
Alliances éducatives à l'école Zazakely (Madagascar)

Alliances éducatives dans la lutte contre la déscolarisation et le décrochage dans les pays du Sud : le cas de l'école Zazakely à Madagascar

Jean-Luc Gilles*, Denis Gay*, Jean-Pierre Counet**, Chantal Tièche-Christinat* et André-Daniel Freiburghaus*

* Haute école pédagogique du canton de Vaud

33 Avenue de Cour

CH 1014 Lausanne, Suisse

jean-luc.gilles@hepl.ch

denis.gay@hepl.ch

chantal.tieche@hepl.ch

andre-daniel.freiburghaus@hepl.ch

** Association Zazakely-Suisse

Sur Ville 9

CH 1136 Bussy-Chardonney, Suisse

j-pcounet@vtxnet.ch

RESUMÉ. Le décrochage scolaire correspond à un phénomène multi déterminé alliant dans les sociétés occidentales des facteurs de risque internes à la scolarité et externes à celle-ci. Les pays du Sud sont quant à eux non seulement confrontés au décrochage, mais aussi au phénomène de déscolarisation. Dans ce contexte, il s'avère que les déterminants identifiés comme facteurs de risque, relevant certes des dimensions scolaires et extrascolaires, sont de nature et d'ampleur différentes. Afin de permettre à de jeunes et de très jeunes enfants une scolarisation synonyme de réussite éducative, des partenariats se mettent en place entre structures associatives et écoles publiques. Nous examinons à travers le paradigme de l'approche qualité les alliances entre les multiples acteurs d'une expérience de ce type, celle de l'école de l'association Zazakely à Madagascar. Nous proposons également dans une perspective prospective quelques pistes pour de futures analyses des alliances éducatives mobilisées par le dispositif Zazakely.

MOTS-CLÉS : décrochage scolaire, déscolarisation, pays en développement, réussite éducative, partenariat privé-public

1. Introduction

Dans une démarche réflexive, structurée à l'aide du paradigme de l'approche qualité appliqué aux alliances éducatives mobilisées dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire (Gilles, Tièche Christinat et Delévaux, 2012), nous avons interprété les données récoltées à propos du dispositif Zazakely dans le quartier défavorisé de Mahazina à Antsirabe, la troisième plus grande ville de Madagascar. Notre intention était d'identifier et de comprendre les alliances éducatives mises en place par les acteurs du dispositif Zazakely. Les données provenaient de quatre sources : un versant documentaire ; une série d'entretiens ; des rencontres de recherche en Suisse et des observations effectuées sur place à Antsirabe.

Une nation comme Madagascar, qui traverse une période de crise économique et politique de grande ampleur, a bien besoin de pouvoir compter sur tout le potentiel de sa jeunesse pour assurer son redressement. Dans de telles circonstances, la mise en place d'un système éducatif performant constitue un facteur de réussite important pour sortir progressivement toute une société des difficultés et des incertitudes. Parmi les pays du Sud, Madagascar est certainement un cas emblématique de nation qui doit aujourd'hui redresser la barre en s'appuyant fortement sur toutes les ressources de ses forces éducatives. Parmi ces ressources, certaines associations tentent, avec les moyens du bord, d'aider les enfants à se scolariser dans une approche partenariale privé-public. C'est le cas de l'école Zazakely (le « petit enfant » en malgache) créée à Antsirabe par l'association franco-suisse éponyme. L'équipe éducative y lutte depuis 2001 contre la déscolarisation et le décrochage scolaire qui touchent les enfants du quartier particulièrement défavorisé de Mahazina. A noter que l'école Zazakely ne visant pas à se substituer à l'enseignement public, c'est dans une approche complémentaire que l'équipe Zazakely œuvre en vue de permettre la scolarisation et l'accrochage des enfants du quartier au système éducatif malgache qui les accueille à mi-temps, soit le matin, soit l'après-midi. Lorsque les enfants ne sont pas à l'école publique, ils viennent à l'école Zazakely où ils prennent leurs repas préparés par les cuisinières de l'équipe et suivent les cours de soutien ou de rattrapage.

La situation actuelle du système éducatif malgache reste éloignée des idéaux énoncés dans les politiques éducatives successives depuis l'indépendance mais aussi des déclarations des Nations Unies. En effet, la Déclaration de Genève, stipule dans le préambule de son très court texte adopté par la Société des Nations, le 26 septembre 1924 : « ... les hommes et les femmes de toutes les nations reconnaissent que l'humanité doit donner à l'enfant ce qu'elle a de meilleur, affirmant leurs devoirs, en dehors de toute considération de race, de nationalité, de croyance ». La déclaration de Genève constitua, 65 ans plus tard, la base de la Convention des droits de l'enfant adoptée à l'unanimité lors de l'Assemblée générale des Nations unies, le 20 novembre 1959. Cette convention mentionne à l'article 5 que l'enfant « ... doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité des chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société. » Elle invite par ailleurs dans son introduction « ... les parents, les hommes et les femmes à titre individuel, ainsi que les organisations bénévoles, les autorités locales et les gouvernements nationaux à reconnaître ces droits et à s'efforcer d'en assurer le respect au moyen de mesures législatives et autres adoptées progressivement ... ».

Par l'adoption de cette convention, les Etats signataires réunis aux Nations unies (78 en 1959) se sont donc engagés à mettre progressivement en place des mesures visant à donner à tous les jeunes un accès à l'école et des chances égales d'émancipation sociale. Mais alors qu'on s'attendrait à ce qu'une telle convention amène des effets positifs conséquents en matière de scolarisation des jeunes, plus d'un demi-siècle plus tard, les taux d'échec scolaire, d'absentéisme et de décrochage ne cessent d'interpeller et de constituer des préoccupations prioritaires dans la plupart des systèmes éducatifs (Gilles, Potvin et Tièche, 2012). Dans les pays du Sud, la situation est bien plus préoccupante encore et pour un pays comme Madagascar, les défis à relever sont gigantesques. Dans ce pays en crise politique depuis 2009, la situation des enfants en âge de scolarisation est devenue particulièrement préoccupante : « ... pour la première fois depuis plusieurs décennies, le nombre d'élèves inscrits au primaire en 2010-2011 a été réduit par rapport à l'année précédente » (d'Aiglepierre, 2012, p. 28).

C'est dans ce contexte que nous analysons le dispositif de lutte contre le décrochage scolaire et la déscolarisation élaboré par l'association Zazakely. L'originalité de ce dispositif réside notamment dans les alliances éducatives qui se sont mises en place dans le cadre d'un partenariat privé-public et de collaborations entre divers acteurs. Nous en étudierons les composantes à l'aide d'une démarche réflexive guidée par le paradigme de l'approche qualité (Gilles, Potvin et Tièche-Christinat, 2012). Dès lors, nous proposons de résumer notre question de recherche par : « A la lumière du paradigme de l'approche qualité, quelles sont les alliances éducatives qui se mettent en place dans le dispositif Zazakely d'Antsirabe et quelles en sont les caractéristiques ? ».

2. Le paradigme de l'approche qualité comme clé de lecture dans notre démarche réflexive à propos du dispositif Zazakely

L'approche qualité que nous proposons dans le cadre de l'analyse du dispositif Zazakely d'Antsirabe peut être considérée comme un paradigme dans un sens inspiré de Kuhn (1983, p. 238) : « *un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné* ». Pour une équipe composée de chercheurs et de praticiens (enseignants, éducateurs et volontaires) qui souhaite améliorer l'efficacité d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire, l'approche qualité en tant que paradigme présente alors un des avantages décrits par Gage (1986, p. 412) : « *Le paradigme sert de point de ralliement à une communauté de chercheurs. En partageant l'information en son sein, cette communauté renforce sa cohésion intellectuelle et sociale...* ». L'approche qualité constitue alors une grille de lecture que nous proposons au sein de cette équipe de chercheurs et de praticiens en vue de l'aider dans ses démarches d'autoanalyse. Nous rejoignons en cela les conceptions de Tardif (2001, p. 4) : « *Un paradigme non seulement suggère des pratiques, mais il fournit aussi une grille spécifique de lecture et de compréhension. De plus, il favorise des questions et des réponses différenciées étant donné qu'il constitue un filtre conceptuel. Il est également crucial de souligner qu'un paradigme oriente, voire façonne les représentations* ».

