



Revue des Sciences Sociales

Numéro 4 | 2025

Numéro Varia | décembre 2025

REA – Impact factor (SJIF) 2025 : 5.341

Date de soumission : 20-10-2025 / Date de publication : 30-12-2025

L'IMPACT DE L'ALIGNEMENT PÉDAGOGIQUE SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE AUX LYCÉES DE TOLIARA

THE IMPACT OF PEDAGOGICAL ALIGNMENT ON ACADEMIC SUCCESS IN THE HIGH SCHOOLS OF TOLIARA

Bastoine CHADHOULI – Marinah NANTENAIKO

RÉSUMÉ

Cette recherche-action à Toliara (Sud-Ouest de Madagascar) analyse l'impact de l'alignement pédagogique sur la lutte contre l'échec scolaire. Une enquête préliminaire, réalisée selon une approche méthodologique mixte, a révélé des lacunes significatives chez les enseignants en matière de didactique disciplinaire et de pédagogie active. Pour remédier à cette situation et améliorer les résultats d'apprentissage, nous avons engagé un renforcement des capacités des enseignants visant à harmoniser les pratiques pédagogiques dans trois lycées situés à Toliara. À l'issu de l'expérimentation, chefs d'établissement, enseignants et élèves ont

observé une amélioration notable de la fluidité et de la profondeur des apprentissages. Les tendances observées démontrent que former les enseignants à cette approche améliore significativement la réussite des élèves (+10%) par rapport aux classes témoins. D'où la nécessité d'accompagner ces enseignants d'une formation continue en didactique disciplinaire et en pédagogie active.

Mots-clés : Toliara, Echec scolaire, Didactiques disciplinaires, Recherche-action, Alignement pédagogique

ABSTRACT

This action research project in Toliara (Southwest Madagascar) analyzes the impact of pedagogical alignment on combating academic failure. A preliminary survey, conducted using a mixed-methods approach, revealed significant gaps among teachers in subject-specific

teaching methods and active learning pedagogy. To address this situation and improve learning outcomes, we implemented a capacity-building program for teachers aimed at harmonizing teaching practices in three high schools in Toliara. Following the pilot program, school administrators, teachers,

and students observed a notable improvement in the fluency and depth of learning. Furthermore, it emerged that training teachers in this approach significantly improves student success (+10%) compared to control classes. Hence the need to support them through in-depth ongoing

INTRODUCTION

La lutte contre l'échec scolaire est devenue la priorité des réformes éducatives des pays subsahariens en général et francophones en particulier. Suivant l'UNICEF, à Madagascar où s'est déroulée cette recherche, « L'achèvement du lycée ne dépasse pas 30% » (2022 : 18). Dans ce pays, l'échec scolaire est particulièrement marqué dans le Sud-Ouest, l'une des régions les moins riches ; notamment à Toliara, où « moins d'un enfant sur 10 termine le Lycée » (Idem : 20). Pour illustrer la situation, le taux de réussite au baccalauréat de l'enseignement général pour la session 2025 ne s'élève qu'à 43,15 % alors qu'il était de 62,35% en 2024, de 65,62% en 2023 et de 48,78% en 2022 (MESUPRES). Ceux qui échouent à cet examen sont souvent poussés vers la délinquance et deviennent des Malaso ou des Dahalo¹. Cette situation, qui engendre une insécurité sociale croissante, constitue l'une des principales causes de la régression du pays. Il est donc crucial de trouver des solutions pour lutter contre l'échec scolaire, surtout dans cette région, afin d'offrir à la jeunesse des raisons d'espérer, et au pays de réduire les taux de pauvreté, de délinquance et d'insécurité. Mais quels sont les facteurs qui alimentent l'échec scolaire dans les lycées de Toliara et comment pouvoir lutter contre ? L'échec scolaire est un phénomène multifactoriel (Esterle-Hedibel 2006 :62), et à Madagascar, il peut être attribué principalement à deux causes : l'une endogène au système scolaire lui-même (MEN de Madagascar 2022 : 2) et l'autre liée à la précarité de la vie des parents d'élèves (Sevigny 2003 : 49-52). Mais en partant de l'idée que l'enseignant est le principal facteur influençant la réussite ou l'échec de l'élève (Wang et al. 1994 : 46),

professional development in subject-specific teaching methods and active learning pedagogy.

