potentiels, axes du changement social pour cette sphère de la formation initiale. Ce vers quoi la conduite d'acteur social devrait tendre sa participation équipotentielle.

Cependant, réitérons que cette dynamique processuelle que demande la *civilisation osmotique* nécessite une adaptabilité situationnelle, inévitable, avec d'autres domaines. Entre autres, la prise en considération du jeu de l'IFRP (IFRP) qui est, parallèlement avec ce *civilisationnement*, en train de dérouler une nouvelle stratégie pour activer la collaboration avec des acteurs extra-institutionnels. La concrétisation de cette stratégie trouvera sans doute les ingrédients utiles pour la bonne marche de ce *civilisationnement* du cadre de la professionnalité.

CHAPITRE X : CIVILISATIONNEMENT DU CADRE CANONIQUE DU *FIHAVANANA*

Cadre de l'analyse

Le questionnement principal est ici de savoir comment s'effectue la jonction des valeurs du *fihavanana* dans la reconfiguration des codes sociaux qui légitimeront la conduite d'acteur social où les différents acteurs dans leurs niveaux d'engagements sociaux possèdent différents postulats de références civilisationnelles, souvent ambivalents et qui rendent aléatoire leur cohésion d'implication sociale ? Ensuite c'est de savoir si on peut faire fonctionner réellement une jonction des valeurs canoniques du *fihavanana* avec les autres attributs de la *civilisation osmotique*?

Pour introduire l'étude, je présente l'énoncé d'un écrivain et chercheur malgache Rabemananjara¹⁵⁷. C'est aussi une grande figure d'acteur politique pendant la période coloniale à Madagascar. En voici un extrait qui me semble stimuler l'étude des cadres de la conduite des acteurs actuels dans le contexte de la formation initiale :

« On peut donc avancer que les valeurs de la tradition ne paraissent pas être considérées comme des valeurs dépassées et sclérosées. Le rationalisme cartésien, l'esprit scientifique, même l'individualisme de la modernité n'ont pas été des éléments décisifs pour susciter une crise de la conscience malgache. Cependant, cette situation n'est pas prévisible. Des courants nouveaux existent et des influences nouvelles s'exercent sur une île-continent, de plus en plus ouverte aux

¹⁵⁷ Rabemananjara est écrivain malgache. Il a fait ses études à Madagascar à l'école le Myres de villers, l'unique lieu de formation des futurs cadres de l'administration pendant la période coloniale. Il est l'un des fondateurs du premier parti politique malgache le MDRM (Mouvement démocratique pour la rénovation de Madagascar). Il est élu député pour représenter Madagascar pendant la colonisation. Après la rébellion de 1947 à Madagascar, dénoncé comme principal instigateur de ce trouble qui a coûté la vie de milliers de malgache, il est condamné à mort, puis être emprisonné à perpétuité. Il fut amnistié lors de l'indépendance en 1960, il a décidé de s'immigrer en France après sa libération pour mener la profession d'écrivain. Rabemananjara a écrit des ouvrages sur la civilisation malgache et des poèmes qui décrivent la nostalgie de son pays.

échanges mondiaux les plus divers » Rabemananjara R
W(2001, p. 95)

A travers cette constatation, il est évident que le dénouement d'un problème de conduite d'acteur social devrait éviter le piège d'une simple stratégie de confirmation d'identité particulière ou d'une utilisation démesurée des nouvelles idées. De là, l'idée de *civilisationnement* peut être définie comme la spécification d'une conduite. Elle prend son point de départ grâce à une prise de conscience de ce que pourrait être la sagesse malgache. Il ne va pas dans le sens d'une apologie des anciennes particularités identitaires ni un plagiat d'attraits de civilisations. Par ailleurs, si on se réfère aux fondements de l'idée de Rabemananjara, les idées nouvelles issues du progrès de l'information jouent un rôle majeur dans le processus de *civilisationnement*. Cette situation n'est pas prévisible, affirme-t-il, pour dire que le développement des nouveaux cadres civilisationnels ne suit pas un mouvement linéaire, C'est une configuration influencée par la dynamique contextuelle de Madagascar d'après son idée. C'est ainsi que le *civilisationnement* peut être dans le cadre du sujet, une renaissance de forces civilisationnelles du *fihavanana*, accompagnée des nouvelles valeurs innovantes. Dans cet ordre d'idée, le *civilisationnement* du cadre canonique du *fihavanana* est ici une démarche sociale qui consiste à mettre au clair le point de ralliement de la conduite d'acteur social dans ce contexte.

X.1- CONTEXTUALITE DE L'ETHICITE DU FIHAVANANA

- Une conviction de la socialité

Rappelons que le *fihavanana* s'impose dans l'imaginaire malgache en tant qu'élément cosmovisionnel spécifiquement fondateur de la sagesse populaire malgache. Considération vécue avant l'arrivée de la religion chrétienne, le *fihavanana* est toujours considéré comme un panier des valeurs mythiques fondatrices de la civilisation malgache, ses préceptes sont adoptés par toutes les ethnies. Toutes les variétés de tradition coutumière et pratique de terroir donnent une place respectueuse au *fihavanana*. Etant cet aspect particulier, cette notion est difficilement traduisible en vocable et lexiques conceptuels étrangers. Entre autres, **il intègre le sens des trois valeurs : la réconciliation, l'amitié profonde, la fraternité au sein du respect de la paix.** Avec ses trois sens intégrés, le *fihavanana* possède la dimension

d'être une éthique de la non-violence et un dépassement de l'ego pour faire valoir le « Nous » : socialement une prise en compte de l'autre comme un parent, au sein d'une même famille.

Actuellement, que ce soit dans le statut de l'association des parents d'élèves, soit dans le règlement intérieur des comités et dans la Constitution malgache, les énoncés de la cohésion sociale sont toujours noyautés par la prééminence du *fihavanana*. En conséquence, il est toujours de coutume dans la plupart des contextes d'action de rappeler le *fihavanana* comme gardien de la collaboration et garant de la réussite de l'action à mener, comme s'il était un antidote de la décohésion et dysfonctionnement social.

A travers cette situation, bien qu'une perspective non cadré par l'approfondissement de l'ampleur du *fihavanana* ne semble pas impossible pour comprendre la conduite d'acteur social, d'emblée et théoriquement, lorsqu'on procède à un examen approfondi de cette inextricabilité du *fihavanana*, une telle tentative s'avère difficile à mener dans le contexte de la formation initiale où la professionnalité et le *fihavanana* entrent en jeu dans le processus de la *civilisation osmotique*. En outre, la raison la plus élémentaire tient au fait que pour avoir une perspective sur la légitimité de la conduite d'acteur social, la compréhension et ensuite la clarification de la socialité du *fihavanana* est un axe réel qui raccorde la question d'éthicité avec les autres valeurs citoyennes.

Ce qui veut dire que la dynamique du changement social de ce contexte de la formation initiale ne peut être définie ici séparément de l'analyse de la caractéristique civilisationnelle du *fihavanana*. Cette analyse clarifie la légitimité de la place du *fihavanana* dans la configuration de la « conduite d'acteur social ».

Deux faits, dans cette omniprésence du *fihavanana*, méritent d'être analysés : les axes configurationnels du *fihavanana* qui s'imposent et les aspects transculturels livrés par le *fihavanana* dans ce contexte. Notamment, cette transculturalité s'effectue par sa capacité de résoudre les dissensions qui risquent de bouleverser la sociabilité des acteurs sociaux. C'est un aspect du dénouement des enjeux de la conduite, un aspect du *civilisationnement*. Mais ceci doit être bien compris, car c'est la germination de la *civilisation osmotique* au sein de ce contexte de la formation initiale qui a pu provoquer une prise en considération de la transculturalité, et c'est la suite de l'émergence d'un fort besoin des valeurs transculturalisées qui a provoqué cette reconsidération de l'importance des valeurs canoniques du *fihavanana*.

Le fait que le *fihavanana* possède déjà cette force sociale transculturelle, à savoir une éthique d'interaction entre les acteurs sociaux, qu'une prise de conscience collective se manifeste pour sa reconsidération et non pas par une considération du *fihavanana* à moderniser qui risque de déformer sa potentialité. En revanche, il n'est inutile de dire que cette reconsidération des valeurs du *fihavanana* était aussi un fait poussé par le constat que la confessionnalité à elle seule n'arrive pas organiser convenablement la sociabilité des acteurs sociaux. A savoir que ces acteurs eux-mêmes cherchent à réconcilier les potentialités de ces deux valeurs pour qu'elles s'entrecroisent et ceci dans le but de marquer l'adoption des valeurs transculturalisées.

Pour le dire autrement, la contextualité du *fihavanana* est ici, ni le fruit d'un hasard ni, comme d'aucuns analystes semblent pouvoir le soutenir, une simple expression d'un banal repli identitaire, encore moins celle d'un certain sentiment de malgachitude qui a pour objectif non déclaré la mise en valeur des aspects propres de la sagesse malgache. Ce qui n'est pas du tout l'itinéraire du processus de la *civilisation osmotique*. Reconnaissons dès lors que pour comprendre la *fihavanana*, il est intéressant de noter qu'il a pu développer assez tôt, avant ce qu'on peut définir actuellement « doctrine de la transculturalité ». Ce n'est qu'après l'instauration des valeurs chrétiennes, et amplifiée par l'adoption des modèles civiques occidentaux que cette potentialité du *fihavanana* a commencé à perdre du terrain. En effet, en suivant le cours de l'histoire, l'univers de la formation initiale de l'enseignement protestant est une création naturelle des valeurs chrétiennes, ce qui justifie la prééminence de la confessionnalité depuis cette période. Aucune raison ne peut contester la conquête de la chrétienté dans ce contexte. Elle doit bâtir son éthique par la sagesse biblique plutôt que de s'orienter à mixer les versets avec les préceptes du *fihavanana*, car ce sont des discours élaborés avant la connaissance de la vie de Jésus Christ à Madagascar.

Toutefois, il convient de ne pas exagérer ce point d'analyse sur le primat de la chrétienté dans l'univers de la formation initiale, dans la mesure où les valeurs pratiques du christianisme ont été comprises à Madagascar, dans la plupart des cas, par le biais de la connaissance des ressources de sociabilité et de l'amour de la non violence prônée depuis longtemps par les préceptes du *fihavanana*. Et c'est surtout l'existence de cet emboîtement avec les ressources du *fihavanana* que la confessionnalité de ce contexte de la formation initiale entre, paradoxalement, dans sa dimension d'une confessionnalité non sectaire, événement décrit dans le chapitre précédent sur le *civilisatonnement* de la confessionnalité.

Au cours de cette genèse de la *civilisation osmotique*, redisons-le, la recherche des valeurs transculturelles est fortement soulevée par les acteurs sociaux eux-mêmes pour affronter l'habituel compartimentage identitaire de certains acteurs. A savoir que l'obstination de groupe d'acteurs sociaux de conserver leur propre étiquette de terroir, pourtant irréconciliable dans plusieurs circonstances vis-à-vis de l'ensemble des acteurs sociaux « libres et disponibles » pour un changement de la pratique d'implication, a placé auparavant cette sphère de la formation initiale dans une recherche de compromis interminable et introuvable. C'est d'ailleurs ce qui a paralysé tout processus de promotion culturelle dans ce contexte.

Certainement lorsque l'emprise de la philosophie sociale de la différence inculque un dogme de vision de « l'Autre toujours différent de moi, éternellement ! », rien ne justifie l'importance d'un changement de regard quitte à figer la connaissance de l'Autre avec des préjugés fortement noyautés par des comportements sociaux stéréotypés. Or, à travers de ce processus de la *civilisation osmotique*, une position figée d'héritage de conviction sociale n'est plus possible. Il se peut qu'un héritage civilisationnel ne soit pas anéanti intégralement mais cesse d'être une arme de négociation sociale, voire un alibi pour écarter la présence des autres acteurs sociaux.

Aussi paradoxale soit-il, il y a des acteurs qui pensent et espèrent instaurer une cohésion collective, durable, avec le maintien non négociable des éléments de coutumes et identités de terroir radicalement hermétiques, ces acteurs là font des discours angéliques sur l'avènement d'une société unie et compacte mais avec la prééminence des identités hermétiques de l'ethnicisme ?

Certainement l'ethnie n'est pas obligatoirement un cadre de repli identitaire, ni un cadre ségrégatif. Il dépend de son niveau d'utilisation que l'identité ethnique soit une richesse diversifiée de la socialité ou une diversité de virus social.

En somme, si une partie des acteurs sociaux croit que le maintien d'un héritage identitaire est un signe de vie, voire un honneur ancestral, d'autres pensent plutôt qu'il ne doit pas surpasser le *fhavanana*. C'est du moins l'aspect effervescent qui a favorisé la recrudescence et la renaissance du *fhavanana* en tant que support privilégié et fixateur des cadres de la transculturalité.

- **Un processus anticipé d'acte de transculturalisation**

Dans son aspect profond, la transculturalité serait le fait d'aller « à travers les cultures ». S'attachant à la prééminence de la promotion culturelle, les fondements épistémologiques de la transculturalité n'établissent pas de hiérarchie entre les cultures, les croyances ou les héritages de civilisations en leur accordant une possibilité de s'intégrer dans une pensée innovante où les gens reçoivent une considération égale de légitimité sociale. Dans cet ordre d'idée, les identités peuvent exister mais ne peuvent pas être une autoélaboration de chaque conjoncture, ni une étiquette indémodable. Au contraire nous entrons de plus en plus dans des scènes sociales où « *la typification réciproque* » est le seul moyen de formuler les conduites appropriées, pour reprendre le terme de Peter Berger et Thomas Luckmann (2006)

Dans la pratique, dans une situation transculturalisée l'idée des gens est ici de trouver un dépassement immédiat des îlots d'héritages civilisationnelles et d'un contexte figé d'étiquetages ségrégatifs de conduite. Bien que les implications conjointes au sein de cette sphère de la formation initiale ait déjà certaines caractéristiques de consensus de pratique et de légitimité de la conduite d'acteur social, le fonctionnement des valeurs transculturalisées devrait intervenir dans ce cas en augmentant les médiations et devrait amorcer un vrai dépassement de la contradiction interne de l'hétérogénéité des particules de civilisations qui existaient.

Dès lors, le *civilisationnement* du cadre de *fihavanana* est ici une autodémarche des acteurs sociaux, elle est activée par la recherche de résolutions des situations de dissension sociale. Des évènements se produisent. Ils se destinent tout d'abord à décrypter les caractères perplexes du *fihavanana*. Entre autres, la potentialité émancipatrice et médiatrice doit être clarifiée pour enlever toute considération mystificatrice et ponctuelle du *fihavanana*. A bien des égards, cette qualité ne serait effective que par une dédogmatisation des idées sacralisées du *fihavanana*. Par la suite, l'action va entériner le *fihavanana* dans sa dimension d'agir transculturel, apte à enlever ce qui s'est figé dans des héritages de pathologie sociale créée par l'adoption sans limite des valeurs traditionnelles dans un monde en contact imminent avec des valeurs modernes. C'est un processus permettant de rallier le *fihavanana* avec les autres configurations de la *civilisation osmotique*.

X.2 - «DECRYPTAGE» DE LA POTENTIALITE DU FIHAVANANA

X.2.1 – Revue de sens du *fihavanana*

- Une conduite de la sociabilité à la Malgache

Les préceptes du *fihavanana* ne sont pas livrés dans un corpus écrit. A faut savoir que Madagascar ne possède pas de traces de pratique d'écriture avant l'arrivée de l'écriture arabe vers IV^e et V^e siècle, suivie de l'adoption officielle de l'alphabet latin transposé par les missionnaires européens au 19^e siècle pour transcrire les mots en texte lisible et utilisable dans le milieu scolaire. Il ressort que les préceptes canoniques du *fihavanana* sont transmis de génération en génération par des procédures de traditions orales notamment par des proverbes, des contes et strictement dans les discours coutumiers appelés le *kabary*¹⁵⁸, dans leurs variétés dialectales, ayant une certaine cohérence entre eux et dont les contenus ont été enregistrés éventuellement dans des corpus oraux de mémoire collective. Ces derniers constituent dès lors la matière brute qui s'impose au fil des temps en un patrimoine culturel fortement réclamé à chaque fois où la sociabilité fraternelle (par opposition à la sociabilité contraignante et utilitaire) est menacée.

Entre autres, voici quelques préceptes, points forts du *fihavanana* « *Fitia mifamaly mahatsara fihavanana* » qui se traduit littéralement par une amitié réciproque rend solide le *fihavanana*. « *Ny fihavanana toy ny tånana havia sy havanana ka izay didiana maharary* » qui se traduit par le *fihavanana* est comme les mains gauche et droite d'un même corps, et si l'une des deux est blessée, la souffrance concerne l'autre. « *Aleo very tsikalakalam-bola toy izay very tsikalan-kalam-pihavanana* » qui se traduit par mieux vaut perdre une richesse d'argent que de perdre la richesse de *fihavanana*. « *Aza manao havana raha misy patsa* » qui se traduit par : il ne faut pas considérer un parent (famille) en fonction de leur avoir et des intérêts qu'il présente pour soi.

¹⁵⁸ **Kabary** : un mot malgache, une pratique qui ressemble à un discours accompagné de dramaturge et de métaphore. Il se distingue d'un simple discours administratif, des discours politiques ou d'un moment de communication intellectuelle sur le fait qu'un *kabary* demande un talent et un savoir-faire pour identifier méticuleusement les proverbes malgaches et les métaphores conformes à l'esprit réel de chaque circonstance à honorer. La potentialité de la pratique du *kabary* n'est pas d'être une pratique intellectuelle, elle est forgée dans la culture populaire de chaque terroir. Le *kabary* est classée comme un élément de la pratique civilisationnelle malgache. Le *kabary* décore toute pratique coutumière, partout à Madagascar.

Ses préceptes sont à la fois des recommandations, une référence de sociabilité et une ligne de vie personnelle. Ils tracent ce que peut être la sagesse malgache. Autre spécificité, le *fihavanana* exprime le nœud d'attachement profond qui lie deux individus ou des groupes d'individus, sans lien de parenté ni d'ascendance ancestrale commune, au même sentiment plus que la complicité qui lie une famille de même consanguinité et de même lignage. C'est une situation « où les individus ont sur les autres le même pouvoir que ces derniers ont sur eux, cette vulnérabilité peut être considérée comme un atout »¹⁵⁹ en reprenant ici l'explicitation d'Erving Goffman. De là, l'étendue interactionnelle du *fihavanana* a pour finalité sociale l'instauration de la compréhension mutuelle et non la recherche d'un intérêt ponctuel ou d'un but individualisé. Ce qui revient à dire que le *fihavanana* est aussi un stade social d'intégration de l'Autre sans que cette intégration ne soit considérée comme un contrat social ni à l'image d'une contrainte morale.

Par ailleurs, vivre dans le *fihavanana* n'annule pas la place de la diversité, c'est aussi vivre avec modération de la diversité identitaire « comme un ordre social comprenant des règles que les individus sont dans l'obligation de suivre s'ils veulent apparaître comme des personnes normales au cours de leurs relations quotidiennes »¹⁶⁰. Cependant, le *fihavanana* met l'ordre dans la cohérence des besoins de la sociabilité et de la non violence. Son contenu échappe à une simple transposition de sens d'alliance sociale ou de contrat social en l'insérant dans un image stéréotype de la conduite d'acteur social, érigé dans un panier paradigmatique standardisé de la cohésion sociale. Il est essentiellement lié à une conviction autocentrée sur l'axiologique de la volonté de partager une considération égalitaire au sein d'une communion d'âme réconciliatrice comme moteur d'épanouissement de la personne. Robert Dubois définit que :

« **Le Fihavanana** n'a pas été créé au hasard par l'imagination du Malgache, mais c'est le fruit de son observation des réalités naturelles. Il sent que ce n'est pas à lui de créer son terroir. Seul le « Zanahary¹⁶¹ » est le créateur. Le rôle de l'esprit de l'homme consiste à observer les œuvres du « Zanahary » pour connaître sa volonté et l'attitude qu'il doit prendre en conséquence » Dubois R, (2002, p. 88)

¹⁵⁹ Erving Goffman cité dans « *Risques et enjeux de l'interaction sociale* » p.54. dans l'ouvrage, La mise en scène de la vie quotidienne.

¹⁶⁰ Alain Touraine, cité dans l'ouvrage dirigé par Boudon « *L'acteur et ses raisons* ». Paris, PUF (2000, p. 114).

¹⁶¹ **zanahary**, mot malgache, composé par zay = ce qui et nahary = créer, littéralement ce qui signifie **ce qui nous a créé**. Le sens du mot zanahary recouvre à la fois Dieu créateur et un être suprême maître de l'existence de la nature.

Loin d'être la forme d'une tradition issue d'une croyance magico-religieuse ou d'une religion primitive comme le disait Emile Durkheim, l'adoption du *fihavanana* est une reconnaissance omniprésente de la fraternité dans la diversité ethnique malgache. Cependant, son omniprésence dans l'univers de la conviction sociale malgache jusqu'aujourd'hui, reflète l'existence d'un pèlerinage de quête d'une conduite de qualité et d'une sympathie qui caractérise la conduite d'acteur social.

- Une logique sociale partagée par les Malgaches

De son côté, l'ethnologue et théologien catholique malgache JAOVELO-DZAO¹⁶² après avoir démontré la présence du *fihavanana* dans la vie pratique et la croyance des malgaches de l'ethnie Sakalava, qui habitent le long de la partie Ouest de Madagascar, il précise la caractéristique du *fihavanana* vécu par cette population comme suit : « *le Fihavanana, consanguinité, convivialité, solidarité et relations interpersonnelles, a pour objectif premier de toujours épanouir le « heny¹⁶³ », la vie dans toutes ses dimensions, physiques, psychologique et éthique au moyen du fanahy¹⁶⁴, conscience morale et instance suprême de tout l'agir »* Jaovelo-dzao (1996, p. 232)

Dans son ouvrage, l'auteur présente le *fihavanana* parmi les dix points essentiels des croyances Sakalava comme les piliers de leur vie. Dans ce sens le *fihavanana* intervient pour réduire l'indifférence entre individus de parenté différente. Cependant son intervention n'est pas *un pouvoir* au sens où y serait inclus une force de coercition ; le *fihavanana* n'est pas un impératif catégorique dans le sens donné par Kant. Il est plutôt au service de la conscience d'être « nous » pour élargir l'intégration de tous plutôt que d'être sociable pour une communauté uniquement confirme-t-il dans sa thèse.

¹⁶² , JAOVELO-DZAO Robert est un professeur chercheur de l'université Nord de Madagascar, diplômé de doctorat en théologie, en ethnologie, sa thèse de doctorat source de notre référence s'intitule « les Mythes, rites et transes à Madagascar » présentée et soutenue à Strasbourg 1996,(biographie dans l'ouvrage source de notre référence).

¹⁶³ *heny* est un mot malgache utilisé dans la lexique dialectale de l'ethnie Sakalava, il renferme le sens de la vie dans toutes ses dimensions. Ce mot reste en malgache, non-traduit en français dans l'exposé de l'auteur

¹⁶⁴ *fanahy* recouvre la dimension sémantique des trois notions : âme, esprit, caractère.

En voici ce que Paul Ottino¹⁶⁵ décrit sur la caractéristique du *fihavanana*, une idée qui relate le *fihavanana* dans son aspect de trait de civilisation malgache très étendue marquant l'unicité de la conception au sein d'une diversité ethnico-lignagère. Le *fihavanana* possède des caractéristiques qui lui constitue un axe de constellation des valeurs d'une sociabilité ordonnée, telle qu'il l'a décrite dans son ouvrage sur « *Les champs de l'ancestralité à Madagascar, parenté, alliance et patrimoine* ». :« *le Fihavanana garantit la moralité des relations, mais surtout, ce qui est tout aussi important, crée l'univers ordonné, normatif et parfaitement prévisible* » Ottino P (1998, p. 11)

« *Fihavanana, un éthos de confiance réciproque que les gens des villages considèrent comme l'expression terrestre la plus immédiate et la plus achevée de l'ordonnement cosmique du lahatra¹⁶⁶* » (ibid. p. 45)

Il explique la dimension du *fihavanana* comme une relation d'intégration interindividuelle de confiance et de reconnaissance d'une unité sociale. Les valeurs éthiques du *fihavanana* sont déterminées en ce cas dans une dimension de compromis possible entre les valeurs identitaires de chaque parenté, affirme-t-il. Il permet d'intervenir directement chez un individu, ou aux différentes identités communautaires pour leur permette de dépasser les règles d'un groupe particulier. Avec cette explicitation de Paul Ottino l'individu adopte certainement une nouvelle raison sociale d'agir en se rendant compte qu'il n'y a pas de vérité absolue de norme sociale et de statut mais par contre un compromis de conduite valable en toutes circonstances. Avec cette constatation, le *fihavanana* présente une force d'acceptabilité d'une socialité unie par le « nous » à l'opposé d'un esprit de « l'autre avec nous ».

Dans ce large recherche sur la pratique du *fihavanana*, Paul Ottino confirme l'évidence de la logique sociale de *fihavanana* dans d'autre lexique dialectal du sud malgache : « *Dans l'ensemble du sud-ouest et du sud malgache le concept de **filongoa** (mot malgache, racine longo : parent, allié, ami, personne avec laquelle on est en paix) est l'exact équivalent de celui de Fihavanana* » Ottino,P (ibid. 1998, p,68) ; D'après son étude, la caractéristique de l'éthique sociale de *filongoa* est de préserver une conduite : « *de bon vouloir et de confiance réciproque,* » (ibid, p.68) envers les nouveaux résidents admis dans la communauté ethnique.

¹⁶⁵ Paul Ottino est docteur en ethnologie, en sciences économiques et en lettres. Ancien responsable des recherches coopératives du programme RCP 4411/716 du CNRS sur l'océan indien et ancien directeur d'études à l'Ecole des hautes études, il est professeur émérite de l'Université de la Réunion. (biographie donné dans cette ouvrage de référence, dos du livre).

¹⁶⁶ *Lahatra*, notion malgache qui recouvre à la fois le sens de *Destin de l'homme et son existence ordonnée par un agencement qui lui est donné pour accomplir sa vie*. Le lahatra est une acceptation morale de son sort.

De même, citée par P. Ottino, l'ethnologue malgache Eugène Mangalaza¹⁶⁷, parle de la caractéristique du *fihavanana* dans l'ethnie *Betsimisaraka*, dont il est originaire :
 « A vrai dire la présomption d'une commune ancestralité, réelle ou putative, n'est même pas exigée. Dès lors, qu'ils vivent sur une même terre et se nourrissent des produits d'un même terroir, les voisins sont réputés participer d'une même substance et, par cette identité partagée, être des « parents qui s'aiment », en relation de *Fihavanana* » Mangalaza E, citée par Ottino (*ibid*, p. 12).

X.2.2 – Substrats configurationnels du *fihavanana*

- Le fanahy : le substrat essentiel du fihavanana.

Au centre de cette éthique sociale adoptée, qu'est le *fihavanana*, se structure le *fanahy* qui porte la triple signification intégrée **d'esprit, conduite, moralité**, le *fanahy* est le premier canon du *fihavanana* « *Ny fanahy no olona* » ce qui signifie : esprit-conduite-moralité détermine la personne. Ce substrat procure le premier *impératif catégorique* (Kant E.)¹⁶⁸ du panier éthique du *fihavanana*. La présence du *fanahy* garantit l'adoption du *fihavanana* dans la vie quotidienne, c'est le substrat qui organise l'originalité du fonds éthique de la sagesse sociale que porte le *fihavanana*.

Dans la vie quotidienne, avoir le *fanahy*, c'est avoir une conduite exemplaire qui a accompli un bienfait, juste et honnête, reconnu comme sans parodie de moralité.. Cependant, *fanahy* ne porte pas une dimension d'une croyance religieuse, ni une obligation de pratique coutumière. Cependant, il est aussi une qualité qui exprime la tolérance et la conduite non violente pour atteindre une victoire face à un adversaire coriace, agressif et tentaculaire. Un autre précepte substrat du *fihavanana* « *ny hery tsy mahaleo ny fanahy* » qui se traduit par une puissance dominatrice, coriace ne vaincra pas la présence du fanahy, place le *fanahy* dans le rôle d'un organisateur d'une conduite d'acteur qui possède une confiance en soi. Pour le dire autrement, le *fanahy* est la source de la qualité, une personne ne peut pas vivre le *fihavanana* sans posséder le *fanahy*.

¹⁶⁷ Le professeur Mangalaza Eugène, un philosophe malgache, a été aussi le Président de l'Université de Tuléar Madagascar pendant un temps considérable.

¹⁶⁸ Kant Emmanuel définit l'impératif catégorique comme les bonnes volontés et les devoirs sociaux qui s'imposent à l'homme ;*Métaphysique des mœurs*

Précisons le sens du *fanahy* à partir de ce que dit l'ethnologue théologien malgache Jaovelo-dzao. Il précise que le *fihavanana* est une « *éthique au moyen du fanahy, conscience morale et instance suprême de tout l'agir* » (Jaovelo-dzao, 1996, p. 232)

Ce dimensionnement trop bref peut paraître abstrait et simpliste, mais il résume l'importance du *fanahy* qui s'étend dans tous domaines de la moralité dans la vie quotidienne pour marquer le *fihavanana*. Par la suite, Jaovelo-dzao confirme que le *fanahy* est l'instance suprême de tout l'agir dans la configuration éthique malgache, le *fanahy* revêt une compétence sociale qui permet de résorber pacifiquement les divergences d'intérêt ethnique, religieux, politique, familiale entre autres. Dans ce cas, le *fanahy* permet d'avoir des considérations semblables de l'actérialité dans une situation sociale donnée. Là, le compromis de sens lors du face à face des interactants (Goffman, 1974, *les rites de l'interaction*) est une sorte d'acte pour prévaloir la place du *fanahy*. Ce qui fait que le *fanahy* est entre autres un révélateur d'altérité sociale.

Après cette revue des substrats, résumons que le *fanahy* est un organisateur de la socialité du *fihavanana*. Il intègre le champ d'altérité et ceci à partir de la reconnaissance de l'actérialité de l'autre qui se comprend et le comprend dans son altérité, sur le fait que l'altérité est une « *Assimilation dans un jeu de maîtrise ou accueil de l'autre, perçu dans sa dimension d'unicité* » (Ferréol et Jucquois 2004 ; p.6) Certainement, en corroborant cette constatation de Ferréol et Jucquois sur l'altérité, un acteur ou un acteur collectif qui agit solitairement hors du champ du *fihavanana* et veut garder à tout prix son identité isolée n'arrive pas à revêtir la socialité sans donner place au *fanahy* dans son agir. En outre, dans la logique du *fihavanana*, l'actérialité n'est certainement justifiée que par le fait d'être en interaction avec d'autres acteurs. L'interaction est ici un échange de valeurs et le *fanahy* en est le chemin pour parvenir à l'intercompréhension. En effet, si la conviction individuelle d'un acteur social est fortement maintenue comme une forteresse impénétrable par le *fanahy* dans sa triple dimension d'esprit, qualité, moralité, celle-ci est purement et simplement une conduite isolée d'acteur social et n'emprisonne que l'acteur qui le maintient par son propre gré. En conséquence, la socialité de la conduite ne serait jamais admise dans le cadre d'une légitimation sociétale. C'est là qu'intervient la nécessité du *fanahy* pour introduire l'acteur social dans le cadre du *fihavanana*. *Le fanahy* libère un acteur isolé pour lui faire entrer dans le cadre du *fihavanana* et de la cohésion sociale.

- **La valeur intersubjective du fihavanana**

Dans son aspect de révélateur de cohésion sociale, il est intéressant de décrypter la valeur intersubjective du *fihavanana*. Référons-nous ici à la typologie de Mucchielli (2005, p. 232) sur l'interaction des acteurs lors d'une situation de communication. Il distingue quatre modes de relation d'individus : « *intime ou distante, égalitaire ou hiérarchique, consensuelle ou conflictuelle, influencée ou influençante.* »

Analysée dans le cadre de ces typologies de Mucchielli, la démarche sociale du ***fihavanana* peut être classée comme une mise en évidence des modes de relation intime et influençante entre les acteurs sociaux dans la vie quotidienne.** Des caractéristiques qui concernent notamment la conduite d'un acteur à l'égard de son interaction avec ses pairs. En outre, il mesure une relation influençante au fait qu'il apporte des règles du jeu social avec des principes de mutualité qui redimensionnent la pratique personnelle de la sociabilité. En conséquence, ce « recentrage » aide les individus à céder leurs intérêts isolés qui les attachaient auparavant aux valeurs, à l'encontre de la transculturalité demandé par le *fihavanana*.

Plus précisément, la qualité de l'intersubjectivité véhiculée dans le cadre du *fihavanana* éduque les acteurs sociaux à être en position de gardien de la sociabilité, d'une pratique sociale en quête d'un interagissement sans antagonisme. Décidément, cette nature sociale d'intersubjectivité déclenche une légitimation d'une conduite libérée d'une contrainte sociale façonnée par les micro-tabous culturels identitaires souvent hermétiques. On donne plus d'autorité aux besoins de la cohésion sociale qu'au groupe d'appartenance culturelle. C'est un aspect de relation « intime et influençante » Mucchielli (ibid).

Dans une autre mesure Alain Touraine (1965) explicite une telle situation intersubjective en précisant que : « *l'individu s'identifie à un groupe, à un sujet collectif, dépasse ainsi son individualité en partageant des sentiments, des normes, des intentions* », ce qui se traduit dans le contexte du *fihavanana*, en ce que la relation intersubjective apportée par le *fihavanana* se concrétise dans la considération du collectif en possession d'une commune référence de valeur comportementale. Cette considération a pour corollaire immédiat la manifestation évidente de l'altérité.

Pour le dire autrement, c'est l'altérité de l'acteur qui se concrétise dans l'intersubjectivité dessinée par le *fihavanana* ou du moins ce qui est conjointement proposé par les acteurs sociaux comme référence commune.

Toujours dans ce cadre de l'intersubjectivité, cité dans l'article intitulé « Le Peer to Peer, vers un Nouveau Modèle de Civilisation » Michel Bauwens (2006)¹⁶⁹, l'anthropologue Alan Page Fiske distingue quatre types de relations intersubjectives: 1) l'échange égalitaire (Equality Matching); 2) la relation d'autorité (Authority Ranking); 3) le marché (Market Pricing); 4) la participation commune (Communal Shareholding). Cet anthropologue préconise que toute civilisation est issue d'un mélange inévitable de ces quatre types d'intersubjectivité, mais qu'en général, un mode domine et 'modèle' les autres.

Partant de cette typologie, le ***fihavanana* dessine aussi et active un espace de civilisation marquée notamment par la domination de la participation commune** lors des différents engagements sociaux, en reprenant ce quatrième mode d'intersubjectivité définie par Alan Page Fiske.

Dans cette configuration la pratique de *fihavanana* donne plus d'importance aux travaux d'intérêts communs, une implication collective et non à titre personnel. L'individualité est presque non-admise comme condition de réussite sociale par le *fihavanana*. A travers cette configuration d'ordre social, il y a un fort revirement de la conscience collective comme l'a constaté Alain Touraine en précisant que « *la conscience collective n'est plus conscience d'appartenance à un groupe mais à l'organisation conçue elle-même comme une médiation entre l'individu et l'historicité ; possédant donc une forte charge subjectale* » A.Touraine (1965, p. 248) Ce qui revient à confirmer la place du *fihavanana* dans sa dimension de régulatrice de la solidarité. A savoir qu'un acteur qui se désolidarise de l'implication commune et conjointe dans un champ d'activité à intérêt commun, est considéré comme un acteur asocial.

Ces «décryptage»s des substrats du *fihavanana* contribuent à la clarification de sa potentialité. Une phase du *civilisationnement* de son cadre canonique est de bien poser son utilité avec l'itinéraire du processus de la *civilisation osmotique*.

¹⁶⁹ Explication donnée dans l'article « *Le Peer to Peer* » : « *Vers un Nouveau Modèle de Civilisation* » de Michel Bauwens (2006) visible dans le site : <http://integral-review.org/documents/Bauwens>

X.2.3 - Problématisation du *fihavanana*

- Le risque d'une nouvelle dramaturgie éthique sociale

Certainement, pour cette sphère de la formation initiale, une forte conviction de la vertu du *fihavanana* comme unique cadre valable de la cohésion sociale des acteurs sociaux est une pure croyance en sa sacralité, voire un nouvel aspect d'une dogmatisation de l'agir sociétal. Même si ses substrats représentent une qualité ascendante de la personne, il est aberrant de considérer son infaillibilité vis-à-vis d'autres éthiques sociales humanisant qui parcourt cette sphère d'activité. Le *fihavanana* risque de s'ingérer comme une nouvelle religion sociale qui remplace les autres idéologies qui ont été vécues antérieurement comme des principes de providence sociale. D'autant plus qu'une éthique sociale peut en cacher une autre. Entres autres, le *fihavanana* dans sa dimension de processus de conversionnalisation de l'implication pour une cause personnelle en la prééminence d'attachement aux valeurs sociétales ouvre un dramaturge de pratique sociale.

Tout d'abord, tout laisse voir l'existence d'une forte contrainte sociale qui agit sur la conduite d'acteur social. La question est de savoir la place de la liberté individuelle d'un acteur social lors de son choix de conduite. Dans quel moment de son existence au sein de la collectivité peut-il exprimer son autonomie ? L'obligation du *fihavanana* n'est-elle pas une contrainte de norme sociale à dominance valeurs communautaires ? N'y a-t-il pas une intrusion de situation *d'institution totalitaire* (Goffman 1974, cadres de l'expérience) par le fait que les acteurs sociaux doivent admettre la prééminence du *fihavanana* pour pouvoir garantir la coresponsabilité entre eux ?

Ces interrogations remettent en cause la dynamique sociale actuelle de la sociabilité villageoise malgache, témoin majeur de ce rattachement au *fihavanana* pour faire valoir la confiance dans les acteurs sociaux de l'enseignement, par rapport à l'émancipation de la réflexivité individuelle de chaque acteur social qui veut innover beaucoup de domaine au sein de cette entité villageoise. C'est pour quoi on doit poser **la question sur la force sociale qui surgit dans la dynamique du *fihavanana* quant à l'épanouissement de l'autonomie de réflexivité individuelle de chaque acteur social** lors de leur implication dans la sphère de la formation initiale. Le *fihavanana* peut-il élaborer et rendre effective la liberté d'agir des acteurs. Et de quelle marge de liberté s'agit-il exactement ? Car certainement

l'interagissement d'actéualité créée ici pourra engendrer une nouvelle forme de contrainte sociale. Entre autres, un membre d'une association des parents d'élèves ne risque-t-il pas de se plier aveuglement aux contraintes du *fihavanana* parce qu'il ne veut pas être rejeté par l'organisation des parents d'élèves ?

La liberté dont il est question ici concerne notamment la possibilité pour les acteurs institutionnels de promouvoir d'autres dimensions de valeurs qui pourraient optimiser leurs marges de manœuvre quant à la mise en marche des fruits de la formation initiale. La massification progressive des connaissances scientifiques et/ou académiques, pour noyauter les modalités de collaboration des différentes catégories d'acteurs sociaux pour toute question relative à l'enseignement, est un des objectifs de la recherche-action dirigée par les formateurs de l'IFRP.

Ensuite, un deuxième point d'interrogation concerne la dogmatisation de la potentialités du *fihavanana*. Dans certains domaines d'application, *le fihavanana* s'impose avec **un pur schéma d'adoration d'idée sacralisée**. Reconnaissons que le *fihavanana* n'est pas pour autant le seul ou l'unique forme d'éthique de sociabilité et de solidarité à la portée de la connaissance des acteurs sociaux dans cette sphère d'activité de la formation initiale. Entre autres, certains éléments des élites et la plupart des formateurs de l'IFRP connaissent entre autres la Déclaration africaine de droit de l'homme ¹⁷⁰ qui stipule dans l'article 29-4 « *l'individu a le devoir de préserver et de renforcer la solidarité sociale et nationale* ». A la différence du *fihavanana* qui est une conscience d'intersubjectivité, le devoir de solidarité exprimé par cet article, porte ici un esprit d'instruction juridico-civique adopté par institutionnalisation de comportement conforme aux valeurs républicaines et de la démocratie entre autres, pour corriger une solidarité par respect du paternalisme ou d'une collection de valeurs de terroirs sans considération de la place des encadrements de valeurs juridiques pour marquer une vie nationale pour toute la population d'un pays.

Il est évident ici que l'adoption du *fihavanana* vise à activer une confiance sociale entre les acteurs sociaux. Cependant, il est profondément un acte moral plus qu'un encadrement civique par le fait qu'il s'expose comme un écran de moralisation de la collaboration. Avec cette disposition, il est presque difficile d'introduire la conscience collective au sein d'une autre nouvelle disposition de valeur sociale. Cette introduction

¹⁷⁰ Charte africaine des droits de l'homme et des peuples. Charte adoptée par la dix-huitième Conférence des Chefs d'Etat et de Gouvernement, **Juin 1981**, Nairobi, Kenya. Visible sur site http://www.aidh.org/Biblio/Txt_Afr/instr_81.htm

créée évidemment une grande reconfiguration sociale car elle peut convertir certaines bases du *fihavanana*. Une conversion signe de changement des codes sociaux dans l'activité sur laquelle, de retour, le changement de comportement provoqué aura un impact sur la prééminence du *fihavanana*.

Toutefois, en admettant l'existence de domaines problématiques inhérents à l'adoption du *fihavanana*, si tant de clefs différentes tournent dans la serrure de la légitimation de la conduite d'acteur social, seule ce qui possède l'ampleur d'une expérience sociale convaincante, entretenue par l'historicité est retenue par le consensus social dans la dynamique actuelle de ce contexte. En l'occurrence le *fihavanana* est légitime par sa longue tradition de réconciliation sociale aux yeux de ses pratiquants.

- **Le risque d'émergence d'une nouvelle forme de repli identitaire collective**

Certes, dans l'étape actuelle de la recherche d'idées transculturelles, les propos des acteurs sociaux sont marqués par l'attachement de plus en plus fort aux impératifs de la cohésion sociale. C'est ainsi que si le fusionnement des différents héritages de logique sociale n'est pas soutenu, pour fixer la nouvelle configuration osmotique des nouvelles valeurs, il est presque impensable d'arriver à un stade où cette *civilisation osmotique* permet la circulation d'une éthique égalitaire et libératrice de la pratique d'implication de toutes les catégories d'acteurs sociaux, de sa finalité sans discrimination d'apparement de racines ethnico-idéologique, ainsi que de sa capacité à promouvoir le droit à la transculturalité. Pour le dire autrement, si le *fihavanana* ne se rallie pas à d'autres cadres de valeurs éthiques, un nouvel repli identitaire germe et risque de bouleverser ce processus de *civilisation osmotique* en train de se fortifier. Etant donné ses qualités, le *fihavanana* à lui seul ne peut pas être un signe de liberté et d'adoption du droit à transculturalité.

En effet, le mode d'adhésion de chaque catégorie d'acteur dans le rayonnement canonique du *fihavanana* ne peut pas être un acte standardisé. De là, les écarts en sa pratique ou non, risquent de créer de nouveaux camps de pratique d'acteurs sociaux. Il faut admettre que le fusionnement déclenché par la *civilisation osmotique* n'est pas un fournisseur programmable de produit fini de conduite d'acteur social. Parfois, les tenants du *fihavanana* peuvent escompter le mode opératoire du *fihavanana* et non pas son handicap. Pour le dire autrement, le processus de massification du *fihavanana* peut être favorisé par l'osmose civilisationnelle, pourtant la formation immédiate de la bonne collaboration n'est pas mécanique, c'est ainsi qu'une autoémergence d'une

capacité collective à mettre en œuvre les recettes du *fihavanana* peut ne pas être évidente, voire impossible en particulier chez le camp des intellectuels qui proposent toujours de véhiculer dans l'univers des parents d'élèves et de tous les acteurs sociaux, les principes et les valeurs académiques de l'enseignement et de la formation d'enseignants. En effet, ils déclarent la prééminence de ces cadres comme le moteur du redressement de l'enseignement protestant.

Pour autant cette position des intellectuels ne va pas dans le sens d'abandonner radicalement tous les accessoires du *fihavanana*. En revanche, donner un rôle de locomotive pour le redressement des mauvais résultats scolaires et le dysfonctionnement de certain mécanisme institutionnel n'est pas une affaire unilatérale d'ordre éthique sociétale, se persiste la vision des cercles des intellectuels dans cette sphère de la formation initiale.

A travers ces démarches, réitérons que la transformation sociale qui s'opère dans ce processus de *civilisation osmotique* est le produit de la fusion des valeurs *modalisées* des codes sociaux. Pour ce qui est du caractère du *fihavanana*, sa présence est jugée comme le constate Paul Ottino (1998, pp11-45) « *le Fihavanana garantit la moralité des relations avec laquelle on est en paix(...) un éthos de confiance réciproque* ». En revanche, une sacralisation du *fihavanana* peut ne pas faire prévaloir l'intégration fonctionnelle des potentialités des accessoires de la démocratie, entre autres la liberté d'expression. Tout comme, pour respecter le *fihavanana*, les idées qui soulèvent l'obsolescence du *fihavanana*, face à l'émergence des nouvelles pathologies sociales, pouvant être un nouveau tabou social dans cette sphère d'action pour rester solidaire avec tout le monde. Si le *fihavanana* possède une force de solidarisation, on se demande pourquoi la société malgache n'est-elle pas jusqu'à présent capable d'anéantir les situations d'ambivalence incitées par les détracteurs de l'ethnicisme ? S'interrogent les quelques acteurs indécis sur la crédibilité omniprésente du *fihavanana*.

C'est pour dire que le *fihavanana* doit marquer sa compatibilité avec les axes juridico-civiques évoqués par les valeurs de la république et de la démocratie, du moins celles qui sont énoncées textuellement dans la Constitution malgache. Dans le sens que la Constitution est le symbole de la conduite modalisée d'acteur social.

Ce risque de disjonction du *fihavanana* avec les valeurs constitutionnelles en tant que producteur d'une entité d'idée civique ascendante peut-être une nouvelle source de dissension sociale dans ce sphère de la formation initiale. Un «recentrage» s'impose,

sans cela, il est presque dépouillé de sa potentialité d'être un outil de performance d'implication sociale !

X.3 «RECENTRAGE» DU SENS CIVILISATIONNEL DU FIHAVANANA

Cadre de l'action

Le «recentrage» se déroule ici en tant qu'actions qui surgissent au sein du cercle de chaque entité d'acteurs sociaux. Il s'agit d'un déballage mutuel des dérives de pratiques qui transgressent les accessoires du *fihavanana* pour être en mesure de servir le processus de la *civilisation osmotique*. Au vu du déroulement de cette action de «recentrage», c'est une opération dans trois domaines qui se complètent et concrétiser par l'interpénétration de leur finalité. A savoir une action de clarification de son rôle émancipatoire de la conduite d'acteur social. Ce «recentrage» consiste à préciser la capacité libératrice que développe l'éthique sociale du *fihavanana*. Deuxième domaine, déchiffrement des héritages de pathologie sociale qui perturbent cette capacité émancipatoire du *fihavanana*. Très souvent les effets pervers du pluriculturalisme désordonné qui transgresse les potentialités du *fihavanana*. Troisième acte du «recentrage» c'est le dénouement des discours distortionnels pour le cas de l'univers de l'enseignement protestant.