C'est dans cette perspective de mise à disposition d'une grille de lecture commune en vue de faciliter les échanges et les interactions, tout en favorisant les démarches réflexives d'amélioration continue, que nous proposons le paradigme de l'approche qualité depuis plus d'une dizaine d'années, dans le cadre de projets de recherche et développement en collaboration avec différentes équipes et sur des champs aussi divers que l'ingénierie de l'évaluation, la didactique ou l'accrochage scolaire (Gilles, 2002 ; Gilles et al., 2007 ; Gilles & Renson, 2009 ; Gilles, Polson & Reynders, 2009 ; Gilles, 2010a ; Gilles, 2010b ; Gilles, Plunus & Potvin, 2010 ; Gilles et al., 2011 ; Gilles, Tièche Christinat et Delévaux, 2012). Le paradigme proposé constitue un outil facilitant les analyses et les interactions entre acteurs provenant d'horizons très différents. Il repose sur deux cadres de référence et quatre facteurs clés. Ces quatre facteurs clés concernent : un ensemble de besoins exprimés par les acteurs ; un corpus scientifique reprenant des principes et des pratiques dont l'efficacité est validée ; des modèles théoriques qui donnent de la cohérence aux interventions des acteurs ; des ressources humaines et matérielles nécessaires à la réalisation. Selon nous, des alliances éducatives de qualité devraient prendre en compte ces quatre facteurs clés de manière cohérente et simultanée. Ces facteurs clés subissent également l'influence d'éléments positionnés sur deux cadres en toile de fond : le premier, de nature axiologique, se rapporte aux valeurs véhiculées dans le système, tandis que le second est contextuel et concerne une série de variables organisationnelles, socio-économiques, historiques et culturelles qui déterminent l'état de l'environnement, au sens large du terme, dans lequel les alliances se mettent en place.

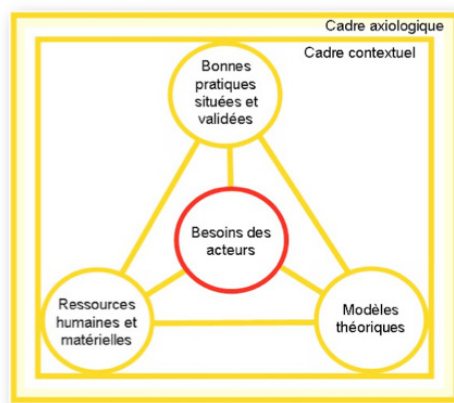


Figure 1. *Paradigme de l'approche qualité (Gilles, Tièche Christinat et Delévaux, 2012)*

3. Recueil des données dans une démarche méthodologique réflexive

Dans une démarche réflexive (voir notamment : Garfinkel, 1994 ; Coulon, 1990 ; Leservoisier, 2005 ; Bourdieu, 1987 et Gay, 2007, 2012), il semble pertinent de préciser les conditions de production des données et d'en reconnaître les limites. Cet article se donne pour tâche de décrire, de comprendre et d'analyser un dispositif scolaire, en fonction du paradigme de l'approche qualité appliqué aux alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire (Gilles, Tièche Christinat et Delévaux, 2012).

Une première source de données s'alimente à un versant documentaire. En particulier les sites internet de l'association (www.zakakely.fr, www.zakakelysuisse.ch) et des documents de cette association, notamment des entretiens retranscrits d'élèves, des rapports d'activités, ...

Une deuxième source consiste dans les entretiens de trois jeunes femmes ayant bénéficié de l'aide de Zkakely et qui ont été interviewées à deux reprises. Une première fois en 2012 et une seconde fois en 2013. Le second entretien a été effectué sur la base d'un guide conçu par l'équipe de recherche. L'impact émotionnel de la narration des vécus et des parcours de vie particulièrement pénibles a conduit l'équipe à renoncer à l'enregistrement. Des notes ont été prises sur le vif.

Une troisième concerne les notes relatives aux rencontres de recherche effectuées en Suisse. En effet, l'équipe a mené divers entretiens avec un membre fondateur de l'association Zkakely. Ce dernier a su décrire en détail les situations où les différents acteurs (élèves, parents des élèves, enseignants, directeur, membres de l'équipe et agents de l'administration) interviennent ainsi que les questions d'organisation et de rencontre entre Malgaches et Vazaha (appellation réservée aux blancs dans la société malgache).

Une quatrième source de données provient des observations et des rencontres effectuées lors d'un séjour d'une semaine de l'équipe de recherche à l'école Zkakely, en décembre 2012. Ce séjour, a permis de s'entretenir avec tous les membres de l'équipe de Zkakely et d'observer la vie scolaire, quelques cours donnés, les jeux des enfants, les moments de repas et le quartier de Mahazina... Ces observations ont été récoltées dans une perspective compréhensive inductive en laissant émerger sur le moment les éléments qui paraissent les plus pertinents à être relevés. Une telle démarche se fonde principalement sur l'expérience de l'altérité (Rabinow, 1988 ; Leservoisière, 2005 ; Gay, 2012, 2013) et se signale par un étonnement, une surprise (si ce n'est un choc), une rupture avec les évidences implicites qui gouvernent notre vie. Dans l'expérience de l'altérité, l'étonnement constitue un outil heuristique qui est à l'origine d'un questionnement inédit. Il permet de s'interroger sur la culture de l'autre ainsi que sur la sienne en retour. La démarche réflexive permet d'explicitier comment les données ont été construites, de légitimer la démarche entreprise et de reconnaître certaines limites.

4. Cadrage théorique

Dans son rapport intitulé « *Exclusion scolaire et moyens d'inclusion au cycle primaire à Madagascar* », d'Aiglepierre (2012, pp. 33-34) présente un cadre conceptuel « englobant et systémique » pour « l'analyse de l'exclusion et l'inclusion dans les écoles primaires de Madagascar ». A l'aide de ce cadre conceptuel, il analyse le processus de déscolarisation selon trois logiques : celle du ménage, de l'école et de la communauté. Selon lui, les membres du ménage sont les décisionnaires en première instance des questions de scolarisation des enfants. Ces choix sont influencés par les objectifs et les contraintes internes du ménage dont les acteurs clés sont les parents et les enfants. Concernant l'école qui regroupe principalement le directeur, les enseignants et les élèves, celle-ci est considérée comme « un espace clé pour les problématiques d'accès, de rétention, de qualité et d'équité scolaire. En tant qu'entité collective complexe, prescriptrice de normes et valeurs, l'école constitue un acteur clé sur ces questions, notamment au travers des équipements et de la pédagogie utilisée » (op. cit., p. 33). Selon les travaux de d'Aiglepierre, la communauté regroupe quant à elle tous les individus d'une zone géographique, mais plus particulièrement l'association des parents d'élèves et les représentants de la communauté.

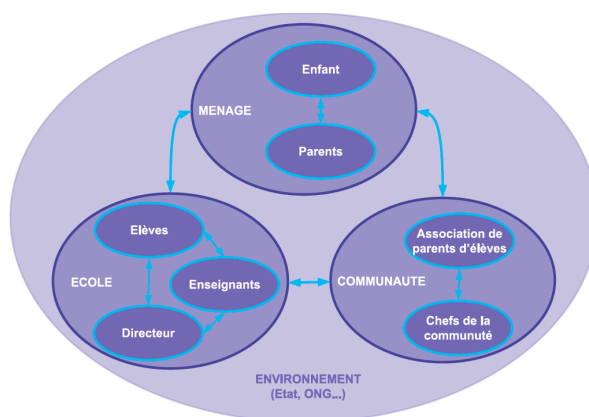


Figure 2. Cadre conceptuel pour l'analyse de l'exclusion et l'inclusion dans les écoles primaires de Madagascar (d'Aiglepierre, 2012)

La logique-communautaire est orientée vers le soutien des efforts entrepris par l'école et les familles : « *La communauté apparaît alors en tant qu'espace de coopération des agents et de mobilisation des ressources pour la scolarisation* » (op. cit., p. 33). Ces trois logiques interagissent dans un environnement « *constitué principalement de l'Etat, des ONG et des organisations internationales travaillant dans le domaine de l'éducation* » (op. cit., p. 34). Ces trois logiques en interaction (ménage, école, communauté) débouchent ainsi sur trois situations particulières : un enfant qui n'est jamais rentré à l'école (déscolarisation), un enfant entré à l'école mais ayant abandonné par la suite (décrochage scolaire), et un enfant encore scolarisé (scolarisation). C'est donc au sein des interactions entre ces trois logiques que se créent les processus d'exclusion et de déscolarisation.