Keywords : Toliara, School failure, Disciplinary didactics, Action research, Pedagogical alignment

la recherche s'est orientée vers l'amélioration des compétences des enseignants. De-là, nous avons fait le pari que la démarche d'alignement pédagogique pourrait y contribuer eu égard aux limites des enseignants en didactiques disciplinaires et en pédagogies actives. Inaugurée en 1996 par l'universitaire australien John Biggs, cette approche vise à amener l'enseignant à concevoir un cours dont les méthodes pédagogiques et les activités sont en adéquation avec les objectifs d'apprentissage (Biggs, 1996 : 350). L'alignement pédagogique se manifeste aussi lorsque l'évaluation est en harmonie avec les objectifs et les activités menées (Biggs 2014 : 6). Mais dans sa pratique, l'approche transcende cette « triple concordance » (Leclercq 2009 : 4), et vise la réussite scolaire (Poumay 2014 : 4) ; ce qui est le but fondamental de cette recherche. Mais cela ne peut advenir qu'à partir d'une bonne gestion de classe soutenue par des apprentissages en profondeur (Berthiaume & Daele 2013 : 104) ; tout ce qui manque aux enseignants des lycées de Toliara. Pour valider cette approche, nous avons entrepris une recherche-action-collaborative dans les lycées de Toliara. Avant de présenter le déroulement de cette recherche-action et ses résultats, nous commencerons par décrire les sites de recherche, puis nous exposerons les points de vue des différents acteurs (proviseurs, enseignants et élèves) sur les causes de l'échec scolaire récurrent dans ces établissements, ainsi que les solutions potentielles pour améliorer les taux de réussite.

¹ Le terme « Malaso » et synonyme de « Dahalo » suivant les régions de Madagascar, et désigne un voleur de bœuf.

1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

1.1. Choix des sites à l'étude

Cette recherche-action s'est déroulée dans trois des six lycées publics de la ville de Toliara : le lycée Antaninarenina, le lycée de Betania et le lycée Mahavatse II. Ces établissements ont été sélectionnés d'abord pour la faisabilité de la recherche, puis en raison de leurs taux de réussite au baccalauréat, parmi les plus bas. À titre d'exemple, à la session 2025, ils ont successivement un taux de réussite de 40,27%, 37,91% et 38,33% (données de l'enquête). Le lycée Antaninarenina a été créé en novembre 1976 à la périphérie sud-est de la ville de Toliara, afin de soulager le seul lycée existant à

l'époque, le lycée Laurent Botokeky. Bien qu'il ait ouvert ses portes le 7 février 1977, son inauguration officielle a eu lieu le 22 juin 1979. Le lycée Betania est situé au nord-est de Toliara, à un kilomètre du campus universitaire. Inauguré durant l'année scolaire 2012-2013, il a été établi au sein des locaux du collège de Betania, fondé le 7 février 1979. C'est de là qu'il tire son nom de Lycée mixte de Betania. Le lycée Mahavatse partage une histoire similaire. Inauguré en 2001, il a été établi dans les locaux du collège de Mahavatse, créé en 1952. Cependant, à la rentrée scolaire 2024-2025, les deux établissements ont été séparés, chacun ayant désormais sa propre administration et ses propres locaux. Les photos ci-dessous offrent un bref aperçu de ces établissements.

Photo n°1 et 2 : Le portail du lycée Antaninarenina, et une de l'intérieur



Photo n°3 et 4 : Le portail du lycée Mixte de Betania et la cour de l'établissement



Photo n°5 et 6 : Une vue de l'extérieur et de l'intérieur du CEG Mahavatse II



Clichés du chercheur, Toliara : avril 2023

1.2. Les échantillons de la première enquête et les techniques de collecte de données

La recherche a débuté en novembre 2024. Elle a commencé par l'élaboration d'un questionnaire destiné aux trois proviseurs des établissements concernés. Ce questionnaire se composait de trois rubriques. La première visait à collecter des données relatives à l'histoire de chaque établissement ainsi qu'à la qualité et à la quantité des infrastructures matérielles. La deuxième

rubrique se concentrait sur les profils des enseignants et les méthodes pédagogiques en vigueur. Enfin, la dernière rubrique était axée sur les taux de réussite et d'abandon au cours des trois dernières années scolaires. Par la suite, des guides d'entretien ont été élaborés et administrés aux proviseurs, aux enseignants et aux élèves. Les questions étaient également organisées autour de trois axes. Dans un premier temps, il a été demandé à chaque participant d'identifier les causes de l'échec scolaire. Ensuite, les conséquences de ce

phénomène sur le plan scolaire et social ont été abordées. Enfin, les participants ont été invités à proposer des solutions pour inverser cette tendance. En ce qui concerne les proviseurs, ils ont été inclus dans la recherche sans critères supplémentaires, t enquêté individuellement par questionnaire et entretiens directifs et semi-directifs. Nous avons ensuite ciblé les 15 enseignants les plus expérimentés de chaque lycée, ce qui a permis de constituer un échantillon de 45 enseignants. Quant aux élèves, seuls les redoublants des trois niveaux du deuxième cycle du secondaire ont été conviés à y participer. Après la présentation de l'objectif de la recherche ainsi que le processus de l'enquête ; il a été demandé à ceux qui veulent y participer de s'inscrire sur une liste qui a été remise à chaque délégué de classe. La compilation de ces listes a donné un échantillon de 180 volontaires. Les enseignants ont été également interviewés individuellement. Quant aux élèves, c'est la stratégie de focus groupe qui a été privilégié dans chaque établissement pour prendre leurs points de vue. Finalement, l'analyse des données est réalisée avec le logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) d'IBM.