Concrètement, ce «recentrage» est une phase du *civilisationnement* des cadres canoniques du *fihavanana*. C'est un acte effectué par les acteurs sociaux eux-mêmes en vue de corriger les faux sens, négateurs du *fihavanana*.

Il est intéressant de préciser que parallèlement avec ce *civilisationnement*, la constitution processuelle de l'*osmotisme* s'impose au fil du temps. A savoir la concrétisation de la place du *fihavanana* dans l'idéologisation de la légitimation de la conduite d'acteur social.

X.3.1 – Les clarifications qui s'imposent

- L'apport du *fihavanana* dans l'émancipation de la conduite d'acteur social

Pour ne pas confondre la remise en considération des valeurs authentiques du *fihavanana* avec une réactualisation de son sens, la clarification se déroule ici en tant que rappel des ses potentialités qui sont presque cachées par l'afflux des autres visions sociales prônant toutes la solidarité collective. Dans cet ordre de démarche, la clarification qui s'impose est de préciser les « forces civilisationnelles » qu'incarnent les principes de *fihavanana*. Non pas que son contenu actuel soit en lui-même modifié, mais la manière dont il intercepte la transculturalité pour que les implications des acteurs sociaux doivent être clarifiées en raison de la nature actuelle du processus de la *civilisation osmotique*. Car, au cours de son fusionnement avec d'autres cadres de conduite, la reprise du *fihavanana* ne devrait pas être un nouvel obstacle, d'où son intégration n'est pas valable sans justification de perspicacité sociale.

Ainsi, le *fihavanana* n'est pas un acte libérateur si tout ce que son adepte en attend est de chercher seulement une légitimation statutaire et de passer pour être une «acteur libre et/ou libéré» pourtant sans témoignage de pratique de vie. Par la suite, la présence de ces acteurs sociaux dans la sphère d'activité de la formation initiale risque d'être un simple figurant social, voire un détenteur de masque de conduite d'acteur social. Un tel évènement n'est rien de plus qu'une facette d'un *cadre fabriquée* (Goffman, 1974), *une situation dans laquelle un acteur adopte les codes sociaux pour satisfaire scrupuleusement un besoin d'intérêt égoïste et d'avantage individuel*. Sa conduite ne reconnaît pas le changement initié par la reconfiguration sociale, une conduite qui n'a rien à voir ici avec le développement de la *civilisation osmotique*.

Ceci veut dire que le *fihavanana* « devrait » promouvoir le changement social mené par le processus osmotique et en même temps, et surtout, aider les acteurs sociaux à maîtriser graduellement le processus de mutation sociale dont ils font partie des exécutants de premier ordre. Mais aussi de provoquer une nouvelle interaction d'idées entre les acteurs par le biais des configurations transculturelles demandées par le fusionnement civilisationnel. D'une autre manière, c'est d'optimiser la situation d'interaction sociale que vivent, faiblement, les acteurs sociaux dans cette sphère d'activité, en modifiant leur légitimité sociale qu'il valide eux-mêmes dans la construction de leur identité sociale (C. Dubar, 1996). Pour le dire autrement, c'est de

sa perspicacité quant à l'émancipation de la conduite d'acteur social qui peut soutenir indéniablement l'apport du *fihavanana* dans la dynamique de cette sphère de la formation initiale.

Pour autant, dire que tout accessoire et principe du *fihavanana* ont une fonction d'évoquer l'émancipation et la liberté des acteurs sociaux seraient absurde. Pour autant, il ne s'agit pas de prétendre qu'un contexte meilleur dépend de l'unique harmonisation du *fihavanana*. Comme s'il fabriquerait une conduite sans faille où règne la convivialité idéale ? Toutefois, il n'est pas un négateur de la différence, ni un promoteur de la pensée unique qui réduit la liberté d'opinion en une uniformisation de la vision sociale. Du fait que les différences d'opinions sont, entre autres, des repères des besoins de chaque microculture insurmontable dans certains niveaux d'intervention des acteurs sociaux. De cette manière, le *fihavanana* doit posséder une capacité d'une didactique sociale de la conduite d'acteur pour dépasser le risque d'un autoritarisme culturel ou d'une ingérence sans ménagement de la liberté réflexive et du droit à la différence reconnue par chaque acteur d'ailleurs. Dans ce cas précis, la jonction avec la pratique de l'altérité doit être claire et témoignée dans les apports des accessoires du *fihavanana*. C'est une des conditions d'usage pour ne pas confondre les vrais démarches résolutoires du *fihavanana* et les effets pervers suite à son utilisation démesurée.

Cette précision tirée de l'ouvrage de Robert Dubois¹⁷¹, qui a vécu pendant la plupart de sa carrière dans la partie sud-est de Madagascar, est l'un des repères marquant cet apport de perspicacité des traits civilisationnels du *fihavanana*. Il précise un cadre du *fihavanana* qui ne doit pas être réduit au profit des détracteurs de faux usage de pratique et des considérations réductionnistes de sa potentialité qui se développe pourtant au fil du temps : « **Mais ce qui nous différencie n'annule pas ce qui nous unit tous** » R. Dubois 2002, dans *Identité malgache*). Entre autres, c'est une manière de préciser autrement que le traitement de la différence ne doit pas être une entrave au traitement des points de la ressemblance qui existe déjà au-dedans de la diversité ethno-culturelle malgache. Cette brève constatation de Robert Dubois précise certainement un des corollaires du *fihavanana* qui va dans le sens de dépassement des microcultures. Cependant elle renferme toute une **conception d'une socialité traduisant ainsi la diversité non pas comme un outil de**

¹⁷¹ DUBOIS Robert, un européen, arrive à Madagascar en 1937, jeune Jésuite de vingt ans après la guerre de 1945, il viendra en Europe pour terminer ses études. Devenu prêtre, retour à Madagascar en 1952, fait des études particulières sur les coutumes de l'ethnie Antemoro. Il écrit un ouvrage portant le titre « Malagasy aho » (je suis malgache) un ouvrage qui donne beaucoup d'information sur l'identité malgache

négociation d'intérêt identitaire hermétique mais dans sa dimension d'activation des points de ressemblance et donc des domaines d'ancrage de la rencontre d'interaction sociale déjà intégrée dans le processus de la nouvelle configuration civilisationnelle.

Cette constatation de Dubois précise certainement un des corollaires du *fihavanana* qui va dans le sens de dépassement des microcultures. Cependant elle renferme toute une conception d'une socialité traduisant ainsi la diversité non pas comme un outil de négociation d'intérêt mais dans sa dimension d'interculturalité osmotique.

- **Le rôle convertisseur de situation relationnelle au sein d'une institution**

Dans cette recrudescence d'attachement au *fihavanana*, il peut y avoir bel et bien des nouvelles formes de pratiques contraignantes pour les acteurs sociaux. C'est en sens que le «recentrage» qui agit ici tente à tout prix de clarifier les valeurs égalitaires initiées par le *fihavanana*. Exemple, la clarification de son sens égalitaire dans le fonctionnement d'une école protestante consiste à entériner qu'entrer dans le cadre du *fihavanana* c'est vouloir corriger l'ordre social compartimenté et ségrégatif à cause des différentes origines socioprofessionnelles et les écarts de niveaux d'éducation scolaire des parents d'élèves qui créent souvent un conflit de prestige de personnalité entre les parents d'élèves. En effet, dans certains écoles protestantes, ces deux étiquettes sociales sont sources de traitement inégal des besoins des parents d'élèves dans certaines circonstances de scolarisation. La direction sélectionne ouvertement le recrutement des effectifs à scolariser en fonction des ressources financières des parents et du niveau intellectuel des parents de l'élève. A leur avis, ces mesures sont adoptées pour éviter d'avoir des parents incapables de subvenir aux besoins des matériels didactiques valables pour leur élèves et pour assurer une meilleures collaborations pédagogiques éventuelles lors d'un suivi particulier concernant l'apprentissage de l'élève. Des mesures jugées comme facteurs qui conditionnent la qualité des résultats scolaires et la bonne réputation de l'école.

Pour affronter ces types de pratique d'établissement scolaire, une pratique qui relève de la décision propre des personnels d'un établissement scolaire, des acteurs institutionnels, l'introduction du sens du *fihavanana* équilibre l'idée de la sélection et le triage des élèves à recruter par la conversion de la pratique sélective, un pur plagiat

de *l'enseignement méritocratique*¹⁷², vers la reconnaissance de **la théorie de l'éducabilité cognitive**¹⁷³ des élèves entre autres.

Le «recentrage» se concrétise ici par le rôle régulateur de la relation situationnelle de tous les personnels de l'établissement scolaire avec tous les parents d'élèves, peu importe leur étiquette sociale. Bien que les codes sociaux à mettre en œuvre procèdent ici, en grande partie, la conversion de la pratique collective, cette pratique du *fihavanana* corrige l'autonomie individuelle de la pratique enseignante, leur agir doit répondre à un objectif émancipateur de la situation relationnelle souvent gouverné par une incompréhension du sens pratique du *fihavanana*. En tous cas, il faut reconnaître qu'une application sans restriction de ces modèles de scolarisation adoptés dans d'autres contextes de scolarisation, tout comme la pratique de l'enseignement méritocratique, rend la situation relationnelle au sein d'une institution scolaire d'être un serviteur du système ségrégatif et sans intérêt majeur au redressement d'une situation de scolarisation où la plupart des parents d'élèves ne sont pas encore en posture d'acteur réel du système d'enseignement. Sans conversion de leur posture, ils risquent de rester dans une situation de serviteur et simples observateurs.

Concrètement, en rénovant la spécificité de la sociabilité, pour qu'elle affecte une force de conversionnalisation du statut social d'un personnel, d'un simple agent du mécanisme du système institutionnel vers une pratique d'acteur dans le système, le *fihavanana* concrétise son rôle. Cette fonction sociale réduit certainement les tensions d'autorité entre les hiérarchies et **instaure une situation relationnelle d'ordre horizontale pour tous les acteurs institutionnels**. Et ceci par des voies qui ne relèvent plus uniquement d'un simple respect mutuelle mais en créant une situation d'acteur collectif au sein de la dynamique structurelle du mécanisme institutionnel de l'enseignement protestant sphère d'action de la formation initiale.

Pareillement, dans le cas des relations des notables et les personnels d'une école protestante dans le milieu rural où l'établissement scolaire traverse souvent dans une guerre d'autorité et de prestige entre le directeur d'école et l'influence locale des notables locaux. Les normes villageoises imposent un ordre social communautaire fortement institutionnalisé. Tout comme le paternalisme qui fortifie une relation verticale entre la population locale. Vient renforcer cet ordre vertical l'usage d'un *fihavanana* basé par l'ordre de la parenté et du lignage qui instaure une situation relationnelle fortement hiérarchisée en fonction du degré d'appartenance dans

172

173

l'univers générationnelle. L'ordre villageois est une véritable institutionnalisation de la vie publique au sein d'un mécanisme social presque aliénante au détriment des personnes se trouvant en bas de l'échelle parentale et lignagère.

Face à un tel ordre social que le *fihavanana* doit marquer cette potentialité d'être un convertisseur de situation relationnelle au sein de la collaboration des parents d'élèves et les personnels de l'établissement scolaire, ces derniers sont souvent des nouveaux venus dans le village et souvent ne possède pas de lien de parenté avec la population locale. Evidemment, les enseignants ne sont pas venus pour être des personnes de plus qui vont siéger en bas de l'échelle de respect social. En ce sens, le *fihavanana* est appelé à manager cette situation. Visiblement, la situation villageoise présente une mode de vie qui a besoin du processus de la *civilisation osmotique*. Le déclenchement du processus marque une introduction d'acte de changement social, sans cautionner les contraintes des normes et l'ordre social vertical. Avec une considération à l'égard de l'épanouissement de la situation d'actérialité on passe à une situation relationnelle égalitaire et capable de réduire cette tension sociale de guerre d'autorité entre notables villageois et directeur d'école rurale.

Du moins le commencement d'un apprentissage social collectif pour la reconnaissance du sens de la conduite d'acteur social où le souci d'identité villageoise clôturée s'estompe. De là, la pratique du *fihavanana* est une compétence sociale par le fait que cette pratique améliore *le face à face des interactants* (Goffman 1973, *Présentation de soi*) en assurant de plus en plus leurs promotions sociales. Dans cet ordre d'existence, Goffman constate en outre l'image d'un acteur comme un résultat sans cesse réaménagé au cours du processus social de l'interaction (Goffman, *ibid*).

En effet, si dans un tel cas, s'il n'y a pas à proprement parler une nouvelle intrusion d'une nouvelle formation de hiérarchie de groupe de personne dans la vie de l'établissement scolaire local - soit d'ordre ethnique ou une couche sociale d'origine professionnelle – lors de l'adoption du *fihavanana*, la nouvelle configuration sociale est donc interactionnelle en suivant la logique de Goffman. C'est l'émergence d'un rite d'interaction, en éliminant ainsi les signaux de l'inégalité et de l'exclusion.

C'est à partir de ces effets que le «recentrage» du sens du *fihavanana* peut se concrétiser en termes de force de la *civilisation osmotique* et non de processus d'uniformité de la pensée des acteurs sociaux, situation insouhaitable, voire utopique.

X.3.2 - Déchiffrement des héritages de pathologie sociale

- La face cachée de l'ethnicisation : création d'une pratique extra-juridique

Mon itinéraire est ici d'exposer les pratiques négatives qui freinent à la fois l'adéquation de ces qualités du *fhavanana*, notamment le rôle de convertisseur d'une situation relationnelle jugé comme inégalitaire.

En l'occurrence, l'ethnicisation est un héritage de pathologie sociale dans cette sphère de la formation initiale. Elle véhicule des pratiques qui contrarient les apports voulus par le *fhavanana*. C'est tout le processus de la *civilisation osmotique* qui risque d'intégrer un piège qui peut nuire discrètement l'univers de la nouvelle configuration civilisationnelle à promouvoir.

Effectivement, il y a des circonstances où la confusion involontaire entre place de la diversité et catégorisation ethnico-raciale, est récupérée par les acteurs politiques dans chaque conjoncture où l'appât du pouvoir est en effervescence. Au sein de cet événement, les discours noyautés par l'ethnicisation de la conduite d'acteur social entrent en jeu pour lire un problème social. Entre autres, l'origine de l'inégalité des chances par le mécanisme ségrégatif de la nature actuel du réseau scolaire national est dénoncé par ce discours ethniciste. Le réseau implique une déconsidération d'une catégorie sociale minoritaire et dans certain endroit c'est une minorité ethnique qui souffre de cette incohérence du mécanisme de réseau scolaire. En effet, dans certains parcours de l'historicité de l'enseignement malgache, on ne peut pas ignorer le développement inégal de l'expansion des réseaux scolaires dans différentes régions. Soit pendant la période missionnaire, soit depuis l'instauration de la politique coloniale, il existe toujours une politique qui fait qu'une région est plus ciblée par l'extension massive de la scolarisation. Cette orientation est due par les priorités d'action validées par chaque détenteur du pouvoir certainement. C'est du moins l'aspect du point d'ancrage de la problématique de l'ethnicisme dans ce contexte de la formation initiale.

Cette pathologie sociale développe une dualité de sens de la conduite d'acteur social et qui ne fait que dramatiser en permanence la notion de différence et de la minorité sociale vers des fins indéniablement promoteurs d'incohésion sociale. Même si les efforts successifs d'équilibrage des réseaux scolaires sont très visibles, les discours noyautés par l'ethnicisation transgressent toujours la situation comme une mise en scène d'une solution improvisée. En outre dans son aspect de négateur de la cohésion

sociale, **l'ethnisation favorise une situation d'ambivalence**, sur le fait qu'un acteur qui s'en accroche affecte un climat social d'indifférence, ouverte et manifeste, voire une catégorisation non interchangeable, voire hermétique, des points de différence. Elle encastre une image de conduite prédéterminée dans la logique sociale de ses adeptes.

Concrètement, cette face cachée de l'ethnisation semble dresser les acteurs sociaux les uns contre les autres et donne l'indice d'une instrumentalisation rampante du racisme, de manière **qu'elle serve empiriquement des postulats de la différence et de la minorité à l'accomplissement des actes opposés à l'éthique de sociabilité du fihavanana**. C'est surtout cet ordre de pratique qui lui donne le sens d'une pathologie sociale inquiétante et capable de nuire le processus de la *civilisation osmotique*.

En outre, elle est un évènement qui rend perplexe et équivoque la mise en œuvre des principes du traitement égalitaire de la situation relationnelle entre tous les interactants, en sachant que « *l'ethnicité est un processus continu de dichotomisation entre « nous » et « autres », dans lequel les individus utilisent des marqueurs pour se définir et définir leurs relations avec les autres* » (Shnapper, 1998, p. 158). En outre, sans vouloir exagérer l'emprise de l'ethnisation, il est intéressant de la confronter avec les attributs du droit de l'homme. En réalité, dans son aspect d'héritage de pratique civilisationnel, **les tenants de l'ethnisation veut trouver une pratique sociale qui concrétise l'adéquation des postulats des droits égalitaires tracés pas les principes de droit de l'homme** dans cette sphère de la formation initiale de l'enseignement protestant. Ils espèrent trouver cette solution dans la pratique à outrance des principes de l'enseignement populaire, du «traditionnement» des pratiques caritatives dans la scolarisation et du maintien du modèle d'un bon samaritain. Toutefois, faut-il réitérer que « *les droits de l'homme ne seraient pas de propriétés qu'il s'agirait de préserver, mais des déterminations qu'il faut conquérir dans et par l'être-en-commun* » Kargévan (1995, p. 681).

Voyons deux cas précis. Sous prétexte d'être issu d'une origine ethnique minoritaire ou origine régionale négligée lors du recrutement des enseignants et des futurs stagiaires de l'IFRP, certains candidats n'hésitent pas préciser leur « ethnique » pour influencer la délibération du comité pédagogique. Pour soutenir ce desideratum, ces catégories de demandeurs exposent lors de l'entretien final pour l'admission, des exemples d'institutions professionnelles à Madagascar où son ethnique ou sa couche sociale d'origine est presque absente. Ils arrivent même à présenter une liste de concours et d'examen qu'ils jugent comme une sélection par ségrégation où une ethnique **a** est plus

recrutée au détriment de l'ethnie **b** et **c**. Reconnaissons que ce même scénario circule aussi dans beaucoup d'institutions de formation professionnelle malgache. Ce qui justifie l'ampleur de cette nature de conduite. Au départ, elle est une *fabrication de cadre social* : « *il s'agit des efforts délibérés, individuels ou collectifs, destinés à désorienter l'activité d'un individu ou d'un ensemble d'individus et qui vont jusqu'à fausser leurs convictions sur le cours des choses. Un projet diabolique, un complot, un plan perfide en arrivent lorsqu'ils aboutissent, à dénaturer partiellement l'ordre du monde* » Goffman (*Les Cadres de l'expérience*. 1974).

Il est opportun de présenter ici que cette considération ethniciste se produit souvent lors d'une élection ou de la nomination des membres du bureau de l'association des parents d'élèves ou d'une instance dirigeante d'une commission d'activités, mais aussi au cours d'un appel lancé par les enseignants pour participer à une collaboration en vue de résoudre un problème socio-pédagogique qui concerne l'origine de l'échec scolaire. Tout comme, les actions contre le découragement scolaire et l'absentéisme ; la violence à l'école entre les élèves de catégories sociales différentes, les petites infractions disciplinaires, certaines personnes tentent de se cacher vers cette ethnicisation du problème pour esquiver une collaboration qui peut nuire sa personnalité « ethnicisée ». Phénomène presque excentrique, il y va de même le comportement de quelques-uns des jeunes européens, anglais, suisses et français, qui choisissent d'effectuer leur service national volontaire au compte de leur pays d'origine dans une école protestante à Madagascar, ils sont imprégnés par cette démarche ethniciste, comme cadre d'analyse de leur terrain d'action pédagogique. En arrivant dans son école d'affectation, ils tentent d'identifier tout d'abord les parents d'élèves et les enseignants de son entourage par leur origine ethnique et ceci selon des données et les informations biaisées qu'ils ont reçu avant même de rejoindre Madagascar. Après quelques moments d'insertion dans le rouage administratif de l'établissement scolaire ils sont noyés par le faux jeu d'ethnicisation dichroïque qu'ils n'arrivent pas souvent à éclaircir jusqu'à son retour dans leur pays d'origine !

Toutefois, reconnaissons qu'au cours de sa pratique, cet héritage de conviction génère une tension sociale et une situation d'ambivalence. Il est vrai que dans certaines époques, les causes que soutient la conviction ethniciste, ne sont pas toutes fausses. Mais l'utilisation permanente de ces schémas empiriques, sans considérations d'autres nouveaux paramètres d'enjeux de la situation rend obsolète l'utilisation excessive de cette conviction. L'ethnicisation permanente d'une situation écarte le rôle émancipateur du processus de la transculturalité.

Une des questions que posent les acteurs sociaux actuellement c'est de comprendre le début de cet *étiquetage* (Goffman 1975, Becker 1985). Entre autres, est-ce que cette pratique d'ethnisation est- elle le produit d'un processus social local qui fait que les différences culturelles sont devenues des réels cloisonnements d'actérialité ? Ou bien, c'est la pratique de cette ethnisation qui déclenche une méfiance et déconsidération de la compétence des acteurs et qui se transforme au fil des temps en une décrédibilisation d'une couche sociale ? En extrême, les critiques des acteurs sociaux se demandent si la socialité d'un acteur est obligatoirement de nature (éternellement) ethnique dans n'importe quel champ d'action ?

Pour mieux comprendre la dimension de la réponse à ces soucis d'acteurs sociaux, référons-nous à ce que relate le dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles sur le fait que : « *Certaines ethnies sont des regroupements élaborés pour les besoins de l'administration coloniale (...).d'autres n'ont qu'une unité reconstruite après conquête, migration, fédération, alliance (...)* Mais l'affiliation à une ethnie exerce une contrainte sur les interactions du sujet à l'intérieur du groupe. De l'extérieur, l'individu est spécifié et jugé par un critère d'appartenance » Ferréol G & Jucquois G.(2003, p 128. Ainsi, souvent, sous prétexte de démarche d'une lutte contre l'exclusion d'un groupe social et même avec une justification historico-politique dans une période sombre de l'historicité de Madagascar, certains discours ethnistes actuelles confirment leur vision sociale.

A travers ce constat, que je définis comme explicite, avec plusieurs raisons, dans cette sphère de la formation initiale, l'ethnisation a pour finalité une institutionnalisation d'une pratique sociale qui ne va pas dans le sens d'un ralliement ni par des valeurs de sociabilité, ni par un développement d'un cadre transculturel. En outre, l'ethnisation de la conduite d'acteur social profite la situation de microcultures pour creuser un fossé d'identité soutenue par la mise en exergue d'une ou de deux traits de différences jugées comme irréconciliables entre les groupes sociaux et du coup une situation d'ambivalence s'amplifie.

Il s'agit, psychologiquement, d'un encadrement de l'agir social des acteurs sociaux qui se termine dans la plupart des cas par une confusion du réel avec l'imaginaire comme une existence indissociable. Dans la pratique, on est ici en face d'une culture de caricaturalisation qui s'attèle à donner une image d'implication de chaque catégorie d'acteurs à partir des éléments négatifs issus d'un inventaire du passé de leur origine respective. En extrême, cette culture caricaturiste risque de légitimer un dessein social sans place du *fihavanana* où un passé négatif est inhérent à son image sociale.

Or, fallait-il démontrer qu'un passé n'est pas uniquement un passé simple, il peut être conjugué aussi au temps présent progressif pour recevoir ce rôle de convertisseur de situation relationnelle, apport synergique des valeurs du *fihavanana*. D'autant plus que « *Quoi qu'il en soit, la mauvaise interprétation et l'hypocrisie des intentions sont plus difficiles à soutenir dans l'interaction en face-à-face que dans des formes moins « intimes » de relations sociales* » précise Berger et Luckmann (p. 84, 2006) à propos d'une telle situation sociale

Autre face cachée de l'ethnisation dans ces écoles protestantes en plein milieu rural, elle émet une considération extra-juridique du sens d'implication des acteurs sociaux. En l'occurrence la légitimation d'un droit d'autorité des notables et de «traditionnement» des codes de prestige social dans « leur fief ». Cela suppose que le groupe des notables est validé comme une instance consultative et judiciaire pour toute décision à prendre dans cette localité. A savoir que, sous prétexte de respecter la cohésion sociale locale, le groupe de notable ethnique doit être consulté dans son « territoire » pour la nomination d'un nouveau directeur d'école, y compris l'affectation d'un nouvel enseignant et pour le choix d'un président des parents d'élèves.

Cette création d'une situation extra-juridique du fonctionnement d'une école protestante en milieu rural est dès lors la face cachée de l'ethnisation, elle favorise un climat social qui défend une certaine pratique compartimentée par une multitude d'identité de terroir au sein de la juridiction nationale de l'enseignement protestant.

C'est du moins les points forts de l'ethnisation en tant qu'assise de pathologie sociale dans sa dimension de négateur de la cohésion nationale du réseau scolaire de l'enseignement réformé de Madagascar. Elle écarte à cet effet les principes collaboratifs du *fihavanana*.

Certes, la diversité est une réalité indéniable dans cette sphère de l'enseignement protestant, elle est le produit d'une longue évolution de la société malgache, amplifiée par l'intégration inégale, incessante des nouvelles valeurs générées par la dynamique de la technologie de la mass media. En revanche, fallait-il réitérer à tout moment que la diversité n'est obligatoirement pas de soubassement ethnique. En plus la reconnaissance d'une diversité ethnique n'équivaut pas à l'inextrabilité des cultures irréconciliables et de l'apparition inévitable d'une minorité négligée. C'est pour casser cette considération excessive et démesurée de l'ethnisation que le *fihavanana* entre

en jeu au cours de ce processus de la *civilisation osmotique*. Il redimensionne la socialité de cette vision ethniciste de la dynamique d'implication des acteurs sociaux. Un des résidus idéels de cette ethnicisation, c'est la considération stéréotypée qu'être une ethnie majoritaire, c'est inévitablement « être complice » de la plupart des maux sociaux. Et être une ethnie minoritaire, c'est « être sur le seuil » d'une inégalité de chances dans la répartition des biens sociaux. A noter qu' « *On appelle ces groupes des minorités, un terme qui n'a pas une simple connotation numérique, mais qui renvoie au non-participation au sein des réseaux sociaux. Le groupe minoritaire peut même représenter une majorité en nombre* » (J.Rex. 2006, p. 48)

La diversité ethnique n'est pas une pathologie sociale. C'est une configuration qu'il faut admettre. Par contre ce sont ces exagérations de situation et de faux sens générées par l'ethnicisation de la conduite d'acteur social qui font de cette situation un élément de risque de pathologie sociale pour cette sphère de la formation initiale. C'est pour affronter ce genre de dérive que la *civilisation osmotique* développe les actes de *civilisationnement*.

- Les façades de l'ethnophobie

L'ethnophobie est une pathologie sociale qui guette l'environnement global de la formation initiale. La délimitation « environnement global » définit ici une étendue sociale qui intègre à la fois, la sphère des activités de la formation initiale et de son univers sociétal. Avec cette étendue, l'environnement global concerne la sphère propre de la formation initiale et ses contextes connexes qui évoluent ensemble au sein d'une même problématique sociale. Plus précisément, la problématique d'ethnophobie concerne un environnement global dont la sphère de la formation initiale de l'enseignement protestant fait parti. Je définissais par le terme ethnophobie, de l'étymologie ethnie et phobie, deux mots qui donnent le sens de haine d'une ethnie, une conduite qui se produit pour haïr la présence ou l'agir d'une *ethnicité attribuée*¹⁷⁴. Un évènement de *cadre fabriqué* au sens Goffmanien « *il s'agit des efforts délibérés, individuels ou collectifs, destinés à désorienter l'activité d'un individu ou d'un ensemble d'individus et qui vont jusqu'à fausser leurs convictions sur le cours des choses* » Goffman (1974, 1991 Les cadres de l'expérience.)

D'une manière plus pratique, c'est une indifférence à l'égard d'une autre ethnie par la suite d'une manœuvre de l'idée d'antipathie, un dénigrement superficiel mais qui

¹⁷⁴ Concept de Jhon Rex dans « Ethnicité et citoyenneté, la sociologie des sociétés multiculturelles » 2006, p. 47.

relève souvent d'un contexte de mésentente issue d'une divergence d'idée ou d'un «traditionnement» d'une querelle historique entre deux groupes sociaux ou des ethnies différentes. Dans la plupart des cas, dans ce contexte élargi de la formation initiale, l'ethnophobie est une idée visible au-dedans d'un groupe qui se déclare *minorité*¹⁷⁵ exclue et qui évoque un mépris manifeste vis-à-vis de l'ethnie attribuée comme origine de leur exclusion. Rien à voir avec la question d'effectif des personnes, la question de minorité peut être une couche sociale ou une origine géographique.

C'est dans ces cadres que le risque d'ethnophobie hante cette sphère de la formation initiale, dans la mesure où il y a une incompréhension sur l'inégalité en nombre des origines régionales des enseignants au sein du réseau scolaire de l'enseignement protestant et lors des résultats des examens officiels qui reflètent une domination au nombre des élèves issus d'une ou deux régions au détriment des autres candidats non admis et qui sont presque des élèves issus d'une même origine géographique ou ethnique. Pareillement, on peut trouver un germe d'ethnophobie dans l'association des parents d'élèves quand il s'agit de prévaloir des activités ou une organisation d'un travail quelconque au profit particulier d'un code de coutume ethnique. Dans ce cas précis, l'ethnie visée comme dominante et détenteur du pouvoir est la cible des discours de nature ethnophobe issus de l'ethnie ou de la catégorie sociale qui s'autodésigne comme désavantageuse. Vu de ces cadres définitionnels, un groupe social, une entité identitaire ou une ethnie peut utiliser l'ethnophobie aux dépens de leur intérêt à défendre. En tout cas, il relève toujours d'un acte péjoratif qui consiste à dénigrer l'Autre !

Parmi les paramètres sociaux de l'ethnophobie, le cas de la répartition régionale des enseignants dans les établissements scolaires protestants qui intéresse mon domaine d'analyse. Souvent les parents d'élèves réclament un enseignant, originaire de la région, issu d'un lignage connu par la population locale. L'absence d'un natif de la région parmi les enseignants affectés suscite toujours des commentaires et provoque une indifférence passive vis-à-vis de la population locale par les enseignants non natifs de la région. Notamment lorsqu'il s'agit de nommer un Directeur d'établissement scolaire, certains notables de la localité arrivent à évoquer le risque d'une transgression culturelle par l'intrusion d'une autre valeur véhiculée par un « étranger » de la localité. C'est tout un ordre ethnico-coutumier que ces gens défendent. Entre autres, phénomène souvent très embarrassant pour un enseignant d'histoire, dans un contexte d'ethnophobie, l'enseignement de certains chapitres de l'histoire de Madagascar est déconseillé dans certaine localité, notamment les rubriques qui

¹⁷⁵ op cit, p.42

décrivent la période des royautes où un monarque plus puissant venu d'une autre région hors de la circonscription ethnique de la région, avait envahi la localité et amené une partie de la population en prisonnier ou en esclave du vainqueur. Ces faits sont relevés dans mes données d'enquête pendant le DEA concernant la didactique de l'instruction civique dans un contexte de diversité culturelle. Ce cas précis concerne la difficulté de l'enseignement de l'histoire des trois royaumes : le royaume Sakalava qui a régné dans la partie Ouest de Madagascar, le royaume Merina dans la partie des hautes terres et le royaume Antemoro dans la partie Sud Est. Certains parents d'élèves qui se sentent être des descendants des victimes des conquêtes monarchiques n'apprécient pas la transmission des faits mémoriels à leurs enfants. Ils jugent ouvertement ces chapitres d'histoires comme des agissements qui transgressent la dignité de l'ethnie locale. En conséquence, la nomination d'un enseignant est presque toujours ainsi hantée par ce spectre d'ethnophobie. De leur côté, certains enseignants sortants de l'IFRP, l'IFRP, préfèrent éviter les circonscriptions scolaires connues comme régions où ce risque d'ethnophobie est un phénomène éventuel. Dans ces situations, la place du *fihavanana* est douteuse.

Cette façade de l'ethnophobie est aussi due par la configuration « **étranger** » attribuée à un enseignant ou à un directeur d'école. Cet étiquetage affecte une méfiance presque quasi-permanente de la présence d'un nouveau venu dans la localité. Un effacement d'une confiance réciproque avec celui-ci. A noter que la désignation « étranger », *vahiny* en malgache, est une étiquette sociale qui recouvre les trois dimensions de sens suivantes : un « Autre » normalement en dehors de l'ethos communautaire, un individu en dehors de l'ordre social local, une personne inévitablement d'une autre culture. C'est ainsi que dans l'univers convivial malgache, l'étiquette sociale *vahiny*, l'étranger sans restriction, est celui qui est là mais ne serait pas considéré effectivement comme en communion affective avec l'âme de la communauté. Le *vahiny* peut être issu d'une autre ethnie ou natif d'une autre région autre que le commun du collectif de la localité, aucun lien d'apparenté, « *les lignages étrangers : vahiny* » selon le terme de Paul OTTINO dans la préface de l'ouvrage de Sophie Goederoit (1998. p. 6). Le *vahiny* est un malgache étranger dans un autre village malgache dont il n'est le natif, même s'il y était depuis plusieurs années, de génération en génération dans le même endroit avec les générations des mêmes voisins, parce que son origine n'est pas convertible pour être dans le cercle de l'apparenté rajoute P Ottino.

Toujours dans ce domaine de l'étiquette sociale d'« étranger (*vahiny*) », dans son ouvrage intitulé « *A l'ouest de Madagascar, les Sakalava du Menabe* » Sophie

Goedefroit, à la fois anthropologue et archéologue de formation et a passé près de cinq années à mener des recherches dans le cadre des programmes de l'ORSTOM à Madagascar¹⁷⁶, décrit les modalités d'intégration villageoise d'un individu « *vahiny* » comme ceci :

« L'étude des modalités d'intégration villageoise pose d'emblée le problème de la perception de l'Autre en tant qu'étranger au village et de son insertion au Nous communautaire (...) l'hospitalité que l'on dit coutumière aux Sakalava¹⁷⁷ du Menabe, et aux Malgaches en général, n'est que pure illusion. Le bon accueil que les communautés réservent d'habitude aux étrangers (vahiny) ne les empêchent pas de penser qu'une « personne dont on ne connaît rien est forcément mauvaise »(olo reny tsy ainy, fe raty avao) et , sous des dehors conviviaux, de cacher leurs crainte de l'inconnu » Goedefroit S. (1998, p. 192)

Cette considération est rajoutée par cette évocation : « *La différenciation avec les étrangers (vahiny) n'opère pas directement sur le mode « ethnique » mais à travers l'organisation de la production qui associe la parenté au territoire » Raison-Jourde¹⁷⁸ et Randrianja (2002,p. 290)*

Dès lors, l'étiquette sociale « *vahiny* » pour un acteur social, peut engendrer certainement l'instauration des rapports inégalitaires entre tous les acteurs sociaux vivant dans une même activité d'enseignement. La façade de l'ethnophobie se trouve ici dans le respect de l'ordre social local, compartimenté et ségrégatif, et sans attachement aux valeurs de ralliement national. C'est une configuration sociale qui ne donne pas signe de *fihavanana*. Les acteurs sociaux se trouvent dans une situation où ils sont contraints d'intérioriser la valeur mythique villageoise, souvent ethnique s'ils ne veulent pas rester en dehors de toute solidarité.

¹⁷⁶ Cette minibiographie de l'auteur est donné dans ce présent ouvrage, au dos du livre après un résumé de son ouvrage.

¹⁷⁷ Sakalava est le nom donné pour désigner l'ethnicité de la population qui vivait la côte ouest malgache. Evidemment la population qui y réside est très hétérogène, depuis toujours. Cependant le catalogage ethnique anthropologique donne ce nom pour ethniciser la carte démographique malgache au début du X et XI siècle, période de l'expansion des rapports de voyages des anthropologues et ethnologues européens partout dans le monde.

¹⁷⁸ Françoise Raison –Jourde, professeur émérite à l'université de Paris VII, est historienne elle a dirigé des ouvrages collectifs sur Madagascar et auteur d'autre ouvrage sur Madagascar.

Dans ces genres de champ d'implication sociale, la demande de légitimation et d'intégration sociale des pratiques des acteurs sociaux n'est pas spécifique s'il ne fait pas preuve tout d'abord d'acte d'allégeance aux valeurs villageoises.

Phénomène paradoxal, étant donné que tous ces événements se déroulent dans un contexte d'un enseignement confessionnel, les fondements sur lesquels s'édifient les valeurs de la chrétienté restent secondaires, voire mise à l'écart, tout comme la morale d'un Dieu réconciliateur et la place de l'église foyer de l'amour et de la fraternité exemplaire. Pareillement, la morale patriotique avec la patrie notre terre commune disparaît pratiquement au profit de l'étiquetage « *vahiny* » qui est l'éternel « autre ». C'est du moins l'aspect problématique de cette pathologie sociale, façade de l'ethnophobie qui guette cette sphère de l'enseignement protestant.

Pour fermer ce domaine sur les pathologies sociales, façades de l'ethnophobie, réitérons que ces faits ne sont donc certainement pas d'un phénomène marginal, mais bien un trait émergent et reste encore une conduite caractéristique de certains acteurs sociaux qui évoluent dans cette sphère de la formation initiale. Cela renvoie aussi à une règle de conduite engendrant invariablement des traitements de rapports sociaux inégalitaires entre les différents acteurs sociaux même unis pour une même cause, pourtant qui demande solidarité et cohésion d'équipe.

Au sein de cette situation, c'est tout le socle de l'éthique du *fhavanana* qui disparaît ici. Il va sans dire que la relation entre tous les enseignants même impliqués dans un même établissement scolaire est celui d'une indifférence institutionnalisée. Une actérialité qui s'exclue, pourtant qui interagit au sein d'un champ d'applicabilité à vocation d'acteurs pluriels. C'est le paradoxe créé par ces héritages de pathologie sociale. Certainement, sans rupture assistée, la conduite d'acteur sociale s'en sort difficilement au sein de cette configuration *antifhavanana*.

De toute évidence, ces façades sont facteurs de déconstruction de la cohésion sociale jusqu'à un moment donné où l'acteur, collectif ou individuel, ethnophobe se rend compte que son environnement est contaminé par un malaise social, et donc une fausse réalité source de vulnérabilité des pratiques des acteurs sociaux. Sur plusieurs raisons, on est ici en face d'une dérive de la pratique identitaire comme le confirmait Kaufmann : « *l'identité ne cesse de recoller les morceaux. Elle est un système permanent de clôture et d'intégration du sens, dont le modèle est la totalité* » J-C Kaufmann (2004)

Par ailleurs, dans cet environnement global, il ne faut pas ignorer non plus que l'ethnophobie ou l'éthnicisation est souvent récupérée comme cheval de bataille de propagande par certains politiciens amateurs qui se considèrent comme leadership de la libération d'hégémonisme ethnique dans chaque période électorale malgache. Toutefois reconnaissons qu'en réalité, il n'existe pas un ennemi commun qui unit toutes les pratiques d'acteurs sociaux de caractère ethnociste ou ethnophobe. Pour les acteurs politiques, l'ethnie ciblée par chaque discours varie selon les électeurs à conquérir, la région à convaincre et le niveau de pouvoir à conquérir par le candidat.

X.3.3 - Dénouement des pratiques distortionnelles

- Les foyers du dénouement

Pour cerner l'action de dénouement effectuée actuellement par le processus de la *civilisation osmotique*, méditons ce type de discours très provocateur d'un haut responsable de l'enseignement protestant, il a évoqué cette affirmation lors de la cérémonie de sortie de la promotion de stagiaires de l'IFRP qui a terminé la formation initiale, années de formation 2002-2004 : « *les premiers enseignants des premières écoles protestantes ont travaillé dans un environnement sociétal où la confessionnalité était encore dans son stade de germination, dans cette période le fihavanana détient l'ordre social, il a permis de promouvoir la promotion rapide de la scolarisation et du nouveau civisme. Par contre aujourd'hui, vous les enseignants dans les écoles protestantes travaillent au sein d'un ordre confessionnel, la potentialité du fihavanana est presque négligée. Vous allez travailler dans un environnement où les parents d'élèves sont divisés par leur couche sociale et de leur identité culturelle souvent irréprochable. Ces parents ne perçoivent pas les enseignants de la même façon, ce qui m'amène à déduire que votre champ professionnel est très différencié même si la chrétienté est là. Sachez que votre terrain d'action est difficilement égalitaire. A vous de créer un nouvel ordre social capable de redresser ces situations équivoques. Chaque école protestante diffère dans leur façon de concevoir la sociabilité entre les parents et les enseignants. Votre mission est d'accepter les particularités de chaque lieu de travail si vous voulez faire régner une vraie vie diversifiée qui accepte la liberté d'identité de chaque partenaire d'action dans la vie de l'école.* »

Qu'y a-t-il au juste derrière un tel discours énoncé comme un aveu d'expérience de pratique sociale devant les jeunes enseignants fraîchement conçus pour être des témoins de l'innovation de la pratique enseignante? Telle est l'interrogation principale ici. Certes chacun des acteurs sociaux peut avoir sa propre mémoire du passé, son parcours individuel dans cette sphère de formation initiale. Certainement, chaque expérience de vie induit un degré de connaissance d'une possibilité de changement social.

A travers ce discours, on peut penser qu'avant la religion chrétienne, le *fihavanana* est respecté. Pourtant, cette imprégnation de la confessionnalité n'a pas pu changer l'ampleur de divergence de pratique culturelle dans cette sphère d'enseignement protestant. On dirait que la réduction de la place du *fihavanana* et l'attachement irréductible aux traditions de pratique sont deux événements juxtaposés. Plus précisément, ce haut responsable de l'enseignement protestant énonce en filigrane les risques de dissension sociale au cas où les nouveaux enseignants s'obstineraient à négliger l'importance du *fihavanana*. Rappelons que ce type d'évocation est devenu de plus en plus des domaines d'intense controverse entre les acteurs eux-mêmes face à la recherche de la transculturalité positive. Parallèlement avec cette question, la clarification de la place des valeurs académiques dans la vie de l'établissement scolaire est aussi un domaine problématique.

En somme, le *civilisationnement* du cadre du *fihavanana* se trouve dans la clarification des rapports suivants : confessionnalité/ *fihavanana* ; pratique enseignante/ *fihavanana* ; dérives de l'ethnisation/ *fihavanana*. La résolution de ces rapports constitue les foyers du dénouement des pratiques distortionnelles *antifihavanana*. L'interagissement des acteurs sociaux se clarifient en fonction des opérations sociales qu'entretiennent ces rapports et leur apport positif dans le changement social. Il dépend des résultats de ces rapports que la pratique des acteurs sociaux entre ou non, dans le nouvel ordre social voulu par la *civilisation osmotique*. Plus précisément, **le processus de la civilisation osmotique intègre le *fihavanana* pour être le dénominateur commun de la résolution des pratiques distortionnelles.** Cette opération a pour résultats escomptés la libération de la conduite d'acteur social qui se trouve souvent séquestrer par des codes sociaux antifihavanana.

Le cœur du dénouement se localise dès lors dans les résolutions des considérations dissymétriques des piliers du *fihavanana*, **des dissymétries qui risquent d'imposer des blocages au processus de changement social initié par la *civilisation osmotique*.** Il est évident dès lors que c'est pour sortir de cette

embuscade de conduite que les négateurs du *fhavanana* sont soulevés dans ce processus de *civilisationnement*. D'autant plus qu'une action de modélisation ou de changement désirable d'une conduite d'acteur social a intérêt à agir sur ces facettes de dénouement pour éviter les pièges des nouveaux aléas de dissension sociale dans cette sphère de la formation initiale.

- **Dégagement des variantes de l'ethnisme : le cas de la sociabilité villageoise**

Entre autres, un point d'ancrage de l'agir ethniciste est l'ordre social généré par la sociabilité villageoise traditionnelle malgache. Il s'agit de la pratique communautaire d'attachement collectif par la conviction en une pratique de terroir qui privilégie la place des notables et le rôle des valeurs lignagères, ces deux pratiques sont soutenues par ce que disait Jhon Rex comme « *une histoire partagée, même si elle peut être complétée par des considérations naturelles sur les origines, elle s'accompagne le plus souvent d'une version commune de l'histoire séculière, bien que transmise oralement.* »¹⁷⁹

En outre, reconnaissons que cette sociabilité villageoise est un ordre social qui limite souvent la cohésion sociale dans l'arcane endogamique, avec considération ethno-raciale de son étendue sociale. Dans certaine localité, elle est soutenue par l'idéologie de la consanguinité, un cadre de pratique générateur de codes sociaux de caractères réducteurs d'interaction sociale et transgresse la vraie intégration sociale des nouveaux acteurs sociaux dans la localité. Dans ce type d'ordre social, Jhon Rex constate aussi que : « *l'existence de communauté, disposant de leur propre système d'appartenance individuelle, entraîne la possibilité que des individus ou de groupes d'individus soient définis en négatif, comme non-membres ou membres d'autres groupes qui sont des hors-groupes par rapports à la communauté de définition* »¹⁸⁰ C'est dans cet ordre de configuration que le ralliement social par l'idéologie de la consanguinité et de l'ordre ethnico-raciale est considéré comme une résistance aux efforts de décloisonnement de la sociabilité au sein d'une localité de type villageois. Il est intéressant de soulever ici qu'avec cette idée de consanguinité, l'association des parents d'élèves respecte une hiérarchie de la personne en fonction de leur âge par le droit d'aînesse, de leur origine ancestrale, de leur lien de parenté avec ego, de leur entité ethnique, dans le sens qu'une ethnie est une entité spécifique, hermétique de consanguinité. Conséquence immédiate, il est fréquent de savoir l'existence des établissements scolaires qui sont submergés au sein d'un litige de décision à prendre face à l'intrusion de l'idée de

¹⁷⁹ Jhon Rex dans « Ethnicité et citoyenneté, la sociologie des sociétés multiculturelles » l'harmattan P ;46.

¹⁸⁰ Ibid, Jhon Rex p .46.

consanguinité villageoise dans le traitement de la scolarisation des élèves. Un enseignant issu d'un cercle de consanguinité locale n'arrive pas à blâmer et sanctionner une faute d'un élève de son lignage au risque de rejeter par ses parents !

L'action de dénouement consiste ici par l'introduction des nouvelles idées sociales qui reconfigurent l'ordre social sans possibilité de procéder un traitement égal des acteurs sociaux. Dans cette perspective, le *fihavanana* apparaît comme détenteur de potentialité d'interaction sociale entre les différents acteurs sociaux, par le fait qu'il permet de développer une éthique de *face à face* (Goffman) d'acteurs aux grands défis de la diversité de tradition et de la composition démographique de la localité. Pratiquement, au vu de l'itinéraire de la *civilisation osmotique* la sociabilité par consanguinité est en passe d'être corrigée. Elle laisse la place progressivement aux caractéristiques sociétales d'un " *fihavanana* développeur d'interaction égalitaire ".