Une des caractéristiques de ce modèle consiste à ne pas se limiter à une unité d'analyse restreinte, telle que les interactions entre élève et enseignant ou entre parent et élève. Dans une perspective systémique, il met au centre de l'analyse : la communication entre ces trois entités et à l'intérieur de chacune d'elles. Cette imbrication de sous-systèmes est fondamentale, dans un premier temps pour mieux saisir la complexité du processus de l'exclusion et, dans un second temps, pour mieux le combattre. Une autre caractéristique du modèle réside dans son ancrage malgache. Conçu dans le cadre d'une enquête nationale réalisée à Madagascar et commanditée par l'UNICEF, ce modèle vise à faciliter l'interprétation de données qualitatives et quantitatives recueillies « (...) afin de faire un diagnostic complet de la situation d'exclusion scolaire au primaire et de proposer des stratégies d'action pour un système éducatif plus inclusif » (op. cit., p. 10). Ce cadre conceptuel pour « l'analyse de l'exclusion et l'inclusion dans les écoles primaires de Madagascar » de d'Aiglepierre alimentera le facteur clé « modèles théoriques » dans le cadre de notre paradigme de l'approche qualité.

5. Les alliances éducatives Zazakely analysées en fonction du paradigme de l'approche qualité

5.1 Cadre contextuel malgache

5.1.1 Evolution du contexte socio-politique

Le contexte socio-politique dans lequel s'insèrent les alliances éducatives mises en place par l'association Zazakely à Madagascar est particulièrement complexe. Nous reprenons ici une série de faits saillants indispensables pour en appréhender la complexité.

L'indépendance acquise le 26 juin 1960 n'ouvre pas sur la rupture avec la période coloniale qui est proclamée dans les discours officiels. Pendant 65 ans, les colonisateurs ont sans relâche construit leur supériorité sur le plan symbolique, notamment au moyen du système scolaire. C'est pourquoi le nouvel Etat indépendant a mis en place des institutions imitées du modèle français, en particulier le système scolaire (Althabe, 1969, 2000). De plus, dans les rouages du pouvoir politique national, les agents techniques français jouent un rôle de premier plan et Madagascar reste très liée à la France par des accords de coopération.

De plus en plus contesté, et sous la pression de mouvements paysans et étudiants, le premier président de la République malgache, Philippe Tsiranana, est contraint de quitter le pouvoir en 1972.

Suit une période d'instabilité marquée par la nomination à la tête de l'Etat, en 1975, du capitaine de frégate Didier Ratsiraka. Ce dernier proclame la République démocratique de Madagascar et crée en 1976 le parti Avant-garde de la révolution malgache (AREMA). Malgré ses intentions affichées, la révolution socialiste ne parvient pas à atteindre ses objectifs de décentralisation. La politique de malgachisation de l'enseignement prévoit de substituer progressivement le malgache au français. Concrètement, la part du français dans l'enseignement se réduit fortement. De nombreux malgaches scolarisés à cette période, notamment des enseignants, peinent à maîtriser le français. Dès le début des années 1980, Ratsiraka réoriente le pays sur la voie du libéralisme.

Au début des années 90, le président Ratsiraka est lui-même de plus en plus contesté et une nouvelle crise éclate. Albert Zafy devient président de 1993 à 1996, puis Ratsiraka retrouve son fauteuil de chef de l'Etat. Bien que d'un point de vue économique Madagascar connaisse une période de croissance jusqu'en 2001, la grande majorité de la population malgache ne cesse de s'appauvrir et le pays connaît un regain d'instabilité politique.

En 2001, les résultats contestés des élections présidentielles marqueront le début d'une nouvelle crise politique débouchant sur la nomination à la présidence de Marc Ravalomanana qui est réélu pour une période de 5 ans en décembre 2006. Ce dernier met en œuvre le Madagascar Action Plan (MAP) dont un des volets consiste dans le programme « éducation pour tous », qui fait de l'éducation « une priorité absolue ». Selon Razafimbelo et Razafimbelo (2007, p. 17), entre 1997 et 2007, « *les effectifs scolaires ont doublé pour passer de 1,9 millions d'enfants scolarisés dans le primaire à 3,8 millions* ». Une action très concrète a contribué à cette augmentation : la distribution gratuite du kit scolaire composé de cahiers, stylos, crayons et blouse aux enfants en âge scolaire et la suppression des frais de scolarité (MENRS, 2008, Razafimbelo, Razafimbelo et al., 2011).

En avril 2007, le président Ravalomanana fait modifier par voie référendaire la Constitution en vue de renforcer ses pouvoirs. Ses décisions politiques le rendent de plus en plus impopulaire auprès de toute une frange de la société et déclenchent une nouvelle vague de protestations. En 2009, de violentes émeutes secouent la capitale. Le mouvement d'opposition est mené par le jeune maire d'Antananarivo, Andry Rajoelina, qui est nommé président de la Haute autorité de transition (HAT) en mars 2009. Des élections sont annoncées dans les deux ans, puis reportées à plusieurs reprises. Actuellement, il est prévu de les organiser en juillet 2013. Andry Rajoelina n'est pas reconnu sur la scène internationale, ce qui bloque ou diffère nombre d'aides financières extérieures (FMI, Banque Mondiale, ONG). Par ailleurs, Marc Ravalomanana est contraint à l'exil.

C'est dans ce climat politique troublé doublé d'un contexte d'extrême pauvreté (76.5% de la population se situe sous le seuil de pauvreté) qu'on assiste aujourd'hui à un décrochage-abandon scolaire massif : « *Chaque année, à Madagascar, des centaines de milliers d'enfants abandonnent l'école primaire et plus d'un quart d'entre eux sont finalement privés de toute opportunité éducative. Avec plus d'un million d'enfants non-scolarisés, l'exclusion scolaire au cycle primaire est sans conteste l'un des problèmes les plus importants du système éducatif malgache* » (d'Aiglepierre, 2012, p. 10). Et ce phénomène va en s'amplifiant selon l'Institut national de la statistique (INSTAT) : en 2010, le taux net de scolarisation au primaire était de 73,4% alors qu'en 2005 il s'élevait à 83,3%, soit une baisse d'environ 10% en seulement 5 ans (INSTAT, 2005, 2010). Plus d'un quart des enfants en âge d'être scolarisés au primaire sont actuellement victimes d'exclusion scolaire à Madagascar. La situation est également très variable d'une région à l'autre. Par exemple, cinq d'entre-elles, Androy, Anosy, Melaky, Sud-Est et Sud-Ouest, ont un taux de scolarité très faible de 55%.

D'après l'INSTAT (2010), seulement 22% des enfants entrant dans les écoles primaires du pays arrivent aux collèges, seulement 6% d'entre eux atteignent le lycée, et seulement 1% d'entre eux obtiennent leur baccalauréat. Parallèlement, le nombre d'enfants qui travaillent augmente.

5.1.2 *Un contexte organisationnel particulièrement difficile pour les structures scolaires malgaches*

L'école Zazakely d'Antsirabe collabore avec l'enseignement public malgache dans un contexte socio-politique particulièrement compliqué et pénible. Nous reprenons dans cette section les principales caractéristiques organisationnelles du système éducatif malgache ainsi que les défis auxquels sont confrontés les structures scolaires dans ce contexte difficile.