Il existe dans ce schéma de dénouement une clarification de la nouvelle dynamique à pourvoir pour le ralliement d'un public compartimenté. Cette clarification peut paraître abstraite et simpliste, mais le phénomène s'étend dans certains niveaux d'implication des acteurs sociaux. Il est évident que le déroulement du dénouement n'est pas ici de dénoncer systématiquement l'arrogance aux valeurs diversifiées issue de toute culture traditionnelle malgache, ce qui n'est pas la démarche générale du dénouement de la conduite d'acteur social certainement. En revanche, faut-il reconnaître que c'est aussi un processus de reconstruction d'un nouvel ordre civilisationnel de la diversité coutumière qui baigne trop souvent dans la sphère des activités des acteurs sociaux, plus particulièrement en milieu rural où se trouve la majeure partie des écoles protestantes. Faut-il reconnaître que le dénouement est aussi l'aspect du dégagement nécessaire des valeurs sans apports transculturels au développement du climat éducationnel malgache.

- **Décachetage des pratiques didactiques équivoques**

Plus particulièrement dans le domaine de la pratique enseignante, le « recentrage » du sens du *fihavanana* est donc d'en finir ici avec le mythe solide qui veut que, soit les enseignants ont absolument besoin de s'intégrer dans un ordre social communautaire identitaire pour se construire et s'engager professionnellement, soit, ils doivent reconnaître les valeurs authentiques de l'entraide villageoise pour avoir la légitimité locale de leur conduite d'acteur social.

Dans la pratique, la potentialité du *fhavanana* ne se trouve pas dans la vertu d'une l'identité particulière et ses corollaires. Entre autres, il y a une différence entre entraide villageoise, base différentielle de l'esprit de terroir, et la sociabilité encadrée par les principes du *fhavanana* qui est le dépassement de la convivialité basée par cet esprit de terroir. Sur le fait que les principes du *fhavanana* donne une convivialité d'envergure d'un ralliement national et transculturel.

Vis-à-vis de cet ordre social qui configure l'entraide villageoise, les enseignants, dans leur quête de légitimation sociale n'ont pas non plus à s'identifier à qui que ce soit dans le rouage villageois, ils n'ont pas intérêt à adopter une conduite d'assistée. Ainsi ce dernier peut devenir un élément de parasitisme d'actéualité au détriment de l'autonomie réflexive de chaque enseignant. D'autant plus que la mise en œuvre d'un vrai esprit d'équipe pédagogique dans les activités d'enseignement ne se traduit pas par la réduction de la compétence individuelle et de soumettre les stratégies didactiques au profit de l'ordre social villageois.

Tout d'abord, rappelons que jusqu'à présent, il n'y a pas à proprement parler de doctrine sociale dûment rédigée ou une forme d'enseignement morale institutionnalisée officiellement comme la religion ou l'éducation civique à l'école pour transmettre la pratique du *fhavanana*. Il n'est pas faux non plus de dire que le *fhavanana* n'a pas l'intensité d'un texte conventionnel rédigé, à l'instar de la déclaration universelle de droit de l'homme entre autres. Il n'est pas une religion déguisée, ni une pratique incarnant une valeur animiste. C'est plutôt une logique sociale qui se transmet oralement de génération en génération et qui dessine une réussite de la solidarité au sein d'une diversité. Dès lors, c'est sa praticabilité sociétale qui définit sa pertinence. Cependant la prise de conscience doit être collective pour que le *fhavanana* entre réellement ici dans le dénouement des facteurs de discontinuité sociale et de ballotement de l'actéualité. Il ne peut être, pour autant, une recette miracle pour la cohésion sociale Paradoxalement, son apologie et son surinvestissement sur l'optimalisation de la sociabilité, peut être source d'ambiguïtés et de dérapages de son utilisation si l'on ne tient pas compte de sa praticabilité dans chaque conjoncture d'application. Plus précisément, le décachetage des dilemmes de pratique pédagogique revient alors à dénouer tout ce qui tend à rendre improbable, voire impossible la dimension de régulateur d'interagissement des acteurs sociaux du *fhavanana*.

En rapport avec cette fonction, une pratique didactique peut donc être comprise ici

comme une séquence de conduite d'acteur social «*par lesquelles les individus se trouvent liés* par des influences et des déterminations réciproquement éprouvées » (Simmel G, 1981, p. 90. *sociologie et épistémologie*). Au vu de la dynamique de la situation actuelle, il est clair que le déroulement du dénouement n'est pas de rejeter tout ce qui n'est pas dans le besoin immédiat de la *civilisation osmotique*. En revanche, le dénouement tente d'annuler la reproduction de la dualisation de la pratique didactique des enseignants et d'empêcher l'intrusion des pratiques antipédagogiques. Après tout, à quoi bon pratiquer si ce qu'on pratique ne sert à rien pour optimiser le résultat scolaire et de corriger l'interagissement de tous les acteurs sociaux? En tous cas il n'y a pas d'interaction sociale efficace pour ce contexte, sans cadre social émancipateur, égalitaire et solidarisant avec une nouvelle constellation de configuration sociale qui possède le potentiel d'être la dynamique intégrative de la nouvelle conduite d'acteur social.

En l'occurrence, le processus de la *civilisation osmotique* est en train de reconfigurer l'ordre de la communauté villageoise par le biais du «recentrage» du *fihavanana*. Cet acte concerne la dynamique des relations qu'entretiennent tous les acteurs sociaux au profit de l'optimalisation des pratiques enseignantes. En outre, une clarification de la place des compétences professionnelles des enseignants envers les parents d'élèves enlève la vision réductionniste de l'utilité du *fihavanana*. En même temps, elle intègre l'idée de coresponsabilité et les valeurs ignorées de la transculturalité.

Faut-il reconnaître qu'il est inconcevable qu'il y avait des établissements scolaires protestants où un enseignant ne peut pas instaurer une même discipline de classe à tous les élèves d'une même classe. Conséquence de ce handicap, la construction d'un projet pédagogique ne peut pas s'effectuer correctement pour regrouper les élèves vers une même finalité d'innovation pédagogique.

C'est ainsi que le dénouement doit tenir compte le rapport pratique didactique/*fihavanana* pour avoir un résultat de résolution des pratiques distortionnelles dans le champ de la relation entre les acteurs sociaux concernés par le mécanisme pédagogique d'une école. Ce dénouement touche la régulation du désordre pédagogique par le biais de la clarification du rôle modérateur du *fihavanana*. S'il est incontestable que les pratiques des différences culturelles ne cessent pas d'exister, on peut dire toutefois que la génération d'enseignants actuelle vit dans un univers d'action où l'émergence de nouvelles techniques d'enseignement ne leur permet pas de rester dans un environnement culturel statique. Dans tous les cas, les codes ethniques sont un cadre vide de valeurs pratiques et d'utilité didactique dans l'adoption des nouvelles technologies d'apprentissage. Les nouvelles générations d'enseignants sortant de l'IFRP ne mordent pas à l'hameçon; elles refusent de se

retrouver dans une reproduction de la relation sociale ambivalente, sans aménagement de l'interaction entre les acteurs sociaux et de développement d'interculturalité, ne serait-ce que pour améliorer leurs conditions de mobilité géographique dans n'importe quelle région où se trouve une école protestante.

Certainement cela ne veut pas dire que les relations entre la nouvelle génération d'enseignant des écoles protestantes se trouvent dans une situation idéale d'une cohésion d'interaction inébranlable avec cette jonction du *fihavanana*. En revanche « lorsqu'une rupture se produit, il arrive qu'elle détruise l'image de soi autour de laquelle la personnalité de l'acteur s'est édifiée » Goffman (1993, p. 230).

Dans cet ordre d'idée, il est asocial qu'on en soit encore à se légitimer avec les liens de racine de pratique culturelle distortionnelles et à exercer une telle pression sociale sur les prétendus différences et identités isolées. Par exemple, l'emprise de l'idée d'enseignant « *vahiny* »¹⁸¹, qui n'arrête pas de rabâcher chaque nouveau personnel d'un établissement scolaire à préciser d'où viennent leurs ancêtres lointains, où se trouve son tombeau ancestral et quel est son origine ethnico-régionale. Pratiquement, l'idée sociale de « *vahiny* » interfère une défiance de la compétence pédagogique des enseignants. En outre c'est une pure ethnicisation de la pratique enseignante qui l'enferme dans des complices de valeurs limitées au sein de la pratique de terroir, voire avec une défense d'intérêt lignagère.

Dans ce cas précis d'ethnicisation de la pratique enseignante, est-il réjouissant pour un enseignant de lui rappeler qu'il est un descendant des anciens esclaves de sa région d'affectation ? Son autorité pédagogique peut-elle fonctionner réellement face à une couche de population qui voit mal leurs enfants sous l'éducation de quelqu'un qui hérite une culture d'esclave ? N'est-il pas vraiment contre la liberté de mobilité sociale et d'épanouissement réel de la conduite d'acteur social de pousser la situation à en arriver là. C'est dans une telle situation que les variantes pratiques de l'ethnicisation sont vraiment instigatrices *d'antifihavanana*. En extrême, c'est une situation d'engendrement d'une intégration sociale et institutionnelle de la pratique didactique de l'enseignement confessionnel sous contrôle d'ethnicisation. Est-ce le revers de cette fameuse idéologie de la racine identitaire et du droit à la différence ? Certainement le droit à la transculturalité point d'ancrage de ce processus de *civilisationnement* par le biais de la potentialité du *fihavanana* donne la réponse à cette interrogation.

¹⁸¹ op cit, sous chapitre XI.3.2 sur les façades de l'ethnophobie.

CHAPITRE XI : CIVILISATIONNEMENT DU CADRE DU PATRIOTISME

XI.1- «DECRYPTAGE» DES CATEGORIES CONFIGURATIONNELLES DU NOUVEAU PATRIOTISME

Cadre de l'analyse

Le «décryptage» est ici une démarche qui a pour but de préciser les points d'ancrage et source du nouveau cadre du patriotisme. Il répond à l'interrogation suivante : Quelle sont les racines contextuelles du cadre de patriotisme dans ce contexte de la formation initiale de l'enseignement protestant de Madagascar? Nous réitérons ici les deux évènements tirés de l'état des lieux de la situation qui ont déclenché la formation d'un nouveau cadre du patriotisme : premier évènement identifié est l'émergence de l'idée constitutionnaliste dans la conscience collective des acteurs sociaux. Deuxième évènement c'est la recrudescence de l'apologie aux actes effectués par les missionnaires de XVIII^e siècle à Madagascar. Ces deux évènements auraient suscité les nouvelles bases de la conviction patriotique dans la sphère de l'enseignement réformé de Madagascar. Mais reconnaissons que dans sa genèse, le nouveau cadre du patriotisme est très perturbé par des pratiques démesurées de certains acteurs qui s'obstinent à l'usage abusif des idées corollaires de l'idée constitutionnaliste et une apologie sans modération des valeurs des actes missionnaires à Madagascar. Ce sont des dérives qui apparaissent. Cependant, au fil du temps, le processus de la *civilisation osmotique* redimensionne les dérives ; la fusion de ces deux évènements s'effectue en formant une base de l'*osmotisme* dans cet univers de l'enseignement réformé de Madagascar.

XI.1.1- Contextualité de la question patriotique

- **L'inextricable de la dualité : idée missionnariste et idée constitutionnaliste**

C'est au sein de cette dualité que l'agir patriotique évolue réellement dans ce contexte de la formation initiale depuis un certain temps. Une situation embarrassante pour plusieurs acteurs sociaux notamment pour la nouvelle génération qui commence à

faire marquer sa présence dans l'univers des différentes activités de l'enseignement réformé de Madagascar. En effet, notamment la nouvelle génération d'enseignants est réellement apparue au cours de l'adoption d'un nouveau programme d'instruction civique à l'école. Ce programme porte l'imprégnation du civisme tiré de la Constitution malgache. Dans la pratique, ce civisme donne plus de place aux cinq directives suivantes : l'idée des droits fondamentaux, l'idée de la citoyenneté, les valeurs républicaines, l'authenticité du *fihavanana* et la croyance en Dieu. Evidemment avec ces cadres du civisme, l'actuelle nouvelle génération d'acteurs sociaux croit posséder des itinéraires patriotiques perspicaces à la place des causes historiques que soutiennent habituellement le milieu protestant malgache, des causes qu'ils jugent erronées et ne représentent qu'une nostalgie du passé.

Dans cet ordre d'idée, la pratique d'acteur social tirée du modèle missionnaire n'est plus reconnue par la nouvelle génération. Elles déclarent en effet que les pratiques missionnaires uniquement ne sont plus en état suffisant pour redresser la pratique des acteurs de l'enseignement. C'est pour dire que l'idée constitutionnaliste est une alternative potentielle pour redémarrer les activités de redressement. Est-il anodin de dire que l'apparition de ce revirement de la conscience patriotique marque la dynamique de la vision sociale dans ce contexte ? Serait-ce l'héritage inconscient issu de la doctrine de Jean Calvin, fondateur de l'église réformée, un effet constant du fameux leitmotiv : « *Eglise réformée, reforme-toi* » ?

Cette mutation d'itinéraire patriotique est constatée aussi dans le milieu des intellectuels protestants, une entité composée par des personnes possédant un plus large contact avec les différents médias audiovisuels, au niveau national et international. Cette possibilité leur permettra davantage d'effectuer à une comparaison de politique d'enseignement afin d'évaluer en permanence les points forts et les faiblesses de la sphère de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar. Par la suite, ces intellectuels diffusent sans cesse leur constat afin d'influencer l'opinion protestante. Dans la plupart des cas, les intellectuels donnent une conscientisation immédiate par leur possibilité d'intervention par le biais de la presse audiovisuelle des grandes villes malgaches.

Toutefois, cette imprégnation de l'idée constitutionnaliste et la démarche des intellectuels n'annulent totalement l'apologie aux pratiques missionnaires du 19^e siècle à Madagascar. La plupart des notables protestants réformés au niveau de chaque paroisse, les comités de gestions des établissements scolaires qui portent une mémoire historique des présences missionnaires, la majorité des pasteurs, ainsi que les

enseignants plus âgés, sont tous des catégories de personnes fortement convaincues par la potentialité de la pratique missionnaire pour redorer la pratique des acteurs sociaux. Chaque système d'enseignement possède leur éthique propre, affirment ces catégories d'acteurs. Selon eux, l'enseignement public peut être soutenu convenablement avec une législation scolaire décrétée à partir le ministère. Pour ce qui est des écoles protestantes, luthérienne et réformée, c'est surtout les valeurs authentiques et mémorielles de la persévérance des missionnaires chrétiennes qui constituent leur éthique organisationnelle « naturelle ». Il est difficile d'anéantir la source de la potentialité de l'image historico-sociale des écoles protestantes. C'est là que doit se renaître la démarche patriotique au sein de l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar. Ces desseins résument les causes défendues par ces catégories d'acteurs.

De là, la politique de l'enseignement réformé de Madagascar, qui détermine la politique de la formation initiale, varie sensiblement avec la dynamique dialectique émise par cette dualité de la conscience patriotique. En bref, la question patriotique est un domaine de controverse, elle est inextricable.

Cependant, actuellement embarquée dans le processus de la *civilisation osmotique*, cette situation duale entre dans un processus de « recentrage ». Une phase de reconfiguration des idées patriotiques s'effectue et n'épargne pas chacune de ces deux idées divergentes. Du coup, ce processus de « recentrage » transpose une redéfinition de la conduite d'acteur social spécifique. A travers cet évènement, la question est de savoir comment ce processus transformationnel peut-elle se développer davantage et comment il intervient dans la conviction patriotique des acteurs sociaux sans transgresser leur cohésion d'implication dans cette sphère de la formation initiale ?

- **L'inférence de l'historicité du paysage politique malgache**

Sans vouloir enfermer mon regard dans le contexte de la formation initiale, reconnaissons que cette dualité d'idée patriotique est aussi un effet induit du climat politique malgache. Des acteurs politiques espèrent effectuer des actes patriotiques en s'impliquant dans les activités de l'enseignement confessionnel. C'est l'une des raisons selon laquelle la question de patriotisme¹⁸² devient un enjeu notoire dans ce contexte de l'enseignement réformé de Madagascar.

¹⁸² Voir le sous-chapitre VIII.3.1. « Allusion sur un patriotisme civico-confessionnel »

Tout d'abord, une école confessionnelle incarne, pour certains acteurs politiques, le symbole du « nid et berceau du nationalisme » à Madagascar. A leur avis, une école confessionnelle est une mémoire des efforts pour défendre la souveraineté de la culture malgache. Pendant la colonisation, la plupart des grandes figures protestant du mouvement nationaliste sont des anciens élèves de l'enseignement confessionnel protestant réformé et luthérien : tout comme Pasteur *Rabary*, Pasteur *Ravelojaona*, Jean *Ralaimongo*¹⁸³, Monja *Jaona*¹⁸⁴.

Après l'indépendance, c'était le mouvement populaire du 1972, une réaction de la population malgache pour contrer les phénomènes du néocolonialisme, et le pouvoir en place, fut l'un des événements le plus notoire. C'est un grand mouvement populaire à Madagascar pour lutter contre la transgression de la souveraineté politique que subit l'Etat malgache. Or, ce mouvement n'arrive pas à évoquer un domaine clair d'objectif patriotique et d'explicitier un projet de société à édifier. Le mouvement se veut être à la fois une manifestation nationaliste, anti-néocolonialiste, anticapitaliste, conflit intergénérationnel, contestation contre l'acculturation, mais aussi un mouvement qui porte l'empreinte d'un nationalisme politique pour lutter contre la désouveraineté des différentes institutions de l'Etat malgache. Ce n'est que trois ans après ce mouvement, en 1975, qu'une nouvelle équipe de politicien avait récupéré cet élan patriotique populaire, en instaurant le régime socialiste révolutionnaire d'obédience marxiste.

Dix neuf ans après ce premier mouvement populaire de 1972, en 1991, un autre mouvement populaire, une désobéissance civile, s'est produit pour manifester et pour renverser le pouvoir socialiste-marxiste malgache, au pouvoir depuis 1975. L'état socialiste est renversé. Il est remplacé par un pouvoir de transition jusqu'à la nouvelle élection présidentielle de 1992. Cet événement se réclame le premier mouvement patriotique malgache pour l'instauration de la vraie Démocratie à Madagascar. Pourtant le pouvoir installé par ce nouveau grand élan populaire est fortement « déshonoré » en 1995, trois ans seulement après cet enthousiasme populaire sans précédent, l'incompétence du nouveau dirigeant est constatée constitutionnellement. Le vote de l'assemblée nationale contraint le président élu à se soumettre à son « empêchement » pour diriger l'Etat, une disposition légale déclarée par la

¹⁸³ Pierre Boiteau (1958), rapporte que Jean Ralaimongo en 1929, un enseignant d'école protestante réformé avant d'être un personnel au service de la juridiction en pleine période de la colonisation, est le premier autochtone qui a osé diriger une manifestation publique à Antananarivo, réclamant la liberté et l'égalité de droit, des messages adressés au gouverneur colonial français. En Bref la lutte de l'indépendance de Madagascar a débuté par cette réclamation.

¹⁸⁴ Monja Jaona est un ancien élève d'école protestant luthérien, c'est l'un des rares dirigeants politiques malgaches, le plus renommé, après l'indépendance qui a milité ouvertement et officiellement pour l'éradication des séquelles du néo-colonialisme et les formes de laxisme du dirigeant malgache.

Constitution malgache en vigueur, au cas où la gestion de l'état n'irait pas dans le sens de la Constitutionnalité et de la bonne gouvernance. Par la suite, l'organe de l'état présente un vide constitutionnel. Il manque un président élu démocratiquement. C'est ainsi qu'à la stupéfaction des antimarxistes et qui ont œuvré au renversement du régime socialiste révolutionnaire, le président socialiste renversé en 1991, Didier Ratsiraka est réélu pour reprendre la place du Président de la République. Il est réélu démocratiquement lors de la nouvelle élection en 1998.

En 2002, ce président réélu est de nouveau contesté lors de l'élection présidentielle constitutionnellement ayant respecté la bonne échéance du mandat de pouvoir. Un mouvement populaire national resurgit pour l'écarter suite à un litige de décompte de voix par chaque candidat. Comme d'habitude ! C'est un mouvement qui se réclame patriotique, pour l'intérêt majeur de la nation.

C'est toujours cette incertitude du cadre définitionnel des valeurs patriotiques malgaches, l'ampleur du dilemme de convictions nationaliste¹⁸⁵ et le flou sur les bases civilisationnelles de la conduite patriotique, qui bouleversent la fondation d'un cadre patriotique rassurant et capable de pérenniser une pratique patriotique potentielle dans ce contexte de la formation initiale.

C'est ainsi qu'avec le processus de cette *civilisation osmotique*, le «recentrage» de la question patriotique est un paramètre inévitable, voire essentiel, pour la formation de la conduite d'acteur social.

XI.1.2 – La fixité d'idée constitutionnaliste

- Aspect général

A travers ce chamboulement de pratique patriotique, une conduite qui milite pour le respect de la Constitution, dans le sens d'une pratique sans marchandage d'intérêt politique apparaît. De plus en plus, les idées- forces des valeurs de la République gagnent les langages des acteurs sociaux. Notamment, le respect des droits humains, la mise en œuvre des cadres de la citoyenneté, l'élargissement de l'usage de la langue malgache et les préceptes du *fhavanana*, sont les composantes de la Constitution

¹⁸⁵ Op cit, chapitre III.3.3.

malgache que les gens semblent réclamer pour édifier une vraie culture patriotique. Dans leurs idées, ces domaines sont prioritaires et sans compromission d'application avec les caprices des idées et pratiques des politicards. Il est évident que ce germe de nouveau patriotisme tente de résoudre les controverses qui n'arrivent pas à créer la fameuse « unité nationale » pourtant tant réclamer par les idées politiques sans arriver à trouver des valeurs de ralliement national.

C'est cette absence de nouvelles valeurs de ralliement national qui est sans doute l'origine de chaque échec de l'aspiration patriotique, tant recherché par les trois mouvements nationaux de 1972, 1991 et 2002 à Madagascar.

- **L'idée constitutionnaliste est une action organisée par le FFKM¹⁸⁶**

Dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar, l'opinion constitutionnaliste s'est développée globalement de 1993 en 1995 après la large campagne d'éducation des adultes sur l'univers de la Démocratie, le civisme et la notion de projet de développement, une formation effectuée par le FFKM. Grâce à sa structure qui recouvre le territoire national, le comité central de la FFKM a pris l'initiative de mener, dans les différentes institutions rattachées à leur structure respective, une action de formation en cascade qui a débuté le mois d'août 1993 dans les six chefs lieux de province de Madagascar. L'action commence par la formation des grands formateurs centraux, pour devenir à leur tour des formateurs des animateurs régionaux qui projettent leurs actions dans toutes les structures de base des églises membres de la fédération. Les modules de formation concernent : la notion de Démocratie et du pluralisme, la notion de Constitution, le rouage d'un état de droit, les hiérarchies de loi, les différentes procédures officielles relatives à l'application des décisions de l'Etat, la notion de projet de développement, la sagesse malgache basé par le *fihavanana*, la notion de Nation et les droits humains communs La formation dure quinze jours en session bloquée pour chaque entité ciblée par la formation. Les participants sont les membres de bureaux de chaque région ecclésiastique, des délégations issues des différentes administrations publiques, représentants des cadres d'entreprises privés, des représentants des élus et membres de l'église et les directeurs des écoles confessionnelles. Six années environs, avec la stratégie de formation en cascade, cette action d'éducation civique touche le niveau paroissial qui est en effet la population de

¹⁸⁶ Rappel, **FFKM ou fédération des églises chrétiennes à Madagascar**. C'est une structure particulière organisée à Madagascar, elle fonctionne au niveau national pour effectuer des actions à titre œcuméniques depuis 1983. Elle regroupe les quatre églises : l'église Anglicane, l'église protestante luthérienne, l'église catholique romaine et l'église protestante réformée. Son existence est devenue au fil des temps en une société civile qui influence la vie publique et politique malgache.

base ciblée par cette grande campagne. Pratiquement, cette grande et large sensibilisation est une vraie éducation politique mais aussi une grande conscientisation sur l'importance d'une société gérée par des valeurs innovées. Certainement le but explicite de l'action est de produire un nouveau profil d'acteur social pour promouvoir une nouvelle population de citoyen malgache. Cette opération est financée par une ONG allemande, la fondation Friedrich Ebert qui œuvre à Madagascar pour soutenir des actions d'éducation des adultes et le développement des organismes qui œuvrent pour la bonne marche de la Démocratie. Reconnaissons par ailleurs que cet événement possède un caractère d'action de « promotion d'un nouveau regard » dans le champ institutionnel de l'église. Entre autres, c'est une diffusion d'un nouveau cadre d'identité sociale pour le milieu chrétien. Par contre, selon le scepticisme de certains politiciens, cette action est une démarche de politisation de la moralité chrétienne : ils souhaiteraient effectuer cette grande campagne uniquement dans l'univers hors des institutions d'églises.

A bien des égards, d'une part cette formation est un moment pour confirmer l'utilité de l'église chrétienne dans la vie de la société malgache, d'autre part c'est une occasion pour rallier l'opinion des chrétiens sur des valeurs civiques potentiellement capable de collaborer avec les principes confessionnels adoptés par les églises malgaches. Sans vouloir émettre un corps de doctrine sociale, explicite et officielle, le message livré par cette campagne d'éducation civique de la FFKM est clair : Après 14 ans de vie au sein de l'idéologie socialiste marxiste, une période où l'état n'a pas pu résoudre la situation de pauvreté à Madagascar, la Démocratie est une voie de libération sociale et politique, elle est applicable à Madagascar. La conjoncture a besoin d'une nouvelle éthique sociale pour soutenir la réalisation d'un nouveau projet de société. La Constitution est le cadre authentique légal et légitime qui doit orienter les pratiques de l'état malgache et la vie des citoyens. La démocratie est la voie politique et le *fihavanana* constitue la moralité de la République à Madagascar.

Environ, huit ans après le lancement de cette grande campagne d'éducation civique, l'univers des activités de l'enseignement réformé de Madagascar présente le fruit indéniable de cette éducation des adultes. Pour autant, cette action de formation n'est pas l'unique canal de communication des nouvelles valeurs civiques dans le quotidien des gens pendant cette période. Soit les partis politiques anti-marxistes, soit les médias pro-libérale, ils possèdent eux aussi, leur stratégie pour abolir la forte emprise de l'idéologie socialiste-marxiste et maoïste, effets des quatorze années de pouvoir de l'Etat révolutionnaire à Madagascar.

Cependant la diffusion de ces thèmes de la Constitution par le biais du canal d'information de l'Eglise leur donne une dimension d'éducation « sacrée » et acceptée par respect de la morale chrétienne. La psychologie sociale des acteurs sociaux garde toujours cette conviction en une Eglise, un lieu de prédication de « la parole divine » et un lieu de partage de « l'amour providentiel ». Et la diffusion de ces grands thèmes d'éducation civique est sans doute prise comme une annonce bénit par l'Eglise. Cet historique simplifié donne l'aspect du développement de cette opinion constitutionnaliste qui s'est matérialisé en moteur du nouveau patriotisme dans ce rayonnement des activités de la formation initiale.

- Une légitimation modérée de la Constitutionnalité

Au cœur de cette grande campagne, la thèse d'une « conduite d'acteur légitime », en fonction de son attachement aux principes de la Constitution, apparaît comme un domaine générique pour cerner dorénavant la légitimité de la conduite d'acteur social. Cependant, faut-il reconnaître que cette idée n'écarte pas la place d'un individu libre à choisir son camp d'éthique sociale dans le respect de la Constitution. Pour autant, cette campagne d'éducation civique ne va pas dans le sens d'une dogmatisation de la pratique des acteurs sociaux sous l'égide des églises, étant donné que la Constitution malgache stipule la croyance en un Dieu créateur dans son préambule.

Plus précisément, **la pratique des acteurs sociaux est légitimé par le respect de la Constitution mais non pas par la considération en la sacralité de cette Constitution.** De cette manière, la conviction en une Constitution, qui a pour vocation de poser un cadre de conduite clair et légitime, ne s'impose pas comme un nouveau rival de la recommandation de l'évangile. En plus, cette légitimité de la Constitution ne présuppose pas l'autorité de l'Eat sur les affaires de l'église. L'idée maîtresse est que la chrétienté et la constitutionnalité peuvent aller de pair dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar. La conduite d'acteur social, légitimé par cette combinaison, est souveraine dans son engagement aux activités qui se déroulent dans cette sphère de la formation initiale. Et que son épanouissement ne soit pas concurrencé par une autre forme d'autorité contraignante.

Ensuite, au vu de la dynamique de cette opinion constitutionnaliste, il faut reconnaître que la reconnaissance de ces finalités sociales s'offre actuellement comme des nouveaux repères sociaux pour les acteurs sociaux. Elle organise un nouveau cadre du patriotisme dans l'univers de l'enseignement réformé, en orientant les nouvelles causes d'implication en faveur d'une idéologie de lutte sociale qui milite pour la mise en œuvre des valeurs rassembleuses.

Pour résumer la dynamique actuelle de cette idée constitutionnaliste, il faut aller à des interrogations plus élargies sur la nature de cette grande campagne effectuée par la Fédération des églises chrétienne de Madagascar ou la FFKM. En effet, cette action d'éducation des adultes n'est pas neutre dans le contexte de l'enseignement confessionnel. Elle n'est pas un habituel branche d'activité d'église, ni une action banale de prédication des bonnes conduites chrétiennes au sein de la société. **Ce patriotisme constitutionnel est un patriotisme programmé.** Il est le produit d'une prise de conscience des différentes conférences des églises chrétiennes malgaches quant à la transgression de l'éducation civique dans la vie quotidienne de la société malgache. La longue période d'idéologisation et de la promotion de pensée unique marxiste effectué par le pouvoir socialiste avait effacé l'épanouissement d'un vrai citoyen libre et croyant. D'où l'objectif non- dit de cette campagne est sa nature d'être une action institutionnelle pour ajuster le rôle de l'église chrétienne à Madagascar qui vise à renouer la vie quotidienne des chrétiens malgaches avec la mise en marche des valeurs de la Démocratie et de la chrétienté. Dès lors, cette entrée en scène de la nouvelle pratique patriotique constitutionnaliste est un effet induit de cette action. Par la suite, actuellement elle constitue une opportunité qui contribue au processus de la *civilisation osmotique* pour résoudre cette période de chamboulement et de versatilité des idées patriotiques.

XI.13 – La fixité du patriotisme missionnariste

- Les actes mémoriels adjacents aux valeurs patriotiques

Pareillement face à cette situation controversée du climat patriotique malgache, ces derniers temps, l'appel à une reconnaissance des actes missionnaires protestants pour redevenir une composante adjacente des valeurs patriotiques refait surface dans l'univers de l'enseignement protestant. Cela suppose à patrimonialiser les pratiques développées au temps des missionnaires protestants britanniques et norvégiens à Madagascar au 19^e siècle. Ces pratiques se résument par la mise en phase globale des quatre actions spécifiques suivantes : première phase création d'une école dans une localité pour démarrer l'alphabétisation par utilisation de la langue malgache, après une période de stabilisation de l'action vient l'ouverture d'un point d'apprentissage des rites de la confession protestante c'est la deuxième phase, parallèlement avec cette deuxième phase l'imprégnation aux nouveaux styles de vie inspirée de l'occident c'est la troisième phase, en filigrane un quatrième phase, un brassage de la population

s'effectue par le biais de la prolifération des groupes d'évangélistes pour reproduire les mêmes scénarios dans d'autres endroits. Ces quatre phases d'actions sont combinées au sein d'un grand objectif « évangéliser la population de l'île de Madagascar ». Reconnaissons sans ambages que cette stratégie a beaucoup contribué au développement du protestantisme, du civisme occidental et de la prolifération de la langue malgache dans dimension de langue d'enseignement et de culte religieux. Ces trois événements sont retenus comme des actes patriotiques sur le fait qu'ils contribuent quantitativement et qualitativement au changement social de chaque endroit « évangéliser ». L'inférence des programmes scolaires constitue incontestablement la première condition de réussite de ce grand projet d'évangélisation. Peut-on affirmer une réussite de programme scolaire ici sans parler du type de formation des enseignants qui ont collaboré avec les missionnaires ?¹⁸⁷ Faut-il citer ici le rôle politico-administratif et religieux de cette stratégie missionnaire au 19^e siècle, chaque localité ciblée par l'implantation de ce grand objectif « d'évangélisation » est suivie par la fixation d'un chef lieu administratif de la monarchie malgache. Ce qui permet le début de la juridicisation de la vie publique dans ces régions. Au fil du temps, lorsque la population locale possède « ses propres évangélisés », ces derniers prennent la relève des activités et effectuent l'extension des changements sociaux, en devenant des collaborateurs et des nouveaux éléments multiplicateurs des activités d'évangélisation. Les nouveaux acteurs sociaux sont dès lors des vrais acteurs de changement social, ils sont légitimes et reçoivent une forte invitation de beaucoup de nouvelle région non introduite par ces actes missionnaires. Ces nouveaux acteurs sociaux ont les qualités suivantes : une connaissance scolaire solide, ils possèdent la connaissance scolaire, ils sont des chrétiens de foi, ils pratiquent la langue malgache standardisée par la gramaticalisation élaborée par les missionnaires, ils sont les garants des nouvelles « compétences modernes » et devenus des auxiliaires de l'administration en gestation de la vie publique. Ils sont affectables dans d'autres régions.

Il va sans dire que la présence protestante, luthérienne et réformée, est un avantage historique indéniablement acquis par leur région d'implantation à Madagascar. Sans un être une action qui pu recouvrir dans un bref délai, toutes les régions de l'île de Madagascar au 19^e siècle, cette démarche suit un itinéraire qui progresse en fonction de chaque possibilité d'extension de la zone d'action. Le protestantisme est en position de force pour être le moteur de la construction d'une nouvelle socialité et du progrès. Au fil du temps, ce processus social est créateur d'une nouvelle catégorie sociale qui distingue les évangélisés, scolarisés et sont imprégnés par le nouveau style de vie

¹⁸⁷ Voir, le sous-chapitre IV.2 « la première politique de formation de l'enseignement protestant. »

civique incité par les connaissances scolaires. Cette couche sociale est devenue le dépositaire naturel des cadres mémoriels et héritier des valeurs missionnaires. Ils sont devenus des militants (inconscients ?) pour la reconnaissance des valeurs missionnaires et les stratégies inhérentes.

En effet, cette considération décore soigneusement les propos de certaines personnalités politiques lorsqu'ils insistent sur la question de patriotisme protestant dans lequel l'image de la pratique missionnaire (et non l'image d'une personnalité parmi les missionnaires) se présente comme foyer où doit se réchauffer le modèle de l'amour de la patrie et le modèle de développement potentiel de la socialité. A savoir que dans leur perception, ces acteurs politiques précise un degré de différence entre l'inspiration patriotique tournée vers les recettes idéologiques occidentales et l'image authentique du patriotisme encadré par les valeurs mémorielles de la pratique missionnaire chrétien, catholique et protestant conjointement. Cette idée expose une nette distinction entre acte de colonisation et acte d'évangélisation chrétienne. La politique coloniale avait existé réellement, par contre la stratégie missionnaire n'est obligatoirement pas une biaisée de la stratégie coloniale. Les missionnaires n'ont jamais été formés pour devenir un tandem d'envahissement colonial. Dans cette idée, il est inadmissible de confondre la grandeur des œuvres tracés et effectués par des missionnaires chrétiens avec les agissements des actes colonialistes. En effet, à travers sa configuration, cet de patriotisme revêt l'aspect d'un patriotisme civico-confessionnel, elle réclame les bases des détenteurs des valeurs de la fierté d'être malgache, chrétien et pour le développement du missionnarisme.

Ce patriotisme débute pendant l'époque coloniale¹⁸⁸, jusqu'au moment où une deuxième politique d'enseignement entre dans l'univers de l'église protestante réformée¹⁸⁹.

¹⁸⁸ *Les pasteurs malgaches RABARY et Ravelojaona, respectivement, pasteur de l'église protestante réformée Amboninampahamarinana et à Ambohitantely Antananarivo pendant la première moitié de la période coloniale à Madagascar fussent parmi les fervents instigateurs de cette idée patriotique. Cette constatation est relatée dans la thèse de doctorat de Rasoamanarivo Solomampionona « Rabary 1864-1947, Homme de lettres au carrefour des conflits de la religion et du pouvoir de son temps » Chapitre II, page 165 1997, Unalco.*

¹⁸⁹ Voir le sous-chapitre IV.3 « la deuxième politique de formation de l'enseignement réformé de Madagascar. »

XI.2 - «RECENTRAGE» DES NOUVELLES PRATIQUES PATRIOTIQUES

Reproblématisation

Reconnaissons à travers cette dynamique que la plupart des acteurs sociaux n'ignorent pas l'existence d'une situation équivoque face à ces deux sources d'idées patriotiques. Entre autres, des pratiques qui tentent d'admettre la sacralité de la Constitution comme un cadre infallible de la conduite d'acteur social existent dans certaines circonstances où des gens exigent une conformité des règlements intérieurs d'une association quelconque avec des articles précis déclarés dans la Constitution. Vient renforcer cette idée, dans des activités sociales au sein d'un établissement scolaire ou lors des manifestations publiques à caractère de mouvement de masse, des agissements « protestantistes » tentent de poser comme postulat de toute orientation de décision les valeurs théologiques protestantes et le respect de ces valeurs missionnaires.

Ces agissements semblent admettre la pratique d'un contrôle de constitutionnalité de chaque conduite d'acteur, ainsi que l'omniprésence de la théologisation de la finalité d'une action à mener dans le rouage de l'enseignement protestant.

S'opposant ainsi deux conceptions de causes patriotiques à défendre dans un même champ d'exercice patriotique. Est-ce à dire que cette action organisée par le FFKM qui a vulgarisé l'idée constitutionnaliste, n'est pas bien intégrée dans son juste objectif ? Où bien cette sphère de l'enseignement protestant ne possède pas une dynamique formationnelle capable de procéder une autoéducation civique pour ses propres acteurs sociaux ?

C'est ainsi que les gens qui s'opposent à la considération en la sacralité de la constitution et à l'imposition d'un agir protestantiste ne considèrent pas pour autant l'agir patriotique dans la sphère de la formation initiale d'enseignants comme un acte incontournable confessionnel et tourné pour les finalités de l'église uniquement. Ils considèrent plutôt des valeurs patriotiques qui ont des motifs de ralliement d'implications de tous les acteurs sociaux au dans sa diversité d'opinion politique. Pour eux, le patriotisme est un cadre de légitimité civique et publique de la conduite d'acteur social et non une recherche de couverture théologique et pour prévaloir la présence protestante des toutes les activités peri-écclesiastiques. Dans cette idée, un acte patriotique est une recherche d'attachement aux intérêts égalitaires, rassembleuses et pour innover la logique de la sociabilité entre les acteurs. Dans tous les cas, tout ceci

entre dans un accomplissement des actes au profit du redressement de l'enseignement réformé de Madagascar.

Ce dilemme de pratique patriotique décore le climat patriotique de cette sphère de la formation initiale. L'alternance des idées inter- générationnelles ressent de plus en plus cette dualité. Entre autres, ce qui se déroule est un aspect de rencontre d'idées patriotiques en quête de validité contemporaine. D'une autre face de problème, on ne peut pas minimiser le fait que, certaines idées sont des pures reconductions du passé pour être vécues de nouveau dans le présent. Mais ces ambitions sont vite repérées par les acteurs sociaux eux- mêmes comme des pratiques anachroniques.

C'est à travers ce schéma de problématique que s'effectue la relecture des idées corollaires de l'idée patriotique dans l'univers des activités de l'enseignement réformé de Madagascar.

XI.2.1 – Les pratiques démesurées du nouveau patriotisme

- Cas de dérives d'idée constitutionnaliste

Depuis cette grande campagne d'éducation civique menée au sein de tous les champs d'actions de l'Eglise à Madagascar¹⁹⁰, certains établissements scolaires confessionnels sont devenus un lieu d'expression de différents droits. Le terme de « droit », mot clef très discuté pendant la formation, est devenu un langage courant dans la vie quotidienne. Certaines ambitions d'un groupe de personne sont dorénavant transformées en réclamation de droit. Plus précisément, après quelques années, la massification du terme de « droit de l'homme » a engendré une certaine conception de droit civique au niveau de l'univers de l'enseignement. Certes, cette grande campagne ne prétend pas être une opération bien menée à l'abri de toute dérive d'usage des différentes informations diffusées officiellement dans les grands thèmes de la formation. Toute fois, certaines péripéties auraient déviée la potentialité des objectifs pédagogiques. Entre autres, les cas d'apparition d'une multitude de droit et de cause patriotique controversée.

Le cas présent concerne particulièrement les événements qui ont agité la conduite des acteurs sociaux au niveau des établissements scolaires protestants réformés. Il y a des parents d'élèves avec l'appui de quelques paroissiens locaux qui réclament ce qu'ils nomment « droit des natifs de la région » pour occuper les postes de directeur ou pour

¹⁹⁰ *Op cit, chapitre XII.2.*

occuper de droit une place vacante d'enseignant. Les notables locaux réclament qu'il est de « leur droit » d'occuper la place du président d'association des parents d'élèves. Le terme de « droit » est devenu un cheval de bataille pour imposer un intérêt conforme aux aspirations régionalistes. De même, pour ce qui concerne les discours des anciens élèves deviennent des propos qui semblent transformer la notion de droits humains en « **droit aux privilèges des anciens élèves** ». Les anciens élèves, devenus adultes et parents d'élèves, croient posséder un droit d'être prioritaire pour la scolarisation de leurs enfants dans les écoles protestantes dont ils sont des anciens élèves.

Plus précisément, croyant mettre en pratique les recommandations essentielles aux droits fondamentaux, notion diffusée par la Constitution, certaines entités de personnes ou des personnalités régionales arrivent à récupérer cette importance de la Constitution pour faire valoir un patriotisme régional. Mais reconnaissons que cette aspiration patriotique trahit la vocation unificatrice de la Constitution.

Il y a aussi l'apparition d'une réclamation d'un « **droit au traitement caritatif** » en faveur de la scolarisation des élèves défavorisés, que les parents sans ressources financières formelles, durables et en situation de précarité permanente, réclament comme leur propre droit et privilège pour pouvoir scolariser leurs enfants comme le veut la Constitution. Dans leur idée, ils considèrent ce droit comme le chemin pour mettre en vigueur « (...) *la mise en œuvre d'une politique de développement équilibré et harmonieux sur tous les plans* »¹⁹¹ déclarée par le préambule de la Constitution et de celui de l'article 23 « *Tout enfant a droit à l'instruction et à l'éducation sous la responsabilité des parents dans le respect de leur liberté de choix* »¹⁹². En outre, d'autres parents d'élèves avec les enseignants voient aussi les contraintes engendrées par ces réclamations comme en contradiction totale avec l'article 8 de la Constitution malgache qui stipule que « *Les nationaux sont égaux en droit et jouissent des mêmes libertés fondamentales protégées par la loi sans discrimination fondée sur le sexe, le degré, d'instruction, la fortune, l'origine, la race, la croyance religieuse ou l'opinion* »¹⁹³.

Au fil des temps, l'altercation de ces deux considérations aurait engendré un climat de tension sociale permanente dans la vie de plusieurs écoles protestantes réformées. Les enseignants en sont les premières victimes de ce conflit. Les mesures pédagogiques

¹⁹¹ Constitution de la République malgache.(2007). Préambule p.5. Edition foi et justice. Antananarivo

¹⁹² *Ibid*, article 23, sous-titre II , « Des droits et des devoirs économiques, sociaux et culturels ». p.11.

¹⁹³ *Ibid*, préambule, p.7

sont devenues presque sans signification face aux poids de ces différentes réclamations de « droits personnalisés ». Il est vrai que certains acteurs sociaux et groupe de personnes tentent de militer pour une cause qu'ils considèrent comme porteuse d'ascension sociale de son univers familiale et de sa région native ; ils considèrent leur militantisme comme l'accomplissement des impératifs de la Constitution. Comme dans d'autres domaines, ils continuent à faire valoir leur « patriotisme » dans l'univers de l'enseignement. Mais à force de respecter aveuglement en la sacralité des recommandations de certains articles de la Constitution sans confrontation d'initiative avec d'autres faces de chaque article, des contre- sens envahissent réellement ici leur pratique..

Ces nouvelles réclamations créent de plus en plus un climat de tension sociale qui oppose ces personnes déclarant être des militants pour « les droits prioritaires », d'après leur propre langage, face aux personnels des établissements scolaires qui veulent à tout prix garder un fonctionnement respectant le règle de l'art de l'administration scolaire, pas de favoritisme, ni de corruption dans le traitement des dossiers des élèves. Pour eux, les règlements sont faits pour normaliser les relations avec les différentes catégories de personnes. L'ampleur et la propagation de ces multitudes de pratiques à contre- sens de la législation scolaire en vigueur et des valeurs académiques de l'enseignement aurait déstabilisé l'image nationale de l'enseignement protestant selon le constat émis par le rapport de son Directeur national lors du congrès national de cet enseignement réformé de Madagascar en 2003. Notamment, la pratique enseignante est menacée, la crédibilité de l'enseignement protestant qui est mise en jeu, poursuit ce rapport.

Autres faits marquant cette confusion d'usage de la constitutionnalité, certains parents d'élèves exigent de la constitutionnalité de chaque règlement intérieur de telle ou telle activité bénévole au sein d'un établissement scolaire. Pareillement, dans les réunions de prise de décision au niveau du comité de gestion de l'IFRP, une partie des membres du comité s'obstinent à la mettre en place l'image explicite des trois dimensions : législative, exécutif et judiciaire dans le règlement intérieur de cet institut, une façon pour eux de faire valoir la conformité de la structure organisationnelle aux exigences des statuts républicains dans la vie publique.

- Cas de dérives d'idée missionnariste

Dans certaines circonstances, il existe dans le fond caché de ces discours qui prétendent être des gardiens des valeurs des actes missionnaires, des idées

protestantistes, une forme biaisée d'intégrisme confessionnel ? Ces idées protestantistes sont surtout maintenues par une couche sociale qui, dans leurs expériences sociales, ne supporte pas une modération de leur rattachement aux valeurs théologiques et aux modalités de fonctionnement ecclésiastique de l'église protestante réformée. C'est un positionnement tributaire d'un protectionnisme théologique en quelque sorte. Mais aussi, des discours qui s'articulent (s'obstinent ?) sur l'enjeu des luttes d'influences et d'hégémonisme entre le protestantisme et le catholicisme dont Madagascar fut parmi les terrains de prolongement des différentes manœuvres classiques incités par cet enjeu « d'autrefois ». En effet, des pratiques de lutte de territoire et de prise illégale des biens avaient existé à Madagascar entre les deux confessions pendant la deuxième moitié du XIXe siècle et de la première moitié du XXe siècle entre les deux confessions. Mais reconnaissons que ces événements sont conjoncturels, lors d'une période en pleine démonstration de « compétence d'évangélisation » dans des endroits clés de Madagascar. Effectivement, des temples protestants sont convertis en églises catholiques par les paroissiens eux-mêmes qui se sont convertis massivement en confession catholique. Réciproquement, dans des différents endroits, des terrains auparavant inscrits comme biens des congrégations catholiques sont pris par des parents d'élèves d'écoles protestantes pour une extension de leur activité contribuant aux aidés au développement d'une école locale.

Ces événements ne sont pas du tout disparus dans le mémoire de l'histoire de l'évangélisation à Madagascar. Pour certains acteurs patriotiques, ce sont des actes qui devraient élaborer les causes patriotiques de chaque nouvelle génération œuvrant pour le compte de l'église et qui s'intéresse réellement au développement du protestantisme authentiquement confessionnel.

Face à ce genre de discours, sans vouloir juger odieusement cette dérive du missionarisme, des acteurs sociaux s'interrogent ardemment lors de mes enquêtes pendant cette recherche, avec des questions de type : Mais de quel œcuménisme prône-t-on réellement à Madagascar ? Néanmoins, si prosélytisme devait exister en permanence, il est inadmissible que celui-ci se produit dans le cadre d'une pratique d'altercation entre confession.

XI.2.2 – Les actes de relecture du nouveau patriotisme

Finalité de la relecture

Les dérives commencent à devenir des réels problèmes constatés par plusieurs acteurs sociaux, après quatre années environ, début de ce conflit d'interprétation et de pratique controversée de cette idée constitutionnaliste, aux alentours de 2000-2003, une autorelecture mutuelle, informelle, des pratiques démesurées commence à se démarrer dans ce rouage de l'enseignement réformé de Madagascar. A noter que, au sein de ses dérives de pratique que les acteurs sociaux eux-mêmes constatent de plus en plus leurs effets transgressionnels, perturbant ainsi leur implication conjointe, des phases de controverses sur les abus d'usage s'amplifient.

Cependant, les voies de relecture ne sont pas tous des actes organisés formellement. Ce concours d'événements aurait déclenché le début du processus de *civilisationnement*. La question de savoir les vraies causes patriotiques à défendre se précisent au rythme du processus. C'est ainsi que cette autorelecture prend l'aspect d'un acte de «recentrage» des pratiques démesurées de l'idée constitutionnaliste et un «recentrage» des actes transgressionnels des valeurs mémorielles de la pratique missionnaire. Lors de leur activité collégiale, les acteurs sociaux commencent à se corriger mutuellement, notamment, sur les abus de sens et des dérives d'usage de la notion de droits humains, sur la portée d'être protestant, tout ceci pour faire valoir une voie de cohésion sociale au profit des principes de scolarisation dans l'enseignement réformé de Madagascar.

C'est le début du processus de *civilisationnement* des idées patriotiques. Une réunion des parents d'élèves est devenue un moment pour échanger des avis sur la faisabilité ou non, sur la légitimité ou non d'une telle ou telle demande de privilège pour les parents d'élèves et pour les enseignants au niveau de la vie d'un établissement scolaire. Reconnaissons que, sans être une activité organisée et commanditée au niveau de l'autorité hiérarchique des hauts responsables de l'enseignement protestant, cette autorelecture mutuelle est un acte quasi-général effectué dans les circonscriptions scolaire de cet enseignement. Elle est autogérée par l'entendement des acteurs eux-mêmes. Elle se déroule par une recherche collective de point de ralliement des nouvelles idées à légitimer, une sorte d'action d'autocorrection poussée un fort besoin d'une stabilité organisationnelle. Il est intéressant d'anticiper mes analyses sur le fait que l'entrée dans cette phase de «recentrage» est un vrai effet immédiat de la prolifération de la didactique de l'approche par les compétences dans l'univers du monde adulte au sein de cet enseignement réformé de Madagascar.

Dès lors, l'itinéraire de la relecture est ici de fournir un cadre légitimité des considérations constitutionnalistes et la place raisonnable du sentiment protestantiste. Un recul se déroule d'une manière à ce que les considérations patriotiques ne se confondent pas avec l'inextrabilité de l'amour pour son église. La relecture se présente comme un mode de filtre de légitimation de la conduite d'acteur social. Une détection d'abus d'usage de la constitutionnalité et pour que ses dérives de pratique ne se perpétuent pas. D'une certaine manière, ce procédé implique également ici un triage des éléments configurationnels de la *civilisation osmotique*. Un processus d'intégration de la conduite d'acteur social dans le processus d'engendrement de la *civilisation osmotique*, il s'effectue dans un schéma de genèse des nouvelles causes patriotiques en offrant des nouvelles valeurs à défendre. Les valeurs telles que la solidarité, la collaboration intégrative, la transculturalité entre en position de filtre d'adaptabilité des valeurs républicaines énoncées par la Constitution à la formation du patriotisme. C'est l'aspect osmotique de ce processus configurationnels. Une relecture qui se veut être une maîtrise de la pratique des acteurs sociaux, dans une situation où les impératifs de la Constitution malgache doivent être adoptés sans déconfessionnalisés la légitimation de la conduite d'acteur social. Cette configuration est dès lors les repères sociaux qui commencent à se concrétiser et issues du «recentrage». Elle constitue une reconversion des causes patriotiques dans le rouage de cet enseignement protestant.

La relecture est un processus de la *civilisation osmotique*, il entérine la configuration *modalisée* (Goffman, 1974) des bases du « patriotisme civico-confessionnel », faisant partie du cadre de légitimation de la conduite d'acteur social.

C'est du moins l'aspect du déroulement de la dynamique processuelle de la relecture des idées démesurées dans ce contexte de la formation initiale de l'enseignement protestant.

A – Les effets induits de la recherche-action

- Réorientation des vecteurs d'idées patriotiques

Comment se concrétise dès lors la mise en marche de ces «recentrage» dans ce processus d'engendrement de la *civilisation osmotique* ? Tel est sans aucun doute l'interrogation suivante qui intéresse la suite de l'analyse. Pour le comprendre, il est opportun de replacer la sphère de la formation initiale dans sa configuration d'un carrefour de différentes conduites d'acteurs où le *civilisationnement* de leur modalité d'implication est un acte à double face. Tout d'abord, du côté de l'IFRP ou l'IFRP, dans le cadre de la pratique de la recherche-action, des actions de clarification ont été programmées pour corriger à grande échelle ces dérives d'idée constitutionnaliste et celle de l'idée missionnariste. En 2003, six regroupements régionaux ont été effectués pour démarrer un processus de «recentrage» des pratiques désorientées provoquées par ces dérives. L'objectif est d'équiper chaque structure responsable de prise de décisions, des outils de discernement qui leur permet de détecter le piège du partisanisme sans recul à la sacralisation des idées constitutionnaliste et l'aspect intégriste de l'excès d'apologie aux traditions missionnaires. Il s'agit d'un vrai acte de *civilisationnement* de la part de l'IFRP par le biais de la recherche-action.

Au niveau d'une circonscription scolaire protestante, cet excès d'apologie aux traditions missionnaires est surtout pratiqué par l'église locale qui espère conscientiser, les paroissiens, les parents d'élèves et les enseignants d'avoir une persévérance face aux difficultés financières, la précarité de la solidarité et aux échecs scolaires que traverse dès fois le fonctionnement de l'école protestante locale. L'église protestante locale prend comme image d'une bonne actéualité la persévérance des missionnaires, des personnes qui ont un dévouement exemplaire de quitter son pays, leur grande famille, leur propre bien, pour effectuer « une mission divine » sans exigence de condition financière. Leur premier but est d'enseigner pour pouvoir transmettre des connaissances et d'évangéliser la famille. C'est le chemin de développement tracé par les missionnaires. C'est du moins le contenu abrégé de l'apologie adoptée et qui circule dans presque toutes les paroisses. Reconnaissons que ce sont surtout ces genres de discours effectués par l'église qui se transforment en vecteurs d'idées patriotiques.

Cependant, cette formation d'idée patriotique par le biais du discours de l'église locale tend à annuler la crédibilité d' autres genres d'idées patriotiques non- émises par le canal de l'église locale. Comme si les idées patriotiques qui ne sont pas « prêcher » par l'église, ne sont pas potentiellement valables pour être adoptées dans l'univers de

l'enseignement réformé de Madagascar. C'est surtout cet abus d'autorité qui est le point d'ancrage de cet excès d'apologie et source des dérives de pratique d'idée missionnariste.

Partant de ce schéma problématique, la stratégie adoptée par la recherche-action consiste à agir dans ces trois domaines traditionnellement non résolus par ce genre de traitement effectué par l'église. Ces trois domaines sont : la question financière pour le fonctionnement des activités de l'enseignement, la précarité de la solidarité face au redressement de l'enseignement protestant et l'échec scolaire avec ses différentes variantes. Rappelons que le discours de l'église propose comme solution valable l'adoption de l'image missionnaire, persévérant et agir pour le protestantisme. Dans son objectif à long terme, la démarche de la recherche-action entre dans la clarification des trois valeurs : tout d'abord, l'importance de la coresponsabilité, elle a pour finalité l'amélioration de la performance pédagogique des élèves, pour améliorer les résultats scolaires et pour atténuer l'ampleur du découragement scolaire dès les jeunes âges. Ensuite les valeurs du civisme public. Elle a pour finalité de restaurer le sens du civisme fondé par le droit de l'homme qui se confond avec la moralité noyauté par l'idée protestantiste. Et le troisième point est la clarification de la primauté du cadre académique et d'action sociétale au fonctionnement de l'enseignement. La recherche-action a jugé comme essentiel le lancement de ces trois cadres de clarification dans le but de recentrer ces dérives constatées. Certainement, la relecture de la pratique patriotique se précise en fonction de la prolifération des effets de la recherche-action. Chaque regroupement pour le compte de la recherche-action est animé par la promotion du thème de « Coresponsabilité et changement de regard sur le redressement de la scolarisation des élèves en difficulté ».

Une large diffusion de ce slogan est réalisée dans le réseau de l'enseignement réformé de Madagascar et chez les paroisses de l'église réformée. Les formateurs de l'IFRP s'occupent principalement au lancement du thème, mais l'extrapolation des idées à clarifier dépend de chaque contexte local. Au moment de cette rédaction de la présente thèse de doctorat, il n'est pas exagéré de dire qu'un changement de pratique existe. Plusieurs de ces établissements scolaires de l'enseignement protestant ont modifié leur règlement intérieur pour préciser la nouvelle collaboration à adopter dorénavant entre les enseignants eux-mêmes, entre les enseignants et les parents d'élèves, entre l'église locale et l'école de sa proximité. Ce remaniement presque général est sans doute un des corollaires de ces discours noyautés par des causes patriotiques, lancés par la recherche-action. Entre autres, cette procédure de l'IFRP a suscité un nouveau souffle dans le milieu des clients potentiels de cet enseignement réformé de Madagascar. Un accroissement de la statistique générale des résultats scolaires est vérifiable avec un

accroissement du taux de durée de la scolarisation des jeunes ages. Plus particulièrement dans le milieu rural, les parents commencent à se présenter périodiquement aux séances de porte ouverte pédagogique dans chaque établissement scolaire. Contrairement à ce qui s'effectue régulièrement dans les écoles dans le milieu urbain, dans le passé, ce type d'organisation n'intéresse pas les parents d'élèves dans le milieu rural qui se contentent d'assister l'unique assemblée générale annuelle pour évoquer tout ce qui leur intéresse à propos de la scolarisation de leur enfant.

Notons que le moment de contact avec les acteurs sur terrain a permis aux formateurs de l'IFRP de constater la carence des échanges de points de vue entre les différentes catégories d'acteurs de l'enseignement réformé de Madagascar. Cette carence définit certainement l'absence de conversionnalisation des idées obsolètes qui a failli transformer certains établissements scolaires comme dépotoir des pratiques complètement déphasées par rapport à l'évolution des traitements des problématiques globales de la scolarisation à Madagascar.

- **Régulation du processus décisionnel**

Par la suite, la recherche-action, réitérons-le, participe à l'activation de la relecture des idées patriotiques. Deux évènements s'entrecroisent pour concrétiser la réorientation : la régulation des processus décisionnels et l'agencement d'une réorientation des résultats escomptés aux activités de la formation initiale. Ces effets concernent notamment le mode de fonctionnement des instances au niveau des structures institutionnelles de prise de décision dans l'enseignement protestant.

L'apparition de ces deux évènements témoigne sans doute l'effet de formation plurielle effectué par la recherche-action. A la fois, elle intervient en tant qu'organisatrice des méthodes de travail de l'organisation et elle corrige la pratique patriotique à pourvoir des acteurs sociaux. Les travaux effectués influencent également les paroissiens qui se considèrent comme partie prenante des questions relatives à l'image du protestantisme réformé malgache.

A travers ces évènements apparaît les prémices de la nécessité d'une réorientation de la politique de formation d'enseignants pour l'enseignement réformé de Madagascar. Evidemment, cette réorientation de la politique de formation d'enseignants entre dans la mise en marche des produits de la relecture des cadres du patriotisme. Cette action

pourrait se concrétiser en une nouvelle mission sociale de la formation d'enseignants. A partir de là, cette image d'action de formation plurielle générée par la recherche-action, peut être un modèle d'action pour l'IFRP. Sans pouvoir entrer dans un large détail sur certaines défaillances de l'actuelle politique de la formation initiale pour l'enseignement protestant, qui dépasse le domaine de l'objet de recherche, cet apport constaté dans le déroulement de la recherche-action est sans doute un mini-inventaire pour relever certaines carences au sein du plan de formation adopté jusqu'à présent.

Ensuite, autres faits marquant le rayonnement d'effets de ce «recentrage» du processus décisionnel c'est le recul de l'abus «du sentiment protestantiste». Auparavant, le principe de gestion par des grappes de comités est considéré comme structurellement inchangeable dans tous les niveaux d'actions de l'enseignement réformé de Madagascar. Par principe, l'univers structurel de l'église protestante adopte la mise en place d'un comité de proximité dans chaque activité qui demande une implication participative des gens. Historiquement, ce fonctionnement par comité de proximité, composé par des laïcs et des religieux, est aussi considéré par la foi protestante comme la concrétisation du sacerdoce universel investit par la Réforme protestante menée contre l'absolutisme de la bureaucratie épiscopale et le cléricalisme au XV^e et XVI^e siècle en Europe. D'où, le fonctionnement des activités institutionnelles ou peri- institutionnelles, adoptent traditionnellement la création d'un comité à chaque fois que soit une activité collective se met en place ou soit une activité institutionnelle est créée. Interrogé sur le rôle attendu d'un comité de proximité, les gens considèrent actuellement ce principe comme une concrétisation de la démarche patriotique pour se rallier avec une bonne modalité de solidarité. Mais, reconnaissons que cette considération patriotique devient une étiquette sociale des actions dans le rouage de l'enseignement protestant. Une cause patriotique qui veut modéliser la vie en société en une initiative vient de la base et non d'une série de dictées de recommandations, des caprices d'autorité qui vient d'en haut. Mais est-ce vraiment une tradition patriotique authentiquement protestante ? Sans doute l'inférence des héritages de gestion communautaire socialiste collectiviste, pratiqués à Madagascar pendant quatorze ans ne sont pas à exclure dans ce genre de cause patriotique !

A y regarder de près, cette procédure de prise de décision commence à étiqueter l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar d'être un champ d'une lutte de pouvoir de décision. Il arrive que, deux décisions se présentent pour l'orientation d'une même activité. Une situation qui crée un trouble quant aux mesures à adopter pour diriger sereinement une institution ou un projet d'activité quelconque. Au fil du temps

cette procédure est devenue même un caractère notoire des activités publiques ou privées sous la responsabilité d'une personnalité de confession protestante. Cette personne procède sans ambages par décision de comité de proximité pour ne pas être aux contraintes des exigences hiérarchiques et des exigences des normalités juridiques. Ainsi, phénomène fréquent dans la vie publique, il arrive dans des villages et certaines communes, de voter pour une personnalité de confession protestante dans le but de faire fonctionner ce principe de gestion par comité de proximité. Dès fois, ce vote est une déclaration de défi aux contraintes des recommandations issues d'une autorité administrative communale ou préfectorale, voire gouvernemental. C'est ainsi que dans certaines conjonctures, ce mode de fonctionnement adopté par un « protestant de confession » est vu comme une idéologie de résistance aux abus d'autorité et de pouvoir dans la gestion des affaires publiques dans certains périodes de l'histoire de Madagascar.

Cependant, cette image est ciblée actuellement par le *civilisationnement* dans cet univers de l'enseignement réformé de Madagascar. Activé par l'inférence des notions de l'APC et du sens élargie de professionnalisation, des acteurs sociaux commencent à exiger la considération de la différence entre un travail de **comité dominé par une pratique populiste** et celui qui demande **une professionnalisation du fonctionnement d'un comité**. C'est un appel au « recentrage » de cette pratique sans balise de comité de proximité. Cet appel se fait sentir malgré ces non-performances constatés dans l'enseignement réformé de Madagascar ces dernières décennies. C'est la raison pour laquelle les parents d'élèves et les paroissiens arrivent actuellement dans un stade où ils s'interrogent sur la différence opérationnelle entre un vrai procédé patriotique et l'emprise de la banalité d'une certaine **culture comitiste**¹⁹⁴, de nature populiste, qui commence à marquer ses dérives dans la vie courante de l'enseignement protestante réformé.

Dans un autre angle d'observation, ce début de remise en cause va dans le sens d'une reconnaissance que l'aspiration patriotique ne peut pas uniquement s'effectuer dans une lutte de pouvoir de décision. En effet, des acteurs commencent à se positionner pour corriger l'auto-décrédibilisation inquiétante d'un honneur commun du protestantisme. Un recul en vue de déclencher un « recentrage » de cette interminable **auto-protestation**¹⁹⁵ entre acteurs sociaux qui sont tous pour la recherche de la réussite de l'enseignement protestante et ses composantes d'activités.

¹⁹⁴ **Culture comitiste** : je désigne par ce terme cet acharnement de mettre en place un comité de gens sans considération dans n'importe quelle action sans considération de conformité aux besoins techniques ni à l'opportunité de cette démarche. Culture comitiste reflète ici un sens négatif de l'usage du comité.

¹⁹⁵ **Auto-protestation** : Ce terme est une mise en forme, de ma part, des expressions en malgaches évoquées par quelques formateurs de l'IFRP, qui sont en majeure partie des protestants d'ailleurs. Leur propos est sous forme

En réalité, cette traditionnelle lutte de pouvoir de décision, guerre de personnalité et guerre de prestige entre acteurs sociaux a fait que la légitimité de la conduite d'acteur social est ternie par eux-mêmes. Et pour sauver la pratique patriotique presque controversée depuis un certain temps, l'exigence d'une relecture du fonctionnement du comité de proximité se précise pour corriger cette auto-protestation et cette culture comitiste qui se cachent derrière l'idée de lutte de pouvoir de décision, une recherche d'autonomie de décision et d'une soi-disant lutte contre la menace de la bureaucratie ecclésiastique au sein de l'église protestante réformée malgache. C'est l'aspect *dramaturgique* de la procéduralisation de l'agir patriotique dans cet univers d'enseignement en reprenant la catégorie Gauffmanienne.

Etant en connaissance de cette problématique, les activités de recherche-action ont participé à mettre différents acteurs sociaux en situation de relecture du processus de prise de décision favorable à l'optimalisation et à l'homogénéisation des implications globales des différentes catégories d'acteurs sociaux, dans n'importe quel niveau d'implication dans ce rouage de l'univers de la formation initiale. C'est un pur acte de *civilisationnement* sur le fait que les activités de relecture des idées patriotiques contribuent à la mise en configuration des caractéristiques osmotiques de la conduite d'acteur social. Cependant, cette relecture du processus décisionnel ne s'est pas produit pas simultanément pour toutes les instances, c'est une imprégnation qui s'étend en rythme de tâche d'huile. Notons qu'avec l'inférence processuelle des recettes de cette relecture, la traditionnelle pratique caritative est en train de perdre son envergure en tant que modèle adjacent de la pratique patriotique pendant plusieurs années dans l'enseignement protestant. C'est un autre volet de relecture déclenché par la recherche-action. Il concerne particulièrement le domaine de l'éthique adoptée traditionnellement au sein de cet enseignement. A savoir que l'éthique caritative est jugée depuis toujours par la politique de l'enseignement protestant comme une pratique qui permet de réaliser une massification de la scolarisation. Or une forte conviction en cette pratique empêche de reconnaître l'utilité d'un enseignement d'élite qui peut être pratiqué parallèlement avec cette d'action caritative. C'est l'aspect du grand débat qui agite actuellement les hauts décideurs de la politique de l'enseignement réformé de Madagascar.

d'autocritique sur leur propre habitude de contrarier les idées d'autrui et souvent aux comportements sceptiques à leur propre institution d'implication.

- **Cas d'effet induit du «recentrage»**

Prenons un cas précis : Auparavant, l'appel à la mise en marche de la collaboration pédagogique entre parents d'élèves et enseignants est une entreprise difficile pendant plusieurs années. Les motiver par le biais de la question d'appartenance religieuse ou par l'évocation des valeurs de terroirs souvent d'éthique communautaire n'est plus évidente pour susciter la coresponsabilité en vue de résoudre les problèmes de la déscolarisation. Pour éviter une collaboration à la demande des enseignants, la plupart des parents d'élèves mettent en avant des causes telles que leur incompétence sur les questions d'ordre pédagogique ou la lourdeur de leur activité quotidienne. Ils n'hésitent même pas à parler de conséquence de la pauvreté comme source des problèmes pédagogiques à l'école et non leur désengagement, sans oser voir le handicap causé par l'absence d'un suivi de leur part. Certainement, l'adoption des telles conduites déclinistes ne permet guère de résoudre l'échec scolaire dont ils faisaient des acteurs coresponsables.

Or, j'ai pu vérifier lors d'une enquête dans quatre établissements scolaires, des écoles à forte majorité d'élèves d'origine paysanne notamment, que la mise en circulation de ces valeurs tirées de la Constitution dans sa forme d'idée patriotique relue, arrive à faire marcher une nouvelle collaboration avec les parents d'élèves dans les suivis de leur niveau d'apprentissage et l'assiduité de leur enfant respectif. L'enquête a permis de conclure une corrélation entre la diminution du taux de déscolarisation et la prolifération des idées de « droit à la scolarisation » pour les enfants d'âge scolarisation. Pareillement une corrélation entre accroissement du taux d'inscription pour chaque nouvelle année scolaire et la prolifération de la relecture des « postulats de la citoyenneté » où les parents sont conviés à témoigner leur civisme et leur conviction sur l'importance d'un milieu rural érigée sur une nouvelle génération correctement scolarisée.

Cette enquête a vérifié la possibilité de changement d'implication des parents pour élargir la durée de scolarisation de leur enfant, dans l'espoir de les pousser à recevoir ces « postulats de la citoyenneté », notamment dans les écoles rurales où le retard d'accès à l'école est toujours un phénomène difficile à corriger. Notons que la déscolarisation précoce fait l'habitude des paysans. Les enfants débutent tardivement leur première année scolaire à l'âge de six et sept ans en moyenne, sans passer à l'éducation préscolaire de type école maternelle, jardin d'enfants, pourtant ils quittent l'école à l'âge de treize ou quatorze ans en moyenne.

Certainement, ces corrélations sont des indices de réveil d'une nouvelle dimension de pratique patriotique par le biais de l'imprégnation de la relecture des valeurs énoncées dans la Constitution.

Toujours dans la sphère de l'enseignement réformé de Madagascar, du côté des écoles dans le milieu urbain, on ne peut pas laisser sous silence le fait que, un demi-siècle environ après le départ des dernières vagues de missionnaires, l'appartenance confessionnelle ne soit plus un canal unique pour inciter le choix des établissements scolaires pour les parents d'élèves. Les enfants des paroissiens de l'église réformée ne sont pas attirés à scolariser directement leur enfant dans des écoles protestantes environnantes et tous les élèves scolarisés dans les écoles protestantes ne sont pas entièrement issus des familles de confession protestante. Les parents sont plutôt conditionnés par leur possibilité financière, ce qui vont chez les écoles protestantes sont, dans la plupart des cas, les parents qui cherchent une école privée moins chère et tolérante sur le paiement des frais de scolarité vis-à-vis des autres écoles privées, confessionnelles ou non, coûteuse et sélectives. Il est intéressant de préciser que depuis un certain temps, dans les grandes villes de Madagascar, certaines écoles privées exigent à la fois la fiche de paye des parents d'élèves et leur capacité d'aider l'élève à comprendre la langue française pour accepter la demande d'entrée dans ces établissements scolaires. Sur plusieurs raisons, ces mesures sont jugées fortement par les non recrutés comme une pratique d'établissement à l'encontre de « *l'égalité des chances des élèves* »¹⁹⁶, une pure ségrégation qui ne laisse aucune chance à nos élèves de choisir librement leur lieu de scolarisation, selon le désarroi d'un père issu d'un milieu de classe sociale moyenne. Dans leur discours, certains politiciens dénoncent aussi cette pratique de sélection sans recourt comme une pratique anti-égalitaire au sein d'une société en quête de scolarisation égalitaire mais efficace.

Or dans la plupart des cas, ces initiateurs d'idées patriotiques dans ces villes sont en majeure partie, des parents d'élèves clients de ces écoles de la sélection méritocratique sans recours en reprenant le terme de Miche Crahay¹⁹⁷. Cet état de fait est soulevé lors d'un atelier de recherche-action organisé pour étudier les problématiques de la scolarisation des enfants issus d'un milieu familiale en difficulté dans le milieu urbain.

C'est un fait social qui fait partie de la problématique globale de ce processus de relecture des idées patriotiques à légitimer dans l'enseignement protestant. Concrètement la recherche-action tente d'aider les acteurs sociaux à trancher les

¹⁹⁶ Ce domaine est le centre d'analyse de Marcel Crahay dans son ouvrage « *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* » (2000) Collection : Pédagogie en Développement.

¹⁹⁷ Ibid.

interrogations de type : s'il faut rectifier l'adoption de la pratique caritative dans le milieu de la scolarisation de l'enseignement protestant, quel alternatif fallait-il mettre en marche ? Ensuite, militer pour l'égalité des chances de la scolarisation signifie-il lutter contre la prolifération d'un enseignement méritocratique dans une situation de scolarisation comme Madagascar ? Ces deux interrogations peuvent se rallier par une grande interrogation de savoir quelles causes patriotiques va-t-on réellement défendre pour édifier un enseignement égalitaire mais performant ?

En bref, la complémentarité de sens entre le patriotisme et la conduite d'acteur social est une donnée contexto- problématologique dans ce contexte de la formation initiale. Le *civilisationnement* qui est en cours de réalisation par le biais de la recherche-action est une voie de dénouement de la situation. C'est un processus qui interagit avec d'autres actions parallèles. En l'occurrence la contribution opportune de l'approche par les compétences contribue au processus déclenché par cette recherche-action. Cependant, il est envisageable que le concours de ces différents actes de *civilisationnement* tend à configurer une posture multipositionnée de la conduite d'acteur social dans ce contexte de la formation initiale. Pour le dire autrement, les acteurs sociaux ont intérêts à militer sur différents domaines et qui ne sont pas obligatoirement dans l'objectif unique de rendre service à l'institution de formation initiale.

B – Actions opportunes de l'approche par les compétences (APC)

- Déroulement de la prolifération des outils de l'APC

Pour comprendre cet effet de prolifération, il est opportun de replacer l'établissement scolaire dans sa configuration d'un carrefour de dynamique des conduites d'acteurs sociaux dans le rouage de l'univers de l'enseignement protestant. Elle possède une position administrative et sociale qui active le développement ondulatoire d'usage de l'APC. Rappelons que l'APC est introduit officiellement dans le programme national de l'enseignement à Madagascar en tant que support didactique des programmes scolaires en 2002-2003.

A l'école, à l'issue de chaque étape d'apprentissage effectué avec les outils pédagogiques de l'APC, les élèves aiment de plus en plus poser des interrogations sur la compétence de leurs environnements immédiats et du coup ce comportement est suivi d'une discussion sur l'utilité pratique pour la vie quotidienne de l'objet en

question. Au fil du temps, cette pratique de classe des élèves est transférée - naturellement et inévitablement - à la maison et devenue une sorte de contagion de conduite qui envahit la plupart du reste de la famille. A y regarder de près, l'APC est devenue au cours de ce transfert de pratique, une ouverture d'un nouveau mode de pensée pour les parents d'élèves. Sans être un usage courant dans le monde des adultes dans le passé, l'imprégnation des notions telles que *compétences de base, critères, évaluation, situation- problèmes* se font remarquer dans les pratiques langagières et l'évocation des idées. Par la suite, une innovation de regard se fait remarquer dans la communauté des parents d'élèves. L'innovation de pratique progresse et s'impose en utilité publique que ces publics eux-mêmes ne se rendent pas compte. Entre autres, elle aurait suscité à l'interrogation de la compétence sociale d'un enseignant, de l'établissement scolaire et des autres organisations qui s'impliquent dans la vie de l'enseignement. Plus précisément, ces notions issues de l'introduction de l'APC sont devenues de plus en plus des outils en dehors de la pratique enseignante.

Il est intéressant de noter que d'après mon enquête sur terrain concernant la prolifération de l'APC dans le milieu urbain, une collecte d'information pour le mémoire de DEA en 2004, ce phénomène est constaté pareillement dans l'univers des parents d'élèves de l'enseignement public.

Avant cela, habituellement, la notion de « compétence et évaluation » avec ses attributs sont utilisées notoirement dans d'autres domaines en tant que langage à connotation technique, destiné à qualifier les actes des responsables d'un service. Dès fois, il existe des usages ponctuels de ces notions où elles sont reprises par certains politiciens issus de l'opposition. La peur de laisser les affaires publiques sous une conduite d'amateurisme, les partis d'opposition n'hésitent pas à réclamer un justificatif de compétence technique et politique pour valider l'aptitude de celui ou celle nommée de gérer les mécanismes institutionnels de l'Etat. A priori, parler de la compétence (tout court) dans ce cas précis, c'est comme vouloir juger les savoirs- faire des politiciens qui détiennent le pouvoir de résoudre les problèmes qui leur sont attribués. De là, l'évocation de sens de la compétence entre uniquement dans la logique de l'agilité politique et d'aptitude professionnelle des gens dans le cadre d'un service administratif.

Ces quelques remarques permettent de dire que dans cette conjoncture dans laquelle ces outils se propagent pour devenir des modes de réflexion aux mains du monde adultes, une exigence d'indicateurs de compétence sociale pour chaque activité où ils s'impliquent, commence à générer dans les rangs des différentes catégories d'acteurs sociaux. Entre autres, une exigence de preuve de conformité de savoir-faire et

d'expérience sociale pour ce qui se décident à diriger ou devenir un membre de bureau d'une organisation d'activité quelconque dans la sphère de l'enseignement. Cette recherche de qualité est devenue progressivement un souhait général et concerne en même temps les personnels administratifs, les enseignants, les formateurs et les membres des comités et différents bénévoles qui se décident de s'impliquer dans tous les niveaux d'organisation de l'enseignement. De là, l'idée de compétence de base commence à épouser l'idée de professionnalisation. Une sorte d'exigence de savoir-faire pour mieux occuper une responsabilité et une fonction. Chaque acteur est censé capable de prouver une qualité de résultat dans leur occupation respective. Cependant, reconnaissons qu'en dehors du milieu professionnel, ce glissement de sens du terme professionnalisation est devenu de plus en plus une sorte de censure sociale aux pratiques de tous les autres acteurs sociaux. Comme si le volontarisme autrefois, admet une adhésion et une participation libre de tous sans sélection de savoir-faire particulier, n'est plus acceptable dorénavant dans des domaines du bénévolat et de la sociabilité communautaire.

En quelque sorte, l'univers de cet enseignement protestant développe une *déterritorialisation*¹⁹⁸ du sens de la notion de professionnalisation pour faire valoir l'usage des outils de l'APC dans l'univers de la vie publique. Progressivement, par effet de ce glissement de sens, **l'APC arrive à un stade où elle est devenue un nouveau dispositif social qui active la « professionnalisation » de l'agir des acteurs sociaux par le biais de la légitimation de leur compétence de base.** Dans cette situation, presque excentrique, les paradigmes de l'APC sont devenus des régulateurs et décodages de la potentialité de la conduite d'acteur social. L'APC est devenu un élément de didactique de la conduite d'acteur social dans cette sphère de l'enseignement.

C'est ainsi que l'imprégnation des deux notions « compétence de base et critères » commence à pousser les acteurs de l'enseignement à soulever l'authenticité ou non de certaines valeurs patriotiques maintenues pendant plusieurs années par une couche sociale dans cet univers de l'enseignement réformé de Madagascar. Il va sans dire que, par la force des choses, l'image traditionnelle d'une école protestante est aussi ciblée par cette imprégnation. L'apparition de ces événements donne l'APC une envergure

¹⁹⁸Le terme de « déterritorialisation » créé par [Gilles Deleuze](#) et [Félix Guattari](#) (1991) « [Qu'est-ce que la philosophie ?](#) » Les éditions de minuit, Paris. Il se définit par une déclassification qui libère un sens de leurs usages conventionnels envers d'autres usages, d'autres vies. Il s'agit d'un mouvement créatif, et non pas destructif, où un territoire défini se libère de cette ancienne définition

d'un outil de régulation d'idée patriotique, un outil promoteur d'innovation de point de vue quant à la réhabilitation de la sociabilité d'interagissement entre les acteurs sociaux. C'est du moins l'aspect déclenché par le développement ondulatoire de l'APC.

En schématisant les faits, la conjonction des circonstances rend l'APC comme un outil de professionnalisation de l'agir patriotique des acteurs sociaux. Professionnalisation dans le sens de fournir une compétence de base pour la capacité réflexive des différents acteurs sociaux. L'évènement est presque inattendu, **avec** cette massification évidente de la didactique de l'APC, ce sont les adultes, et non les élèves premiers usagers de l'APC, qui sont devenus un nouveau champ d'application de celui-ci dans le but d'améliorer leur pratique patriotique mutuelle. Ce déplacement d'usage est une pure déterritorialisation d'objectif pédagogique de l'APC, un transfert de ses techniques dans un champ extrêmement hors relation maître- élèves. Certainement, l'APC est en train de donner ses preuves d'être un outil d'andragogie en excellence.

Dès lors, sont touchés par cette imprégnation élargie de l'APC, en premier lieu le cadre cognitif de l'agir collectif des parents d'élèves, la réorientation des valeurs fondatrices des idées patriotiques dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar, ainsi que la remise en cause du fond de la pratique caritative dans la scolarisation. Cette prolifération entre dans le cadre global du processus de la *civilisation osmotique* qui, dans son essence première, construit une nouvelle base de ralliement de vision sociale pour tous les acteurs sociaux.

- Etude de cas

B.1) L'imprégnation de la notion de « compétence de base »

Précisons que dans sa description d'outil didactique pour les activités d'apprentissage, les « compétences de base » constituent les descriptions des échelles de changement de comportement d'un apprenant. Leur élaboration aide à concrétiser les étapes de compréhension et le degré des acquis de connaissance d'un apprenant. C'est un outil pédagogique utilisé lors d'une situation d'évaluation, elle consiste à observer graduellement les niveaux de maîtrise du savoir, une grille d'annotations est dressée pour encadrer l'observation de l'évolution et la correction à mener. Le processus n'a rien de mécaniser le changement de comportement des apprenants. Il s'agit de donner aux élèves une opportunité d'auto-éveil de leur curiosité intellectuelle pour qu'ils

arrivent à accéder eux-mêmes aux différents degrés de niveaux taxonomiques¹⁹⁹. L'autonomisation de l'apprenant est le but de l'opération pédagogique.

Notons que, l'élaboration des « compétences de base » dans le registre didactique de l'APC est dans le but précis de spécifier les résultats de l'évaluation attendus de chaque séquence d'apprentissage. Dans cette utilisation, « compétence de base » prend la fonction d' « *une batterie de comportements appelés indicateurs peut servir à l'évaluation d'une compétence* » Gillet Pierre (1991 ; p. 38).

C'est ce mécanisme d'usage qui est transféré dans l'imagination patriotique des acteurs sociaux. Une des conditions qui aurait favorisé l'immédiateté de ce mécanisme de transfert d'usage didactique est le sens générique attribué à la notion de « compétence de base » en langue malgache. Le risque de confusion de sens est vite épargné par l'adoption méticuleusement choisie, des vocables usuels dans la masse populaire. Compétence de base est traduite en malgache par « *hairaha fototra*²⁰⁰ ».

Par la suite l'imprégnation de cette pratique est devenue massive. Les élèves l'utilisent dans leur foyer respectif et par conséquent, chaque famille devient cible de transfert de pratique grâce au comportement des élèves qui commencent à évoquer par « compétences de base » le sens pratique de leur vie quotidienne. La pratique s'élargit. Réciproquement, la notion prend progressivement une dimension de langage journalière des adultes à chaque fois qu'ils veulent corriger certains comportements de leur enfant. De plus en plus, le transfert d'imprégnation de cet outil de l'APC évolue de territoire. **La « relation pédagogique maître- élèves » pour la passation de ce savoir à l'école se déplace en « relation pédagogique enfants- parents » dans chaque foyer ; pour arriver à saisir le territoire de « relation andragogique : acteurs sociaux/population adulte » dans le monde des activités sociales.**

Par la force des choses, la question patriotique fait parti dès lors du champ d'intervention andragogique de ces outils de l'APC. Les causes patriotiques se clarifient. Tout commence par une remise en cause des effets favorables de certaines idées héritées du passé. Entre autres la considération d'un établissement scolaire protestant comme un gardien des pratiques missionnaires protestants. En effet, la nouvelle génération d'enseignant se pose la question s'il s'agit vraiment d'un acte favorable que d'exiger la compétence d'être à la fois un bon enseignant et de s'occuper

¹⁹⁹ Cette démarche se réfère aux taxonomies de Bloom.

²⁰⁰ Traduction vue dans les manuels guide d'intégration de l'APC en Cours élémentaires. Edition ministère de l'éducation nationale malgache année scolaire 2006-2007. Page 5 Antananarivo.

(obligatoirement ?) l'animation des jeunes de la paroisse. Evidemment dans le passé lointain où le fonctionnement de l'école et l'église juxtapose, un enseignant est embauché pour servir « une action protestante ». Les activités scolaires et celles de la paroisse s'imbriquent pour créer une vie d'église. Les élèves de classe sont dirigés pour devenir des futurs paroissiens protestants.

Concrètement, la jonction de sens entre « compétence de base » et « professionnalisation » se produit et s'impose comme une exigence d'impératif de crédibilité pour tous les acteurs qui s'impliquent dans le domaine de l'organisation globale de l'enseignement. La jonction des deux schèmes exprime un appel à la performance. Que se soit des enseignants, soit des membres de comité, soit des formateurs, soit un responsable bénévole d'une activité ponctuelle, le terme de professionnalisation leur est adressé pour dire l'importance des compétences de base conforme à leur attribution respective. De là, on assiste à une déterritorialisation d'action de professionnalisation car elle est transposée ici hors du champ administratif et strictement professionnel. C'est la conduite d'implication d'acteur social qui est supposée à professionnaliser ici en lui attribuant des compétences sociales conformes au besoin du redressement de l'enseignement. Un usage biaisé de sens qui gagne progressivement le langage des acteurs sociaux dans divers moments d'autocritique mutuelle de leur interagissement dans l'univers des activités de cet enseignement.

En réalité, l'idée de professionnalisation s'élargie pour déterminer dorénavant la légitimité de la conduite d'acteur social. Cette considération redimensionne progressivement les considérations fragmentaires et compartimentées d'actéorialité tel qu'elles sont vécues par ses propres adeptes. Des considérations impartiales de l'agir, auparavant, ne donnent réellement qu'un simulacre d'interaction sociale aux acteurs qui les soutiennent. Elle apporte en conséquence un regard critique sur les différentes activités institutionnelles menées par l'IFRP.

C'est cet éveil collectif d'esprit critique qui aurait détecté ces dérives d'idée constitutionnaliste et l'usage abusif du sentiment protestantiste. Un acte qui se concrétise par une analyse ouverte de la « compétences de base » des différentes idées politiques et patriotiques qui circulent dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar. Entre autres, les idées politiques et patriotiques controversées sont confrontés aux valeurs redimensionnées de la confessionnalité et les valeurs canoniques du *fihavanana*. C'est pour évoquer que ces deux cadres redimensionnés,

constituent les premières « compétences de base » adoptées et qui légitiment la conduite d'acteur social dans le rouage de l'enseignement réformé de Madagascar.

D'une autre face d'analyse, est-il tort de confirmer ici que cette imprégnation de l'idée de « compétence de base » possède une force sociale d'être une stratégie d'intellectualisation des raisonnements des acteurs de l'enseignement et qui l'ont permis par ailleurs d'accéder au niveau plus élevé qu'auparavant de leur développement *taxonomique*²⁰¹. Elle exprime dans ce cas une amélioration collective de la capacité cognitive pour mieux légitimer une conduite d'acteur social. Reconnaissons cependant que cette évolution graduelle d'implication d'acteurs n'est pas un mouvement uniforme, voire un basculement mécanique sans exception de la conduite de tous les acteurs. Certes, l'émergence de l'idée de professionnalisation qui émerge ici, est déclenchée un engendrement d'optimisation de la réflexion collective des acteurs sociaux, mais elle est loin d'être un mouvement sans faille, ni d'un changement de mentalité privé de tout risque de dérive ! Certainement d'autres péripiéties peuvent faire évoluer ce parcours opportun des outils de l'APC.

Cependant, il ne faut pas ignorer que cette imprégnation de la notion de « compétence de base » n'est pas autonome dans sa fonction de batterie de la légitimité de la conduite des acteurs sociaux. Au vu du processus global de la *civilisation osmotique*, elle participe avec d'autres outils. Une part inextricable de l'éthnicisation de l'actérialité n'est pas à exclure ici sur plusieurs raisons. Cette place de l'éthique semble remplir la moralité de la professionnalisation de la conduite d'acteur social. Elle corrige le risque de déconfessionnalisation des « compétences de base » à légitimer dans ce milieu de l'enseignement confessionnel.

B.2) - L'Imprégnation de la notion de « critères »

Pour apprécier la forte imprégnation d'usage de cette notion de « critère », il faut voir dans la manière dont on a procédé la *transposition didactique*, en reprenant l'idée d'Yves Chevallard, dans l'imaginaire des apprenants. Une des conditions de cette

²⁰¹ Je me réfère ici à la taxonomie du domaine cognitif de **BLOOM** Benjamin (1956) : 1^{er} niveau. **Connaissance** (mémorisation et restitution d'informations dans les mêmes termes) 2^{ème} niveau. **Compréhension** (restitution du sens des informations dans d'autres termes) 3^{ème} niveau. **Application** (utilisation de règles, principes ou algorithmes pour résoudre un problème, les règles n'étant pas fournies dans l'énoncé) 4^{ème} Niveau. **Analyse** (identification des parties constituantes d'un tout pour en distinguer les idées) 5^{ème} niveau. **Synthèse** (réunion ou combinaison des parties pour former un tout) 6^{ème} niveau. **Evaluation** (formulation de jugements qualitatifs ou quantitatifs).

réussite est la traduction directe de cette notion en terme malgache. Dans le manuel scolaire, le terme de « critères » est traduit en malgache par *masontsivana*, littéralement ce mot malgache veut dire *les trous d'un tamis*, dans la pratique les trous de tamis ont pour fonction de faire passer les éléments nécessaires, valables et d'identifier les inutiles pour les écarter de l'opération à mener. Ce mot malgache *masontsivana* n'est pas un néologisme ponctuel élaboré spécialement au besoin de cette pédagogie. C'est un vocable qui circule fort notamment dans la pratique quotidienne de la population du monde rurale, une couche sociale qui représente les 80% de la population malgache. Habituellement, les Malgaches fabriquent un tamis domestique à l'aide d'une boîte de conserve pour tamiser la farine de riz ou de manioc ; ils fabriquent à partir d'un bidon métallique vide d'huile de moteur ou de bidon vide de pétrole dans la vie quotidienne pour tamiser le paddy lors de la récolte. Entre autres, le tamis est très utile pour les paysans pendant la mise en sac des grains de paddy, il sert à trier les valables aux petits grains intrus et non consommables. Il (*masontsivana*) contrôle la qualité et la potentialité du produit destiné à la consommation. Enlever ce qui est mauvais, les intrus et ce qui est nuisible, voire dangereux pour la santé. Depuis, la prise en compte de ce rôle vital du *masontsivana*, pour traduire le sens pratique de « critères », ce terme est vite compris par les élèves et leurs parents, elle correspond à un schéma d'action vitale dans la vie quotidienne.

Après quelques années de pratique de l'APC dans l'enseignement, la prolifération d'usage est constatée, son imprégnation dans le monde des adultes se fait remarquer de plus en plus par leur initiative de mener un jugement par « critères de performance » le fonctionnement d'un établissement scolaire, ceci par l'appréciation des résultats scolaires en fonction de l'effectif des enseignants qui s'occupent de l'école, l'effectif des élèves par classe, la langue d'enseignement adoptée par l'école, la salubrité de chaque salle de classe, le diplôme des enseignants, l'existence ou non d'inspecteur pédagogique dans l'enseignement protestant.

Tout ceci commence par la demande conjointe des parents d'élèves et des enseignants qu'on établisse une grille de critères spécifiques compréhensibles par tous les parents pour pouvoir suivre le parcours de l'année scolaire des élèves. C'est ainsi que lors d'une rencontre entre parents d'élèves et enseignants pour constater un comportement incorrect d'un élève, les deux parties définissent dorénavant les mesures à prendre en fonction des critères de gravité de fautes. Les disciplines scolaires à respecter comportent maintenant des critères minimums de comportements à pourvoir et à éviter. Reconnaissons qu'auparavant les disciplines font souvent l'objet d'une contestation, soit du côté des parents d'élèves qui veulent à tout prix défendre leur

enfant, soit du côté des élèves qui parlent d'oppression à leur rencontre par les personnels de l'école. Il arrive souvent que les rencontres pour corriger la conduite des élèves se déroulent dans une querelle au sein d'une réunion des parents d'élèves. Mais depuis l'élaboration explicite des critères portant sur les descriptions des fautes et les niveaux de changement de comportement attendus pour les élèves, un climat de coresponsabilité et de compréhension réciproque gère l'application des disciplines à l'école.

Pour ce qui est de l'épanouissement des idées patriotiques, deux observations ont été relevées dans deux établissements scolaires protestants localisés en milieu rural. Il s'agit d'un changement de définition du civisme à développer, du rôle des parents et l'image sociale de l'école protestante locale. Les règlements intérieurs respectifs de ces deux écoles sont modifiés et portent dorénavant des articles définissant la finalité sociale de l'éducation scolaire. Des articles auparavant n'existaient pas. Ils mettent en exergue des nouvelles valeurs à caractères patriotiques dans le but de faire valoir un modèle de civisme aux élèves, mais aussi de rectifier les agissements démesurés de certains acteurs sociaux quant à l'application des actes protestants notamment au sein de la vie publique. Sont concernés notamment par l'amendement, les articles relatifs aux dispositions à prendre sur les affaires sociales que noue l'établissement scolaire avec l'église protestante locale, les collaborations avec la collectivité territoriale publique, les articles relatifs au rôle des parents d'élèves pour le redressement global de la performance de l'enseignement protestant. Des rectifications, réitérons –le, qui sont tournées dorénavant vers la finalité patriotique de la conduite d'acteur social qui œuvre pour le compte de l'enseignement.