La constitution de la République de Madagascar, dans son article 27 prévoit que « *l'Etat organise un enseignement public, gratuit et accessible à tous. L'enseignement primaire est obligatoire pour tous* ». Actuellement, l'enseignement primaire comprend cinq années d'études. L'âge officiel d'accès est fixé à 6 ans. C'est à partir de la rentrée scolaire 2008-2009 que le système scolaire était censé entamer une phase transitoire pour évoluer de l'ancienne structure « 5+4+3 » vers une nouvelle « 7+3+2 », le projet fixant à 10 années la durée des études d'une éducation fondamentale et à 2 ans, la durée des études secondaires. Pour l'heure l'enseignement secondaire comprend deux cycles : le premier est de quatre ans (collège d'enseignement général ou technique) sanctionné par le Brevet d'études du premier cycle (BEPC) et le second est de trois ans (lycée d'enseignement secondaire général ou technique) débouchant sur le baccalauréat de l'enseignement secondaire. Du point de vue de la formation professionnelle, la formation est sanctionnée après deux années d'étude (après la 5^{ème}) par un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et après trois ans par le Brevet d'étude professionnel (BEP).

Concernant le temps moyen d'étude par semaine prescrit au primaire, il s'élève à 27 heures et 30 minutes, mais comme le signale le rapport sur les données de l'éducation à Madagascar (UNESCO-BIE, 2010, p. 6) : « *Les classes échelonnées et l'absentéisme ont rendu difficile l'application du volume horaire prescrit. Les classes échelonnées sont une pratique au niveau des écoles qui organise plusieurs vacations par jour afin de pouvoir enseigner séparément à des petits groupes d'élèves de différentes années d'études. (...) Cette pratique entraîne une forte réduction du temps d'apprentissage qui n'est plus que de 20 heures par semaine au lieu de 27 heures et 30 minutes (MENRS, février 2008).* »

Dans ce contexte, le système éducatif malgache rencontre de graves problèmes depuis des années. Il connaît notamment une pénurie d'enseignants formés. Des personnes qui ont obtenu le baccalauréat enseignent sans avoir suivi de formation professionnelle via une ENS (Ecole normale supérieure) ou une école confessionnelle. Dès lors que le salaire des enseignants est très faible, ces derniers ont souvent un second métier. Par ailleurs, cette pénurie d'enseignants a entraîné la création d'une nouvelle catégorie : les maîtres FRAM (acronyme malgache désignant l'association des parents d'élèves). Rakotonandrasana (2007, p. 1) signale à ce propos : « *Face à la création massive d'écoles primaires par les communautés depuis 1975, le Ministère de l'Education Nationale ne parvient plus à répondre aux besoins en enseignants des écoles publiques. Devant cette situation, par le biais de leur association FRAM, les parents d'élèves se sont vus contraints de recruter des enseignants pour prendre en charge l'enseignement de leurs enfants. D'où la naissance d'une nouvelle catégorie d'enseignants : les maîtres FRAM, c'est-à-dire recrutés localement par les associations de parents d'élèves*

FRAM et payés par elles ». Ces enseignants FRAM reçoivent un salaire encore inférieur à celui de leurs collègues de l'Etat. Cette pénurie d'enseignants diffère selon les régions. Par exemple, la demande est encore plus forte dans les régions du Sud et du Sud-Ouest.

5.2 *Le cadre contextuel lié à l'association Zazakely*

L'association Zazakely est née lors de la rencontre en 2001 d'un couple franco-malgache dont l'épouse est originaire d'Antsirabe et d'une personnalité du quartier de Mahazina, que nous nommerons Mme A. Le dossier de présentation de l'association Zazakely-France (Zazakely-France, 2011), nous renseigne sur les origines, les objectifs et les orientations données à l'association. Face à la misère et au dénuement de la population locale, les objectifs, en plus d'une aide de première urgence, ont été principalement tournés vers l'éducation et la formation professionnelle des enfants du quartier. Six objectifs initiaux sont présentés dans le dossier de présentation de l'association française :

- Repérage des enfants nécessiteux ;
- Rapprochement avec l'école (paiement des frais de scolarité) ;
- Instauration d'une cantine ;
- Mise en place d'une garderie ;
- Aide aux devoirs ;
- Travail en lien avec la famille.

5.2.1 *Zazakely-Suisse*

L'association Zazakely-Suisse est née en 2006 de la rencontre en Suisse, des fondateurs de cette branche suisse de l'association avec Mme A. de Mahazina. Durant son séjour, cette dernière avait émis le souhait de faire un jumelage entre le quartier de Mahazina (où elle habite et où elle a fondé le centre scolaire et social) et une fraternité franciscaine laïque. Une famille (les fondateurs de Zazakely-Suisse) de la fraternité de Morges soutenue par celle-ci a répondu à son appel et s'est rendue sur place en 2006. Après cinq semaines passées à partager la vie quotidienne des habitants du quartier, les fondateurs ont eu l'assurance de la faisabilité de projets de développement et ont décidé de créer l'association Zazakely-Suisse.

5.2.2 *Le dispositif Zazakely à Antsirabe*

L'école, le centre d'apprentissage et le centre social Zazakely compte deux directeurs (un pour l'école et le centre social, l'autre pour le centre d'apprentissage), trois enseignants, une aide enseignante, deux cuisinières et une aide-ménagère pour les week-ends afin que les enfants aient au moins un repas par jour, deux gardiens (un par site), un homme à tout faire et du personnel saisonnier en fonction des besoins. L'école accueille environ 200 enfants, ce nombre variant selon les rentrées scolaires.

5.2.3 *Aperçu historique des alliances au niveau de l'école Zazakely*

Actives sur le terrain depuis le début des années 2000, les associations Zazakely ont mis en place un grand nombre d'opérations en vue d'aider les habitants du quartier de Mahazina à Antsirabe. A partir des témoignages des acteurs et des données accessibles sur les sites internet des associations Zazakely-France et Zazakely-Suisse, nous résumons l'historique des opérations soutenues depuis 2001 et les alliances éducatives qu'elles ont impliquées au niveau de l'école Zazakely.

De 2001 à 2006 le nombre de personnes aidées directement par l'association Zazakely est passé d'une vingtaine d'enfants bénéficiant d'un repas par jour et d'un encadrement pédagogique à une centaine de personnes aidées. Outre celles qui se sont mises en place au sein de l'équipe de l'école et avec l'association, de nouvelles alliances éducatives se tissent alors avec les parents et en particulier certaines mères qui suivront une formation professionnelle en broderie. Les aspects économiques sont pris en compte à travers la mise en place d'un atelier d'artisanat qui génère de petites rentrées. Un cours de français est dispensé à tous les enfants. Sur le plan des conditions de santé, des soins et une consultation médicale seront assurés une fois par semaine. A partir de 2004 une nouvelle alliance se mettra en place avec l'association « Antenna Technologies » qui aide à la production d'un complément alimentaire appelé spiruline (micro-algue survitaminée). L'ensemble des enfants bénéficiants de cet apport nutritionnel retrouve une courbe de croissance et une immunité normales. En 2005, c'est encore une autre alliance qui voit le jour avec l'association « Solidarité Entraide Madagascar » (SEM) et l'acquisition d'un terrain pour y construire un centre éducatif et social. En 2006 l'association participera à la construction d'un bassin de spiruline pour les enfants du quartier et recevra le premier prix du concours « Entraide Humanitaire » assorti d'une subvention du Conseil Général du Val d'Oise (France) pour la construction du centre éducatif et social. 2006 sera aussi l'année de la création de l'association Zazakely-Suisse

qui intervient dès son arrivée dans l'aménagement de l'intérieur des classes, qui finance les travaux d'électricité et de captage de l'eau au centre et qui assure le repas de midi pour tous les enfants scolarisés pendant une année.

A partir de 2007, commence un nouveau travail en alliance éducative avec la communauté locale, via la réhabilitation du bas quartier de Mahazina, renommé « Quartier Solidarité » où quelques maisons sont réaménagées (toitures, portes, fenêtres, gouttières afin de récolter l'eau de pluie, etc). En 2009, Zazakely-Suisse élabore l'opération « Des briques pour Zazakely » qui permet de récolter les fonds nécessaires pour construire le second bâtiment du centre qui comprend trois classes, une infirmerie, un atelier et un magasin pour les brodeuses. En parallèle, un nouveau poste d'eau est installé dans le Quartier Solidarité et les conditions d'hygiène y sont améliorées. Plusieurs personnes de l'entourage des fondateurs de Zazakely-Suisse, une infirmière, des enseignantes et une retraitée de la Croix rouge, se rendront sur place à partir de 2010 pour aider la directrice de l'école Zazakely qui renoncera à la direction pour des questions de santé. Un nouveau directeur, est nommé à cette époque. Des enfants terminent leur scolarité obligatoire, certains entament des études supérieures. Afin de s'occuper de ceux qui ne peuvent pas poursuivre leurs études, Zazakely-Suisse achète un terrain et un bâtiment à Fiadanantsoa, à 15 km d'Antsirabe, dans le but de former des élèves aux métiers de l'élevage, de la culture, ou de la broderie. L'association achète également du matériel et des marchandises pour les besoins de son dispositif qui, au fil des alliances éducatives, a pris de plus en plus d'ampleur. En 2012, la première récolte de riz a lieu (1.184 kg). Des élevages (poulailler et clapiers à lapin) ainsi qu'un jardin potager sont installés sur le terrain de Fiadanantsoa en vue d'enrichir les repas de midi des enfants.

Depuis, de nouveaux projets voient le jour en lien avec de nouvelles alliances éducatives, notamment avec la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) et l'Ecole normale supérieure d'Antananarivo (ENSA). D'autres partenariats se mettent également en place : d'une part avec le Festival de musique Paléo (Nyon) dans le cadre du village du monde consacré à l'Océan indien et d'autre part avec un établissement médico-social pour personnes âgées de la région de Morges, à travers son journal distribué dans 1'200 foyers.

5.3 *Quels sont les besoins couverts par les alliances éducatives Zazakely ?*

Dans un premier temps, faire reconnaître les enfants dans leur dignité, ce qui implique notamment qu'ils soient inscrits au registre de l'état. Dans un second temps, veiller à ce que leurs droits à l'éducation et à la scolarisation soient respectés, d'abord dans le cadre de Zazakely et, dès que possible, dans les écoles de la ville. Dès lors, outre ses contacts avec l'administration, le directeur est également amené à trouver les écoles publiques prêtes à accepter les enfants du quartier de Mahazina. L'école Zazakely se vêt un lieu de ressource pour eux : repas, rattrapages, devoirs, appuis, loisirs, écoute, réconfort et, dans les cas extrêmes, un logement. Le personnel de l'école est à disposition des enfants, pratiquement 24 heures sur 24, tout au long de l'année, 6 jours sur 7.

Depuis que l'association Zazakely suisse envoie sur place de manière régulière des jeunes européens (civilistes ou personnes en congé sabbatique), on constate l'importance de ces nouvelles alliances éducatives pour le coaching du personnel local et pour la continuité du projet. Des effets sur la diminution du décrochage scolaire des enfants se font également sentir. Ces personnes ne partent pas pour « faire à la place des malgaches », mais bien pour les aider à réfléchir, à agir, ainsi que pour aider à conceptualiser les besoins futurs. La combinaison de l'action des habitants du quartier de Mahazina avec le soutien des européens montre la possibilité d'avancer, malgré la crise, et d'évoluer positivement, dans un esprit d'alliances éducatives.

A ce jour, quelques jeunes terminent leur scolarité obligatoire et s'orientent vers des études supérieures ou des apprentissages. D'autres vont dans le deuxième lieu du dispositif Zazakely, le centre d'apprentissage de Fiadanantsoa qui a pour objectif de former des jeunes à des métiers (tissage, couture, élevage, culture, cuisine).

La grande majorité des enfants vit avec ses parents, chez des membres de leur famille ou chez des personnes qui les ont accueillis. Les mamans se sont investies dans l'école Zazakely, elles travaillent en communauté, alors qu'avant la plupart se prostituaient pour gagner de quoi nourrir leurs enfants.

Le besoin de reprendre en main le destin de Mahazina par ses habitants s'est manifesté et un comité de quartier a été créé. Parmi ses objectifs figurent l'organisation de la vie sociale, mais aussi l'incitation des familles à contribuer financièrement à la scolarité de leurs enfants.

Durant le temps de vacances, afin que les enfants ne retournent pas dans la rue, l'école reste ouverte et les enseignants organisent des activités de loisir, à l'instar des colonies de vacances. Deux tiers des enfants en profitent, alors que le dernier tiers part en brousse dans les familles. La gestion de ce temps de vacances est essentielle pour que l'enfant continue à fréquenter l'école ainsi que pour la stabilité des familles.

Dans les situations de détresse humaine rencontrées à Mahazina, l'accrochage scolaire passe par la résolution préalable de problèmes externes l'école, notamment liés aux facteurs familiaux et sociaux relevant de « l'adversité structurelle » ou du « désavantage familial » avec lesquels les jeunes doivent composer (Gilles,

Tièche Christinat et Delévaux, 2012, p. 9). Ainsi, en fournissant les repas de midi aux enfants du quartier, l'école Zazakely permet d'agir dans un premier temps sur des besoins alimentaires de base et de s'assurer, dans un second temps, que les enfants seront physiquement aptes à bénéficier des apprentissages proposés. Dans un contexte de misère tel que celui du quartier de Mahazina, les besoins de base couverts par l'école Zazakely peuvent aussi inclure la nécessité de fournir un toit et un accompagnement approprié aux élèves abandonnés ou orphelins. Dans certains cas, des tentatives de solution passent par un emploi offert aux parents, ce qui participe alors à une (re)construction de l'économie familiale, préalable à la (re)construction de la scolarité des enfants. Les alliances se jouent alors au niveau de l'environnement socio-économique. L'école peut fournir des emplois (staff) et contribuer à en construire de nouveaux (atelier d'artisanat). Zazakely peut également offrir les conditions de mise en place d'un centre communautaire où des projets peuvent se discuter avec les habitants du quartier en vue d'améliorer les infrastructures, par exemple la construction de points d'eau, le remplacement de toits, ...

5.4 Ressources mobilisées au sein des alliances Zazakely

L'encadrement humain procuré par le staff de l'école est indispensable pour subvenir aux besoins alimentaires, pour permettre les apprentissages, mais aussi pour assurer les liens entre les familles illettrées du quartier et l'administration. Dans le contexte de Mahazina, le directeur effectue un travail crucial de liaison, il s'assure, entre autres, que les enfants soient enregistrés à l'état civil. Leur existence officielle dans les registres de l'Etat constitue une condition nécessaire à toute admission dans l'enseignement public. Grâce au soutien de l'association Zazakely-Suisse, l'école reçoit l'aide de coopérants suisses qui participent aux tâches d'enseignement et d'encadrement, ainsi qu'à la mise en place de projets tels qu'un atelier d'artisanat ou qu'un dispensaire.

Du point de vue des ressources matérielles, l'enceinte de l'école Zazakely offre un lieu sécurisant pour les enfants, propice aux apprentissages et à une socialisation encadrée. L'école ouverte le week-end constitue également un lieu de rassemblement pour les enfants ainsi que pour les adultes du quartier lorsque des aspects communautaires doivent se discuter. L'aide à la résolution des problèmes des parents en vue d'influencer positivement la scolarité des enfants, amène l'équipe Zazakely à investir et développer d'autres lieux à l'extérieur de Mahazina. Actuellement, un projet de centre de tissage se développe en périphérie d'Antsirabe avec l'aide de l'association, en vue d'assurer une formation professionnelle aux jeunes qui quittent l'école Zazakely. Ce centre de formation est situé sur le terrain d'une ferme communautaire qui cultive du riz (alimentation de base à Madagascar) pour les besoins des repas offerts aux enfants de l'école Zazakely de Mahazina.

Dès lors, c'est tout un environnement socio-économico-éducatif qui se met progressivement en place en vue d'agir sur la scolarisation des enfants, dans une approche communautaire adaptée au « Sud », et plus particulièrement aux besoins des enfants du quartier de Mahazina. Concernant la nécessité de prendre en considération cette dimension systémique, le constat ne diffère guère de celui qui est fait dans des contextes « Nord ». Comme le rappellent Potvin et Pinard (2012, p. 137) : « *Du point de vue de la réussite éducative globale ou de la réussite éducative scolaire, on peut considérer le décrochage scolaire comme un échec qui touche tous les systèmes, à savoir le jeune lui-même, la classe, l'école, la famille et la société en général* ».