Voici les anciens contenus des articles touchés par les amendements :

Les enseignants

« art w - Les enseignants sont les premiers modèles de la citoyenneté auprès des élèves. Ils sont les premiers responsables de l'éducation scolaire. Ils doivent faire preuve de bonne conduite et de persévérance quant à l'éducation des élèves qu'ils s'occupent.

-art x - Les enfants ont droit à un enseignement égalitaire, aucun renvoi d'élève ne peut pas être exécuté pour qu'ils arrivent à terminer pleinement son parcours scolaire. Sauf sur des motifs concernant la sécurité sanitaire dans l'établissement scolaire, exemple une épidémie.

Les parents d'élèves

- art y - *Les enseignants et le directeur ont le devoir de développer les relations sociales avec tous les parents d'élèves. Ils veillent à ne pas décourager les élèves par leur incompétence.*

L'établissement scolaire

- art z - *L'établissement scolaire est une action de l'église. Il a le devoir d'aider les élèves à devenir un bon chrétien pour la société. »²⁰²*

Voici ce que représentent les nouveaux contenus des articles après amendements

Les enseignants

Article x : les enseignants sont des éducateurs. Outre que leur métier d'enseigner les connaissances, ils ont le devoir de mettre les élèves au contact des valeurs énoncées dans la Constitution malgache, notamment la notion des droits fondamentaux, la citoyenneté et l'importance de l'éducation scolaire pour le redressement de la société malgache.

Les parents d'élèves

Article Y : les parents d'élèves sont les garants de l'éducation familiale. Ils ont le **devoir de nouer la coresponsabilité** avec les enseignants pour que la scolarisation des élèves suive son cours normal vers la réussite scolaire.

Sur l'établissement scolaire

- *Article Za (Nouvel article) : l'établissement scolaire est un lieu **d'apprentissage de la responsabilité** et du **sens du devoir**. Les élèves sont des futurs citoyens. Ils ont le devoir de comprendre l'importance de ces deux valeurs pour mieux **servir dans l'équité la société** dans leur vie quotidienne.*

²⁰² Extraits de règlement intérieur de l'école FJKM *Antanamalaza*, commune rurale *Antanamalaza* à 37km du chef lieu de sous-préfecture *Ambatolampy*, région centre, et de l'école FJKM *Imerimandroso*, sous-préfecture *Ambatondrazaka* région Est de Madagascar,

- *Article Zb* : l'établissement scolaire a le devoir de faire valoir les **valeurs patriotiques** pour le bien de la société malgache. **Aimer la paix, respecter la fraternité** entre les citoyens, **faire régner le fihavanana**.

Il est intéressant de noter qu'auparavant, ces genres de discours sont incorporés uniquement dans la prédication de l'aumônier scolaire de la région ecclésiastique protestante lors de chaque culte hebdomadaire réservé à tous les élèves et les personnels de l'école. Ils ne sont pas mentionnés comme faisant partie des règlements intérieurs. Et comme toutes prédications, leur pratique et leur évaluation ne sont pas dans l'ordre d'un suivi régulier et spécifiquement à la responsabilité de l'école.

Remarquons que dans les anciens articles, il y a une tradition de laisser aux enseignants en majeure partie la tâche de l'éducation civique. Concernant les parents d'élèves, la coresponsabilité pour la réussite scolaire est mentionnée après amendements.

C'est pour dire que la vie de l'établissement scolaire est ciblée par la relecture. L'introduction de ces nouvelles valeurs témoigne sans doute l'imprégnation d'usage de l'évaluation critériée pour contrôler la pratique des acteurs qui interagissent dans l'univers de l'enseignement. C'est un événement de *civilisationnement*. La résurgence de reconnaissance d'importance de ces valeurs fait partie de l'entrée dans la phase *civilisationnement* par l'apport opportun des outils de l'APC. Les acteurs se corrigent entre eux à partir des critères qui ont trait aux valeurs patriotiques.

En général, les amendements qui se sont produits, s'expriment dans les domaines suivants : la sociabilité, la coresponsabilité; devoir de citoyen, le *fihavanana* les droits humains. L'engagement des parents d'élèves pour l'optimalisation des qualités pédagogiques est posé dorénavant en termes de devoir envers la société, et non pour la paroisse uniquement. C'est du moins des aspects provoqués par la prolifération de la notion de « critères ».

Il est intéressant de noter que les amendements sont le produit des entretiens du directeur avec le bureau des parents d'élèves et le représentant des enseignants. Ils ont élaboré une série de projet d'articles à soumettre à l'assemblée générale de l'établissement scolaire qui regroupe tous les parents d'élèves, tous les personnels de l'établissement scolaire. Le débat n'est pas si simple. Tous les participants ne sont pas toujours dans le même champ de conviction sociale. Il y a toujours dans chaque évocation des différents partis de participants ce reflet inextricable des différents

héritages de convictions déjà évoqué dans l'analyse des enjeux²⁰³. Dans ces quatre anciens articles, seuls les enseignants et rarement avec le directeur et les parents d'élèves sont tenus premiers responsables de l'éducation citoyenne des élèves. Seuls les enseignants sont désignés comme acteurs légitimes sur la réussite de la scolarisation d'un élève.

Ce déséquilibre de responsabilité est pourtant rectifié par la reconnaissance de l'importance de la coresponsabilité, le sens du devoir, les énoncés des valeurs dans la Constitution malgache. Rappelons qu'auparavant, il existe toujours dans l'univers de cet enseignement protestant une tradition qui considère comme valable la division de travail entre parents d'élèves et enseignants : A savoir que les enseignants sont pour les questions pédagogiques et l'évaluation des élèves et les parents d'élèves pour l'équipement matériel et l'évaluation de la pratique enseignante. Ce «traditionnement» de division sociale de travail fait porter aux comptes des enseignants uniquement les résultats scolaires pour juger leurs compétences ou non.

En somme, ce déclenchement du processus de *civilisationnement* des valeurs patriotiques corrobore certainement le fait que les acteurs sociaux possèdent actuellement, grâce aux imprégnations des outils de l'APC, une possibilité de changement de mentalité, une disposition très utile pour le processus de la *civilisation osmotique*. Les outils de l'APC contribuent à l'accouchement des nouvelles dispositions d'implications.

- Cas corollaire d'usage élargi de l'APC

En résumé, le temps d'un débat houleux, souvent accompagné par des échanges de propos accusatifs entre les parents d'élèves et les enseignants, entre un président d'association et certains membres, est en passe de devenir en climat de compréhension mutuelle sur des points qui font problèmes. Didactiquement, les démarches de l'APC coordonnent *la mise en scène (Goffman, 1973)* des idées patriotiques. Au vu de cette pratique, l'adoption de l'APC dans la pratique pédagogique à l'école n'est qu'une étape de processus d'intégration de sa pertinence au sein du raisonnement des différents acteurs de l'enseignement. Elle possède un auto-dynamisme capable d'élargir son champ d'intervention initiale et se développe avec une vitesse de propagation ondulatoire, difficilement limitée par les simples préparations d'un cours qui sont leurs utilisateurs initiaux. C'est cet aspect d'être une démarche à finalité multiple qui fait ici

²⁰³ Cette scène correspond aux événements décrits en détails dans le chapitre sur les enjeux notoires chapitre VIII.

de l'APC un outil de formation plurielle d'actéurialité. C'est-à-dire capable de former à la fois les acteurs institutionnels de la formation initiale et les acteurs sociaux dans les rangs des publics usagers. Ce positionnement donne une autre dimension sociale de l'IFRP, de plus en plus rattaché au besoin de la dynamique globale de son contexte d'intervention. Cette constatation confirme en outre, cet aspect de la professionnalisation de l'agir du comité qui aurait activé le processus de potentialisation des idées patriotiques adoptées par les acteurs sociaux.

En plus, si cette intervention sociale par le biais des outils de l'APC arrive à transformer la vision patriotique des acteurs de l'enseignement, c'est bien parce que les acteurs « didactisés » à proprement parler s'épanouissent et changent de modalité de relation entre les autres acteurs. La dynamique du *face à face* des acteurs entre dans le dépassement du faible degré d'intercompréhension pour aller au-delà du « traditionnement » des idées patriotiques obsolètes, pour émerger des « patriotes nouveaux modèles » entre autres, plus solidaire autour d'un processus de changement social. En revanche, il est notoire de penser sérieusement le cas des acteurs « non-didactisés » par l'APC C'est un véritable défi à relever par ce processus de la *civilisation osmotique*. Une lutte de pratique à affronter, un affrontement entre deux camps d'acteurs sociaux, en quelque sorte c'est une situation antinomique dans la relation des acteurs. L'aspect problématique de la situation est ici dans le domaine d'un traitement d'une situation d'ambivalence.

C – Emergence processuelle de l'*osmotisme*

- L'*osmotisme* fixe les valeurs patriotiques redimensionnées

L'*osmotisme*, rappelons-le, est la forme idéologique qui se développe actuellement dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar. Il se concrétise par le fusionnement des trois schèmes de configuration d'actéurialité que sont : la confessionnalité redimensionnée, les valeurs synchronisées du *fihavanana* et la des idées patriotiques redimensionnées. Cette nouvelle configuration idéale se rapporte à l'émergence d'un principe de droit à la transculturalité réitéré par des acteurs sociaux en quête d'une nouvelle cause de ralliement d'implication dans l'univers de l'enseignement protestant. Au vu de la dynamique actuelle du champ du rayonnement des activités de la formation initiale, l'*osmotisme* alimente la *modalisation* du cadre de légitimation de la conduite d'acteur social. Dans son aspect d'idéologisation, il entre en scène pour résoudre les dilemmes de légitimation qui étirent le choix de conduite des acteurs sociaux au cours de leur implication dans un domaine d'actions spécifiques. Il

s'agit dès lors d'un écran de valeurs qui distingue la conduite d'acteur social avec les conduites ordinaires. Concrètement, la formation graduelle de l'*osmotisme* est un catalyseur du processus de *civilisationnement* de la conduite d'acteur social. De plus en plus, les acteurs sociaux entrent dans une pratique encadrée par des valeurs redimensionnées, écartée des considérations disparates sans point de ralliement d'objectif de promotion sociale. C'est la fonction idéologique de l'*osmotisme* dans ce contexte.

Parallèlement avec les effets déclenchés par le rythme des deux opérations que sont la recherche-action et la didactisation de l'APC, la formation graduelle de l'*osmotisme* entraîne une cristallisation des nouvelles configurations de valeurs patriotiques issues de l'interagissement de ces deux opérations. Notamment, la **jonction de l'*osmotisme* avec ces deux opérations active la potentialisation des impératifs de la transculturalité.** En conséquence, l'*osmotisme* transmet des balises d'implication dans les activités collectives. D'autant plus que le temps d'une pratique patriotique inculquée avec des discours pastoraux, strictement rédigés à partir d'une armada de dogme théologique ou de notification institutionnelle est en passe d'être inactive avec l'emergency de cette *civilisation osmotique*. L'*osmotisme* ne déconfessionnalise pas, il enlève la dogmatisation de la conduite d'acteur social. C'est l'effet induit de cette idéologisation et la configuration entraînée par son rôle de comparateur de transculturalité.

Cristallisée au sein de cette dynamique processuelle de l'*osmotisme*, l'idée de compétence de base, l'imprégnation de l'évaluation critériée, l'idée de professionnalisation, la régulation du processus décisionnel, la dédogmatisation de l'univers de la conscience ethnique, les résultats de la relecture respectivement d'idée constitutionnaliste et celle d'idée missionnariste, ces différents éléments ciblés par le *civilisationnement* s'imbriquent et se concrétisent pour donner la base authentique de l'idéologisation de la conduite d'acteur social dans chaque niveau d'implication. Cette configuration caractérise l'*osmotisme*. Elle se positionne en qualité d'idéologie de la conduite d'acteur social dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar.

Sans doute, c'est la voie de réussite qui entraîne le changement social constaté dans cette sphère de la formation initiale. Une voie produite par le ralliement des acteurs sociaux en plein élan de recherche d'un changement social conforme à l'état problématique de leur propre champ d'intervention sociale. A travers cet élan social, l'idéologisation ouvre au profit de la sociabilité entre les acteurs sociaux. Cette phase processuelle aurait entraîné une dynamique d'émancipation des pratiques ordinaires

de certains acteurs sociaux, longtemps sans considérations particulières des causes patriotiques à défendre pour optimiser les actions menées par l'enseignement protestant. Je désigne ici par conduites ordinaires, les pratiques issues des particules d'héritages civilisationnelles, discordantes et incapables d'innover globalement les interactions entre les acteurs sociaux impliqués dans diverses composantes d'actions de cette sphère d'enseignement.

A travers ces événements, l'idéologisation constitue une exigence de qualité de pratique patriotique. Elle donne à la *civilisation osmotique* la potentialité d'un champ comparateur d'une philosophie sociale de l'actéualité collective. Une possibilité pour les acteurs sociaux d'identifier la frontière entre l'agir patriotique d'un acteur social vis-à-vis d'une action ponctuelle, symbolique, étroite, tournée vers l'ego de l'acteur par rapport à la grandeur de l'actéualité collective tournée vers une réussite commune, témoin d'une promotion sociale pour cette sphère de la formation initiale. Pour le dire autrement, l'idéologisation est un acte de *civilisationnement* du cadre patriotique, elle enlève le masque de la fragilité de la cohésion sociale. C'est ainsi que les corollaires ce nouveau patriotisme a essentiellement pour effet de faire valoir le *fihavanana*. Car même si certaines catégories d'acteurs s'impliquent activement aux activités demandées par les objectifs globaux de l'IFRP, pourtant elles s'impliquent sans souci de changement social, et même s'il convient d'accepter inévitablement que certains acteurs a droit de ne pas s'intéresser au projet de changement social, leur implication doit être cependant encadrée par des axes idéels pour coordonner leur collaboration avec les autres acteurs sociaux. Cette mise en œuvre des balises d'implication permettant, certainement, de gérer davantage la dynamique de la politique du changement à pourvoir dans cet enseignement réformé de Madagascar. De toute évidence " *La volonté politique doit s'appuyer sur la dynamique sociale* " Prost (1992, p. 209).

- **L'osmotisme confronte les finalités de la formation initiale au patriotisme**

En effet, si se poser ici la question sur les inférences de l'*osmotisme*, ses postulats et ses conséquences, c'est surtout afin de préserver la cohérence entre l'optimalisation de la pratique de l'IFRP et le changement social dans le rayonnement sphérique de ses actions. De toute évidence, l'*osmotisme* agit ici pour rendre plus sociétal tel ou tel projet d'aménagement de la conduite d'acteur social à engager.

A travers cet agencement, l'idéologisation entérine certainement le choix délibéré de la politique de formation initiale à pourvoir et les perspectives d'éthique sociale à

activer. La dynamique de l'*osmotisme* joint ici, inextricablement, avec ses nouvelles configurations patriotiques, les composantes du plan de formation initiale qui sont propres à l'IFRP. C'est **cette synergicité entre les perspectives d'objectifs institutionnels, propres à la formation initiale, et les finalités sociétales escomptées par le patriotisme qui va ainsi contribuer à l'émergence des composantes configurationnelles de la *civilisation osmotique***. Dans ce sens la gestation de l'*osmotisme* est inhérente avec la confrontation des objectifs institutionnels de la formation initiale. C'est sa voie de construction interférentielle avec les autres matrices issues de la confessionnalité revisitée et le *fihavanana*.

Cette synergicité concrétise certainement l'acte fusionnel de l'*osmotisme* en tant que cadre de traitement des effets induits par les actes de *civilisationnement*. Dans cet agencement, la jonction de l'*osmotisme* avec les perspectives du plan de formation initiale prend le rôle scénique de décodeur des cadres de légitimation de conduite d'acteur social. A travers cette dynamique processuelle, cette jonction est aussi en position de comparateur d'une grille de code de procédure qui sous-tend la formulation du profil de sortie des stagiaires de l'IFRP.

- **L'osmotisme est promoteur d'une transaction sociale**

Le cas de la jonction patriotisme – fihavanana

Ce « recentrage » des idées patriotiques concerne aussi la complémentarité du patriotisme avec les valeurs du *fihavanana*. C'est une interaction des deux cadres de conduite pour que les idées patriotiques ne deviennent pas des négateurs du *fihavanana*. Avec leur préoccupation de reconfigurer les cadres de l'actérialité, les acteurs sociaux manifestent l'importance de la jonction sans restriction des postulats du *fihavanana*. C'est l'aspect de l'actuelle dynamique transactionnelle de la jonction des valeurs patriotiques et les préceptes du *fihavanana* constatée ici. L'*osmotisme*, joue le rôle d'idéologie de la transaction sociale pour entériner les nouvelles causes du patriotisme. Ce schéma progresse davantage au fur et à mesure que le processus de la *civilisation osmotique* s'effectue.

Cependant, il est intéressant de préciser que si l'engendrement de la nouvelle configuration de conduite d'acteur social ne dépendait que de la mise en écran d'un tableau des critères de légitimation, sans considération des conflits inhérents à leur mise en marche, il y ait fort à s'inquiéter. Car en réalité, il existe encore des

problématiques d'ordre relationnel et idéologique, non touchés par le « recentrage » des causes patriotiques. Cet obstacle risque de perturber circonstanciellement la sociable et la coresponsabilité dans divers domaines d'actions à effectuer collectivement.

Le cas de la réconciliation du bilinguisme avec le patriotisme

Autre phénomène qui concerne particulièrement la relation des enseignants issus de l'IFRP et les parents d'élèves en milieu rural, la question de langue d'enseignement. Notons que, dans certaines conjonctures, la question du bilinguisme et du trilinguisme fait l'objet d'une controverse patriotique dans l'univers de l'enseignement à Madagascar. Il s'agit de l'usage du français avec le malgache et l'enseignement obligatoire de l'anglais dans sa dimension de première langue internationale. Ces pratiques ont quelques choses à voir avec le « recentrage » des causes patriotiques.

Dans plusieurs circonscriptions scolaires qui desservent les milieux ruraux, l'introduction du français dans les classes primaires est vue comme une contrainte linguistique. Les parents d'élèves ruraux jugent cette décision ministérielle comme cause évidente de la transgression intellectuelle des élèves. Les enseignants locaux sont les premiers visés des parents d'élèves et les élèves. Par la suite, la question du bilinguisme divise les enseignants au sein d'une même circonscription scolaire, voire au sein d'un établissement scolaire. Le conflit persiste avec une dimension de guerre de pratique enseignante. Deux camps s'opposent. D'un côté les parents d'élèves et les enseignants favorables à l'application intégrale du bilinguisme et l'autre camp les enseignants qui se rangent au côté des parents d'élèves contre le bilinguisme, ils forment le camp des mécontents quant à l'obligation du français comme langue d'enseignement dans le niveau primaire. Concrètement, on est ici en face d'une situation de guerre de politique linguistique. Il est notoire de constater la réticence, voire le mépris des parents d'élèves en milieu rural, face à la mise en marche du bilinguisme. Les paysans voient l'obligation d'apprendre en langue française comme facteur de blocage d'apprentissage ; elle fait naître la déscolarisation précoce et le découragement scolaire. Apprendre le français c'est apprendre les élèves à quitter sa propre langue selon eux. C'est ainsi que le discours politique anti-bilinguisme a surtout ses partisans dans le milieu rural.

Contrairement, dans le milieu urbain, l'usage de la langue française est très apprécié par les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes, soit pour être l'unique langue

d'enseignement, soit pour faire un tandem avec la langue malgache dès les classes primaires, un souhait vite adopté par beaucoup d'établissement scolaire.

Au vu de l'ampleur de ce conflit, cette question du bilinguisme est un évènement très difficile à résoudre. On est ici en présence d'une cause soutenue par un sentiment patriotique pour la sauvegarde d'un patrimoine culturel en danger de disparition. D'autant plus qu'on ne peut pas ignorer que pratiquement la langue malgache occupe déjà la pratique langagière des différentes institutions à Madagascar. Elle est la langue de toutes les radios régionales et les chaînes de télévision dans tout le territoire, langue des massmedia, langue de culte de toutes les confessions ; elle permet depuis toujours de libérer les barrières dialectiques entre des ethnies qui pratiquent une forte variante régionale de cette langue malgache. Pour autant cette idée patriotique est loin d'être un xenophobie linguistique comme l'affirme certains acteurs sociaux qui n'apprécient pas cette réticence des paysans.

Or, de son côté, en général l'opinion des fonctionnaires et des enseignants qui ont effectué leur parcours scolaire avec la langue française, de la classe primaire jusqu'au baccalauréat sont convaincus sur le fait que la langue française est plus compétente pour éveiller la curiosité intellectuelle des élèves dès son premier cours en classe primaire. Avec l'apprentissage immédiat avec la langue française, les élèves entrent déjà dans l'univers de la formation intellectuelle de leur façon de penser et d'apprendre les connaissances scolaires. D'après eux, insister sur l'utilisation unique de la langue malgache et ses variantes dialectes régionales, ne prévoient pas une large ouverture des connaissances scolaires. D'autant plus au niveau lycée, le français est presque l'unique langue d'enseignement partout à Madagascar. C'est un besoin d'ordre didactique et non un « génocide langagier », c'est l'avis de cette deuxième idée, pour apaiser cette accusation issue des fortes attaques des discours des politiciens antibilinguismes.

Il est intéressant de mentionner que, pour les parents d'élèves et les enseignants complètement acquis par la cause de la langue française, la pratique unique de la langue malgache rend difficile l'imprégnation des connaissances encyclopédiques et universelles. A leur avis, vu le stade où se trouve la structuration de la langue malgache et en particulier ses variantes dialectales régionales qui ne possèdent même pas un aspect de parler grammaticalisé, le repli à la langue malgache comme unique langue d'enseignement banalise les valeurs académiques de certaines matières dans le programme scolaire. Le malgache présente pour le moment beaucoup de faille lexicale pour évoquer potentiellement le sens intellectuel et scientifique des connaissances universelles d'après ce camp favorable au bilinguisme.

Il n'est pas faux d'affirmer qu'il s'agit ici d'une véritable bataille « d'idéologies linguistiques » qui oppose deux couches d'acteurs sociaux, celle d'origine paysanne et celle de la couche des fonctionnaires avec des enseignants de culture urbaine. Cependant, reconnaissons que ces deux couches d'acteurs sociaux sont toutes les deux acteurs réels du rouage de l'enseignement réformé de Madagascar.

C'est à travers ce conflit que le « droit à la transculturalité » développé par l'*osmotisme* entre dans le jeu de la transaction sociale. Une opération qui tente à tout prix, de trouver une issue de résolution sans démarche de rejet de quiconque dans cette mésentente entre les acteurs sociaux. L'*osmotisme* agit dans sa capacité de créateur de cadre synchroniseur des choix des acteurs. Son acte d'idéologisation tranche cette ambivalence en créant une idéologie linguistique médiane sous le signe de pratique enseignante à l'ère de la mondialisation de la compétence scolaire. Cette jonction utile de la pratique enseignante avec le rythme de la mondialisation des nouvelles technologies éducatives se dessine par l'importance d'une langue étrangère pour recevoir les communications dites modernes et pour pallier les différents handicaps matériels qui risquent d'être des réels obstacles de longue durée et qui écartent sérieusement les milieux ruraux. C'est l'aspect d'un discours d'un directeur d'école protestante qui semble être acquis à l'*osmotisme*.

La transaction sociale générée par l'*osmotisme* s'effectue par une idéologisation. Tout d'abord, son imprégnation a participé au déclenchement de la relecture des deux idéologies linguistiques qui s'affrontent. Un déclenchement activé par l'auto propagation des outils de l'APC. Au vu du déroulement de la transaction, une vraie place du bilinguisme se précise dans l'enseignement réformé. Le processus de transaction ne laisse plus le milieu rural dans un antibilinguisme radical, sans considération du côté positif d'une langue étrangère. Le bilinguisme est soutenu dorénavant par les idées telles que : pour comprendre toutes les notices des engrais agricoles importés à Madagascar qui ne donnent que des modes d'emploi en français anglais, arabe et chinois, apprendre le français aide à l'utilisation correcte de ces outils de production. Y compris la plupart des livres d'instruction des nouveaux modes d'agriculture et d'élevage, faute d'une traduction à jour en malgache par les techniciens du ministère, ils sont encore donnés en langue française et anglaise. Pareillement pour le cas des médicaments pharmaceutiques et les dons alimentaires, ils sont donnés avec

des modes d'emploi en langue étrangère. Ce sont les bonnes raisons diffusées pour « recentrer » le bilinguisme.

Ce n'est pas une obligation de pratique mais une reconnaissance de l'importance des nouvelles connaissances linguistiques pour accéder à des nouvelles pratiques de vie. C'est l'aspect de fusionnement du patriotisme avec l'importance du bilinguisme. Plus précisément, l'imprégnation de l'*osmotisme* se manifeste par l'émergence processuelle de la reconnaissance du bilinguisme dans un paysage linguistique réconciliant. Un paysage qui n'annule pas l'usage permanent du malgache dans la pratique enseignante, en même temps donne une place tandem au français, une complémentarité de fonctionnement pour équilibrer le développement cognitif des apprenants.

Ce qui est capital à travers ce processus transactionnel de l'*osmotisme*, c'est la manière dont s'effectue le changement d'utilité de la langue française dans l'enseignement réformé. Elle porte dorénavant l'étiquette de langue d'ouverture et de solidarité avec le monde de la francophonie. Elle peut être porteuse des valeurs transculturelles.

CHAPITRE XII : REGARD SUR LA PROCEDURE DE LEGITIMATION DE LA CONDUITE D'ACTEUR SOCIAL DANS CE CONTEXTE

Contextualité et problématisation de la procédure

Mener un regard sur la procédure de légitimation consiste à évaluer la manière dont s'effectue l'épanouissement et la légitimation de la conduite d'acteur social dans ce contexte de la formation initiale. Un moment de recul et de distanciation vis-à-vis des différentes étapes de dénouement et de reconfiguration de la conduite d'acteur social. Ainsi, ce chapitre reproblématise les points d'ancrage du processus du changement. Le changement est-il réel ? Est-ce une mise en scène improvisée ? Le changement social est-il partiel, isolé ou bien est-il vraiment un processus de transformation sociale pratique ? Dans quels domaines les transformations sociales s'exécutent-elles plus particulièrement ? Telles sont les interrogations qui sous-tendent ce regard sur la procédure de la *civilisation osmotique*.

Tout d'abord, dire sans réserve que la procédure est maintenant garantie et il suffit de suivre sans inquiétude le processus de la *civilisation osmotique* serait erronée. Sans doute est-il un peu tôt pour affirmer, sans preuve de réussite sociale, que l'interaction entre les acteurs sociaux a trouvé ici sa voie perspicace d'épanouissement qui marque une rupture positive avec le climat social équivoque connue depuis plusieurs années. La situation est mouvante et n'est pas du tout à l'abri de certains risques de retournement de la situation. Certainement, il faudra attendre au moins que d'autres indicateurs apportent de nouvelles preuves, pour signifier l'ascension sociale en rapport avec le nouveau cadre de la conduite d'acteur social. Il existe encore des signes qui indiquent que d'autres éléments méritent d'être traités pour rejoindre les autres dénouements en cours d'exécution. En revanche, il reste justifier que la trajectoire identifiée de cette *civilisation osmotique* soit marquée par l'avancée d'un combat social beaucoup plus égalitaire et émancipateur que celui observé à travers le passé litigieux de l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar. En tous cas, le processus de la *civilisation osmotique* est désormais consommé, un fort aspect de transformation de sens de la conduite d'acteur social suit son parcours ; elle évolue au service de la dynamique sociétale.

Toutefois, cet événement a sa force mais aussi sa faiblesse. Il existe des péripéties de la *civilisation osmotique*. Sa force parce que, avec la progression de l'effet idéologique de

l'*osmotisme*, c'est le regard d'une génération sur la conduite d'acteur social qui change, se transforme avec rapprochement des buts communs quant au perfectionnement des nouvelles configurations de codes sociaux fraîchement concrétisés par le *civilisationnement*, sans que cela se traduise dans une déconnexion d'implication entre les catégories d'acteurs. En plus, l'*osmotisme* libère les acteurs sociaux de leurs liens d'allégeance identitaire lignagère et en cela, il autorise la mobilité d'actéuralité au sein d'un champ étendu de la transculturalité.

Ensuite, cette procédure de la *civilisation osmotique* attise une existence fortement contrôlée par l'appartenance collective, souvent vécue comme une obsession de vivre en communauté, attestant ainsi sa faiblesse. Le cours des événements risque de rejeter sans appel certaines expériences fructueuses de l'émancipation des individus longtemps soumis à l'ordre villageois traditionnel. C'est pour dire qu'une forte considération de l'actéuralité collective menace l'autonomie individuelle de la « conduite d'acteur social ». Mais là, autonomie individuelle ne voudrait surtout pas dire se détacher de l'esprit d'équipe, se désolidariser des intérêts communs.

Plus précisément, pour ce qui est de cette faiblesse, le développement de la capacité réflexive individuelle n'est pas évident dans cette *civilisation osmotique*. De nouveau, la conduite d'acteur social est presque illégitime sans être raccompagnée par la logique sociale collective dominante. Cette situation risque en plus de promouvoir un frein à la dynamique innovante de l'interaction intergénérationnelle notamment. Pire encore, elle risque de créer discrètement une façade d'un nouveau masque d'oppression de la conduite d'acteur social par le biais d'une présentation d'un autre mythe de réussite sociale, d'autant plus beau qu'elle est une destination pourtant insaisissable !

Face à ces éventualités, sans action d'accompagnement bien planifiée au niveau institutionnel, la dynamique d'implications collectives des acteurs sociaux peut générer un nouveau masque d'asservissement. Face à un tel risque, voyons ce que propose Edgar Morin propose « *Enseigner la compréhension entre les humains est la condition et le garant de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité* »²⁰⁴. Certainement, cette voie est une des actions qui composent les stratégies *d'éducation et de formation tout au long de la vie*²⁰⁵ De telles procédures peuvent renforcer le

²⁰⁴ Citation extraite du livre « les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur » édition de l'UNESCO.

Document sur site : www.3Iworldforum.org

²⁰⁵ J'utilise ce terme dans sa dimension conceptuelle explicitée par le 1^{er} forum mondial de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Les 28 et 29 octobre 2008- UNESCO Paris, dont j'ai eu l'occasion d'assister tout le programme de la rencontre..

nouveau fonctionnement de chaque comité de décision. Une sorte de bouclier, un dispositif contre l'intrusion d'un virus social au niveau des actions de chaque hiérarchie de l'enseignement réformé de Madagascar.

Nier la possibilité d'une dérive civilisationnelle est une grave erreur sans doute. Dans ce cas, sans acte délibéré pour accompagner ce processus de reconfiguration, la *civilisation osmotique* risque de devenir, à son tour, d'être un cadre comparateur d'un nouveau cadre éthique purement dogmatique ?

Face à toutes ces éventualités qu'un regard sur la procédure de la *civilisation osmotique* est une phase importante pour cette recherche. Un recul et une distanciation pour faire valoir une vigilance permanente à la posture de chercheur.

XII.1 - A PROPOS DE L'INFERENCE DE L'OSMOTISME

- Comparateur d'une mobilité d'actéuralité

Pour corroborer le canevas que porte l'*osmotisme*, je note ici un souci scientifique préalable à titre de rupture avec les différentes connotations qui pourraient nuire à sa propre fonctionnalité : s'agit-il ici d'une simple idée éphémère ou mérite-t-il vraiment le titre d'idéologie ? Tout d'abord, rappelons que le terme « *osmotisme* », évoque un sens idéologique. Il décrit les phénomènes de dénouement qui se déroulent au cours de la mutation sociale et les actions qui encadrent l'engendrement de la conduite d'acteur social. L'*osmotisme* émerge et s'impose comme un calculateur d'itinéraire de l'agir collectif lors de son engagement dans une organisation qui demande une forte sociabilité et une visée de réussite collective.

Au vu de la dynamique du contexte de la formation initiale, l'*osmotisme* est une construction sociale, il émerge pour concrétiser le fusionnement des parcelles de civilisations vers la formation d'une unique configuration sociale. En conséquence, il intervient en tant que passerelle d'un ancien mode de conduite à un autre par la manière dont il associe et tisse un nouveau cadre de légitimité authentique. C'est ce qui fait de lui « un nouveau acteur de changement social ». C'est ainsi que ses bases idéelles enlèvent les acteurs sociaux d'une entité de cadres de conduite équivoque que génère, entre autres, l'ethnicisation dichroïque.

Ensuite, en tant que promoteur de mode de mobilité d'actéualité, l'*osmotisme* est aussi le premier garant de la réussite de cette mobilité. Une première mobilité se lit dans le domaine de la pratique de la confessionnalité. C'est le passage de la confessionnalité caritative et « missionnariste » au domaine de la confessionnalité transculturalisée, sans être un itinéraire d'un acte de déchristianisation. C'est une mobilité au profit d'une conduite synchronisée aux nouveaux besoins de la coresponsabilité.

Une autre mobilité d'actéualité concerne le rejet progressif des points d'ancrage des dérives de l'éthnicisation et les négateurs de la sociabilité pour rejoindre les potentialités du *fhavanana*. Le troisième champ de mobilité est le domaine du patriotisme. Traditionnellement conquis par la pratique d'un patriotisme intraconfessionnel, actuellement les acteurs sociaux se rallient avec des causes au profit de la réussite sociétale. Les valeurs énoncées par la Constitution sont reconnues de plus en plus en tant que cadre de référence des valeurs patriotiques. Ce troisième aspect de la mobilité d'actéualité est aussi un événement caractérisé par la conjonction de l'idée de professionnalisation au sens de régulatrice de l'agir collectif. Cette idée de professionnalisation de la pratique collective est activée par la prolifération de la didactique de l'APC dans le champ cognitif des parents d'élèves. En bref, par la force des choses, l'*osmotisme* joue le rôle de catalyseur de conduite d'acteur social.

Rappelons l'existence du *civilisationnement* qui concrétise la forme idéologique de l'*osmotisme*. C'est un acte d'adaptabilité des différentes mutations sociales au profit de la sociabilité.

- **Comparateur d'une nouvelle dynamique formationnelle**

Au-delà de ces inférences conjoncturelles, l'*osmotisme* développe une fonction plus élargie de la dynamique sociale. Il renvoie à une action de formation permanente que l'on peut qualifier d'action d'éducation des adultes. En l'occurrence, déjà pratiquée, bien que de façon réduite et ponctuelle dans cette sphère de cette formation initiale, la pratique de la recherche-action depuis quelques années commence à s'en inspirer pour devenir l'outil de formation permanente des acteurs sociaux sans qu'ils aient besoin d'une idée préalable. C'est une innovation d'usage de la pratique de la recherche-action et qui semble donner une nouvelle légitimité de l'image sociale de l'IFRP.

En effet, parallèlement à cette apparition de l'*osmotisme*, la pratique de la recherche-action, qui rassemble des catégories d'acteurs sociaux, engendre une nouvelle dynamique d'intercompréhension entre les participants dans chaque point de regroupement. En conséquence, cet événement donne à l'*osmotisme* un aspect de pragmatisme de la fonction « formateur » de la recherche-action. Il organise la compétence sociale des acteurs sociaux. De là, on peut dire que le couple *osmotisme* et recherche-action est convenablement pragmatique, car si l'*osmotisme* livre une voie d'innovation de vision sociale, la recherche-action se propose d'être une pratique d'intégration immédiate de cette vision sociale dans un champ précis d'engagement.

Ensuite, avec cette nouvelle dynamique formationnelle, l'*osmotisme* n'est pas un canal de transmission d'une forme de dogme idéologique, au sens d'une imprégnation extrême et abusive d'une nouvelle catégorie de doctrine sociale. Mais, c'est une voie qui permet de renaître avec d'autres schèmes non-dogmatiques, des éléments authentiques d'une configuration civilisationnelle, notamment les valeurs transculturelles à visée humaniste, un perfectionnement sociétal de l'actérialité. C'est une voie de maîtrise collective de la dynamique propre de la diversité malgache.

Enfin, au vu de sa configuration, l'*osmotisme* n'est pas un promoteur d'une conduite rattachée à une confession fondamentaliste, d'autant plus que la théologie n'est pas son assise idéale. Mais il garde en contre partie la confessionnalité en lui donnant la dimension de patrimoine transculturalisée qui, auparavant, n'existe que comme un sentiment « protestantiste » dans l'historicité du contexte de la formation initiale.

En bref, la pragmatisme effectuée par l'*osmotisme* est caractérisée par l'engendrement d'un double dynamique formationnelle. D'une part, il redéfinit le sens de la pratique de la recherche-action dirigée par les formateurs de l'IFRP, d'autre part, il développe la pratique de l'humanisme malgache dans l'univers de la masse populaire. Ce double impact participe à la procéduralisation de la « conduite d'acteur social ». Pour le dire autrement, l'*osmotisme* donne l'opportunité pour activer une nouvelle procédure d'optimiser l'engagement social collectif.

- **Identificateur de posture d'acteur social**

Avec l'idéologisation initiée par l'*osmotisme*, je considère la notion de posture plus adéquate pour spécifier le mode d'implication d'un acteur au sein d'une activité. Le terme de posture exprime ici la position sociale d'un acteur qui s'engage dans

l'organisation. Le terme renvoie à des spécifications où l'importance de sa position sociale joue un rôle de premier plan à la réussite de l'activité.

Dans ce schéma, la posture de l'acteur détermine sa légitimité sociale. Il peut être en position d'acteur social, d'acteur neutre ou d'*acteur faible*²⁰⁶. D'autant plus que les niveaux d'actérialité ne sont pas tous du même ordre dans ce contexte. Il y a celui qui s'implique en qualité d'acteur institutionnel et ne veut pas s'engager dans la recherche d'une légitimité auprès du public, son professionnalisme lui permet d'acquérir un poids dans l'institution. A l'opposé de cette posture, il y a des personnes qui ne peuvent s'impliquer dans les niveaux de comités que par une forte légitimité de leur statut social et de leur popularité.

C'est en cela que réside, entre autres, la genèse de la posturalisation de la conduite des acteurs dans ce contexte. Dans la logique de l'*osmotisme*, « sont acteurs faibles » ceux qui ne sont pas encore directement reconnus comme adeptes des valeurs transculturalisées, des valeurs- force qui garantissent l'interagissement dans chaque niveau d'implication. Ils sont « acteurs faibles » parce qu'ils sont moins intégrés dans le champ de la sociabilité, voire en posture d'antisolidaire.

Il en résulte que, l'acteur social doit prouver par sa conduite, sa posture de meneur de solidarité. Et pour éviter le risque d'un conflit de postures, l'anéantissement de la menace de clivage entre « acteur dominant » et « acteur dominé » semble ici au premier plan de l'action de l'*osmotisme*. Une hiérarchie d'acteurs sociaux ne doit pas exister. La posture est ici modélisable en fonction du rythme du processus de la *civilisation osmotique* qui coordonne l'épanouissement de chaque catégorie d'acteurs sociaux.

Retenons qu'en fonction de l'étape de reconfiguration menée par le processus de la *civilisation osmotique*, les enjeux changent de forme. Face à cette éventualité et pour faire évoluer la situation, l'*osmotisme* développe à partir des valeurs sociales transculturalisées une posture mutlipositionnée pour la conduite d'acteur social. La construction de cette posture est ici une construction sociale initiée par l'ouverture des causes patriotiques vers la réussite sociétale. Concrètement, si pour avoir une posture d'acteur social mutlipositionnée, il convient de s'édifier collectivement en construisant ensemble la légitimité, cela ne se fait pas sans le concours de la dynamique

²⁰⁶ **Acteur faible** : Terme utilisé par PAYET Jean Paul, GIULIANI Frédérique, LAFORGUE Denis (dir) (2008) « *La voix des acteurs faibles, de l'indignité à la reconnaissance* »

transformationnelle de cette sphère de la formation initiale. Dans ce cas, une posture multipositionnée est une conduite élaborée par le changement social.

Dès lors, la posturalisation de la conduite d'acteur social est une disposition résolutoire de l'*osmotisme* pour enrayer les effets distortionnels des héritages de pratiques antisolidaires. Il est évident, en tous cas, que l'itinéraire de la *civilisation osmotique* développe cette posture mutlipositionnée avec des nouveaux codes sociaux. Certainement, cela a pour intérêt de gommer les pratiques équivoques issues des attachements aux parcelles de civilisations inadaptés au changement social..

- Entre théâtralisation et autonomisation

Sans prétendre à l'exhaustivité, on identifie dans cette sphère de formation initiale deux pratiques interagissant dialectiquement et qui sont autant de façons d'envisager l'épanouissement de la conduite d'acteur social.

D'une part, un premier pôle d'idée qui envisage qu'un acteur social ne peut pas se détacher de l'ensemble d'une communauté de valeurs pour épanouir sa potentialité. C'est au sein d'un groupe de personnes qui joue un rôle attribué qu'un acteur social tire sa légitimité. C'est la théâtralisation de la conduite d'acteur social. Dans cette considération, une conduite d'acteur sociale ne peut pas être en dehors d'une norme collective. Un acteur social n'est pas non plus un individu particulier, mais reste sous contrat de solidarité, son agir doit satisfaire une attente ciblée et tributaire d'une satisfaction collectivité. Il est « acteur » parce qu'on lui demande de le faire. L'orientation de conduite ne vient pas de lui en réalité, elle est un souhait du public. L'acteur est légitime avec un *masque social* (Goffman, 1973). C'est l'aspect de la *mise en scène dans la vie quotidienne* (Erving Goffman 1973) .

D'autre part, le deuxième pôle d'idée, contrairement à cette première évocation, identifie un acteur social comme une cible en tant que telle, qui peut être considérée comme une catégorie de personne libérée d'une contrainte de groupe, d'une conformité sociale. Dans cet ordre de procédure, un acteur social est un individu ou groupe d'individus qui décide lui-même de son itinéraire de conduite pour activer la sociabilité. Contrairement au schéma de Goffman, il n'est pas un objet d'une théâtralisation sociale de la conduite. Cependant, une conduite d'acteur social n'exclut pas ici son appartenance à une cohésion sociale, mais que cette cohésion relève d'une *action stratégique* (E Friedberg et M. Crozier 1992) et non d'une norme d'attente

sociale. C'est un schéma d'autonomisation de la conduite d'acteur social. Un acteur social est en quête permanente d'autonomie pour libérer sa propre légitimité souvent soumise aux contraintes des valeurs ségrégatives. Il ne peut pas, par contre, agir d'une manière totalement issue de sa propre réflexion, il est aidé par un *civilisationnement* pour avoir sa légitimité. Cette considération donne l'acteurialité dans une existence avec *une rationalité limitée* (E. Friedberg et M Crozier).

Face à ces deux desseins de procédure de légitimation, leurs effets risquent de créer une altercation de situations dans cette sphère de formation initiale. L'ampleur de la confrontation n'est pas si simple. L'affrontement des deux pôles crée souvent une incompréhension de la situation. A long terme, cette dynamique pourrait émettre une ligne de partage entre deux groupes d'acteurs spécifiquement séparés et qui se structurent fonctionnellement dans les rouages d'action de la formation initiale. Il s'agit de la création d'une catégorie d' « acteurs émancipés » à côté d'une catégorie d' « acteurs incapables » qui n'arrivent pas à suivre le rythme de la *civilisation osmotique*. Pour cette deuxième catégorie, la légitimité est aléatoire. Au pire, sa légitimité peut être considérée comme un complément circonstanciel de but. Dans ce cas, la légitimation de la conduite devient une action subsidiaire et se trouve dans les rangs des actes événementiels. Vue de cette manière, sans mesure d'accommodation, la procédure de la *civilisation osmotique* risque de créer une nouvelle catégorie d'*acteur faible*, au sens conceptuel identifié par J.P Payet et consorts (2008)²⁰⁷.

Dans tous les cas, cette dualité : autonomisation et théâtralisation forme la dynamique dialectique de la procédure de la légitimation de la conduite d'acteur social dans le contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé malgache. La légitimité des acteurs sociaux se mesure, en conséquence, par l'évolution de la dialectique. C'est ainsi que « *C'est donc l'homme lui-même, disent M. Crozier et E. Friedberg, qui doit porter la responsabilité première du changement. Non pas l'homme abstrait ou l'homme universel. Mais l'homme concret et de ce fait limité, qui agit à sa place et dans son contexte. Puisqu'elle ne confirme pas le déterminisme sociologique commode, qui permet à l'acteur de chercher dans le système une excuse à ses échecs, l'analyse*

²⁰⁷ ibid. PAYET Jean Paul, GIULIANI Frédérique, LA FORGUE Denis (dir) (2008) « *La voix des acteurs faibles, de l'indignité à la reconnaissance* »

scientifique l'invite à y découvrir, avec la marge de liberté dont il dispose, sa véritable responsabilité. » (M. Crozier et E. Friedberg 1992, p. 448)

XII.2- LE PROCESSUS DE RALLIEMENT INTERGENERATIONNEL

- Situation de la déconnexion de stratégie sociale

Un autre regard mérite d'être soulevée, c'est la question inter-générationnelle. Il convient de reconnaître qu'il y a deux générations d'âge qui cohabitent actuellement dans les différents niveaux de prise de décisions et les différentes responsabilités au sein de cet univers de la formation initiale. D'un côté il y a la classe d'âge de ce que l'on pourrait nommer les « acteurs héritiers directs » de la pratique missionnaire, ce sont des individus plus âgés et qui ont travaillé avec les derniers missionnaires protestants européens, environ jusqu'en 1973. L'autre classe de génération est celle des personnes nées autour de l'indépendance nationale malgache, en 1960, et qui n'ont pratiquement pas travaillé avec les missionnaires, c'est la génération « d'acteurs qui se veulent modernisants » mais souvent qui n'arrivent pas à formuler clairement sa nouvel itinéraire. Les deux générations sont marquées par la différence de leur degré d'expérience sociétale et de leur attente quant à la finalité de la conduite d'acteur social.

Est-il opportun de dire que la première génération vit dans ce qu'on pourrait appeler « un respect de la continuité d'héritage missionnaire » et la seconde disent « qu'ils ont besoin d'autre chose ». Malgré cet aspect contradictoire, une déconnexion de seuil de conduite a provoqué une discontinuité organique entre ces deux générations d'acteurs. C'est une déconnexion de stratégie sociale.

Principalement, la détention par la première génération de la plupart des places de décideurs aurait provoqué les raisons de l'échec des certaines tentatives de mise en œuvre d'un consensus de stratégie. Cette position sociale est vue comme un monopole de définition de la conduite à légitimer. Or, cette génération d' « héritiers directs » est souvent tournée vers le passé. Elle analyse généralement la finalité de la conduite d'acteur social dans un cadre d'anciennes pratiques. Par conséquent, cet agir ne fait que creuser un fossé de génération d'idées vis-à-vis de la recombinaison actuelle des acteurs sociaux. De son côté, la nouvelle génération d'acteur est en quête de son propre itinéraire. Si elle entre en jeu dans l'univers de la prise de décision, elle veut innover.

Pratiquement, la nouvelle génération est présente dans la composition des enseignants, parmi les formateurs de l'IFRP et au sein des parents d'élèves. Elle s'oriente vers l'avenir et demande des innovations de pratiques sociales à tous les acteurs sociaux.

Ce qui manque dès lors dans la dynamique de la situation, c'est un consensus social sur le traitement des changements à effectuer. Le problème résiderait en partie dans une carence de connexion de vision sociale. Pour mieux placer le scénario de l'événement intéressons-nous à la dynamique de la situation intergénérationnelle qui illustre l'évolution de cet enseignement protestant.

La pratique missionnaire devient au fil des années un symbole de la persévérance d'engagement social et de performance du progrès social. C'est dans cette image de réussite sociale que pratique est devenu un modèle de conduite qui se transmet de génération en génération dans cette sphère d'action de la formation initiale. Les personnes qui ont vécu de leur vivant en collaboration avec des missionnaires sont les fervents défenseurs de cette image.

Or, les contradictions accumulées de cette pratique des missionnaires se sont superposées. Elles génèrent discrètement une entité d'idées caduques et un ensemble de questionnement que l'on peut accuser d'être responsable de transgression de la performance de l'enseignement réformé. La fermeture définitive des écoles normales de cet enseignement de 1972 en 1998, vingt six ans sans activités institutionnelles alternatives, en est l'aboutissement de la gravité de cette accumulation de contradictions. Outre cette fermeture des écoles normales, une autre grande défaillance est survenue, c'est la fermeture de la maison d'édition des littératures scolaires pour les écoles protestantes réformées, vers 1977. Les hauts responsables de cet enseignement peinent à concrétiser un cadre de politique pédagogique potentielle capable de redémarrer le redressement de l'enseignement. La prise de décision affronte un conflit de génération de stratégie. La procédure de légitimation de la conduite d'acteur social reste dans un état flou. On est en plein « *déclin de l'institution* » (François Dubet, 2002).

Au fil du temps, la situation évolue et cette déconnexion intergénérationnelle se précise. La nouvelle génération commence à réclamer une nouvelle politique pédagogique. Pourtant, on est encore dans un contexte sans institution de formation d'enseignants et sans maison d'édition de littératures pédagogiques pour l'univers de l'enseignement réformé. Le contexte est bouleversé par cette paralysie institutionnelle.

Ensuite, autre source de déconnexion de stratégie, la composition des enseignants et les membres des comités qui exercent au niveau de chaque établissement scolaire. D'une part, il y a des personnes issues des anciennes écoles normales qui occupent déjà les postes d'enseignant avant la fermeture des lieux de formation initiale. D'autre part des jeunes diplômés de l'université arrivent au sein des établissements scolaires mais sans formation initiale. Dans les rangs des comités, les jeunes adultes entrent aussi dans la place de membres dans différents niveaux et commencent à remplir le rang de l'association des parents d'élèves. De là se démarque le conflit de vision intergénérationnelle. La nouvelle génération, fortement imprégnée par l'inférence de nouvelles pratiques pédagogiques et les attraits des idées sociales nouvelles, entre en conflit d'idée de changement avec le dessin transmis par l'ancienne génération complètement acquise à la cause du missionnarisme chrétien. C'est là que réside l'inévitable déconnexion d'élan de changement. Deux tableaux de critères de légitimité de la conduite d'acteur social s'affrontent.

C'est au sein de cette crise de consensus intergénérationnel que la procédure de la *civilisation osmotique* marque son importance. Sa potentialité se vérifie par la force de sa procédure de ralliement des différentes idées de changement. Un processus de consensus social émerge. Il est surtout marqué par une reconstruction axiologique de la conduite d'acteur social. C'est aussi un aspect d'un changement, une rupture du cadre primaire en reprenant l'idée de Goffman : « *La rupture d'un cadre implique une désorganisation interactionnelle ou un changement de mode ; on pourrait penser qu'une telle rupture se produit aussi bien du fait du passage d'un cadre primaire (qu'il soit ou non transformé) à un autre* » Goffman (1974, *ibid*, p. 367)

Par la force des événements, cette situation de déconnexion de stratégie sociale est devenue un terrain propice pour l'action de la *civilisation osmotique*. En l'occurrence, l'*osmotisme* se présente, à la fois en tant que secours pour sauver cette déconnexion et à la fois un nouveau ralliement de deux générations d'acteurs sociaux.

- **Le rôle émancipateur du droit à la transculturalité**

Toujours dans ce domaine de ralliement intergénérationnel, la question de droit culturel constitue le point d'ancrage de l'*osmotisme*. Il est vrai que, selon l'acception généralement admise, le droit à la différence est une exigence sociale. Habituellement, ce droit consiste à une liberté de maintenir un ensemble de code de vie menacé par

l'imprégnation des pratiques de vie moderne et que le modernisme a tendance de l'anéantir au profit de l'universalisme. Pour certains, le droit à la différence est défendu pour lutter contre le risque d'un totalitarisme culturel.

Cependant, le processus de la *civilisation osmotique* émerge une nouvelle face du droit culturel, le droit à la transculturalité. C'est une recherche d'une mobilité culturelle. Un phénomène qui semble aller à l'encontre de cette acception quasi-générale du droit à la différence.

Plus précisément, l'*osmotisme* infère une nouvelle logique de liberté de pratique culturelle pour une communauté d'acteurs sociaux. Pareillement à ce phénomène, Rodolfo Stavenhagen, dans un ouvrage collectif publié par l'Unesco en 1998²⁰⁸ explicite que « *le droit culturel consiste d'abord à avoir libre accès à un capital d'ensemble des créations passées et présentes* ». De là, il constate que le droit culturel n'exclut le droit à la liberté de création. C'est un effet incontournable de l'évolution des idées et des modes de vie d'un peuple ou d'un groupe poursuit-il.

La culture est ainsi un processus, un acte créatif. Ce qui revient tout naturellement à admettre la légitimité d'une nouvelle orientation de droit culturel, avec son aspect de droit collectif. Certainement, la sphère de la formation initiale présente ici ce que certains juristes commencent à justifier, l'apparition d'une nouvelle génération de droit public. En effet, ce besoin fort de transculturalité casse l'habituelle unique revendication d'un droit culturel de qualité d'identité d'une minorité, voire la défense d'une pratique isolée qui se cache derrière le mot culture. La revendication d'**un droit à la transculturalité va dans le sens d'une légitimation des voies de cohésion sociale, une mise en évidence d'une promotion culturelle en matérialisant l'idée de changement de mentalité.**

Dans son aspect théorique, l'idée d'un droit à la transculturalité est loin d'être une façade de la pensée unique une logique. C'est **une reconnaissance de la prééminence des cadres de ralliement social.** Il en résulte que les opinions politiques des acteurs sociaux, leurs pratiques culturelles respectives, la pratique professionnelle, la philosophie de l'éducation à adopter, ont intérêts à se référer avec cette qualité de la transculturalité pour faire valoir ce ralliement social.

A travers cet événement, l'interprétation absolue et unilatérale affirmant la légitimité de la conduite d'acteur social est caduque. Reconnaissons en outre que cet état de fait

²⁰⁸ *Pour ou contre les droits culturels*, Rodolfo Stavenhagen, UNESCO

est une péripétie du processus de la *civilisation osmotique*. Une idée force qui rectifie indubitablement le maintien d'un héritage de parcelle d'une civilisation comme un droit absolu et indiscutable de respect de la minorité culturelle. En d'autres termes, au fil du temps, l'adoption de ces héritages est vue comme un prétexte pour pérenniser une situation d'ambivalence au profit d'une lutte de prestige sociale. L'objectif de la transformation sociale est dès lors de stabiliser des nouveaux codes de la conduite d'acteur social. C'est la progression de cette nouvelle donne qui réorganise dans l'immédiat la marche vers le changement social.

Pour ailleurs, il est intéressant de préciser que l'intelligibilité de ce droit à la promotion transculturelle s'inscrit dans le point d'ancrage de l'*osmotisme*. Dans la pratique, les acteurs sociaux ne sont pas tous au même niveau de conviction. C'est pour cette raison que la compréhension de tous les intérêts issus de ce nouveau droit est à conquérir progressivement en fonction du rythme du processus de la *civilisation osmotique*. D'ailleurs, c'est le rôle du *civilisationnement* d'organiser les piliers des valeurs transculturelles. De là, il est évident que la compréhension se précise au fur et à mesure que le redimensionnement et la relecture des cadres de conduite progresse au fil du temps.

Dès lors, on peut en déduire que l'adoption de ces nouveaux cadres - qui génèrent dorénavant un changement de mentalité- va synchroniser l'élan de changement intergénérationnel. Ce qui justifie en conséquence, cette ruée de réorientation actuelle des divers statuts et règlements intérieurs que doit revêtir le fonctionnement des différents comités et conseils d'administrations dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar.

En bref, la résolution des conflits intergénérationnels est bien ici une clé de voûte et se constitue en un cadre d'exemplification de la légitimation de la conduite d'acteur social. Générations d'acteurs sociaux, générations de droit culturel, générations de logique sociale, générations de conduite, telles sont le contenu de ce domaine intergénérationnel. Ce qui revient à dire que les héritages de parcelles de civilisation et leurs corollaires, ainsi que l'exemplification de leurs apothéoses ne sont pas des déterminants de la procédure de légitimation de la conduite d'acteur social dans cette sphère de la formation initiale.

- Correction de climat social

De fait, construire un nouveau cadre de ralliement intergénérationnel est donc au cœur de cette procédure de légitimation initiée par la *civilisation osmotique*. C'est une élaboration ouverte d'un climat de confiance quant à la coresponsabilité des deux générations d'acteurs sociaux qui sont en train de se rallier. Le niveau d'application de cette élaboration se situe notamment dans des structures de prise des décisions et lors des implications collectives dans chaque niveau d'activités. L'instauration de ce climat social de confiance s'effectue en général par une synchronisation de leur vision de la sociabilité en clarifiant le nouveau sens de la confessionnalité, la potentialité du *fihavanana* et la compétence sociale du patriotisme. Plus précisément, la nouvelle procédure agit en acte de déclenchement d'un changement de mentalité. Corriger ce qui est nuisible à la cohésion d'implication.

Dans l'immédiat, c'est un **transfert d'une nouvelle pratique collective**. Cependant, il faut reconnaître qu'il n'agit pas pour autant d'un acte de rupture radicale, ni d'un rejet sans appel de l'histoire sociale entretenue par les différents actes héroïques dans le passé, ni de leur *désinstitutionnalisation* (Dubet et Martucelli, 1998). Autrement dit, la *civilisation osmotique* ne se déroule pas comme un effacement progressif de la mémoire sociale de cette sphère de la formation initiale. Corriger est ici, c'est convertir ce qui est seulement obstacle au changement de comportement social et laisse exister et continuer ce qui ne disgrâce pas le nouveau dessin de la conduite d'acteur social. C'est l'itinéraire de la correction sociale apportée par l'*osmotisme*.

Apparemment flou et insaisissable au départ, cet élément de procédure de légitimation progresse au rythme du fusionnement des cadres primaires de conduite. Ses effets sont mesurables par des indicateurs de pratique de la coresponsabilité. Cependant, la propagation de la correction sociale ne produit pas, une contrainte de conformité à une autre identité particulière pour les acteurs sociaux propres à cette sphère d'action, ni comme une bifurcation vers un nouvel axe d'étiquette doctrinal. Dans son essence, il y a ici un interagissement pédagogique de la correction sociale et de la liberté réflexive. En conséquence, l'adoption d'une conduite corrigée se présente en un choix délibéré par l'acteur lui-même, suite aux actes de *civilisationnement*. Pour autant, dans ce contexte, où semble prévaloir actuellement une forte convertionnalisation au profit des intérêts collectifs, il apparaît préjudiciable à cette correction sociale de ramener la cohésion à un modèle de pensée unique qui est par nature limitatif et antidémocratique pour la dynamique sociétale.

XII.3 - L'APPORT DES NOUVEAUX PARADIGMES

- La civilisation osmotique

La *civilisation osmotique* est un schème d'intelligibilité pour décrire le processus de mutation sociale que traverse actuellement le contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar. Son élaboration ici n'est pas à l'abri de toute critique d'employabilité et de tout souci épistémologique. Le but de cette élaboration est de présenter le dessin concret de la dynamique de reconfiguration sociale qui s'effectue. Cependant, il faut reconnaître que la conceptualisation des événements est ici dans son stade expérimental. Certainement, la potentialité de ce schème mérite encore d'être approfondie, étape par étape, pour bien spécifier la typologie qu'il veut exposer réellement.

Dans son aspect de typologie, la *civilisation osmotique* n'est pas une reconstitution de ce que pourrait être la civilisation malgache, ni une mise en œuvre biaisée d'un transfert de forme d'une civilisation existante. Elle est plutôt une nouvelle forme de configuration de civilisation. Elle est issue du fusionnement des parcelles de pratiques issues de différentes formes de civilisation et de conviction sociale souvent inextricable dans la dynamique d'une interaction sociale, en les traduisant en un bloc de cadre de conduite d'acteur social.

Le processus d'élaboration avance en fonction de l'ampleur des besoins de changement poussé par les accumulations contradictoires des résultats des pratiques de chaque catégorie d'acteurs sociaux. En effet, auparavant, chaque activité est toujours hantée par une lutte d'antagonisme des valeurs.

Entre autres et ce qui est souvent créateur de dissension sociale, l'agissements des héritiers du marxisme. Ne sont-ils pas allés sans repli dans le sens d'une lutte de classes pour stigmatiser en permanence l'interagissement des acteurs sociaux. Ils s'obstinent à fabriquer une atmosphère de lutte de classes dans certains domaines qui n'ont rien à voir avec le schéma de la souffrance des prolétariats au profit de l'exploitation de la classe bourgeoise ? Mais où en est-il jusqu'à présent leurs démarches de résolutions ? Sans vouloir mener une large polémique sur cette pratique, cette conduite d'acteur est difficilement adaptée pour rallier tous les acteurs sociaux au sein d'un climat de sociabilité et complémentarité.

En l'occurrence, la désancestralisation de la pratique des codes sociaux antisolidaires et la désacralisation d'une logique sociale anachronique sont les deux points d'ancrage de la configuration de la *civilisation osmotique*. Elle opère un processus de

reconstruction, plus particulièrement dans le domaine qui touche les principes de l'interagissement des acteurs sociaux. Il est intéressant de rappeler que le décryptage à permis de comparer que l'ethnisation est une pratique alimentée par l'idéologie générée par le « droit à la différence » par opposition en cela, la *civilisation osmotique* est un cadre de conduite activé par la prééminence du « droit à la transculturalité ».

Plus distinctement, les éléments que réunit le processus de *la civilisation osmotique* pour ce contexte de la formation initiale, sont issus des traces de pratique civilisationnelle mal- définies jusqu'alors. Ce handicap de clarification juxtapose autant de modélisation contradictoire de comportement d'acteur social. Une collection hétéroclite de sensibilité idéologique et théologique dont leur altercation est d'ailleurs aggravée par la prise en compte sans filtre d'adaptation contextuelle de l'idée du droit à la différence.

- Penser en terme de civilisationnement

Si la confessionnalité est devenue, au fil des années, la forme dominante de la régulation de conduite dans cette sphère d'activité, une correction de cette règle de jeu semble s'imposer avec le *civilisationnement*. Au centre de cette procédure se trouve notamment, l'idéologisation comme nouveau centre d'intérêt de la régulation sociale. Cependant, le *civilisationnement* n'est pas seulement une autre procédure de recentrage d'une pratique civilisationnelle, il suppose en même temps un type spécifique de fondement éthique pour pouvoir générer son nouveau profil d'acteur social.

En effet, vis-à-vis de la régulation habituelle, cette nouvelle procédure clarifie un nouveau sens de la personne. La potentialité de l'Homme dans la collectivité est légitimée par l'imprégnation du *fihavanana*. Dans cette nouvelle éthique sociale, **la véritable mutation de sens entre démarche confessionnelle et encadrement par les préceptes du *fihavanana* n'est pas l'opposition entre pratique d'un Croyant et celle d'une personne déchristianisée, mais entre deux types d'itinéraires de deux civilisations qui ont leur propre procédure de construction de la conduite d'acteur social.**

Ni la question de déconfessionnalisation, ni celle d'étape de sécularisation ne concernent la procédure du *civilisationnement* dans la potentialisation de la conduite d'acteur social. La *civilisation osmotique* rend en un bloc de force civilisationnelle des éléments qui activent la transculturalité en désactivant la sacralisation de toute forme de dogmatisation de la conduite d'acteur social.

Enfin, une autre spécificité du *civilisationnement*, et non la moindre, est qu'il n'est pas non plus déclencheur d'une rupture radicale avec les valeurs traditionnelles malgaches, mais évite en même temps toute forme de reproduction d'une distorsion de pratique. De là, l'avènement d'une rupture à une conduite obsolète d'acteur social est relatif à l'avancée de la prise de conscience collective. Une prise de conscience signal fort d'un début du changement de mentalité et ne devrait pas se rétrécir au sein des valeurs non-transculturalisées. C'est plutôt une rupture qui pousse un acteur social à adopter un nouveau « contrat social » de socialité.

Pour le dire autrement, la rupture à une logique sociale obsolète n'est pas effective sans *civilisationnement* dans ce contexte de la formation initiale. Il y a donc une juxtaposition et une dynamique dialectique entre *civilisationnement* et rupture. L'un ne peut pas se réaliser sans l'autre.. La construction du sens de la conduite d'acteur social se trouve au sein de la possibilité de cette dynamique. En revanche, cet événement n'est pas dans le domaine d'un mécanisme social indépendamment de l'action propre d'un acteur. Dès lors, l'adhésion ou non à une nouvelle configuration civilisationnelle est un acte relatif à la nature de la conduite d'acteur sociale. Cependant, c'est une caractéristique majeure de la conduite d'acteur social de mener un changement social à chaque moment où l'imprégnation des enjeux provoquent, inévitablement, de nouvelles étapes de transformations sociales. Je rejoins ici le positionnement d'Alain Touraine pour corroborer cette situation : « *les acteurs sociaux sont des groupes qui ont pris conscience de leurs intérêts et qui agissent pour orienter les actions sociales et le développement historique de la société dans le sens de leurs intérêts* » Touraine cité par Campean et Siron (1993, p. 317)

Autre fait qui se rapporte a cette procédure de *civilisationnement*, avec cette procédure, le cadre du changement social généré ici dépasse l'étendue institutionnelle de l'Eglise réformée de Madagascar, marraine confessionnelle et institutionnelle de la formation initiale dont il est question ici. Parce que cette étendue elle-même est ciblée par le *civilisationnement*, elle subit un traitement de *modalisation* (Goffman, 1973) pour entrer dans l'arcane de la *civilisation osmotique*. Dans cet ordre de mutation sociale, une relation d'interdépendance existe entre nouveau sens de la conduite d'acteur social et évolution de la dynamique de la légitimation de conduite adoptée par l'Eglise, d'autant plus que : « *les acteurs ne font pas que jouer des rôles sociaux, ils deviennent des agents de changement social(...) l'action de l'individu peut aussi atteindre une dimension collective, voilà pourquoi on parle d'acteurs sociaux* » Touraine (ibid p. 317) ;En théorisant cet ordre d'évènement, le *civilisationnement* est

un comparateur d'une nouvelle éthique sociale d'église. Il affecte cette éthique pour garantir la synergicité de la civilisation osmotique. La finalité de cette procédure éthique est de mettre en exergue la prééminence des pratiques œcuméniques, un cadre supposé comme l'assurance de l'interagissement des acteurs sociaux.

Conclusion de la troisième partie

Rappelons que, dans le passé, la procédure de configuration de la conduite d'acteur social est confrontée à deux procédures, aussi néfastes l'une que l'autre dans la sphère de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar. Premier obstacle, les actions de légitimation sont effectuées par des procédures compartimentées. Chaque acte est soutenu par un héritage de conviction sociale souvent en contradiction éthique avec d'autres formes de convictions juxtaposées. En conséquence, ce déroulement crée une situation de dissension sociale. Les divergences de pratiques d'engagement social sont souvent irréconciliables et divisent les acteurs sociaux. Pourtant ceux-ci s'impliquent au sein d'une même sphère d'action de formation initiale. Cette situation évolue dans un climat social mouvementé par l'usage radical de la « philosophie de la différence ». Deuxième obstacle, l'absence d'une procédure stable capable de générer une sociabilité durable entre tous les acteurs sociaux. Les acteurs sociaux évoluent dans un monde sans encadrement civilisationnel. Leurs convictions sociales respectives sont issues d'une parcelle d'entité de civilisation qu'ils connaissent très peu. C'est l'avenir de l'univers sociétal qui est mis en jeu. Toutes activités démarrent avec un flou de base civilisationnel et se terminent par un résultat d'action sans intérêts sociétaux. Les activités confiées aux acteurs sociaux sont sans repères de nature de changement social. Par conséquent, les résultats d'actions accumulées ne donnent pas une vraie légitimité à la « conduite d'acteur social ».

A limiter ainsi l'épanouissement de la conduite d'acteur social, on l'appauvrit. Au point le plus extrême, la procédure de légitimation devient une reproduction sociale des échecs du passé.

C'est ainsi qu'au sein de la procédure générée par le processus de la *civilisation osmotique*, pour légitimer la conduite d'acteur social, il convient d'édifier une nouvelle configuration de valeurs civilisationnelles. C'est la première condition d'une marche vers le changement social. Cette procédure commence par l'adoption d'un nouveau droit social : le droit à la transculturalité. Cependant, cette nouvelle voie ne se fait pas sans forger une nouvelle idéologie de la conduite d'acteur social. En l'occurrence, l'*osmotisme* entre en jeu dans sa dimension d'idéologisation de la reconfiguration des cadres de conduite des acteurs sociaux. L'encadrement est une construction sociale. Il requiert une nouvelle dynamique d'interaction sociale.

Si en fin du compte, il revient aux acteurs sociaux de décider par eux-mêmes et pour eux-mêmes leurs propres codes de légitimité collective, ils ne peuvent pas le réaliser sans entrer dans des valeurs transculturelles. C'est la nouvelle voie de ralliement social. En outre, si dans certaines circonstances, il revient à un individu de décider par lui-même sa conduite d'acteur social, reconnaissons qu'avec *l'osmotisme*, il ne peut le faire sans s'adosser à d'autres acteurs sociaux, sans se référer à des intérêts collectifs.

Entre autres, la conduite d'acteur social ne se comprend en effet sans avoir sa place réelle dans l'accomplissement des causes patriotiques d'intérêt sociétal. Etant donné que cette condition de légitimation, vise tout autant à façonner un apprentissage collectif de l'interaction sociale qu'individuel. Ensuite, entrer dans un mécanisme de changement social ne se comprend en conséquence, sans adoption des valeurs potentielles du *fhavanana*. Ces cadres de légitimité détermineront la place de la conduite d'acteur social dans le rouage de la sphère de la formation initiale. De toutes manières, la conduite d'acteur sociale aurait-elle un sens si elle n'apportait pas une action précise pour la collectivité ?

De là, être au service de ce contexte de la formation initiale n'est qu'une façade, l'objectif est plutôt de promouvoir une dynamique de transculturalité à dimension sociétale. Dans ce cas, n'est une conduite légitime que ce qui est ouvert aux intérêts du ralliement de tous les acteurs sociaux.

En somme, la procédure de légitimation effectuée dans ce contexte de la formation initiale se trouve incorporée à la dynamique de la reconstruction d'une nouvelle forme de civilisation. La conduite d'acteur social ne sera légitime en effet sans participer au développement de cette nouvelle configuration de civilisation. Pour autant cette procédure ne déconfessionnalise pas l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar. En revanche, elle vise tout autant à façonner une légitimité partagée que monopolisée par un groupe d'acteurs sociaux sélectionnés. De toutes manières, le processus de la *civilisation osmotique* aurait-il un sens s'il n'apportait pas une action précise pour un épanouissement égalitaire à tous les acteurs sociaux? Dans ce cas, n'est une configuration de civilisation potentielle que ce qui est ouverte à l'égalité de chances de tous les acteurs sociaux.

CONCLUSION GENERALE

REPONSE A LA PROBLEMATIQUE CENTRALE

- Rappel de la problématique et des hypothèses de travail

Problématique centrale : Qu'est-ce qui donne sens à la conduite d'acteur social dans le contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar, dans quels enjeux évolue-t-elle et enfin quels intérêts est-elle en train de servir actuellement ?

Première hypothèse : Pour donner sens à la conduite d'acteur social dans cette sphère de la formation initiale, la mise en place d'une procédure de professionnalisation de la pratique des acteurs institutionnels est de premier ordre, notamment pour les enseignants dans des établissements scolaires de l'enseignement protestant et les formateurs de la formation initiale. Par la suite, leurs nouvelles compétences serviront d'outils régulateurs des pratiques des autres catégories d'acteurs sociaux.

Deuxième hypothèse : La conduite d'acteur social est en train de basculer pour se mettre aux services d'une finalité sociale visant les intérêts publics. Une sous-hypothèse existe du fait que la transgression de qualité de la pratique des différents acteurs sociaux est le produit direct de l'instabilité des convictions sociales : celle-ci est due à la précarité des codes sociaux dans lesquelles chaque catégorie d'acteur modélise, séparément, sa pratique sociale.

- Infirmité de la première hypothèse

Pour ce qui est de la première hypothèse de recherche, l'analyse l'a infirmée. Plus précisément, la recherche ne justifie pas que le sens de la conduite d'acteur social se trouve en priorité dans la mise en place d'une procédure de professionnalisation des acteurs institutionnels. Les nouvelles compétences professionnelles que les enseignants et les formateurs de l'IFRP peuvent acquérir, ne possèdent pas l'envergure d'outils régulateurs des pratiques pour les autres catégories d'acteurs sociaux.

La dynamique actuelle de la configuration du sens de la conduite d'acteur social n'est pas dans cette voie. Son optimalisation et sa légitimation ne relèvent pas d'une action

initiée au niveau du fonctionnement d'une institution. Cette considération est une représentation réductrice de la dynamique du contexte de la formation initiale. Cette idée n'est pas valable. Elle désoriente la compréhension des causes profondes qui transgressent antérieurement la crédibilité de la conduite d'acteur social. De plus que la recherche ne justifie pas que les acteurs institutionnels puissent être un modèle de conduite valable pour toutes les catégories d'acteurs sociaux. En outre, les compétences de base que chaque acteur social pourrait acquérir pour améliorer son implication dans ses activités, ne sont pas modélisées par une institution de formation professionnelle. C'est une disposition que tous les acteurs sociaux - à savoir les parents d'élèves, les personnels de l'établissement scolaire, les paroissiens, les formateurs de l'IFRP, les stagiaires de l'IFRP, les notables des villages où fonctionne une école protestante, une école protestante dans sa localité de fonctionnement et l'IFRP en tant qu'institution actrice de formation - peuvent développer hors institution de formation selon leur niveau d'implication respective dans ce contexte de la formation initiale. Dès lors, cette première hypothèse n'est pas fondée pour justifier le sens profond de la configuration de la conduite d'acteur social.

La démarche contexto-problématologique adoptée tout au long de cette recherche a permis d'entrer dans une autre logique de compréhension sociologique. Cette démarche procède d'un niveau d'analyse *interreliée*, aux composantes passées, présentes et futures de cette sphère de la formation initiale afin de relever les interrelations temporelles (Pettigrew, A.M. 1985). Effectivement, les analyses de l'historicité et de la dynamique actuelle de ce champ de la formation initiale m'ont permis de constater une autre source de potentialisation de la conduite d'acteur social.

Concrètement, l'étendue de la problématique de la conduite d'acteur social va bien au-delà du prisme habituel des problématiques de l'organisation institutionnelle de la formation et de l'ingénierie de son plan de formation. Ce qui amène à dire que la carence de professionnalité des acteurs institutionnels ne peut pas être la source principale du dérèglement de l'interagissement de toutes les catégories d'acteurs sociaux dans ce contexte. C'est une considération réductrice de la dynamique et du rayonnement social de la potentialité de la conduite d'acteur social.

Avec la démarche contexto-problématologique, le contexte de la formation initiale est ici pris dans sa dimension d'étendue *d'action sociale* (Alain Touraine, 1984, *le retour de l'acteur*), c'est un *cadre social* (Goffman, 1973, *la mise en scène de la vie quotidienne*) d'où émerge la légitimation de la conduite d'acteur social. Avec ce cadre méthodologique, la potentialité ou non de la conduite d'acteur social dépend d'une

part de l'action sociale, qui s'effectue et d'autre part de la configuration du cadre social. Ces deux conditions s'emboîtent et posent les limites d'une compréhension plus approfondie de la nature de la conduite d'acteur social.

Actuellement, il se produit un processus de *civilisation osmotique*, elle émerge d'une transformation des cadres de conduite d'acteur social. Cette *civilisation osmotique* est un nouveau schéma de civilisation, issu de la dynamique fusionnelle des différentes parcelles d'héritage civilisationnel que cette sphère de la formation contient. Des enjeux de différentes natures entrent en jeu et font apparaître une dynamique dialectique de ce fusionnement de parcelles de civilisations.

A travers ce processus de la *civilisation osmotique*, la mise en place d'une procédure de professionnalisation de la pratique des acteurs institutionnels, ne peut pas être l'acte premier pour donner sens à la conduite d'acteur social. Le processus de la *civilisation osmotique* effectue des actes de *civilisationnement* conjoints des interagissements des variétés d'acteurs sociaux. C'est une action sociale qui instaure un nouveau cadre de légitimité de la conduite d'acteur social. En outre, la *civilisation osmotique* intègre la conduite d'acteur social, dans une pratique d'implication, qui vise à édifier une nouvelle configuration de civilisation capable de promouvoir la transculturalité comme vecteur de cette nouvelle civilisation.

C'est cette dialectique sociale, organisée par la réciprocité du processus de la *civilisation osmotique* et de la résurgence des potentialités de la transculturalité qui donne sens à la conduite d'acteur social. Pour faire valoir ce nouvel aspect de la conduite d'acteur social, cette dialectique sociale réhabilite l'obsolescence des convictions sociales antérieures dans l'univers de l'enseignement protestant, entre autres l'usage démesuré de la pratique caritative, la patrimonialisation démesurée des valeurs missionnaires, ainsi que la sacralisation des principes canoniques du *fhavanana* et de l'usage dichroïque des valeurs patriotiques.

En schématisant ces faits, il est observable que l'agir de chaque individu ou groupe d'individus qui s'implique dans cette sphère de la formation initiale peut ne pas être « une conduite d'acteur social ». Vient s'ajouter à ce constat, la place importante de l'idéologisation comme appui de la performance de la conduite d'acteur social. Pour le dire autrement, la légitimité est ici une question de reconnaissance d'un nouveau panel de valeurs idéologiques. C'est le support de sens du nouveau cadre de légitimation qui procure une clarification d'ordre civilisationnel de la conduite d'acteur social.

De là, parler uniquement de la professionnalité des acteurs institutionnels comme vecteur modèle de premier ordre de la conduite d'acteur social, cache les vrais causes de la défaillance sociale des pratiques des autres acteurs sociaux. Ensuite peu importe le niveau de compétences de ces acteurs institutionnels, enseignants dans une école protestante ou formateurs à l'IFRP, ils font partie des personnes ciblées par la *civilisation osmotique* du fait qu'ils possèdent aussi des convictions sociales et des traits civilisationnels particuliers à « recentrer » pour être adéquats au processus de ralliement des objectifs patriotiques des acteurs. C'est cette synergicité qui constitue la source de régulation d'implication de la conduite d'acteur social et non la professionnalisation unilatérale des compétences des acteurs institutionnels, solution annoncée par la première hypothèse. La réhabilitation du sens de la conduite d'acteur social s'effectue par la mise en forme d'une nouvelle configuration civilisationnelle et non par un acte parcellaire qui ne fait que biaiser l'incohérence de l'agir des acteurs sociaux au sein de cette sphère de la formation initiale.

- Confirmation de la deuxième hypothèse

La deuxième hypothèse est confirmée, par le fait que depuis un certain temps, des phénomènes sociaux témoignent de ce que l'acteur social oriente sa pratique vers les intérêts communs publics. L'émergence des besoins de transculturalité témoigne de cette constatation. La transculturalité s'expose ici dans sa dimension de ralliement des valeurs propres, adoptées par les acteurs de l'enseignement protestant dans sa diversité respective, aux besoins sociétaux. C'est la manifestation d'un dépassement de l'habituel « droit à la différence », pour admettre l'importance d'un « droit à la transculturalité » et ceci pour faire valoir autrement la sociabilité avec tous les acteurs sociaux. Rappelons que pendant plusieurs années, une forte considération de la prééminence des objectifs d'ordre « protestantiste » fait que la plupart des paroissiens de l'église réformée et une couche sociale au sein des parents d'élèves des écoles protestantes, s'obstinent à patrimonialiser les pratiques des missionnaires protestants, comme modèle « sacré » de la conduite d'acteur social dans l'univers de l'enseignement. Cette considération a provoqué une situation d'isolement de l'enseignement réformé de Madagascar pendant une vingtaine d'années environ. Un ballotement de la pratique des acteurs sociaux se produit en rapport avec cette considération.

Dès lors, pour ce qui est de ce ralliement de la conduite d'acteur social à la finalité des intérêts publics, réponse évoquée par la deuxième hypothèse, la reconversion des

engagements de chaque catégorie d'acteurs s'opère dorénavant en fonction de l'imprégnation à l'idéologie d'*osmotisme*. Ce dernier rappelle le, est une forme idéologique qui sous-tend le processus de la *civilisation osmotique*. L'*osmotisme* incorpore la concrétisation du *civilisationnement* des trois cadres de convictions sociales en une forme d'idéologisation de la conduite d'acteur social. Avec l'émergence processuelle de l'*osmotisme*, le temps de l'ancestralisation des héritages de conduite antisolidaire est en cours de mutation pour conforter l'importance des objectifs sociétaux. L'objectif d'implication de la conduite d'acteur social se rapporte aux objectifs patriotiques d'intérêts publics et non à une pratique limitée aux impératifs de la patrimonialisation des valeurs ponctuelles de caractère prosélyte.

Par la suite, le phénomène d'idéologisation de l'*osmotisme* accompagne ce nouvel itinéraire de la conduite d'acteur social vers l'identification des vrais besoins de l'interaction entre les acteurs sociaux et vers le repérage des jalons potentiels pour la légitimité de la conduite d'acteur social. Une identification qui redimensionne le monopole tentaculaire de « la philosophie sociale de la différence » dans le passé de ce contexte.

Toutefois, cet itinéraire de la conduite d'acteur social vers la reconnaissance de la prééminence des intérêts publics demande amplement à être soutenu dans ses attributs avec le concours d'autres dimensions d'actions novatrices à mobiliser dans cette sphère d'activité de la formation initiale.

- Réponses à la problématique

Issue de ces deux résultats de vérification d'hypothèses, la réponse concrète à la problématique est la suivante : Actuellement, les nouveaux cadres sociaux conçus par le processus de la *civilisation osmotique* donnent sens à la conduite d'acteur social. Ces nouveaux cadres portent des codes transculturels. Trois enjeux sont mobilisés pendant le processus de légitimation de la conduite : l'aspect doctrinal, la potentialité des causes patriotiques et l'aspect de la didactique sociale pour la pratique collective des acteurs sociaux. Actuellement la conduite d'acteur social s'oriente dans des actions au profit de la sociabilité et des causes patriotiques d'ordre sociétal.

Tout d'abord, réitérons que, depuis une longue période, ce contexte de la formation initiale est une étendue sociale demeurée du fait de différentes convictions, issue des mythes et des héritages civilisationnels. Chaque catégorie d'acteur social se réfère à une parcelle de civilisations qu'il juge valable, pour organiser leur choix de conduite.

En l'occurrence, les héritages du patrimoine du protestantisme introduit par les missionnaires, l'héritage du socialisme révolutionnaire marxiste, la racine malayo-indonésienne, l'africanité, la malgachitude, les vitrines du modernisme ou de la mondialisation, l'information sur « la société du savoir²⁰⁹, sont les entités qui génèrent respectivement des parcelles de pratique civilisationnelle. Dans la plupart des cas, ces pratiques sont incompatibles entre elles. Leur coexistence génère un climat de conflit de convictions sociales, difficile à réconcilier lors d'une réunion d'un comité au niveau d'un établissement scolaire protestant entre autres.

Au fil du temps, chaque catégorie d'acteurs sociaux ne possède que des parcelles de voire quelques particules, caractérisant une de ces entités de forme civilisationnelle. En revanche, chaque élément conservé devient un cadre de conviction sociale adopté par ses adeptes, pour corroborer la légitimité de la conduite d'acteur sociale.

C'est dans ce climat social qu'émerge la genèse de cette procédure de la *civilisation osmotique* qui élabore les nouveaux cadres de légitimation de la conduite d'acteur social. Elle est issue de la conjugaison des trois effets, à savoir le développement d'une didactique sociale initiée par la prolifération élargie des outils didactiques de l'APC au sein de l'univers de la capacité réflexive des parents d'élèves et des personnels de l'établissement scolaire des écoles protestants. Ensuite, la recherche mutuelle d'un consensus social entre les acteurs sociaux face à l'ampleur du conflit intergénérationnel quant à la redéfinition des causes patriotiques pour justifier la finalité sociétale des actions entamées dans cette sphère de la formation initiale. Troisième effet, la prise de conscience collective des acteurs « hors de la socialité légitimée » quant à la dégradation remarquable de l'enseignement réformé de Madagascar.

Notamment, trois enjeux existent au cours de ce processus de la *civilisation osmotique* : l'aspect doctrinal, la potentialité du *fihavanana* et les causes patriotiques. Ils sont inhérents aux caractéristiques problématiques des étapes de dénouement de la légitimité de la conduite d'acteur social. Le dénouement se fait par le biais du *civilisationnement* de chaque nouveau cadre de conduite à légitimer.

²⁰⁹ **Société du savoir**, je fais référence ici à la publication de sur le site de L'UNESCO « vers les sociétés du savoir », édition Unesco, 2005. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>. Il est cité aussi dans le texte de la législation scolaire de l'enseignement à Madagascar. Article 15 « (...) *les établissements d'enseignements et de formation, veillent, dans le cadre de leur fonction d'instruction, à garantir à tous les apprenants, (...) de s'insérer ainsi dans la société du savoir et du savoir-faire* » Loi n°2008-011 du 11 juillet 2008 portant orientation générale du système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar. La société du savoir est mentionnée dans la loi d'orientation de l'enseignement parmi les références de développement de l'enseignement malgache.

Le *civilisationnement* est une procédure sociale qui consiste à concrétiser une nouvelle forme de configuration de civilisation. Il procède par fusionnement des pratiques positives identifiées dans chaque parcelle de civilisation. C'est l'aspect osmotique du *civilisationnement*. Les parcelles de civilisations conformes à l'élaboration des valeurs transculturelles s'interpénètrent. Dans la démarche osmotique, chaque parcelle d'héritage civilisationnel prise en compte, se transforme au profit d'une nouvelle configuration de civilisation. Le produit de l'osmose est devenu un nouveau cadre de ralliement social qui permet de légitimer la conduite d'acteur social.

Il est opportun de préciser qu'auparavant, cette sphère d'action de la formation initiale a été caractérisée par deux défaillances. A savoir, l'absence d'une authentique plateforme civilisationnelle pour spécifier la légitimité de la conduite d'acteur social est le premier handicap. Autres défaillances, l'ampleur du ballottement de la coresponsabilité entre les acteurs sociaux et la discontinuité des actions de changement social. Ces deux défaillances sociales sont les reflets de l'incapacité de la dynamique sociale existante à rallier la diversité de logique de socialité des acteurs sociaux. Au fil du temps, cette absence de synergie est ressentie de plus en plus par les acteurs sociaux eux-mêmes, c'est un moment de « *défaillance des cadres, un moment, souvent pénible, où l'individu se rend compte qu'il a perçu la situation de manière erronée* » (Goffman, 1991. p. 30)

L'ampleur des conflits d'idées intergénérationnelles a catalysé l'évènement et a favorisé une prise de conscience collective de la nécessité d'un nouveau cadre de ralliement d'implication sociale. C'est ainsi que surgissent le processus de la *civilisation osmotique*, une pure construction sociale d'une démarche de résolution consensuelle d'une *défaillance de cadre* (*ibid*).

Pour ce qui est des trois enjeux mobilisés dans ce contexte – l'enjeu doctrinal, l'enjeu patriotique et l'enjeu didactique – ces domaines sont générateurs de conflit de légitimité de la conduite d'acteur social dans certains domaines d'actions. Il risque de perdurer des situations d'ambivalences.

Au sein de tous ces évènements, le processus de *civilisationnement* a pour fonction de recentrer et clarifier la potentialité de chaque cadre de conduite à pourvoir pour dénouer ces enjeux. Il s'agit d'un moment de relecture de sens de chaque parcelle de civilisation qui gère souvent chaque conduite, un moment de «*décryptage*» de leur point d'ancrage respectif et un moment de «*recentrage*» des pratiques démesurées générées par ces héritages de cadres civilisationnels.

C'est à partir de ces actes de *civilisationnement* qu'émergent les configurations transculturelles des nouveaux cadres de la conduite d'acteur social.

Il est opportun de réitérer que depuis plusieurs années, la conduite d'acteur social peine à trouver une légitimité sociale stable et durable dans ce contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar. En conséquence, la mise en marche de la collaboration au sein d'une coresponsabilité et de la sociabilité s'avère une entreprise difficile entre les groupes de personnes, les ONG, les institutions scolaires et ses organes internes, ainsi qu'avec les instances hiérarchiques de l'église réformée malgache. Ce sont toutes des entités censées être des vrais acteurs sociaux qui s'impliquent dans la sphère d'activité de cette formation initiale.

En réalité, dans le passé, ce contexte de la formation initiale a manqué d'un déclencheur de changement social pour reconfigurer la légitimité de la conduite d'acteur social et l'IFRP elle-même. Chaque catégorie d'acteur adopte sa propre pratique en fonction de son héritage convictionnel respectif. A savoir que chaque héritage renferme un trait de parcelle de civilisation farouchement défendu comme une identité irréprochable par ses adeptes. Certes, la professionnalité semble être une plate-forme de légitimité de la pratique des acteurs sociaux dans l'univers des activités rattachées à une église. Cependant, l'aspect de la professionnalité elle-même est devenue un enjeu.

Récemment, la situation a évolué. L'ampleur des effets conflictuels et contraignants des trois enjeux a fait changer l'interagissement des acteurs sociaux dans le rayonnement des actions de la formation initiale. En conséquence, l'engagement organisationnel des acteurs sociaux traverse une phase de mutation par l'émergence du processus de la *civilisation osmotique*. Cette dernière effectue un fusionnement de différent héritage civilisationnel qui circule dans l'étendue de ce contexte. Leur fusionnement est un acte de *civilisationnement*, il élabore la prééminence de la transculturalité comme substrat de l'interagissement des acteurs sociaux.

A travers ce processus de reconfiguration, on assiste de plus en plus à une reconversion des implications vers la réalisation des objectifs à intérêts publics. La conduite d'acteur social trouve sa légitimité dorénavant dans l'adoption des valeurs de la sociabilité et de la cohésion sociétale. Notamment la reconnaissance des causes patriotiques qui ont pour finalité les intérêts sociétaux, la prise en compte des potentialités du *fihavanana* pour coordonner la coresponsabilité et l'importance de la professionnalité

œcuménique pour dépasser l'épanouissement dogmatique de la conduite d'acteur social, sont les voies adoptées pour marquer cette orientation de la pratique vers les intérêts sociétaux. C'est aussi un signal fort d'adoption de la règle du jeu de la transculturalité.

En outre, la résurgence de cette pratique de la transculturalité aurait contribué à mettre en œuvre de nouveaux codes de cohésion sociale dans l'univers de l'enseignement protestant. Les acteurs sociaux trouvent de plus en plus le moteur de leur ralliement social dans le développement de la transculturalité et non dans l'unique référence aux identités de terroirs pourtant sans preuve de promotion culturelle collective.

A travers ces événements, progressivement, l'univers de l'enseignement protestant entre dans une dynamique d'un champ d'éducation des adultes, un lieu de reconversion de la pratique d'implication sociale, tout comme la reconversion des pratiques décisionnelles et la synchronisation des comportements sociaux. Ces mutations sont témoignées par la disparition des violentes controverses entre les parents d'élèves eux-mêmes lorsqu'il s'agit de prendre une décision au niveau des domaines qui touchent leur implication mutuelle dans un établissement scolaire. Les violents propos diminuent dans chaque réunion des comités.

L'autre aspect qui corrobore la deuxième hypothèse est l'affaiblissement processuel d'actes de prosélytisme dans le domaine de l'enseignement réformé de Madagascar. Cet usage démesuré de la confession commence à être sérieusement repensé pour faire valoir une réelle reconnaissance des actions à utilité publique et non ecclésiastique uniquement. Ce revirement de la *logique du social* (Boudon, R, 1979) s'oriente actuellement vers une perspective de nouvelle politique de scolarisation qui permet de mettre en œuvre la pratique d'un enseignement d'élite dans les écoles en milieu urbain et de modérer l'habituel enseignement de masse qui est vu de plus en plus comme un acte de populisme sans finalité académique. Pour autant, ce revirement ne va pas dans le sens de la déconfessionnalisation de l'enseignement protestant. Pour le moment, il n'existe pas une déconsidération collective, ni une rupture radicale brusque aux pratiques confessionnelles au niveau de chaque école protestante. Le changement de pratique s'effectue par une reconnaissance des valeurs transculturelles.

A travers ces événements, la légitimation de la conduite d'acteur social est un phénomène contexto-problématologique, elle demande en permanence une relecture *interreliée* (Pettigrew, 1985) de la situation d'implication et ceci en développant la

dynamique dialectique des enjeux et de l'évolution de la situation. Il est intéressant de confirmer en outre que la sphère de la formation initiale n'est pas un contexte déconfectionnalisé au sein de la *civilisation osmotique*, mais qu'elle est devenue un nouveau terrain d'élan collectif pour un changement de mentalité.

Au niveau du fonctionnement institutionnel de la formation initiale, le processus de la *civilisation osmotique* synchronise la mise en œuvre des nouveaux besoins émanant de cette grande reconfiguration sociale.

En schématisant les faits, le processus de la *civilisation osmotique* est un déclencheur de reconversion de la légitimité de la conduite d'acteur social dans le contexte de la formation initiale. Les phases des mutations qui se déclenchent actuellement, sont soutenues par l'imprégnation progressive des attributs de l'*osmotisme*. En outre, la propagation ondulatoire de la didactique de l'APC a fait que l'épanouissement de la conduite d'acteur social possède un outil de didactique sociale qui contribue à optimiser sa capacité réflexive.

Pour le dire autrement, la capacité réflexive initiée par les outils didactiques de l'APC pousse la conduite d'acteur social à effectuer *une pratique sociale de référence* (Jean-Louis Martinand, 1986) lors de leur interagissement, c'est un acte de changement social dans ce contexte de la formation initiale.

Concernant mes démarches d'analyses, ne pas penser l'engendrement de la « conduite d'acteur social » comme une performance individuelle, ne suppose pas forcément une inconsidération de la théorie de l'individualisme, entre autres au sens conceptuel explicité par Raymond Boudon ²¹⁰. Ma démarche a situé l'identification de la conduite dans un cadre contexto-problématologique où la légitimation de la « conduite d'acteur social » est considérée comme un effet immédiat de son contexte d'évolution et en tenant compte des problématiques propres de la cohésion sociale. D'ailleurs, le *civilisationnement* est une procédure sociale qui instaure un bloc de configuration sociale intégrative et non un mécanisme qui rend un acteur figé dans une norme individuelle. La « conduite d'acteur social » est une donnée contexto-problématologique. Sa légitimité dépend de sa compétence à surmonter la défaillance au sein de la collectivité. Un acteur social peut devenir un exemple d'individu rationnel, compte tenu de ses nouvelles compétences.