5.5 Quelles pratiques exemplaires contextualisées peut-on dégager du travail en alliances éducatives Zazakely ?

Pour lutter contre la déscolarisation, et renforcer l'accrochage scolaire, l'école Zazakely met en place des alliances éducatives à différents niveaux.

A un niveau micro, l'école Zazakely, intervient au niveau des frais d'inscription et des fournitures scolaires des enfants. Elle supplée aussi aux besoins alimentaires de base qui devraient être apportés par les parents. L'école Zazakely renforce ainsi le lien scolaire avec les enfants, mais aussi avec les familles qu'elles soulagent d'une série de préoccupations quotidiennes.

Au niveau méso, les liens que le directeur entretient avec l'administration malgache pour faire reconnaître l'existence officielle des enfants en vue de leur inscription dans l'enseignement public, illustrent bien ce deuxième niveau d'alliances.

Du point de vue macro, l'équipe Zazakely est bien consciente qu'elle ne pourra pas résoudre seule les problèmes systémiques du quartier de Mahazina. De nouvelles alliances se mettent ainsi en place, notamment avec des institutions d'enseignement supérieur de formation des enseignants : l'Ecole normale supérieure d'Antanarivo et la Haute école pédagogique du canton de Vaud qui contribuent à améliorer l'efficacité des actions de l'association Zazakely-Suisse et de l'école Zazakely. Ces alliances contiennent également en germes

les partenariats potentiels pour de futurs projets de coopération qui pourraient être soutenus par des organismes internationaux d'aide au développement.

Gilles, Tièche Christinat et Delévaux (2012, p. 13) ont décrit ces trois niveaux de travail en alliances éducatives de façon plus générale : « *Des alliances éducatives peuvent donc se mettre en place à un niveau micro en partenariat « jeune-famille-école », à un niveau méso en les étendant à d'autres acteurs des sphères sociale, judiciaire ou du monde de la santé. Enfin, à un niveau macro englobant les niveaux micro et méso, des dispositifs communautaires peuvent mettre en œuvre de larges alliances au sein de régions ou d'Etats* ».

5.6 L'apport des modèles théoriques

Le modèle de d'Aiglepierre (2012) analyse le processus de déscolarisation observé à Madagascar en fonction de trois entités : le ménage, l'école et la communauté situés dans un environnement où se trouvent, entre autres, les ONG et l'Etat. d'Aiglepierre met également en avant la multiplicité des facteurs de décrochage : « *il semble finalement exister un très grand nombre des déterminants inter-reliés qui expliquent l'exclusion scolaire* (p. 33) ». Ce foisonnement de facteurs expliquant le décrochage scolaire a également été mis en avant par Gilles, Tièche Christinat et Delévaux (2012, pp. 10-11) qui proposent de les classifier en deux grandes catégories et quatre sous-catégories. Ils distinguent d'abord les déterminants internes au système scolaire et ceux qui lui sont externes. Ensuite, en ce qui concerne les déterminants internes, ils proposent de distinguer les facteurs organisationnels et structurels des facteurs liés aux interactions entre enseignants et élèves. Pour ce qui est des déterminants externes au système scolaire, deux types de facteurs sont mis en évidence : d'une part les facteurs familiaux et sociaux et d'autre part les facteurs liés au décrocheur lui-même.

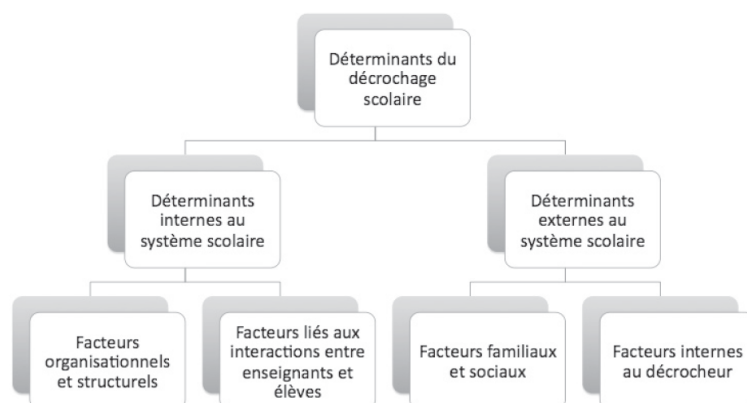


Figure 3. Catégories de déterminants du décrochage scolaire (Gilles, Tièche Christinat et Delévaux, 2012)

Du point de vue des facteurs externes au système scolaire, Andrianjaka et Droy (2003) soulignent que le manque de ressources des ménages dans les quartiers défavorisés d'Antananarivo amène les enfants à devoir travailler pour assurer une partie des revenus familiaux, ce qui entraîne une fréquentation irrégulière de l'école. En ce qui concerne les zones rurales de Madagascar, Ramilison (2000) cité par d'Aiglepierre (2012, p. 32) rapporte que dans ces populations une critique récurrente envers l'école est qu'elle ne prépare pas au métier de paysan. Dans son enquête quantitative sur les causes d'exclusion données par les parents d'enfants jamais scolarisés, d'Aiglepierre (p. 47) cite « *d'abord les problèmes financiers de la famille, le manque d'encouragement de la famille, la non-inscription à l'état-civil, les problèmes de volonté, de capacité, de comportement et de santé de l'enfant, la question de l'alimentation et des activités rémunératrices et domestiques accomplies par l'enfant* ». Randriamasitiana (2010) pointe quant à lui au niveau des handicaps culturels, l'aspect linguistique : « *L'handicap sociolinguistique, un des aspects essentiels de l'handicap culturel, devient un facteur de premier ordre de l'élimination sélective au sein de l'appareil éducatif, voire un facteur d'exclusion* ». Et il ajoute (p. 38) « *Leurs difficultés linguistiques sont liées à un certain nombre de problèmes sociaux et sociolinguistiques tels que : le bas niveau d'instruction de son entourage, le rôle didactique insuffisamment complémentaire des parents ou des membres de la famille ; la classe sociale d'appartenance qui les disqualifie pour la mobilité sociale ; la logique de la reproduction bourdieusienne semble prévaloir* ».

Pour ce qui est des déterminants internes au système scolaire, d'Aiglepierre (2012, p. 32) cite Glick et Shan (2005) qui mettent en avant l'impact significatif des frais de scolarité, de la mauvaise qualité des infrastructures, des classes multigrades et de la distance domicile-école. Pour les zones rurales touchées par le travail des enfants (selon l'enquête EPM (2010), 30% des enfants de 10-14 ans y sont économiquement actifs), le calendrier

scolaire peut également avoir un impact pour les enfants amenés à participer aux travaux des champs. La qualification et le type de contrat des enseignants et leur pénurie sont également signalés comme des facteurs influençant l'exclusion auxquels s'ajoute « *La violence scolaire qui apparaît comme un phénomène important et si celle-ci affecte autant les garçons que les filles, ces dernières la ressentent de manière plus grave et constituent plus souvent pour elles un facteur d'abandon scolaire* » (d'Aiglepierre, 2012, p. 32).

Les analyses des données observées guidées par les modèles théoriques montrent le caractère multifactoriel de la déscolarisation et du décrochage, mais une vision globale et systémique du phénomène, contextualisée à Madagascar, reste encore à construire. Une voie à explorer nous semble être celle de l'approche écologique du développement humain proposée par Bronfenbrenner (1979) et qui permettrait de relier les observations faites dans divers sous-systèmes tels que ceux relevés par d'Aiglepierre dans le contexte de Madagascar : famille (ménage) ; école ; communauté ; ONG ; administration ; ... Et ainsi de comprendre en profondeur le jeu des alliances qui se jouent non plus seulement au sein, mais aussi et surtout, entre ces sous-systèmes.

6. Améliorer notre compréhension du dispositif Zazakely à Antsirabe

Dans une perspective prospective, il serait pertinent de poursuivre l'analyse anthropologique amorcée dans le cadre de cet article en se servant du modèle MANESCO d'analyse anthropologique des établissements scolaires (Gay, 2012). En utilisant de manière systématique, conjointe et articulée cinq principes heuristiques fondamentaux, ce modèle offre des indications méthodologiques et théoriques précises pour étudier les phénomènes de décrochage scolaire et de déscolarisation dans un contexte tel que celui du quartier de Mahazina.

Le premier principe du MANESCO consiste dans l'étude du point de vue des acteurs sociaux (Malinowski, 1963 ; Geertz, 1986), qui implique notamment d'entreprendre l'observation directe ou participante, de recueillir les discours dans la langue vernaculaire et de noter la diversité des utilisations du même terme dans diverses situations. De ce point de vue, il s'avère nécessaire que les prochains entretiens ne se fassent plus en français, mais en malgache. Dans une telle perspective, la première étape de la recherche consiste à repérer quels sont les mots malgaches par lesquels les acteurs locaux désignent le décrochage scolaire et la déscolarisation, les ruptures familiales, les relations entre école et parents, les groupes ethniques et statutaires, le rapport à l'Etat et d'autres dimensions pertinentes dans la vie scolaire et dans le quartier de Mahazina.

Le deuxième principe du MANESCO consiste dans l'expérience de l'altérité présentée plus tôt dans cet article. Il présuppose que chaque chercheur assume sa subjectivité, qu'il écrive certains passages à la première personne dans une démarche de recherche réflexive. Découvrir des pratiques différentes et étonnantes concernant la « famille », les relations à l'école, les niveaux d'appartenance etc. poussent les chercheurs à se questionner sur les références culturelles de l'autre et en retour sur les leurs. Par exemple, appréhender les diverses significations du « décrochage » pour les Malgaches de Mahazina ne peut que susciter l'étonnement, être à l'origine d'un décentrement pour des chercheurs du Nord et susciter une compréhension plus en profondeur des besoins des acteurs locaux.

Selon le troisième principe, il sera nécessaire d'analyser les éléments culturels tels qu'ils émergent dans les interactions et donc de prendre en compte le fait que culture et contexte d'énonciation sont imbriqués (Moerman, 1990, 1994 ; Lyman et Douglass, 1972). Comme nous l'avons suggéré ci-dessus, par exemple la notion de *fihavanana* est interprétée et manipulée différemment suivant les acteurs sociaux et leurs intérêts à Madagascar. Ainsi nous pourrions étudier les stratégies sociales des acteurs sociaux et notamment expliquer des phénomènes d'exclusion au sein des familles étendues comme des processus dialectiques.

Le quatrième principe nous invite à articuler le local au global. Concrètement, cela nous amène par exemple, à poursuivre l'analyse des politiques de l'éducation et de leurs modalités (et difficultés) d'implémentation, mais aussi à repérer comment ces politiques sont comprises et appliquées au niveau local des écoles d'Antsirabe et de ses environs. A ce niveau, il est très pertinent de souligner que la politique de l'abandon des frais scolaires et de l'octroi gratuit du kit scolaire – aujourd'hui abandonnée – a eu un impact sur le décrochage. Faire référence aux significations du décrochage scolaire, mais aussi du *fihavanana*, des relations à l'Etat dans la culture malgache au sens large fait aussi partie de ce niveau. En effet, il faut resituer dans un cadre général les expressions locales, car les acteurs locaux actualisent des termes généraux dans des relations locales et les réinterprètent.

Le cinquième principe nous amène à procéder à une analyse comparative et politique. Par exemple, il faudrait comparer l'école Zazakely à d'autres établissements scolaires à Madagascar afin de souligner les spécificités et les tendances générales que ce soit au niveau des taux et modalités de décrochage, des populations scolarisées, des parents, des enseignants et des directeurs (leurs origines locales et ethniques, leurs groupes statutaires, et conditions sociales et économiques), des relations entre chacun de ces groupes d'acteurs sociaux, notamment sous l'angle du genre et de l'interculturel.

De plus, les observations structurées à l'aide du paradigme de l'approche qualité, récoltées et analysées en utilisant les principes heuristiques du modèle MANESCO, pourraient ensuite être interprétées au niveau des interactions bidirectionnelles entre acteurs et sous-systèmes à l'aide d'une analyse systémique ayant recours au modèle écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1979). Ce type d'analyse multi-modèle serait, selon nous, de nature à améliorer la compréhension des alliances éducatives mobilisées dans le cadre du dispositif Zazakely.

7. Conclusions

Nous avons mené l'analyse en nous référant au cadre conceptuel « *englobant et systémique* » pour l'analyse de l'exclusion et dans les écoles primaires de Madagascar (d'Aiglepierre, 2012). Ce cadre conceptuel identifie trois sous-systèmes dans l'environnement malgache : les ménages (système familial) ; les écoles et les communautés. Trois situations particulières sont distinguées : l'enfant qui n'est jamais entré à l'école (déscolarisation), l'enfant entré à l'école mais ayant abandonné par la suite (décrochage scolaire), et l'enfant encore scolarisé (scolarisation).

Notre étude a d'abord souligné la complexité du cadre contextuel malgache. L'aperçu historique de l'évolution socio-politique a pointé la grave crise politique et économique qui, dans un contexte d'extrême pauvreté, entraîne avec elle un décrochage-abandon scolaire massif. Nous avons aussi relevé les problèmes au niveau du système éducatif malgache, dont la réforme avortée de 2008-2009, la pénurie d'enseignants, par ailleurs sous-payés, dont la formation est souvent lacunaire, ainsi qu'un taux net de scolarisation qui a baissé de 10% en moins de 5 ans (INSTAT, 2010).

Nous avons ensuite examiné le cadre contextuel de l'association Zazakely, née en 2001 en France et qui fonctionne aujourd'hui en grande partie grâce aux actions soutenues par la branche Suisse créée en 2006. Nous avons ainsi relevé une série de partenariats avec d'autres associations qui ont permis l'émergence de nouvelles alliances privé-public dans une approche communautaire.

Du point de vue des besoins couverts par les alliances éducatives, la recherche a montré que la reprise d'un leadership par les familles du quartier était liée à l'autonomisation économique des habitants et à quel point cette reprise en main de leur destin était encore conditionnée à l'aide procurée par Zazakely.

Des pratiques exemplaires en matière d'alliances éducatives ont aussi pu être mises en évidence à différents niveaux : « micro » où dans le cadre des relations famille-enfant-école Zazakely intervient dans les frais scolaires et les repas, sources de décrochage dans ce contexte d'extrême pauvreté ; « méso » où le directeur entretient des liens avec l'administration en vue de garantir une existence officielle des enfants, condition *sine qua non* d'inscription dans l'école publique ; « macro » où de nouvelles alliances se mettent en place avec des institutions de formation d'enseignants à Antananarivo (ENSA) et en suisse (HEP Vaud).

Du point de vue des modèles théoriques, le caractère multifactoriel du décrochage scolaire et de la déscolarisation classifié en quatre catégories de déterminants gagnerait à être explorée dans une approche globale et systémique contextualisée à Madagascar et qui reste encore à construire. Dans cette perspective, nous proposons d'utiliser les principes heuristiques du modèle MANESCO (Gay, 2012) en vue de récolter et analyser des observations, dont les interactions bidirectionnelles entre acteurs et sous-systèmes en jeu dans les alliances éducatives Zazakely pourraient ensuite être interprétées à l'aide du modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979). Cette piste future pour notre recherche contribuerait à une compréhension plus en profondeur les alliances, tout en permettant un changement de registre en proposant des avenues pour améliorer le dispositif éducatif de Zazakely.

Cette nature hybride (comprendre et penser aux moyens d'action) d'une telle démarche impliquée par l'approche qualité, serait non seulement féconde en terme de construction de connaissances nouvelles sur les alliances éducatives mobilisées à Madagascar, mais aussi utile et profitable pour les acteurs du dispositif Zazakely qui luttent au quotidien contre le décrochage scolaire et la déscolarisation.