²¹⁰ Raymond Boudon parle d'individualisme dans le contexte d'individualisme méthodologique.

REFLEXION ET PROPOSITIONS D' ACTIONS

- Le principal défi pour ce contexte : Convertir les acteurs neutres

Dès lors, quelle limite ne doit-elle pas être ignorée à travers cette action de potentialisation de la conduite d'acteur social ? En outre, de quelles natures de précautions s'agit-il concrètement ? Pratiquement, on assiste à un processus inéluctable de fusionnement de conviction sociale dans cette sphère de la formation initiale. A travers ce phénomène, deux aspects de conduite d'acteur évoluent actuellement étant donné l'imprégnation de l'*osmotisme*. Il existe une **conduite d'acteur neutre** et une **conduite d'acteur social** ; chacun des ces deux aspects est un élément indéniable qui détermine fortement la dynamique ou non, l'amélioration ou non, la performance ou non, des actions pour la réussite du changement social dans cette sphère de la formation initiale. Ces deux typologies résument dès lors, les formes diverses de la personnalité sociale de chaque catégorie d'acteurs sociaux présent dans cette sphère d'activité.

Face à une telle situation, il importe de savoir comment, finalement, se déroule ce processus de la *civilisation osmotique* si ce dilemme persiste ? Et comment se structure la suite de la coexistence de ces deux types d'acteur au sein de la sociabilité ?

Si leur présence est évidente, on observe bien que c'est la phase de conversion de ces acteurs neutres en vrais acteurs sociaux qui pose problème. En premier lieu, cette conduite d'« acteur neutre » qui s'engage dans des activités, sans trace d'innovation sociale, ne se soucie pas non plus de la nature et la défaillance civilisationnelle dans son champ d'intervention sociale. A travers l'historicité de ce contexte, cette conduite d'« acteur neutre » évolue sans interaction d'idées avec les apports du changement de situation d'implication. Ainsi, ce type d'acteur se laisse embarquer par n'importe quel événement social, et donc il n'est pas un « constructeur » de son propre champ d'implication organisationnelle. Malgré cela, il reste fidèle et effectue avec respect la tâche qu'on lui attribue dans l'organisation des activités. Avec ce mode de fonctionnement, une conduite d'« acteur neutre » croit agir de bonne volonté et sans s'opposer aux diverses directives établies par des « acteurs dirigeants » ; elle fabrique ainsi naïvement leur posture au sein du fonctionnement global de chaque politique de l'enseignement réformé.

En somme, la conduite d'« acteur neutre » est ici une participation sans dessein ni perspective de « *politique de civilisation* » (Morin Edgard, 2008)²¹¹. Une conduite qui évolue dans un statu quo bien cadré, au sein d'une conviction de socialité statique. Elle ne va pas dans le sens d'un processus de changement social et ne s'engage pas pour porter un nouveau regard, ni mener une conduite critique, sur la finalité de l'agir collectif.

- **A propos de l'itinéraire et de la procédure de légitimation de la conduite d'acteur sociale**

En somme, pour ce qui est de l'itinéraire et de cette procédure de légitimation de la conduite d'acteur social, bien que la forme idéologique de l'*osmotisme* ne figure pas encore dans les annales des idées sociales et de la pensée civique, communément reconnues dans la communauté épistémique des sciences sociales contemporaines, il en a toutes les caractéristiques identifiées par les grilles de lectures des analystes sur ce domaine : Entre autres, le politologue Daniel Bell annonce que : « *l'idéologie est généralement définie comme un ensemble de croyances collectives appelant une adhésion émotionnelle et passionnelle* » BELL Daniel (1997)²¹²

De son côté, en 2003, P. Ricœur confirme que « *l'idéologie renvoie à l'ensemble des mécanismes symboliques grâce auxquels l'homme se comprend dans une culture donnée* » cité par Michel Jean dans *Le paradoxe de l'idéologie revisité* par Paul Ricœur, Raisons politiques, n° 11, août 2003.

En bref, la circulation de l'*osmotisme* dans cette sphère de la formation initiale de l'enseignement protestant peut être cerné par le regard suivant : l'*osmotisme* n'oriente pas le ralliement social et la légitimation de la conduite d'acteur social par des valeurs à caractères prosélytes et dogmatiques. Pour autant sa procédure ne déconfessionnalise cette étendue sociale. La *civilisation osmotique* qu'il entretient, tente d'édifier une configuration sociale où chaque catégorie d'acteurs sociaux a droit à une promotion de conduite par le biais des valeurs transculturelles.

Les attributs de cette procédure de légitimation de la conduite d'acteur ne cautionnent par la mystification de la philosophie de la différence identitaire et de ses accessoires. La différence existe, mais elle ne peut pas être un cadre absolu de négociation sociale.

²¹¹ MORIN Edgard (2008) « Pour une politique de civilisation » Poche.

²¹² BELL Daniel (1997) « *La fin de l'idéologie* » trad. Fr. Puf.

La *civilisation osmotique* la considère comme une pratique culturaliste, voire un apanage du particularisme, une frontière fermant l'accès à l'interaction sociale. En plus, cette procédure de légitimation exclut la prise en compte des valeurs hiérarchisées et ethnocentriques qui peuvent nuire le champ d'un *face à face* (Goffman, *ibid*) entre acteurs sociaux. Étant donné qu'une vision ethnicisée de la conduite d'acteur social risque toujours de favoriser l'intrusion d'un climat social d'exclusion de l'autre, elle est une radicale négation de la coresponsabilité et de la sociabilité dans le cas de cette sphère de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar. Cette procédure va dans le sens de corriger toute forme de domination qui affaiblit l'épanouissement collectif et égalitaire de toutes catégories d'acteurs sociaux.

- Mes propositions d'action de dénouement

A travers ces analyses de compréhension, je propose les hypothèses d'actions suivantes : premièrement, **la potentialisation de la conduite d'acteur social dans cette sphère d'action de formation initiale pourrait être plus réaliste et pragmatique en activant la dialectique : autonomisation de la réflexivité individuelle et didactisation de l'idéologisation de la pratique collective des acteurs sociaux.** Autonomisation de réflexivité, c'est comme l'a constaté M. Pariat et E.Terdjman (1996, p. 184) « *Accéder à l'autonomie suppose de lui accorder la possibilité d'extérioriser, dans une dimension authentique, son existence, par son cheminement vers l'ensemble des phénomènes qui constituent le monde, afin qu'il perçoive dans son environnement son propre 'moi'* ». La didactisation de l'idéologisation permet de mieux gérer l'imprégnation de l'osmotisme. Certainement, cette perspective rend plus spécifique la dynamique formationnelle du processus d'interaction sociale. D'autant plus que, chacun, lors de la sociabilité au sein d'un groupe d'action, ne peut rester insoucieux aux éventuelles péripéties et rebondissements de la nouvelle configuration générée par ce processus de *civilisation osmotique*. Une conduite d'acteur social est à la fois le produit et élément développeur de l'authenticité de la *civilisation osmotique*. Par conséquent, elle peut libérer et authentifier la potentialité de cette nouvelle configuration sociale. C'est cette dynamique de réciprocité entre autonomisation et didactisation qui organise la réussite du dénouement de la conduite d'acteur social dans cette sphère de la formation initiale.

L'importance d'une configuration civilisationnelle appropriée, spécifique, éloignée de tout plagiat de fonctionnalité, est la première force sociale qui génère la potentialité de cette autonomisation au sein de la sociabilité. La didactisation – qui intègre la transculturalité – est une pratique de la formation initiale de la conduite d'acteur social au sein du changement social tant attendu dans ce contexte.

Actuellement, la nouvelle caractéristique porte l'aspect d'une situation transculturalisée activée par une dynamique osmotique. En outre, la *civilisation osmotique* est un processus d'épanouissement de la conduite d'acteur social. C'est un processus de didactique sociale.

Deuxièmement, certainement, depuis l'avènement de ce troisième millénaire, les problématiques entre les potentialités de chaque trait de civilisation sont des substrats des différents débats cruciaux qui se posent sur la scène internationale et à l'intérieur de la plupart des pays confrontés à une métamorphose de la dynamique de leur situation interculturelle. Le très célèbre, mais controversé, message de Samuel Huntington sur le fait que «*Le XXI^e siècle sera le théâtre d'un choc des civilisations*» est sans doute parmi les instigateurs des nouveaux cadres de réflexions sur cette problématique. Cependant, au sein d'une sphère d'action institutionnelle, telle que contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar, je soutiens que le principe de dialogue entre les parcelles de civilisations n'est plus perspicace. **L'activation d'une dynamique formationnelle de la conduite d'acteur social pourrait se faire par une reconfiguration civilisationnelle, par processus osmotique, et non en phase d'acte de phagocytose où une forme de pratique sociale est absorbée, voire anéantie radicalement pour rendre hégémonique une ou deux spécificités civilisationnelles existantes.** Pareillement, l'idéal de coexistence pacifique entre traits civilisationnels irréconciliables depuis plusieurs années perdure les héritages d'ambivalences sociales comme le constate C. Frétigné «*il expose les stratégies de résistance au stigmat, les arrangements sociaux et les marges d'autonomie de chacun* » (Frétigné Cédric, 1999, p. 134).

Il est visible à travers ce phénomène de *civilisationnement* qu'il est inconcevable d'établir une hiérarchie de légitimité de la conduite d'acteur social ou de prétendre qu'on peut arriver facilement dans une courte période à une configuration authentiquement fonctionnelle. Ce processus n'est pas mécanique. Ainsi avec le *civilisationnement*, il est impossible d'absolutiser la prééminence d'une seule source de légitimation de la conduite d'acteur social. D'autant plus que le processus ne nie pas

le droit à la différence culturelle, mais le met à l'épreuve de l'importance de la transculturalité et donc de celle des cadres de ralliement social pour rendre évidente la cohésion sociale. En tenant compte de ce que la *civilisation osmotique* n'évolue pas dans la visée d'instaurer une pensée unique.

Troisièmement, bien que le processus osmotique puisse se répartir dans différents domaines d'activités dans cette sphère de la formation initiale, le fond demeure inchangé, la conduite d'acteur social entre dans une dimension transculturelle avec notamment l'imprégnation de l'éthique du *fihavanana* qui est une éthique civilisationnelle potentielle et s'adresse à la fois à la pratique individuelle et à la conscience collective. Il développe des codes sociaux pour mieux « vivre ensemble » avec des modalités rassembleuses et sociables. De là, **j'en déduis qu'une « conduite d'acteur social » dans le contexte de la formation initiale est celui ou celle qui cherche à définir en permanence le degré de changement social induit de sa pratique sociale, un changement social qui donne une large place à la reconstruction d'un nouveau champ civilisationnel capable de traduire les recettes de la formation initiale en éléments développeurs d'égalité de chance pour toute la population touchée par le rayonnement des activités de l'enseignement.**

Dès lors, pour rendre effective l'épanouissement de « la conduite d'acteur social », il est souhaitable que cette nouvelle configuration civilisationnelle possède en permanence, une dynamique formationnelle de pratique d'engagement social pour tous les acteurs sociaux qui s'impliquent dans cet univers organisationnel. La dynamique formationnelle doit être activée par un réseau d'action institutionnelle, entre autre, la mise en place d'un dispositif d'éducation des adultes en activant un bulletin de liaison de chaque établissement scolaire protestant réformé. Par la suite, cette action d'éducation des adultes inférera un *civilisationnement* continu et permanent de l'univers sociétal. Pareillement, le plan de formation de l'IFRP ne doit pas se résider seulement dans des actions de formation intra-muros et de réalisation des objectifs uniquement institutionnels, mais amorcer un processus permanent d'une nouvelle dynamique d'éducation tout au long de la vie pour toutes les catégories d'acteurs. Cette pratique est une voie de légitimation durable de la conduite d'acteur social au sein de la sphère de la formation initiale.

Cette perspective entre dans le cadre d'une didactisation de la compétence sociale collective des acteurs sociaux et pour faire valoir les recettes de cette *civilisation osmotique*.

Quatrièmement et pour boucler ses propositions : au vu de l'évolution de la situation, la potentialité et l'épanouissement continu de la conduite d'acteur social évoluent au sein du triptyque : politique de la formation initiale, innovation du cadre civilisationnel où va agir l'intervention des acteurs sociaux et l'aspect de l'éthique sociale de l'église réformée de Madagascar. La dynamique osmotique de ce triptyque détermine l'intégration des valeurs pédagogiques diffusées par l'institut de formation initiale dans l'univers de l'enseignement réformé. En outre dans des circonstances où certaines catégories d'acteurs sociaux sont encore « passifs et isolés par leur idée », c'est-à-dire leur propre épanouissement ne relève pas directement de leur propre prise de conscience pour fonctionner une innovation, la recherche-action de type socioanalytique est une possibilité d'action pour soutenir le processus de reconfiguration civilisationnelle qui est entrain de libérer l'isolement des acteurs sociaux dans leur engagement respectif.

- **L'idéologisation donne appui et clarifie la finalité de la conduite d'acteur social**

Autre perspective d'hypothèse d'action, si pour obtenir la légitimité de la « conduite d'acteur social », il convient de respecter une règle de jeu civilisationnel, cela ne se fait certainement pas sans action d'accompagnement du processus de reconfiguration des mécanismes sociaux qui entretiennent la transformation des modalités d'interagissement collectif. Cependant, encore faut-il confirmer qu'un processus de reconfiguration sociale se situe pas dans le domaine de la logique mathématique où un élément A + un évènement B donne un résultat C, et donc il ne suffit pas de nourrir un domaine d'implication avec un renouvellement des statuts et règlements intérieurs standardisés pour espérer avoir un changement formel de la conduite d'acteur social.

Autrement dit, l'épanouissement de la conduite d'acteur social n'est pas un simple acte de « prédication de valeurs, ni une confirmation de foi », acte courant dans l'univers de la pratique religieuse. Il est indéniable qu'avant ce processus de la *civilisation osmotique*, la légitimation et la stabilité de la conduite d'acteur social affrontent l'interférence d'héritages de pratiques civilisationnelles, tantôt divergentes, voire paradoxales, qui relèvent autant de l'ancestralisation d'une pratique improbable et de la théâtralisation d'une conduite inopportune. Cette situation est aggravée par l'absence d'une interpénétration des idées intergénérationnelles et donc une faible prise en compte apparente des impératifs des intérêts collectifs. C'est dans ce cas précis que l'idéologisation entre en jeu pour devenir un dispositif de ralliement

intergénérationnel. Elle clarifie la finalité de la conduite d'acteur social et le sens de la coresponsabilité que les acteurs sociaux entretiennent mutuellement.

C'est dans cette perspective que les effets d'idéologisation - qui est en train de se produire dans cette sphère de la formation initiale - n'agissent pas dans le sens d'une dogmatisation aveugle de la conduite d'acteur social. La nouvelle idéologie a pour vocation de libérer les acteurs sociaux à l'emprise d'actes d'ancestralisation et de patrimonialisation des pratiques antisolidaire et antioécuménique. Par la suite, elle engendre une dynamique de ralliement qui synchronise l'élan de changement initié par le processus de la *civilisation osmotique*.

En l'occurrence, l'*osmotisme* revêt la forme d'une idéologie spécifique dans la dynamique actuelle de ce processus de la *civilisation osmotique*. Il continue à se concrétiser face à l'obsolescence progressive du mythe à l'inaffabilité de l'idéologie de la différence et de l'identité irréprochable avec ses corollaires. Cependant, il ne peut pas être une nouvelle forme d'imposition d'une pensée unique à l'instar du mécanisme de l'idéologie marxiste au temps de la révolution socialiste à Madagascar. Il ne peut pas être non plus une dogmatisation de la légitimation de la conduite d'acteur social en statuant sur l'inaffabilité d'un nouveau panier de valeurs. **L'osmotisme est une voie d'agir collectif, il engendre un nouveau regard de légitimation de la conduite d'acteur social. Il entérine les besoins de réussite collective au profit d'une nouvelle cause patriotique : la promotion de la transculturalité.** C'est par cette configuration que cette nouvelle idéologie pourra s'imposer en tant que nouveau repère de conduite d'acteur social.

En revanche, cette idéologie ne peut pas se présenter en un corps de doctrine de comportement social, ni en un énoncé d'articles de pratique sociale. L'osmotisme constitue une didactique de la conscience collective pour éviter une reproduction sociale des rapports conflictuels façonnés par l'incompatibilité des héritages de pratiques civilisationnelles qui ont transgressé l'historicité de l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar.

Ensuite, cette perspective peut être aussi une voie de rupture. D'une part, l'idéologisation corrige certains éléments irréprochables véhiculés par l'esprit de terroir et des pratiques démesurées d'idées « protestantistes » dans la sphère d'action de la formation initiale. Cette action entre dans la dédogmatisation de la logique de la couche sociale qui s'accroche à l'apologie illimitée d'un passé héroïque lié à la présence des missionnaires. D'autre part, elle doit donner plus d'importance aux visions sociales plus tournées vers les exigences du présent et du futur. Plus précisément, la rupture est ici une réorientation de la temporalité sociale des pratiques des acteurs sociaux. En

conséquence, la rupture à effectuer n'est significative que si elle se vérifie par l'amplitude du changement de comportement des acteurs sociaux qu'elle génère.

Pour autant, reconnaissons que tout élément adopté d'un passé controversé n'est pas du coup erroné dans son ensemble. C'est dans ce sens que rupture et regard critique porté sur les des expériences du passé sont utilement à conjuguer dialectiquement dans le processus d'idéologisation. L'inférence de l'*osmotisme* ne peut pas être une simple source d'idées nouvelles. Son fonctionnement doit activer la connaissance redimensionnée des anciennes pratiques civilisationnelles qui ont échappé antérieurement à la logique de certains acteurs sociaux. Dans ce cas, l'*osmotisme* est développeur d'un esprit critique pour un acteur social, un état d'esprit capable de fournir une démarche perfectionniste.

Pour résumer ces propositions d'action, réitérons qu'avec cette dimension ascendante d'un processus de changement social qui s'effectue par le biais de la *civilisation osmotique*, l'opportunité de ce processus de reconfiguration des cadres civilisationnels n'est positive pour l'IFRP que si son ampleur affecte une légitimité sociale des nouveaux enseignants formés par cette institution.

En outre, il est évident que des corrections sociales sont encore inévitables et qu'il reste à remonter une pente longue et ardue. Notamment, l'adéquation des cadres transculturalisés, l'adoption des nouveaux codes d'interagissement entre les acteurs sociaux, la régulation des modalités de prise de décision au sein des différents comités, la réorientation incontournable de la stratégie de formation initiale, sont nouvelles exigences à tenir en compte pour rentabiliser ce processus de la *civilisation osmotique*.

- **Promouvoir un réseau de « débat d'idées »**

Presque absent dans la sphère d'action de la formation initiale de l'enseignement réformé malgache, le « débat d'idées » est un besoin de plus en plus ressenti depuis un certain temps, on voit son importance s'accroître. Il s'agit de créer un grand réseau d'interactions d'idées pour faire évoluer l'intercompréhension entre les acteurs sociaux. Le « débat d'idées » pourrait être un nouvel acteur social opportun pour activer le changement social. Il s'agira d'une action plus didactique que de promouvoir seulement des valeurs idéologiques ou éthiques. Ce qui s'inventera sera plutôt une forme d'échange d'expériences sociales. L'importance de cette « acturalisation du débat d'idées » est de faire évoluer la logique de socialité. Le débat d'idées est ainsi un nouveau mode de fabrication d'opinion publique pour cette sphère de la formation

initiale. Il sera un dispositif modérateur permanent des nouvelles idées qui risquent de noyer les efforts de consensus entre les acteurs sociaux.

Cette acturalisation devait se dérouler localement dans chaque comité qui se greffait à tous les niveaux d'action de l'enseignement réformé. Bien que l'inexistence d'un système de réseau d'information régulière se fasse sentir dans plusieurs établissements scolaires, son rôle attendu est dès lors de mettre les différents acteurs sociaux en contact avec de nouvelles idées et des confrontations d'opinions. D'ailleurs, ce sont deux bases inhérentes à toutes actions qui veulent vivre une réelle interaction au sein de la démocratie.

C'est ainsi que : d'une part le débat d'idées n'est pas un simple phénomène d'échange de points de vue sur un domaine ciblé, au contraire, il doit déclencher un processus continu d'influence profonde, une voie élargie d'altérité entre les différentes catégories d'acteurs sociaux, en tous cas « *le problème est donc celui de l'intégration et de l'institutionnalisation des valeurs sociales* » constate Dubet F (1994, p. 36)

D'autre part, ce nouvel acteur social peut mener à une compréhension commune du sens de changement social à effectuer. Il permet ainsi un « *retour réflexif sur [...] la dimension raisonnable de la décision* » Legault (1999a. p. 160). C'est-à-dire qu'il doit non seulement viser à atteindre le simple consensus entre les acteurs en compétitions d'idées, mais le débat doit mener à « *la meilleure décision possible dans les circonstances* » (ibid). D'autant plus que, pour entrer dans une phase de changement « *il n'y a de véritable changement au sens de mutation que si l'homme et les groupes sont mis en cause dans leurs relations affectives quotidiennes, dans leur détermination sociale concrète.* » précise Enriquez (1972)²¹³

De là, la conduite d'acteur social s'approprie et se transforme plus ou moins à travers un processus de ralliement pour une cause patriotique commune. Même si une forte controverse sur le sens d'une activité arrive à diviser en deux camps adversaires un comité de décision, le « débat d'idées » s'impose en tant que dispositif de régulation mutuelle entre les membres du comité. Après tout, vivre en société n'est-il pas le fait d'avoir en commun un point de réconciliation des valeurs ? Si le *fihavanana* s'impose dans le processus d'interaction sociale, il est logique que l'interaction d'idées doive être aussi une dynamique permanente. Dans ce sens, le débat d'idées est un acte de communion sociale des acteurs sociaux.

²¹³ Enriquez Eugène (1972), « Problématique du changement », *Connexions*, N°4, pp. 135-159

Il est évident que le défi à relever avec le « débat d'idées » consiste à ne pas imposer une logique de pensée d'acteur social, mais à créer un dispositif pédagogique capable d'activer une didactique sociale pour épanouir la réflexivité de chaque acteur social. **Il n'existe pas un caractère inné de conduite d'acteur social, on le devient. C'est un apprentissage social.** C'est du moins une clarification obtenue à travers la démarche contexto-problématologique. C'est un équilibre difficile à tenir, mais c'est pourtant le sens de la démarche du débat ici. Suite à un processus de débat d'idées, certaines conduites peuvent disparaître, d'autres se transformer et de nouveaux modes d'implication institutionnelle apparaîtront. En tout état de cause, de nouvelles conduites d'acteurs sociaux sont recherchées et attendues toujours dans ce contexte de la formation initiale pour faire face à une vraie interaction sociale. Alain Touraine²¹⁴ décrit cette régulation dans le schéma suivant : l'interaction est conduite par « A » et « B », tout mouvement de « A » a des effets sur « B », et inversement pour la réaction de « B ». L'interaction implique toute une série de calculs et d'anticipations qui modifient les situations dans le jeu et qui doivent être en permanence réévaluées précise-t-il.

En bref, le « débat d'idées » proposé ici, assure non pas un marchandage de points de vue ou une diffusion biaisée d'idées toutes faites, mais l'élaboration d'une : « *parole conjointe, vers une finalité commune* » Palenaude (1998, p. 81), dans l'idée qu'il ne devrait pas y avoir un point de vue indépassable voire une vérité absolue.

Il est vrai que le changement de pratique sociale pour tous les acteurs sociaux n'est pas une affaire d'un calendrier d'activité avec un même top de départ. Ce qui veut dire qu'ils ne perçoivent pas dans un même rythme de compréhension, la priorité des changements à effectuer. L'écart entre les différences des perceptions pourrait être issu d'une insuffisance de contact communicationnel dans certaines couches sociales dont certains acteurs font partie. D'autant plus qu'il y a des moments où « *La connaissance du sens commun est la connaissance que je partage avec d'autres en temps normal, la routine allant de soi du quotidien (...)* Elle est simplement là, en tant que facticité évidente et contraignante » Berger et Luckmann (p. 75, 2006).

²¹⁴ **Sociologie de l'action** par Alain Touraine, in Review author[s]: C. Durand *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, Vol. 3, No. 1(Mar., 1970), pp. 174-176

- **Portée de cette recherche**

Pour conclure, reconnaissons que tout cela est très beau, mais est-ce bien le chemin convenable pour avoir une légitimité durable de la conduite d'acteur social ? En particulier pour le cas des enseignants des écoles protestantes réformées, dans quelle face cette épreuve sociale se rallie-t-elle avec la prise en compte des différentes recommandations, des chartes et conventions internationales relatives à la formation des enseignants ?²¹⁵.

Sans ignorer les difficultés d'ordre matériel, l'imperfection d'ordre pédagogique et l'instabilité organisationnelle que cette sphère d'action de formation initiale traverse encore, ce panorama d'analyse invite néanmoins l'imagination sociologique à éviter de focaliser le regard sur une approche misérabiliste, comme si la carence d'épanouissement de la conduite d'acteur social était surtout, aujourd'hui plus qu'hier, une conséquence évidente et incontournable de la précarité sur toutes ses formes, caractéristique d'un pays dit « pauvre » et qu'il suffise de verser des aides financières et d'octroyer des dons de matériels pour qu'émerge une « conduite d'acteur social », légitime et capable de redresser favorablement cette précarité.

Réitérons-le, l'épanouissement de la conduite d'acteur social est confronté ici à un conflit d'héritages de parcelles de civilisation. Grâce à l'émergence d'un processus de *civilisation osmotique* dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar, les pratiques des acteurs sociaux se rallient progressivement pour servir des intérêts sociétaux. Le temps d'un agir compartimenté est en passe d'être suppléé par une sociabilité gérée par l'idéologie d'*osmotisme*. C'est ainsi qu'une nouvelle dynamique d'interagissement des acteurs sociaux se développe, l'adoption des valeurs transculturelles active cette dynamique. Par la suite, elle renouvelle le sens à la « conduite d'acteur social ».

Pour autant, un nouveau sens de la conduite d'acteur social ne signifie pas encore ici « réussite sociale ». Reconnaissons sans hésitation qu'une dynamique sociale, si stratégique soit-elle, impose certainement une condition de réussite, entre autres une forte conversion des mentalités que les acteurs « neutres » doivent effectuer, sans tomber dans de nouveaux pièges d'un masque de conduite. Rien n'est à terme pour le moment au vu de la grandeur et la profondeur de ce processus de changement de comportement social en train de se produire. Il s'agit d'un véritable évènement de bataille de pratique sociale entre la conduite d'acteur social et la pratique d'acteur

²¹⁵ Entre autres, « La recommandation OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant », « la recommandation du CONFITEA V, 6-11 septembre, Bangkok Thaïlande, renouveler l'engagement pour l'éducation et la formation des adultes »

neutre où chacun des deux camps semble mettre en jeu un ensemble de rapports de force. Il faudra alors attendre que des indicateurs de performance se précisent et s'accumulent pour exemplifier la force de changement apporté par la nouvelle conduite d'acteur social. Néanmoins, sa multiplication doit être hégémonique, quitte à faire disparaître le champ des manœuvres des acteurs neutres, tout en renforçant l'importance d'interaction d'idées intergénérationnelles. Ma synthèse propose un regard croisé avec la constatation de Jean-Claude Kaufmann « *le face à face interindividuel ne suffit plus : il faut pouvoir dire à tous, pour briser les carcans et atteindre une sorte de sagesse* »²¹⁶

En outre, serait-il déplacé de se demander si l'état des lieux de ce contexte de la formation initiale pouvait être un miroir en miniature de la problématique sociétale-religieuse de la conjoncture malgache, de sa phase de mutation politico-idéologique actuelle, de ses propres risques, hors de toute routine de continentalisation de *son historicité* en reprenant le sens donné par Alain Touraine (1965) à ce concept ?

La propagation de cette *civilisation osmotique* n'est-elle pas une phase de parcours vers un changement de regard, notamment la neutralisation du « vieux jeu » qui a toujours voulu réserver une place privilégiée à l'ancestralisation des configurations passéistes et à l'adoption des stéréotypes de sociabilité, qui ont tant œuvré pour la pérennisation des pratiques sociales désemparées dans cette partie du monde où le processus de liberté de pratique peut être effectué autrement ?

En plus de cela, pour ce qui est de la démarche de compréhension contexto-problématologique, c'est une entrée dans l'interdisciplinarité pour mieux extrapoler les différentes faces de la problématique centrale. Elle ne trahit pas l'authenticité des détails sociologiques de chaque situation de conduite d'acteur social. Au contraire elle m'a permis d'accéder au sens caché de certaines pratiques sociales équivoques dans cette sphère d'action. C'est cette possibilité d'analyse problématisante qui donne la perspicacité de cette démarche contexto- problématologique.

Avec cette démarche de compréhension, la conduite d'acteur social est une donnée contexto- problématologique. Pour le comprendre, des *analyses interreliés, une interrelations temporelle*²¹⁷ sont nécessaires. Entre autres du côté de sa base épistémologique, l'usage de l'historicité m'a permis de clarifier un aspect des sens équivoques des pratiques missionnaires entre autres. En plus, pour ce qui est de l'entrée par les axes du contextualisme, l'entrée de certains chapitres par la

²¹⁶ JC Kaufmann, « l'expression de soi », article dans la revue *le Débat*, n°119, mars-avril 2002, P.124.

²¹⁷ voir chapitre III.3.1 sur la démarche contexto-problématologique

présentation de la contextualité de la problématique permet de cadrer les données à analyser. Il est vrai que dans certains cas de la problématique, des auteurs ont déjà donné des résolutions théoriques à partir d'un contexte similaire, cependant il faut reconnaître que les apports tirés de la démarche de reproblématisation, une démarche tirée de la problématologie m'a permis d'aller au-delà de ces théorisations. Dans certains cas la reproblématisation corrobore une théorie savante si méticuleusement élaborée soit-elle, elle a besoin d'une reproblématisation pour être plus solide, claire et justifiée.

Pour terminer, il semble que la dynamique actuelle de ce contexte de la formation initiale se trouve à un tournant de son historicité. J'ai dégagé les trois événements – *civilisationnement* de la confesionnalité, *civilisationnement* du cadre canonique du *fihavanana*, *civilisationnement* du cadre patriotique - qui me semblent les plus déterminants de ce tournant et qui caractérisent les nouvelles configurations axiales et la trajectoire interactionnelle de la conduite d'acteur social. A partir de cette mise en évidence, comment ne pas penser à une possibilité de « formation initiale de la conduite d'acteur social » lorsqu'on œuvre depuis plusieurs années dans le métier de formateurs d'enseignants ? Tout en sachant que la formation initiale a toujours pour mission de fournir une nouvelle technologie sociale et en sachant qu'«*Elle cherche à concevoir des objets pour satisfaire des besoins ; en ce sens, elle oblige à poser des problèmes. Elle est indissociable de la réalisation qui est un moment privilégié de confrontation au réel et d'évaluation objective des erreurs de raisonnement, de la valeur des hypothèses, de la qualité des savoirs et des savoir-faire* » Pariat M et Terdjman E. (1996, p. 177) Comment ne pas penser à la corrélation entre réussite des objectifs globaux de la formation initiale et promotion de la conduite d'acteur social pour ceux et celles qui doivent nécessairement s'impliquer dans le jeu de la coresponsabilité? Comment ne pas penser à une stratégie idéologique, même si elle n'est qu'un moyen, si l'on souhaite favoriser une stabilité d'interaction entre deux générations d'acteurs sociaux ?

La nature de la conduite des hauts responsables de l'église réformée malgache, acteurs qui décident en premier lieu, de la politique générale de la formation d'enseignants et des décisions y afférentes, de par leur position d'interface entre la politique d'éducation nationale et les enjeux propres au sein de l'enseignement réformé de Madagascar, est bien au cœur de mon regard critique ici. Ainsi, il s'agit de clarifier l'adhésion ou non de la pratique de cet acteur institutionnel quant à l'adoption des attributs de la *civilisation osmotique*. Il ne s'agit pas pour autant de faire table rase de la situation antérieure, la *civilisation osmotique* ne déconfessionnalise pas, ce qui n'est

pas l'itinéraire ici, par contre elle invite à « changer de regard ». Cette constatation de Rigal et Coste n'est-elle pas préoccupante : « *l'Eglise n'est fidèle qu'en répondant aux défis des situations nouvelles* » J Rigal cité par Coste R (2002, p. 290) . D'autant plus que : « *dans une telle situation, l'inaction devient coupable et génératrice de tension* ». Daniel HAAG (1981, p.8). A savoir que peu importe le niveau d'interagissement des acteurs sociaux dans cette sphère d'action de formation initiale, un enjeu est toujours évident et un enjeu peut en cacher un autre. Une des conditions du changement social est certainement de traiter un enjeu avec une démarche sans exclusion d'acteurs ; la meilleure démarche est de transformer la sphère d'action en un grand champ de formation initiale de la conduite d'acteur social.



BIBLIOGRAPHIE

1. ABDEL-MALEK A (1972) « *La dialectique sociale* » Seuil. Paris.
2. ABEL Olivier (2000) « *l'éthique interrogative herméneutique et problématique de notre condition langagière* » PUF. Paris.
3. AMBROISE B (1999) « *Relativisme et engagement ontologique chez Quine*» Actes de colloques de Barbizon.
4. AZIZ J (2004) « *l'école en France. , la sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*, L'harmattan, Paris.
5. BARBIER René. (1996) « *La recherche- action* », édition economica, Paris
6. BAUDOIN & J. FRIEDRICH, *Théories de l'action et éducation*, Raisons éducatives, Bruxelles : De Boeck Université.
7. BERBAUM Jean (1982) « *étude systémique des actions de formation* » , PUF, Paris

8. BERGER P et LUCKMANN T (1996) « *La construction sociale de la réalité* » Masson éditeur. Paris.
9. BERNOUX, P (2004) « *Sociologie du changement* » Édition du seuil, Paris.
10. BERNARD R, Goudgjo –M (1997), *La liberté en démocratie, l'éthique sociale et la réalité politique en Afrique*, Ed Peter lang, Paris.
11. BERTRAND CL J (1971) « *Le méthodisme* » Armand Colin. Paris.
12. BIZEUL Y, (1991), *l'identité protestante*, ed Meridiens klincksieck, Paris.
13. BLANC. R, BLOCHER J et KRUGER E (1970) “ *Histoire des missions protestantes Françaises*“, éditions « le phare » Belgique.
14. BLIN T.(1999). « *Phénoménologie de l'action sociale* » L'Harmattan. Paris.
15. BOEGNER A, GERMOND P (1899) « *rapport sur la délégation à Madagascar*, juillet 1898- février 1899. Maison des missions évangéliques, Paris.
16. BOITEAU Pierre (1958) « *Contribution à l'histoire de la Nation Malgache* » Paris. Editions sociales.
17. BOSH D (1995) « *Dynamique de la mission chrétienne et avenir des modèles missionnaires* » Karthala, Paris.
18. BOURDIEU P. & CHAMBOREDON J.C. & PASSERON J.C., 1968, *Le métier de sociologue*, Mouton.
19. BOURDIEU P. (1995) « *Sur les rapports entre la sociologie et l'histoire en Allemagne et en France* », Actes de la recherche en sciences sociales N°106-107, p.115
20. BOUDON Raymond.(2004) « *Quelles théories de comportement pour les sciences sociales?* » PUF, société d'ethnologie. Nanterre.
21. BOUDON Raymond. (2000) « *l'acteur et ses raisons* ». PUF. Paris.
22. BOUDON Raymond.(1999) « *le sens des valeurs* ». PUF. Paris.
23. BOUDON Raymond (1979). « *La logique du social* », PUF. Paris.
24. BOUDON Raymond (1971) « *La crise de la sociologie* », DROZ. Genève
25. BOUDOU Adrien.(Rev. Père) (1938) « *les jésuites a Madagascar au XIX siècle* » 2 volumes, Boschesnes et ses fils. Bibliothèque de l'Académie de l'outre- mer. Paris
26. BOURDIEU Pierre. (1992), « *Réponses* Le Seuil, coll. Libre examen, série politique, Paris,
27. BOSQUET J (1983) « *Modalités de soutien a la promotion de l'innovation dans le domaine de l'éducation et dans d'autres domaines de la compétence de l'UNESCO* » Unesco, Paris
28. BEBBINGTON, David (1989) « *Evangelicalism in Modern Britain,* » Londres, Uniwin Hyman
29. BERGER Peter et LUCKMANN Thomas (2006) « *La construction sociale de la réalité* », Armand colin, France.
30. BERTHELOT Jean Marie(1990) « *l'intelligence du social,* » PUF, Paris

31. BOURDIEU Pierre (1995) « *Sur les rapports entre la sociologie et l'histoire en Allemagne et en France* », *Actes de la recherche en sciences sociales* N°106, p. 115.
32. BORREL Georges Paul « *Le Code des 305 articles de Madagascar* » Publié : 1931, Les Éditions Domat-Montchrestien, Paris.
33. BRONCKART, J.P. (2001). « *S'entendre pour agir et agir pour s'entendre* ». In : J.M.
34. BRONCKART : J.P. (1996) , « *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif* », Delachaux et Niestlé (chapitre 1).
35. BRONCKART, J.P., CLEMENCE, A., SCHNEUWLY, B., Schurmans, M.N. (1996b). « *Manifeste. pour une reconfiguration des sciences humaines/sociales : une perspective vygotskyenne* », *Journal suisse de Psychologie*, 55 (2/3), 74-83.
36. CALLET (Rev Père) (1974). *Tantaran'ny Andriana, ou Histoire des rois*. Traduction par CHAPUS G-S et RATSIMBA. édition ou librairie de Madagascar
37. CATAT, D L (1894) « *Le tour du Monde* », nouveau journal des voyageurs, in Bouillon, Madagascar.
38. CHAUDENSON de Robert (1992) « *Des îles, des hommes, des langues essai sur la créolisation linguistique et culturelle* » l'Harmattan, Paris.
39. CORCUFF Ph. (1995) « *les nouvelles sociologies* » Nathan. Paris.
40. CHAPUS S.G (1930) « *l'organisation de l'enseignement à Madagascar sous l'administration du General Gallieni, 1896-1905* » r,Sahy. Montpellier.
41. CHAPUS G.S (1953) « *Histoire de Madagascar* » édition Imarivolanitra, Antananarivo.
42. COSTE René (2002), *les fondements théologiques de l'évangile sociale, la pertinence de la théologie contemporaine pour l'éthique sociale*, édition du CERF, Paris.
43. CUIN CH-H (2000) « *Ce que (ne) font pas les sociologues* », DROZ. Genève.
44. CRAHAY Michel (2000) « *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* » Collection : Pédagogie en Développement. Belgique.
45. CROZIER M. et FRIEDBERG E. (1992,) « *L'acteur et le système* », Seuil, coll. Points politique, Paris.
46. DALLA Costa, John (1998). « *The ethical imperative*”
47. DAVIDSON D (1984) « *Enquêtes sur la vérité et l'interprétation* », Edition Jacqueline Chambon. New york.
48. DESCOMBES Vincent (2004) « *le complément de sujet, enquête sur le fait d'agir de soi-même* » Gallimard, coll. Nar-essai, Paris.
49. DEMAZIERE Didier & DUBAR Claude, 1997, « *Analyser les entretiens biographiques* ». L'exemple de récits d'insertion, Nathan, Paris.
50. DELAMAIRE Ph.(1994), « *Quelques limites d'une formalisation de l'éthique* » revue Education permanente, n° 121, suppl. EDF-GDF,

51. DEMEULENAERE P.(2003). « *Les normes sociales entre accords et désaccords* ». PUF, Paris.
52. DE QUEIROZ, J.M., ZIOLOVSKI, M. (1994). « *L'interactionnisme symbolique* ». Rennes : P.U.R.
53. DESCHAMPS Hubert (1960) « *Histoire de Madagascar* » Berger-Levrault. Paris.
54. DONOHUE John W.(1963), SJ, " *Jesuit Education.*" An Essay on the Foundations of its Idea [L'Éducation jésuite. Essai sur les fondations de sa conception], Fordham University Press, New York.
55. DUBAR Claude., (1996,) « *La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence* »in revue, Sociologie du travail. n : Paris.
56. DUBAR Claude. (2006) « *Faire de la sociologie* » un parcours d'enquêtes. ed. Belin. Paris.
57. DUBET François (1994) « *Sociologie de l'expérience* » ed. Seuil. Paris.
58. DUBOIS Michel. (2000) « *la sociologie de Raymond Boudon* » PUF, Paris,
59. DUBOIS R (2002), « *l'identité malgache* » Karthala, Paris.
60. DUBOST M (1989) « *L'encyclopédie catholique pour tous* » ed. Droguet. Ardent Fayard. Paris.
61. DURAND JP et GASPARINI W (coord) (2007) « *.Le travail à l'épreuve des paradigmes sociologiques* » édition Octares, France.
62. DURAND J.P , WEIL. R (dir) (2006)« *Sociologie contemporaine* » Vigot, France.
63. DURKHEIM Emile (1963) « *Les règles de la méthode sociologique* » PUF, Paris.
64. DUTRENIT J-M (2001) « *Action sociale et qualité sociale* » ed. l'harmattan, Paris.
65. ENRIQUEZ Eugène (1992.) « *L'organisation en analyse* » PUF, Paris.
66. ELIAS Norbert. (1991) « *La société des individus* »Ed ; Fayard
67. ELISABETH, (1999), « *La logique de la compétence : le retour du passé* » in Revue Education Permanente, La logique de la compétence, 1^{ère} partie, n°140/1999-3, pp. 7-18.
68. ETIENNE J et MENDRAS Henri (2002) « *Les grands thèmes de la sociologie par les grands sociologues* » Ed Armand colin. Paris.
69. FERREOL G, JUCQUOIS G (dir) (2003) « *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* » Armand colin, Paris.
70. FERREOL G (1998) « *Intégration, Lien social et citoyenneté* » Presse universitaire du Septentrion.
71. FRANCOIS J.L (1957.) « *Histoire universelle des missions catholiques* » GRUND, Paris.
72. FRIETAG M. (1986) « *Dialectique et société* » Québec, édition Saint-Martin.

73. GADAMER Hans Georg (1992) « *l'art de comprendre* » Tome II, ed Aubier, Montagne, Paris.
74. GAGNEBIN L, Gounelle A (1990) « *Le protestantisme : ce qu'il est – ce qu'il n'est pas* » ed. la cause, France.
75. GAUTHIER Benoît (1997) « *la recherche sociale* » Presses universitaires de Québec.
76. GOEDFROIT S (1998), « *A l'ouest de Madagascar, les Sakalava du Menabe* » ed, Karthala et Orstom, Paris .
77. GIOVANNI BUSINO (dir) (2008) « *sociologie et idéologie* » Revue européenne des sciences sociales, Cahier Vilfredo Pareto.» n° 142.
78. GIRAUD C (1994 « *Concepts d'une sociologie de l'action* » l'harmattan, Paris.
79. GOFFMAN Erving., (1991). *Les cadres de l'expérience*, Ed. de Minuit Paris.
80. GOFFMAN Erving (1974). « *Les rites d'interaction* ». Minuit, Paris.
81. GOFFMAN Erving (1973), « *La présentation de soi* » Collection Ed de Minuit ,Paris.
82. GOFFMAN Erving. (1973), « *La mise en scène de la vie quotidienne* » éditions de minuit, Paris.
83. GOTMAN Anne, (1985) « *La neutralité vue sous l'angle de l'entretien non directif de recherche* » in Alain BLANCHET & al. *L'entretien dans les sciences sociales*, Dunod, (p.166).
84. GRANGER G.G (1986) « *Pour une épistémologie du travail scientifique* » dans HAMBURGER J, *La philosophie des sciences aujourd'hui*, Gauthier- Villars. Paris.
85. GRIGNON Claude (2008) « *Sociologie et idéologie* » Revue européenne des sciences sociales. Cahier Vilfredo Pareto, Tome XLVI-- N° 142,
86. GUATTARI F (1972). « *Psychanalyse et transversalité* » Maspero, Paris.
87. GUERIN J.P, 2001, « *Patrimoine, patrimonialisation, enjeux géographiques* », in *Faire la géographie sociale aujourd'hui*, Les Documents de la MRSH de Caen, n°14, p. 41-48
88. GURVITCH Georges (1962) « *Dialectique et sociologie* ». Flammarion. Paris.
89. GRAWITZ M. (1993) « *Méthodes en sciences sociales* » Dalloz. Paris.
90. HAAG Daniel, (1981) « *Pour le droit à l'éducation : quelle gestion ?* » éd Unesco, Paris.
91. HAMEL Jacques (1997) « *Précis d'épistémologie de la sociologie* », l'Harmattan. Montréal-Paris.
92. HERREROS G, (2002) « *Pour une sociologie d'intervention* » . édit ères, France.
93. HESS Remi Marie Jean & AUTHIER. M, (1994) « *l'analyse institutionnelle* » PUF. Paris.
94. HUNTINGTON Samuel P, (2000) « *Le choc des civilisations* ».- Odile Jacob. Paris.

95. HUYGHUES-BELROSE Vincent (2001) « *Les premiers missionnaires protestants de Madagascar 1795-1827* » INALCO-KARTHALA, Paris.
96. HUYGHUES-BELROSE Vincent (1981) « *La pénétration Protestante à Madagascar jusqu'en 1827 : du non-conformisme atlantique à la première mission à Tananarive* » in Bulletin de la société de l'histoire du Protestantisme français, tome CXXVII, juillet, août, septembre 1981, pp 349-361.
97. JEWSIEWICKI Bogumil, LETOURNEAU Jocelyn (dir) (1998) « *Identité en mutation. Socialité en germination* » ed Septentrion, Quebec.
98. JUAN Salavados (1991), « *Sociologie des genres de vie* » *Morphologie culturelle et dynamique des positions sociales* ». PUF, le sociologue, Paris.
99. JAOVELO-DZAO Robert (1996), « *Mythes, rites et transes à Madagascar* », ed Karthala, Paris.
100. MEHL R. (1997), « *La théologie protestante,* » *que sais-je ?* ed PUF, Paris
101. KAUFMAN Jean Claude. (1996) « *L'entretien compréhensif* », Nathan, coll. « Sociologie 128 », Paris.
102. KAUFMANN Jean Claude (2004) « *L'invention de soi, une théorie de l'identité* » Armand Colin, Paris.
- 103.** KERGEVAN Jean François (1995) « *Les droits de l'homme* » in Kambouchner Denis (sous la dir. de) *Notion de philosophie. II*, Gallimard, p 633-696, Paris.
- 104.** LAMONTAGNE Roland (1968) « *Problématique des civilisations* », collection : les classiques des sciences sociales Montréal. Presse universitaire de Montréal.
105. LACROIX André (2000) « *L'humain au centre d'une éthique de société* » Essais et conférences, n°6, Université de Sherbrooke, éditions GGC ,Québec.
106. LAHIRE Bernard (2005) « *l'esprit sociologique* » Paris, édition la Découverte
107. LAVELLE Louis (1962) « *Manuel de Méthodologie dialectique* » PUF Lazarfield P. Paris.
108. LAZZAROTTI O, 2003a, « Patrimoine, » in LEVY J., LUSSAULT M., *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris.
109. LE BOTERF Guy (2001) « *Construire des compétences individuelles et collectives* »
110. LE BRETON David. (2004) « *L'interactionnisme symbolique* », PUF, France.
111. LE CAMUS J (1989)« *les racines de la socialité. Une approche éthopsychologique* ». Centuron. Paris.
112. LEGAULT Georges. A (1999a). « *Professionnalisme et délibération éthique : manuel d'aide à la décision responsable* » Presses de l'Université de Québec, Québec.
113. LEGAULT Georges A (1996a) « *Enjeux de l'éthique professionnelle,* » tome I et II, Presses de l'université du Québec, Sainte Foy, Québec.