8. Références bibliographiques

- Andrianjaka, H. et Droy, I. (2003). *Dynamique de la formation du capital humain et Durabilité sociale : Formation et scolarisation dans un quartier défavorisé d'Antananarivo, Madagascar*, Communication présentée à la 3ème Conférence sur l'Approche des Capacités « D'un développement viable à une liberté durable », 8-10 Septembre 2003, Université de Pavie, Italie.
- d'Aiglepierre, R. (2012). *Exclusion scolaire et moyens d'inclusion au cycle primaire à Madagascar*. UNICEF.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Editions de Minuit.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Colombatto, A. (2011). *Zazakely – Une association à Madagascar*. Récupéré le 26 février 2013 du site de l'association Zazakely : [http : www.zazakely.fr](http://www.zazakely.fr).
- Coulon, A. (1990). *L'ethnométhodologie*. Paris: PUF.
- Gage, N.L. (1986). Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement ? In Crahay & Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 411-433). Bruxelles : Editions Labor
- Garfinkel, H. (1994). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, (1^{ère} édition, 1967).
- Gay, D. (2013). Pourquoi l'interculturel ? Expérience dans une école malgache. *L'Éducateur*, n°8.
- Gay, D. (2012). La culture à l'école, le modèle du MANESCO. *Prismes*, n°16 (pp. 1-18). Récupéré le 15 septembre 2013 du site de la revue : <http://www.hepl.ch/prismes>.
- Gay, D. (2009). *Les Bohra de Madagascar: religion, commerce et échanges transnationaux dans la construction de l'ethnicité*. Berlin, Vienne, Zürich: Lit Verlag.
- Ghasarian, C. (1996). *Introduction à l'étude de la parenté*. Paris: Seuil.
- Gilles, J.-L. (2002). *Qualité spectrale des tests standardisés universitaires - Mise au point d'indices éducatifs d'analyse de la qualité spectrale des évaluations des acquis des étudiants universitaires et application aux épreuves MOHICAN check up '99*. Liège: Université de Liège.
- Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Plunus, G., Radermaecker, G. et Voos, M.-C. (2007). Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans le contexte du CAPAES. In : *Actes du 24ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) : Vers un changement de culture en enseignement supérieur*, 605-609.
- Gilles, J.-L., Polson, D. et Reynders, A.-S. (2009). L'accrochage scolaire...Vers un dispositif de concertation intersectorielle. *Journal du Droit des Jeunes (JDJ)*, 290, 28-29.
- Gilles, J.-L. & Renson, J.-M. (2009). Pratiques réflexives en didactiques générale : description d'un dispositif mis en place par la DGIE dans le cadre de la formation des enseignants du supérieur. *Puzzle*. CIFEN (Centre Interfacultaire de formation des enseignants), 26, 38-43. Récupéré du site ORBI de l'Université de Liège : <http://hdl.handle.net/2268/22287>
- Gilles, J.-L., Plunus, G., & Potvin, P. (2010). Les enjeux d'une approche qualité pour les acteurs d'alliances éducatives engagés dans une dynamique de partage d'expérience. In D. C. Moncada, M. M. Garcia & J. A. Mendez (Eds.), *Memorias del : XVI Congreso Mundial de Ciencias de la Educación* (pp. 172-173). Monterrey (México): Escuela de Ciencias de la Educación.
- Gilles, J.-L. (2010a). Colloque « Alliances éducatives ». In D.C. Moncada, M.M. Garcia & J.A. Mendez (Eds.), *Memorias del: XVI Congreso Mundial de Ciencias de la Educación*. Monterrey (Mexico): Escuela de Ciencias de la Educación.
- Gilles, J.-L. (2010b). *Qualité spectrale des tests standardisés universitaires*. Sarrebruck : Editions universitaires européennes.
- Gilles, J.-L., Detroz, P., Crahay, V., Tinnirello, S. et Bonnet, P. (2011). La plateforme ExAMS, un "assessment management system" pour instrumenter la construction et la gestion qualité des évaluations des apprentissages. Dans Blais, J.-G. et Gilles, J.-L. (Dir.), *Evaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication – Tome II*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Gilles, J.-L., Tièche Christinat, C. et Delévaux, O. (2012). Origines, fondements et perspectives offertes par les alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire. In Gilles, J.-L., Potvin, P. et Tièche Christinat, C. (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Editions Peter Lang.
- Gilles, J.-L., Potvin, P. et Tièche Christinat, C. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Editions Peter Lang.
- Glick, P. et Shan, D. (2005). The Demand for Primary Schooling in Rural Madagascar: Price, Quality and the Choice between Public and Private Providers, *Journal of Development Economics*, 79, 118-145.
- Hegel, G.W.F. (2006). *Phénoménologie de l'esprit*. Paris: J. Vrin.
- INSTAT (2005). *Enquête périodique auprès de ménages 2005 - Rapport principal*. Madagascar : Ministère d'Etat chargé de l'économie et de l'industrie, République de Madagascar. Récupéré le 5 septembre 2013 de http://www.instat.mg/pdf/epm_05.pdf.

- INSTAT (2010). *Enquête périodique auprès de ménages 2010 - Rapport principal*. Madagascar : Ministère d'Etat chargé de l'économie et de l'industrie, République de Madagascar. Récupéré le 5 septembre 2013 de http://www.instat.mg/pdf/epm_10.pdf.
- Kuhn, T.S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques* (trad.). Paris, Flammarion, Collection Champ. (Ouvrage original publié en 1962 sous le titre *The Structure of scientific Revolutions*. Chicago : University of Chicago Press).
- Leservoisière, O. (éd) (2005). *Terrains ethnographiques et hiérarchies sociales, retour réflexif sur la situation d'enquête*. Paris: Karthala.
- Lyman, S.M. et Douglass, W.A. (1972). Ethnicity: Strategies of Collective and Individual Impression Management. *Social Research* XL: 344-365.
- Malinowski, B. (1963). *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard (1ère édition, 1922).
- MENRS (2008). Madagascar : *Education pour tous, version finale*. Antananarivo : Ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique, février 2008. Récupéré le 5 septembre 2013 de : http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Madagascar/MadagascarEFAplan_Feb08.pdf.
- Moerman, M. (1990). *Talking culture: ethnography and Conversation Analysis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ottino, P. (1998). *Les champs de l'ancestralité à Madagascar. Parenté, alliance et patrimoine*. Paris : Karthala/Orstom, 1998.
- Potvin, P. et Pinard, R. (2012). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire : l'approche scolaire et l'approche communautaire. In Gilles, J.-L., Potvin, P. et Tièche Christinat, C. (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Editions Peter Lang.
- Ranaivo, V. (2007). Le système éducatif de Madagascar. *Revue internationale de Sèvres*, 46..
- Razafimbelo, J., Razafimbelo, C., Razanakolona, D., Rajonhson, L., Ratompomalala, H., Ramanitra, N. A. et Andrianavalonirina, M. A. (2011). « Développement professionnel des enseignants du primaire », *Formation continue des enseignants du primaire : état des lieux du dispositif et perception de la réforme*. Antananarivo : CIRI, Université d'Antananarivo.
- Rabinow, P. (1988). *Un ethnologue au Maroc*. Paris: Hachette.
- Rakatonandrasana, M. (2007). Madagascar – Enseignants recrutés sans formation initiale. In *La professionnalisation de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale - Séminaire international : 11-15 juin 2007*. Madagascar : Centre international d'études pédagogiques (CIEP). Récupéré le 5 septembre 2013 de : http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_pays/Madagascar.pdf
- Randriamasitiana, G. D. (2010). Politique Educative et Trajectoires Scolaires à Madagascar : de l'école d'intégration à l'école d'exclusion, *LIENS Nouvelle Série*, n°13..
- Ramilison E. (2000). *La sortie du cycle primaire dans l'observatoire de la plaine côtière Mahafaly*. Madagascar : Projet Madio, n°2000-01/E.
- Tardif, J. (2001). Qu'est-ce qu'un paradigme? *Virage express*, vol. 3, n° 6, Québec : Ministère de l'Education.
- UNESCO-BIE (2010). *Données mondiales de l'éducation, Madagascar - 7^e édition, version révisée, octobre 2010*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture : Bureau International d'Education (BIE).