114. LEGAULT Georges A (1994), « *Les disciplines qui étudient l'éthique* », dans Questions fondamentales en éthique. Université de Sherbrooke, service de l'édition et à la recherche, FLSH. Québec.
115. LEPLAY Michel (2004), « *les protestantismes*, » Armand colin, Paris.
116. LEPLAY Michel (1996) « *foi et vie des protestants* » ed Desclée de Brouwer, Paris
117. LIANOS M. (2001) « *Le nouveau contrôle social* » l'Harmattan. Paris.
118. LIVET P et OGIEN R. (2000) « *Enquête ontologique* », édition EHESS, Paris.
119. LOURAU R (1970) « *les analyseurs de l'église* », Anthropos, Paris.
120. LOURAU R (1970) « *L'analyse institutionnelle* » édition du Minuit, Paris.
121. LOVET R (1890) "*The history of the London Missionary Society*" London. Henry Frowde. Tome I pp .673-792. Archive SMEP Arago. Paris.
122. MARTINAND Jean.Louis. (1986) « *Connaître et transformer la matière, questions actuelles de la didactique des sciences* ». Berne.
123. PETER LANG FERREOL G (1998) « *Intégration, Lien social et citoyenneté* » Presse universitaire du Septentrion,
124. MAURO et RAHOLIARISOA E (2000) « *Madagascar, l'île essentielle* » UNALCO. Paris.
125. MAIR N.H. (1980). « *Recherche de la qualité à l'école publique protestante du Québec* » Comité protestant, Conseil supérieur de l'Éducation, Québec.
126. MAUSS Marcel (1930) « *Les civilisations : éléments et formes* » Civilisation. Le mot et l'idée, La Renaissance du livre, Paris.
127. MEHL R. (1997), « *La théologie protestante, que sais-je ?* » ed PUF, Paris.
128. MEIRIEU Philippe (1995) « *le Choix d'éduquer* », ESF éditeur, Paris.
129. MERTON R.K (1977) « *Eléments de théorie et de méthode sociologique* » Armand colin. Paris.
130. MEYER M (1979) « *Découverte et justification en science* » ed Kleincksieck. Paris.
131. MEYER M (1986) « *de la problématologie* » ed Piere mrdaga, Paris.
132. MEYER M (2005) « *Comment penser la réalité ?* » PUF. Paris.
133. MINTZBERG H. et Quinn, J.B. (1992). « *The Strategy Process: Concepts and Contexts*” Prentice Hall, New Jersey
134. MOESSINGER P (1996) « *Irrationalité individuelle* », DROZ, Genève -Paris
135. MONDAIN Gustave (1926), *Un siècle de mission au Madagascar*, Archive SMEP. Arago. Paris.
136. MONTULET (1998) « *les enjeux spatio-temporels du social* » mobilités, l'harmattan. Paris.
137. MORIN Edgard (2008) « *Pour une politique de civilisation* » Poche. Paris ;
138. MUCCHIELLI Alex, CORBALAN Jean-antoine, FERRANDEZ Valérie (2004) « *Approches par les processus* » Armand Colin, Paris.

139. MUCCHIELLI Alex (2005) « Etude des communications, approche par la Contextualisation » Armand Colin, Paris.
140. MUEL-DREYFUS F. (1983), « *Le métier d'éducateur* », Ed. de Minuit, coll. Le sens commun, Paris.
141. OTTINO Paul (1998), « *Les champs de l'ancestralité à Madagascar, parenté, alliance et patrimoine.* » Ed Karthala-ORSTOM, Paris.
142. PARIAT Marcel (dir) (1985) « *un défi pédagogique, au-delà de l'insuccès scolaire, le dispositif 16-18 ans.* » Groupe de recherche interdisciplinaire en éducation permanente, Amiens.
143. PARIAT Marcel et TERDJMAN Elise (1996), *La Formation pour ou par le travail*, Nathan, France.
144. PASSERON Jean Claude (1991) « *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel* » Nathan, coll. " Essais & Recherches " Paris.
145. PAUCHAND Thierry et al. (2002), « *Guérir la santé. Un dialogue de groupe sur le sens du travail, l'éthique et les valeurs dans le secteur de la santé* » Fides, Presse HEC, Montréal, Québec.
146. PAUCHAND Thierry et collaborateurs (2000b), « *Pour un management éthique et spirituel. Défis, cas, outils et questions* », Fides, Presses HES, Collection spiritualité au travail, Montréal, Québec.
147. PAYET Jean Paul, GIULIANI Frédérique, LAFORGUE Denis (dir) (2008) « *La voix des acteurs faibles, de l'indignité à la reconnaissance* » Presse universitaire de Rennes.
148. PEPPER S. C. (1972). « *Contextualism* ». In World Hypothesis. University of California Press, Etats-Unis.
149. PERRENOUD P (2000) « *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?*, » Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
150. PERRENOUD P (2000) « *Construire des compétences dès l'école* », ESF, 1997, 3e éd. Paris.
151. PEPPER S. C. (1972) « *Contextualism* ». In *World Hypothesis.*” University of California Press, Etats-Unis.
152. PETTIGREW A.M. (1990) « *Longitudinal Field Research on Change: Theory and Practice* ». Organization Science, Vol.1, No.3 .
153. PETTIGREW A.M. (1985) « *Examining Change in the Long-Term Context of Culture and Politics* ». In J.M. Pennings (ed), *Organizational Strategy and Change*,: Jossey-Bass, San Francisco.
154. PHARO P.(1997) « *sociologie de l'esprit : conceptualisation et vie sociale* » Puf, Paris.

155. PICCIOLA A (1987) « *Missionnaires en Afrique occidentale de 1840 à 1940* », DENOËL, Paris.
156. PROST A. (1992). *Education, société, politiques. « Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours »* Seuil, Paris.
157. QUIVY R et CAMPENHOUDT L V (1988) « *Manuel de recherche en sciences sociales* », Dunod, Paris.
158. RABARY.(Pasteur) (1958) « *Daty malaza na ny dian'i Jesosy kristy teto Madagasikara* » tome I, II, III, , Ed Librairie Mixte. Tananarive.
159. RABEMANANJARA Raymond William (2001), « *Le monde malgache, sociabilité et culte des ancêtres* ». L'Harmattan, Paris.
160. RAISON-JOURDE Françoise. (1991) « *Bible et pouvoir à Madagascar au XIXème siècle. Invention d'une identité chrétienne et construction de l'Etat* ». Karthala, Paris.
161. RAISON –JOURDE Françoise et RANDRIANJA S (dir), (2002) « *La nation malgache au défi de l'ethnicité* », ed Karthala, Paris.
162. RAJAONARIMANANA Narivelo, (1990) « *Savoirs arabico-malgaches : la tradition manuscrite des devins Antemoro Anakara (Madagascar)* » Paris : INALCO Collection : Travaux et documents (CEROI), Paris.
163. RAJONAH M. ET JONAH G. (1987) « *Heurs et Malheurs de l'Eglise Malgache au XIXe siècle* ». Antananarivo: Impr. Imarivolanitra.
164. RALAIMIHOATRA Edouard. (1982) « *Histoire de Madagascar* ». Edition librairie de Madagascar, Antananarivo.
165. RAMONET Ignacio, (1999) « *Géopolitique du chaos* »Gallimard, paris collection Polio.
166. RAVELOMANANA Herman, (1973) « *Ny sekolin'ny protestanta* » (l'école des protestant), édition salohy, Imarivolanitra Antananarivo.
167. RAYNAUD Phillipe & RIALS Stéphane (1996) « *Dictionnaire de philosophie politique* » Puf, France.
168. REX Jhon (2006) « *Ethnicité et citoyenneté, la sociologie des sociétés multiculturelles* » l'Harmattan. Paris.
169. ROCHER Guy « *l'action sociale, Tome I : Introduction à la sociologie générale* » Poche. Paris.
170. ROEGIERS Xavier. (2001) « *Une pédagogie de l'intégration_*» Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Avec la collaboration de Jean-Marie De Ketele 2^{ème} édition, De Boeck Université Bruxelles, s d.

171. ROEGIERS, Xavier. (2003). « *Des situations pour intégrer les acquis scolaires.* » Bruxelles : De Boeck Université.
172. SAUVAGNARGUES A., (1990) « *L'Education selon Hegel, in L'Education : approches philosophiques,* » PUF, Paris.
173. SCHNAPPER D. (1998), « *La relation à l'autre, au cœur de la pensée sociologique* » Gallimard, Paris.
174. SCHWEISGUTH Etienne, (1981) « *La dépolitisation en questions* », publié dans l'ouvrage collectif, *La démocratie à l'épreuve.*
175. SMITH, G.(éd.), (1998). « *Éduquer les enfants – une vision protestante de l'école.* » Ouvrage collectif sous la direction de Glenn Smith, Les Éditions du Sommet, Québec.
176. SPROULL (1984) “*The nature of managerial Work,*” Harper & Row, New York.
177. TAP.P (1986) « *Identités collectives et changement sociaux* ». Privat. Toulouse.
178. THERSONNIER Jacques, RAMIALIHARISOA (1998) « *Madagascar, les missionnaires acteurs du développement* » L'harmattan. Paris.
179. THENEVOT . L (1986) “ *Les investissements de forme*” in Thénevot (L.) dir, *Conventions économiques*, PUF, Cahiers de la CEE, Paris.
180. TOURAINÉ Alain (1973) , « *Production de la société* », Seuil, Paris.
181. TOURAINÉ Alain (1984), « *Le retour de l'acteur : essai de sociologie* », Paris, Fayard.
182. VAN DER MAREN, Jean –Marie (2003) « *Méthodes de recherche pour l'éducation,* » 2^e édition, De Boeck université, Bruxelles.
183. VEYNE, P (1971). « *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie* ».: Seuil. Paris.
184. VION Robert. (1992). « *La communication verbale - Analyse des Interactions* ». Paris: Hachette, p. 29 - 55. (Coll. Université – Communication)
185. VRANCKEN OLGIERD KUTY.D (2001) (eds) « *La sociologie et l'intervention* » Bruxelles. De boeck
186. WAHL J (1953) « *traité de Métaphysique* », Payot, Paris.
187. WEBER Max (1909) „*Economie et société dans l'antiquité*“, introduction de H Bruhns. Ed la Découverte.
188. WEBER Max (1921) (posthume) traduction du Tome I. Plon
189. YIN Robert K (1994) « *Case study research, Design and Methods* » Sage publications, California.
190. ZORN Jean-François (1993) “ *Le grand siècle d'une mission protestante*” La mission de Paris de 1822 à 1914. Karthala- Les Bergers et les Mages.Paris

Documents

AMBROISE B (1999) « *Relativisme et engagement ontologique chez Quine* » Actes de colloques de Barbizon.

Innovateurs. (2001). Pourquoi l'école ne peut se passer d'eux ? In *Le Monde de l'éducation*, 297, 22-39, novembre 2001.

LOI N° 2004-004 du 26 juillet 2004 portant orientation générale du système de l'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar, MENRS

Ministère de l'Éducation du Québec (1992). « *Les valeurs éducatives protestantes.* » Comité protestant. Quebec

Rapport sur la délégation à Madagascar de. BOEGNER et Paul GERMOND, juillet 1898-Fevrier 1899, Paris. Maison des missions évangéliques 1899.

« L'approche par les compétences » (Décembre 2003.). Documents d'appui, formation conseillers pédagogiques Fianarantsoa,. Équipe dirigée par Razafindravao Norberthe Alice.

RICOEUR Paul (2003), Revue Raison politique, N° 11

ROEGIERS, Xavier juillet (2003) document à l'usage des formateurs de formateurs en approche par les compétences,. UNICEF, Antananarivo.

ROEGIERS Xavier (Juillet 2004) « l'Approche par les compétences à Madagascar » document de réflexion UNICEF/ Madagascar.

Ministère de l'Éducation du Québec, 1992. *Les valeurs éducatives protestantes.* Comité protestant, 27 p.

GILBERT (C) “ Entre maîtrise et non-maîtrise des risques collectifs : propositions pour analyses et politiques intermédiaires, Communication au colloque de Frontevraud.

Publication sur SITE

www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Dossiers/rmadagas.htm

www.worldbank.org/afr/hd/wps/E&T_Mada_Fr.pdf
www.worldbank.org/afr/seia/conf_0603/6.0611-Madagascar-FR.pdf
madagascar.com/hitparadeup.cfm
www.afriqueindex.com/Pays/Madagascar/poli-mad.htm
www.madagascar.gov.mg

ANNEXES

Echantillons d'interview qui présentent les points forts de la problématique

I

Cette interview relève d'un ancien élève d'une école protestante située dans les régions sud Est de Madagascar, à Mananjary. Il a effectué toutes ses études primaire et secondaire dans l'école protestante réformée de Mananjary. Il est actuellement membre du conseil d'administration de cet établissement scolaire mixte - primaire, collège et lycée - de 582 élèves. Avec son diplôme de baccalauréat et après une formation au centre de formation des agents de l'état de la fiscalité et des impôts, il est devenu fonctionnaire de l'état et occupe actuellement une profession dans le service des impôts et enregistrement des timbres fiscaux dans cette région côtière dont il est originaire.

Question : **Quels rapports donnez- vous entre les qualités de la formation initiale d’enseignants dans l’enseignement réformé de Madagascar et la question de conduite d’acteur social dans la sphère d’intervention de ces futurs enseignants?**

Réponses : *« IL est toujours important que la formation des enseignants puisse résoudre d’abord les effets des isolements culturels des élèves et des parents d’élèves. S’il y a une discorde entre les personnels de l’établissement scolaires et les parents d’élèves locaux, c’est à cause de la différence de leur éducation et de l’environnement audiovisuel qui modifie leur conduite journalière. Pour venir à des conduites nouvelles et pour pouvoir être amenés à parler de leurs vraies difficultés, à les partager, les parents d’élèves ont besoin d’un vrai acteur social capable de se montrer en modèle. Mais reconnaissons aussi, qu’ils ne sont pas les seuls à difficultés, et qui éprouvent ce genre de carence de conduite d’acteur social. Les nouveaux enseignants aussi manquent de pratique d’acteur social.*

Question : **A votre avis qu’est-ce qu’une vraie conduite d’acteur social ?**

Réponses *Un acteur social dont nous avons besoin à Mananjary est une personne ou une association qui accepte de servir l’enseignement avec ses propres besoins locaux. Chaque région a ses propres problèmes à Madagascar. Les priorités des autres écoles peuvent ne pas être nos propres besoins prioritaires. Un vrai conduite d’acteur social est celle qui s’adapte à nos priorités et peut guérir convenablement nos propres maladies. Un acteur qui se met à notre écoute, faire à ce que les élèves soient de plus en plus performants. Autrement dit quitter une ancienne éducation qui n’a pas pu changer entre autres leur état d’isolement pédagogiquement, leur manque de matériels pédagogiques.*

En particulier depuis toujours, chaque région manque de d’échange et de communication, cet état de fait favorise l’absence du « fihavanana », les gens ne pensent qu’à leur propre région dont il est originaire. Ce sont des preuves d’absence de fihavanana. Si un nouvel enseignant arrive ou un nouveau directeur, ils doivent apprendre le fihavanana ici, dans un lieu différent du sien. C’est ce qui manque pour être un vrai acteur social ici. Auparavant ce qui manque c’est la compétence sociale pour compléter les motivations des gens. Je confirme que même les politiciens et les élus arrivent difficilement à ce stade de conduite d’acteur social s’ils ne sont pas encadrés par le fihavanana. Et les divers responsables dans l’enseignement réformé de Madagascar ne peuvent pas avoir cette conduite d’acteur social sans avoir la compétence sociale et le respect à la foi en Jésus christ.

II

L'interview suivante donne un aspect qui domine l'opinion des paroissiens. L'interviewé a une part d'implication dans la vie de la formation initiale d'enseignants

Questions : Quels rapports donnez-vous entre les actions de formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar et la question de conduite d'acteur social dans le champ d'intervention des enseignants ? Pouvez-vous donner un exemple de caractéristique de conduite d'acteur social ?

Réponses : Pour développer une conduite d'acteur social, il faut clarifier la distinction entre stratégie coloniale et stratégie missionnaire. Cette fausse considération qui envahisse auparavant le programme scolaire, doit être rectifiée par la formation initiale d'enseignants. Les missionnaires sont des modèles de conduite d'acteur social pour des activités des églises malgaches, protestante ou catholique. Il n'est plus opportun d'insister sur le fait que les activités missionnaires ont préparé le terrain de la colonisation à Madagascar. Notamment, les missionnaires anglais travaillent depuis longtemps à Madagascar sans avoir pris l'initiative de remplacer le pouvoir malgache par des Anglais venus de l'Angleterre comme ce qui s'est passé en Afrique du Sud ou de la Namibie. Dans ces régions, les missionnaires ont réellement contribué à l'implantation d'une société de colons. Mais pas pour le cas de Madagascar.

Questions : Mais juger-vous que dans ces régions que vous avez citées, les conduites des missionnaires ont tort pour agir ainsi. Pourtant, finalement ces régions ne sont-elles pas plus développées que Madagascar actuellement ? N'y a-t-il pas une autre stratégie de conduite d'acteur social que vous ignorez dans cette démarche que vous contestez apparemment ?

Réponses :La question n'est pas là. C'est différent, A Madagascar les missionnaires anglais ont donné une culture pour développer le savoir gouverner au pouvoir local malgache au lieu de l'anéantir. Pareillement les missionnaires français, ils arrivent à Madagascar pour donner main forte aux activités de l'église. Des nouvelles écoles, des centres hospitaliers et églises sont nées, même pendant leur présence durant la période coloniale. Mais c'est l'état colonialiste qui ont abusé de leur autorité pour se servir de la présence missionnaire pour arriver à leur fin. C'est

peut-être la différence de l'actérialité des différents états colonialistes dans leur territoire colonial respectif.

Questions : Concrètement, quelle peut être la transcription de cette conduite d'acteur social des missionnaires dans le contexte actuel de la formation initiale ?

Réponses : Les valeurs de la conduite missionnaire nous offrent un modèle d'acteur social. Je suis formé par les écoles catholiques depuis la classe maternelle jusqu'au moment où mes parents ont décidé de m'intégrer dans le domaine commercial. A mon avis, soit les missionnaires catholiques soit les protestants, ils ont instauré une culture de progrès social. Les missionnaires sont des chrétiens progressistes avec un projet de développement clair. C'est là, le modèle de conduite d'acteur social dont ce contexte de la formation initiale a besoin : un chrétien qui agit pour un progrès social clair. La reconsidération de la pratique missionnaire est une voie pour faire valoir la conduite d'acteur social utile dans la sphère de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar et pourquoi pas pour le peuple malgache. Ce qui manque dans ce contexte de la formation initiale, c'est le choix d'un modèle de valeur social pour concrétiser l'enseignement de la religion

Question : L'église ne possède -t-elle pas déjà un modèle de conduite d'acteur social?

Réponses : L'éducation faite par l'église ne peut pas être évaluée dans cette dimension de formation d'acteur social. L'église est un appel à l'amour à n'importe quel individu. Sans distinction de confession. D'ailleurs à mon avis, l'église protestante n'impose pas des dogmes de conduite. Les protestants contestent l'imposition. Elle libère au contraire la conscience de ses fidèles, c'est l'actérialité favorable pour l'IFRP à ce que je crois !

III

C'est une interview effectuée avec un intellectuel, haut cadre de la fonction publique. L'interviewé ici a effectué ses études supérieures en Europe pour avoir son diplôme d'ingénieur. Il n'est pas affilié à un parti politique mais il ose diffuser et influencer sa propre conviction sur les affaires nationales malgaches avec ses pairs. Membre actif dans une paroisse de la capitale Antananarivo, son profil influence l'écoute des gens lors des réunions ou des débats occasionnels concernant la vie des activités de l'église

réformée En général, ce propos est partagé par les enseignants dans le milieu universitaire.

Je présente ici deux extraits de propos, des réponses à mes questionnaires et aussi issus d'entretien téléphonique :

Question : **quels rapports donnez- vous entre les activités de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar et la question de conduite d'acteur social dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar?**

Réponses « *Il n'est pas utile de chercher un sens particulier de la conduite d'acteur social. Soit dans le milieu des activités de l'église protestante, soit dans la vie publique, un acteur social est une personne qui ne cherche pas à être justifiée, il se distingue par sa pratique au sein de la société. La faiblesse de la plupart des institutions de formation professionnelle est cette tendance à former une compétence orientée vers la recherche d'une réussite sectorielle. Il y a toujours cette séparation de la réussite de la collectivité et réussite professionnelle. Le passé de Madagascar nous renseigne déjà cette faiblesse. Il existe beaucoup des diplômés malgaches, des gens qui ont reçu des formations très coûteuses soit à Madagascar, soit une formation effectuée à l'étranger, mais il faut oser évaluer et analyser réellement en face la pratique de ces gens. Sont-ils devenus des bons serviteurs de la collectivité où ils interviennent ? Sont-ils des personnes sans souci de la réussite publique ? A mon avis, il est difficile de confirmer uniquement en fonction de la formation initiale professionnelle, il faut voir si la personne adopte vraiment une conduite d'acteur social en fonction de la réussite pédagogique de l'enseignement réformé de Madagascar par exemple.*

Question : **Restons dans le contexte de la formation initiale de l'enseignement réformé de Madagascar, trouver-vous alors que la pratique professionnelle des enseignants ne rime pas avec la conduite d'acteur social et ne donne pas un développement d'ascension sociale de son propre public ? Je désigne par son propre public les écoles protestantes, les parents et les élèves des écoles réformées.**

Réponses : *Il m'est difficile d'être catégorique sur cette question de public propre des écoles protestantes. Le public est une entité mouvante. L'institution scolaire ne doit pas être son unique lieu de compensation sociale. D'autant plus que les écoles protestantes ne conservent pas une cohorte de population scolaire fixe et qui se rattache uniquement avec les valeurs que les écoles protestantes véhiculent. Je ne crois pas. D'où une difficulté de confirmer que la pratique professionnelle des enseignants des écoles protestantes fournit ou non une résolution particulière aux*

divers problèmes sociaux dans cet univers de l'enseignement protestant. En réalité, la question de conduite d'acteur social est ici une affaire de conscience professionnelle plus élevée avec une vision de promotion sociale pour ces soi-disant leur propre public.

Question : De quelle promotion sociale parlez-vous ?

Réponses : la conduite d'acteur social n'est-il pas une pratique plus particulière ? Elle doit agir pour faire valoir les valeurs humanisant, comme les droits de l'homme, droits des enfants, la légalité et la suppression des différentes sortes d'oppression sociale voilà ce que je résume comme promotion sociale à pourvoir et finalité de la conduite d'acteur social. Et il faut avoir une audace pour mener ce type de pratique sociale, c'est ce que je définis comme une vrai conduite d'acteur social.

IV

Cet extrait vient d'un Directeur d'établissement scolaire de la région de la capitale Antananarivo, là où une partie des enseignants est active au sein des partis politiques. Sachons que d'après nos enquêtes, les personnels des écoles protestants ne sont pas affiliés dans des syndicats des enseignants ou autres syndicats de travailleurs qui existent à Madagascar. Par contre, il existe toujours des enseignants et des directeurs qui participent activement dans des partis politiques et des manifestations à caractères politiques. L'adhésion dans un parti politique n'est pas interdite par le statut des enseignants protestants.

Questions : Quels rapports donnez- vous entre la question de conduite d'acteur social et la performance de l'enseignement réformé de Madagascar ?

Réponses du Directeur: Tout d'abord, la formation initiale d'enseignants ne doit pas se contenter d'être un simple lieu de formation professionnelle. Nous vivons dans une société qui a besoin d'instruction civique pour faire évoluer la vie citoyenne malgache. Ce qui manque dans le redressement de la société malgache c'est la multiplication de cette conduite d'acteur social dans le milieu politique. C'est la politique qui est le premier terrain de la conduite d'acteur social. Elle éduque le peuple pour lutter contre les diverses défaillances sociales dans tout domaine la vie quotidienne. A Madagascar, il y a des régions où l'activité politique est plus développée à côté d'autres régions où les journaux ne sont pas arrivés que trois fois par semaine pour informer les gens. Il ne s'agit pas de politiser notre contexte car l'univers de la formation initiale est pour moi un espace d'action pédagogique tout

d'abord. Toutefois, le contexte de la formation initiale ne peut pas s'en passer des influences politiques. C'est pour cette raison que la conduite d'acteur social dans l'univers de champ de travail des enseignants doit avoir cette capacité de recevoir les influences politiques pour éviter d'être manipulé et absorbé par des manœuvres politiciennes.

Question : Plus précisément, qu'est ce que vous attendez de la conduite d'acteur social dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar ?

*Réponses du Directeur : Un acteur social qui évolue dans notre univers de l'enseignement doit avoir cette compétence sociale c'est-à-dire capable de résoudre stratégiquement des problèmes pédagogiques et problème social. Qu'il soit un personnel de l'école où des parents d'élèves qui collaborent avec nous et même les paroissiens qui participent aux œuvres sociales de l'école, ils ont besoin d'une implication plus compétente. Habituellement, ce qu'on définit par **savoir-être** dans le domaine de la formation et de l'enseignement se limite par une description des tâches comportementales qui correspondent seulement au chapitre du programme scolaire. Or un vrai savoir- être est une compétence sociale. Il se mesure par le patriotisme des gens. Entre autres c'est de corriger la faiblesse de la cohésion sociale entre les parents d'élèves, la lutte contre la corruption, le manque de civilité des élèves hors de l'enceinte de l'école. Par exemple, il est urgent de sortir les gens des séquelles des mentalités qui datent d'un siècle environ. A l'image de ce qui se passe dans le vieux jeu de la politique malgache, tous les politiciens semblent rechercher indéfiniment ce consensus fragile d'unité nationale ; pourtant c'est un cheval de bataille qui est souvent utilisé pour amorcer toutes formes de transaction politicienne. Cette pratique n'arrivera jamais à instaurer un univers de cohésion sociale pour développer la culture de conduite d'acteur social à Madagascar. Un politicien dans la ligne de la conduite d'acteur social doit vivre le vrai et capable de mettre en œuvre le fihavanana sans compromission avec les idéologies ségrégationnelles. Cette conduite d'acteur social est une qualité morale. Elle renouvelle la cohésion des acteurs qui vont œuvrer dans le contexte de la formation initiale.*

V

Globalement, les parents d'élèves ne constituent pas en une entité qui porte une idée standardisée. Certes, il y a ce qui minimisent leur part d'implication dans la performance pédagogique d'un établissement scolaire protestant, la question

pédagogique ne les préoccupe pas souvent, seul qui compte pour eux c'est les résultats des examens officiels de leurs enfants.

Question posée à un membre du bureau des parents d'élèves : Qu'en pensez-vous de la compétence sociale des enseignants ?

Réponse : « *Nous voulons une éducation moderne, avec des programmes capables d'aider nos enfants à avoir les compétences des élèves des autres pays développés. Si on veut moderniser l'enseignement réformé de Madagascar, il appartient aux responsables de la formation des enseignants de former les enseignants autrement. C'est-à-dire donner aux stagiaires une double compétence, la compétence pédagogique ou le savoir enseigner et la compétence sociale ou le savoir introduire les modes de vie moderne dans la pratique quotidienne des élèves. Ce qui distingue les pays modernes aux pays en retard au développement (il évite tant que possible d'utiliser l'expression pays pauvres) comme Madagascar, c'est la vitesse de changement des modes de vie. Changement de mode de voisinage, changement d'éducation de la connaissance, changement de technique agricole, changement d'outils de travail artisanal. Observons bien que les gens des pays modernes ne sont pas du tout enfermés dans une démarche de culture unique. C'est leur source de compétence sociale. Oser changer leur propre mentalité. De ces faits, soit les parents d'élèves, soit les enseignants, ils devraient avoir cette compétence sociale' pour innover leur conduite d'acteur social (...).* »

Questions : Est-ce que les parents d'élèves contestent la compétence actuelle donnée par l'IFRP ?

Réponses : *Aujourd'hui, il faut constater ce qui est absent, c'est la continuité des bonnes méthodes de travail des écoles protestantes d'autrefois. Les missionnaires ont déjà tracé un modèle d'une formation d'enseignants favorables pour un pays en développement comme la situation des malgaches, mais ou en est-on de ce modèle qui n'est pas du tout caduque vue la situation de la majorité des malgaches jusqu'à présent. Les enseignants d'une école protestante effectuent les programmes scolaires, sans visée adaptatrice au besoin novatoire de la vie des gens locaux. Aujourd'hui, un enseignant de l'école protestante se veut être avant tout, un professionnel de l'enseignement uniquement, contrairement aux compétences sociales des enseignants protestants au temps des missionnaires. Les missionnaires protestants ont tout fait pour que la formation de leur enseignant, au niveau pédagogique, initiation aux actions d'amélioration et d'innovation des modes de vie des malgaches, entre autre enlèvement de tout ce qui est primitif et croyances anodines dans la vie pratique des malgaches. D'après nos traditions orales, au temps des missionnaires, les enseignants se préoccupent aussi de la vie des parents d'élèves en les invitant à*

apprendre la lecture et les modes de vie moderne tous les samedis. La formation des enseignants à l'IFRP va-t-il dans ce sens là ? J'en doute un peu. Et peut-être c'est la compétence sociale qui manque au programme de la formation initiale de l'enseignement protestant ? Je ne pense pas qu'il suffit de suivre les nouveautés de formation dans les pays modernes pour ne pas penser plus à la particularité de notre propre formation d'enseignants»

VI

Entretien avec un formateur de l'IFRP.

Questions : Peut-on envisager un seul profil de conduite d'acteur social pour toutes les personnes ou groupes de gens qui s'impliquent dans l'univers de l'enseignement réformé de Madagascar ?

Réponses du formateur « Tout d'abord, il faut admettre que la formation des enseignants a ses limites, on ne peut pas intégrer tous dans une période de deux ans de formation. Il est vrai que l'enseignement doit aller vers l'avant, c'est-à-dire introduire les élèves dans l'univers du développement de la connaissance universelle dans n'importe quel endroit du monde. De ce fait un programme de formation d'enseignants est toujours réactualisé pour faire valoir cet itinéraire de la connaissance universelle. Cependant c'est la pratique de classe de chaque enseignant qui modifie souvent la transmission de ces savoirs scolaires. Dire que la pratique des pays modernes est un exemple de réussite de l'éducation des élèves n'est pas tout à fait faux, seulement comment introduire la modernité dans un univers sans changement de mentalité, sans changement de conduite des parents d'élèves. Les parents d'élèves ont cette habitude de laisser aux enseignants les différents services qu'ils ne maîtrisent pas encore. Or c'est la famille qui est la cellule vivante du développement de tout caractère des enfants. Donc je suppose que l'obstacle à la compétence sociale des enseignants c'est aussi les parents d'élèves. Un enseignant d'école protestante mène une mode de vie très chargée. Il est nécessaire de préciser que du lundi au vendredi de la semaine, les enseignants des écoles confessionnelles effectuent leurs enseignements en plein temps, sept heures par jour, souvent en classes multigrades de quarante à cinquante élèves par enseignants en moyenne. Le samedi après midi et le dimanche, les enseignants participent aux différentes activités hebdomadaires de la paroisse en tant que membre d'office de l'église locale. Dès fois, ils sont animateurs de l'association des jeunes chrétiennes (membre du groupe chorale de la paroisse) ou animateurs de l'école du dimanche (enseignement religieux pour les enfants de la paroisse tous les dimanches matins pour les

protestants). Avec ces rôles strictement exigés par les paroissiens ruraux, un enseignant d'une école confessionnelle chrétienne en générale, est presque un serviteur de la communauté religieuse locale. C'est la conduite voulue par les paroissiens. La compétence sociale est cette conduite d'un enseignant qui donne tout son temps au service de la communauté de l'enseignement et de l'église locale pour eux.

Question : Quels rapports donnez- vous entre les activités de formation initiale et la question de conduite d'acteur social dans l'univers de l'enseignement protestant réformé ?

Réponses d'un membre de la Direction nationale de l'enseignement réformé de Madagascar. Les gens qui travaillent pour le compte de l'église ne doivent pas ignorer le profil de la chrétienté. C'est la caractéristique première de la conduite d'acteur social à pourvoir dans ce contexte de la formation initiale. Certes, la formation initiale a la vocation de professionnaliser la pratique enseignante. Cependant elle doit donner une grande focalisation sur la recherche de la compétence professionnelle avec une forte considération de la chrétienté dans la réalisation de sa tâche. Ce n'est pas parce qu'on va être technicien qu'on délaisse les besoins de l'image protestante dans sa pratique sociale. Ensuite, il faut admettre que, la formation de la conduite d'acteur social n'est pas un acte unilatéral vu uniquement par la socialité de l'agir d'un acteur. La crédibilité de la conduite d'acteur social est une affaire collective qui ne dépend pas du stagiaire en pleine période de formation, elle est une reconnaissance collective des valeurs et de la finalité de la conduite. La validation n'est pas un acte unilatéral. D'autant plus que parents d'élèves, enseignants, directeurs d'écoles, formateurs d'enseignants sont tous des acteurs qui ont besoins de compétence sociale pour donner une place à l'épanouissement de cette conduite d'acteur social dans l'enseignement réformé de Madagascar.

Questions : Concrètement quelle est la spécificité de la conduite d'acteur social dès lors ?

Réponses du même interviewé: C'est la mise en valeur de l'identité protestante. Il ne faut pas oublier que ce contexte de la formation initiale est le champ de l'image du protestantisme réformé malgache. D'ailleurs l'IFRP est une activité confessionnelle et non pas une action laïque. Pour autant, même si la religion protestante est à l'origine de l'enseignement à Madagascar, il faut admettre qu'aujourd'hui c'est une affaire qui devrait impliquer tout le monde, y compris les dirigeants ! Cependant, dans le

contexte de l'enseignement protestant, la conduite d'acteur social a intérêt à valoriser cette identité protestante, les patrimoines de l'église réformée malgache avec le respect de la sagesse malgache qui ne contrarie pas les valeurs religieuses, notamment le fihavanana. La deuxième spécificité est d'être au service du patriotisme pour redresser la vie nationale malgache. Les activités au sein de l'église demandent un dévouement profond, un volontarisme exemplaire à l'image des missionnaires européens et les martyrs de la propagation de foi à Madagascar.

Questions : **Peut-on imaginer un processus général de promotion de conduite d'acteur social dans ce contexte de la formation initiale?**

Réponses : *Il est difficile d'avoir un consensus entre tous les acteurs de l'enseignement et de la formation d'enseignants. Il y a des obstacles surtout chez les parents d'élèves qui sont souvent versatiles. Je pense que ce contexte est naturellement un espace d'hétérogénéité de conduite. C'est ce qui rend douteux un processus général de changement de conduite. Certainement la culture d'acteur social peut être générée dans ce contexte de la formation initiale mais la mise en marche collective de cette conduite demande une pédagogie de masse plus appropriée.*

VII

En voici un extrait des interviews, un propos entrecroisé de trois parents d'élèves d'une école protestante lors de mes enquêtes sur la perception du rôle social d'un enseignant en milieu rural, c'est une donnée recueillie pendant mes recherches en DEA (2005)

Questions posées : **Comment déterminez-vous l'action pédagogique et l'engagement dans le social d'un enseignant dans cette situation de difficulté économique chez les paysans malgaches ? Et quelle base de formation envisagez-vous pour un enseignant pour mieux accomplir ces deux actions conjointement ?**

A savoir que ces deux questions sont posées pareillement auprès de quelques groupes de personnes dans une autre école protestante, dans des moments différents. Voici la synthèse de deux réponses, une présentation simplifiée par ma rédaction : Effectivement, un enseignant doit être un technicien et un éducateur. Il doit orienter son enseignement vers la présentation des bonnes manières afin que les enfants deviennent un bon citoyen nécessaire à la lutte contre la pauvreté dans notre village. Ce qui manque actuellement c'est un bon modèle d'homme responsable. Autrefois les missionnaires européens sont des persévérants, des responsables très dévoués pour la

bonne cause de l'enseignement confessionnel et l'instruction des parents d'élèves. Les missionnaires sont des responsables bien formés, ils ont enseigné non seulement le programme scolaire mais en même temps ils présentaient un bon modèle d'évangélistes. Les missionnaires sont polyvalents, ils possèdent des compétences d'adaptation au besoin de la population. Ce que je souhaite c'est que la formation des enseignants imite ce modèle de conduite des anciens missionnaires qui ont travaillé ici jusqu'à sa vieillesse. Affirme un interviewé plus âgé qui ont vécu réellement les enseignements effectués par des enseignants missionnaires français en 1952.

Réellement, dans l'école protestante Ambatolampy, situé à 70 km d'Antananarivo, il y avait des missionnaires protestants français, une femme célibataire, mademoiselle Dautry qui a travaillé de 1951 en 1973, et le couple Foltz et sa femme (1946-1971), qui ont travaillé dans cette école protestante, ils ont quitté leur service pour passer leur retraite en France.

Une autre réponse venant d'un autre membre de l'équipe interviewé évoque qu'*Actuellement ce qui nous manque c'est la continuité des bons exemples de modèle d'enseignant missionnaire. La formation des enseignants actuels n'est-elle pas trop simple et simplificatrice ? conclut cette personne.*»

Ces mêmes aspects de réponse sont aussi obtenus chez un haut responsable de l'enseignement réformé de Madagascar. Celui-ci arrive même de se poser la question de type : *pourquoi ne fait-on appel à des nouveaux missionnaires européens, anglais ou français, pour nous transposer un vrai modèle de formation initiale d'enseignant au service des écoles protestantes?*

INDEX DES AUTEURS

.	AZIZ J · 505
. · 45	B
A	
ABDEL-MALEK A · 100, 505	BARBIER René · 92, 99, 505
ABEL Olivier · 505	BARBIER René · 505
ABEL Oliviera · 108	BERBAUM Jean · 326
AMBROISE B · 109, 113, 114, 515	BERGER P · 358, 506
AUTHIER.M · 509	BERGER Peter · 358, 506
	BERNARD R, · 506
	BERTRAND CL J · 506
	BIZEUL Y · 354, 506
	BIZEUL Y, · 506

BLANC. R · 506
 BLANC. R. · 506
 BLIN T · 506
 BLOCHER J · 150, 152, 155, 159, 166, 168, 506
 BLOOM Benjamin · 448
 BOEGNER A. · 506
 BORREL Georges Paul · 507
 BOSH D · 506
 BOSQUET J · 89, 506
 BOUDON Raymond · 54, 55, 56, 57, 58, 65, 73, 92, 106,
 310, 382, 491, 506, 508
BOUDOU Adrien · 506
 BOURDIEU Pierre · 60, 65, 97, 506, 507
 BRONCKART, J.P · 507

C

CALLET · 142, 143, 155, 168, 507
 CALLET (Rev P) · 507
 CAMPENHOUDT L V · 513
 CHAMBOREDON J.C · 506
 CHAMBOREDON J.C. · 506
 CHAPUS · 155, 507
 CHAPUS EX "CHAPUS" S.G · 155
 CHAPUS S.G · 507
 CHAUDENSON de Robert · 507
 CLEMENCE, A · 507
 CORBALAN Jean-antoine · 511
 CORCUFF Ph · 55, 99, 100, 507
 CORCUFF Ph. · 99, 507
 COSTE René · 505, 507
 CROZIER Michel · 41, 65, 69, 350, 469, 507
 CUIN CH-H · 507

D

DALLA Costa, John · 507
 DE QUEIROZ, J.M · 508
 DE QUEIROZ, J.M. · 508
 DELAMAIRE Ph · 507
 DEMAZIERE Didier · 507
 DEMEULENAERE P · 508
 DESCOMBES Vincent · 507
 DONOHUE John W · 252, 508
 DUBAR Claude · 56, 89, 394, 507, 508
 DUBAR Claude, · 507, 508
 DUBET François · 56, 66, 92, 104, 471, 475, 500, 508
 DUBOIS Michel · 73, 86, 382, 395, 396, 508
 DUBOIS Robert · 86, 382, 395
 DUBOIS. R · 508
 DUBOST. M · 508
 DURAND JP · 508
 DURKHEIM Emile · 56, 92, 331, 383
 DURKHEIM, Emile · 508
 DUTRENT, J-M · 508

E

ELIAS · 508
 ELIAS Norbert · 82, 96
 ELISABETH · 508
 ETIENNE .J · 508

F

FERRANDEZ Valérie · 511
 FERREOL G · 508, 511
 FERREOL G, · 508
 FERREOL Gilles · 508, 511
 FRANCOIS J.L · 257, 508
 FRETIGNE Cédric · 495
 FRIEDBERG E · 65, 69, 468, 469
 FRIEDBERG E. · 507
 FRIETAG M · 508
 FRIETAG M. · 508

G

GADAMER Hans Georg · 176, 356, 509
 GAGNEBIN L · 147, 354, 509
 GAGNEBIN L, · 509
 GASPARINI W · 75, 508
 GAUTHIER Benoît · 16, 63, 65, 98, 100, 112, 509
 GERMOND P · 506
 GILBERT (C) · 515
 GIRAUD C · 509
 GOEDFROIT S · 509
 GOFFMAN Erving · 41, 65, 66, 67, 68, 73, 74, 75, 76, 77,
 78, 79, 80, 81, 82, 97, 111, 288, 324, 328, 335, 337,
 345, 348, 350, 354, 357, 382, 386, 389, 394, 398, 401,
 402, 404, 412, 415, 433, 453, 468, 472, 478, 483, 488,
 494, 509
 GOFFMAN Erving. · 509
 GOTMAN Anne · 96, 509
 Gounelle A · 147, 509
 GRAWITZ M. · 98, 509
 GURVITCH Georges · 63, 74, 202, 316, 509

H

HAAG D · 505, 509
 HAAG Daniel · 509
 HAMBURGER J · 509
 HAMEL J · 53, 54, 56, 62, 99, 109, 113, 114, 509
 HAMEL Jacques · 509
 HERREROS G · 509
 HERREROS G, · 509
 HESS.R · 92, 105, 125, 126, 509
 HUBERT Deschamps · 508
 HUNTINGTON Samuel P · 215, 322, 323, 495, 509
 HUYGHUES-BELROSE Vincent · 118, 141, 154, 244,
 252, 253, 510

J

JAOVELO-DZAO Robert · 383, 510
 JEWSIEWICKI Bogumil · 72, 510
 JEWSIEWICKI Bogumil · 510
 JUAN Salavados · 510

K

KAUFMAN Jean Claude · 112, 510
 KERGEVAN Jean François · 510
 KRUGER E · 506

L

LAHIRE B · 510
 LAHIRE Bernard · 56, 63, 64, 74, 510
 LAMONTAGNE Roland · 284
 LAVELLE.L · 510
 LAVELLE.Louis · 510
 LE BOTERF G · 510
 LE BRETON D · 55, 64, 100, 105, 510
 LE BRETON D. · 510
 LE CAMUS.J · 510
 LEGAULT, Georges A · 510, 511
 LEGAULT, Georges. A · 500, 510
 LEPLAY Michel · 147, 370, 511
 LETOURNEAU Jocelyn · 510
 LIANOS M · 72, 511
 LIVET P · 511
 LOURAU. R · 104, 511
 LOVET R · 511
 LOVET. R · 511
 LUCKMANN T · 316, 345, 358, 380, 403, 501, 506
 LUCKMANN Thomas · 358, 506

M

ZIOLOVSKI · 508
 MAIR, N.H. · 511
 MAURO · 511
 MEHL R · 148, 354, 510, 511
 Mehl R. · 148, 510
 MEHL R. · 511
 MEIRIEU Philippe · 511
 MENDRAS Henri · 46, 50, 52, 508
 MERTON R.K · 53, 100, 109, 113, 114, 511
 MEYER M · 107, 108, 137, 511
 MOESSINGER P · 511
 MONDAIN Gustave · 157, 511
 MORIN Edgard · 92, 463, 493
 MUCCHIELLI Alex · 58, 65, 105, 106, 107, 111, 113,
 138, 267, 387, 511
 MUCCHIELLI Alex, · 512
 MUEL-DREYFUS F · 512
 MUEL-DREYFUS F. · 512

Œ

œcuménique · 131, 146, 282
 œcuménisme · 146, 194

O

OGIEN R · 511
 OGIEN R. · 511
 OTTINO Paul · 406, 512

P

PARIAT Marcel · 494, 504, 512
 PASSERON Jean .Claude · 97, 506, 512
 PASSERON Jean Claude · 506, 512
 PEPPER, S. C · 512
 PEPPER, S. C. · 512
 PERRENOUD, P · 512
 PETTIGREW, A.M · 102, 103, 104, 201, 483, 490, 512
 PETTIGREW, A.M. · 102, 483, 512
 PHARO P · 512
 PICCIOLA A · 513
 PROST, A · 456, 513
 PROST, A. · 513

Q

Quinn, J.B · 511
 QUINN, J.B · 511
 QUIVY R · 513
 QUIVY Raymond · 326, 513

R

RABARY · 118, 160, 419, 426, 513
 RABARY.(Pasteur) · 513
 RABEMANANJARA Raymond William · 375, 376
 RAHOLIARISOA E · 511
 RAISON-JOURDE Françoise · 154, 407, 513
 RAJAONARIMANANA Narivelo · 142, 513
 Ralaimihoatra · 142, 150
 RALAIMIHOATRA Édouard · 142, 150, 513
 RAMIALIHARISOA · 514
 RANDRIANJA S · 407, 513
 RAVELOMANANA Hermann · 169, 513
 RAYMOND BOUDON · 54, 55, 58, 65, 73, 508
 RIALS Stéphane · 513
 RICOEUR Paul · 493
 ROEGIERS Xavier · 513

S

SAUVAGNARGUES A · 514
 SAUVAGNARGUES A., · 514

SCHNAPPER D · 514
 SCHNAPPER D. · 514
 SCHWEISGUTH Etienne · 514
 SMITH, G · 147, 514

T

TAP.P · 514
 TERDJMAN Elise · 494, 504, 512
 THENEVOT · 514
 THENEVOT . · 514
 THERSONNIER Jacques · 514
 TOURAINE Alain · 14, 54, 55, 56, 57, 65, 70, 92, 138,
 203, 236, 309, 344, 382, 387, 388, 478, 483, 501, 503,
 514

V

VAN DER MAREN Jean –Marie · 22, 62, 114, 135, 514
 VEYNE · 514
 VION Robert · 514
 VION Robert. · 514
 VRANCKEN OLGIERD KUTY.D · 94, 95, 514

W

WAHL J · 514
 WEBER Max · 92, 326, 514
 WEIL. R · 508

Y

YIN · 101, 115, 514

Z

ZIOLOVSKI, M. · 508
 ZORN Jean-François · 49, 514

· 45