1.3. Les acteurs collaborateurs à la recherche-action

Pour concrétiser la recherche-action, nous avons sélectionné, parmi les 15 enseignants de chaque lycée, le plus chevronné dans les disciplines suivantes : Français, Mathématiques, Physique-Chimie, Histoire-Géographie, Malagasy, SVT et Anglais. Cela a permis de constituer un échantillon de 21 enseignants. En accord avec leurs proviseurs, ils ont été réunis au lycée Antaninarenina pour suivre une formation sur la pratique de l'alignement constructif, du 2 au 7 décembre 2024 et de 8h00 à 12h30. Dès la semaine suivante, un suivi a été mis en place. Les observations de classe initiées et les entretiens après les cours ont permis de réajuster la pratique, d'apporter des éclaircissements surtout sur les stratégies d'évaluation. En juin 2025, un questionnaire leur a été soumis, leur demandant d'évaluer d'abord la

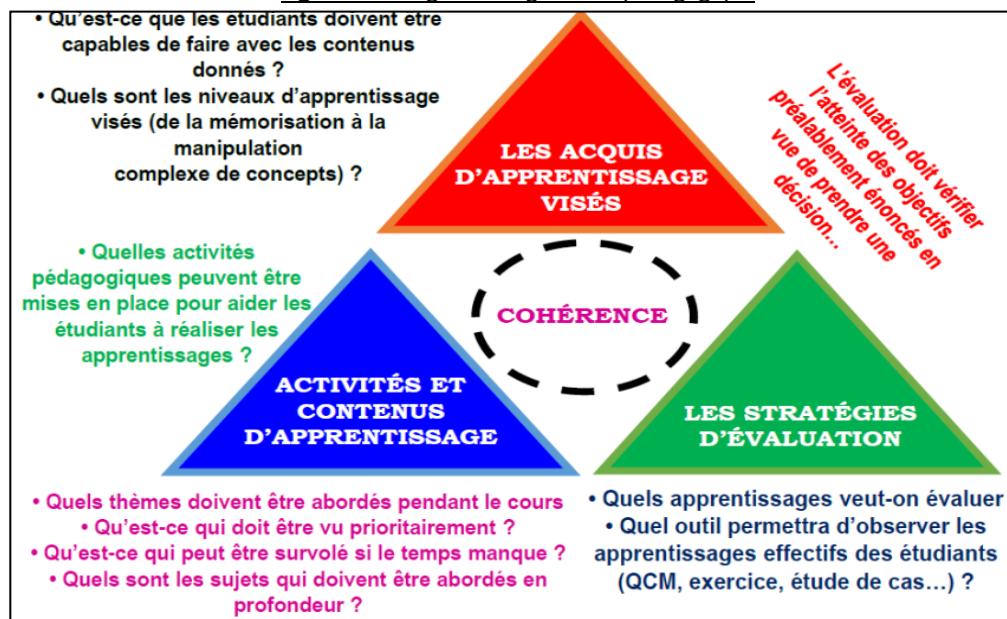
formation reçue, puis son impact sur leurs pratiques enseignantes, et enfin leurs ressentis après presque six mois de mise en œuvre de l'approche. Quant aux élèves, il a été tiré au sort, dans chaque établissement, une classe de seconde enseignée par les 7 enseignants formés, qui a été désignée comme classe expérimentale. Une autre classe non enseignée par ces derniers a également été tiré au sort et considérée comme classe pilote. Soulignons que ces élèves, tous issus des collèges publics ont presque les mêmes niveaux et rencontrent les mêmes difficultés socioéconomiques.

Des entretiens collectifs par établissement suivis d'une collecte des résultats finaux (moyennes de passage en classe de Première) de ces classes ont permis d'évaluer le projet à leur niveau. C'est un fait que la classe bourgeoise et la classe moyenne malagasy envoient leurs enfants dans les écoles privées. Quant à la classe de seconde, elle a été choisie en raison de son rôle de transition entre le collège et le lycée, les compétences acquises à ce niveau servant de tremplin pour la réussite au lycée en général.

2. CONTENUS DE LA FORMATION : LES PRINCIPES DE L'ALIGNEMENT PÉDAGOGIQUE

L'alignement pédagogique est une démarche qui trouve ses origines dans les exigences de l'Éducation nouvelle, reposant sur les approches cognitivistes et constructivistes de l'apprentissage. Popularisée par John Biggs dans les années 1990, cette approche vise à instaurer un enseignement-apprentissage en profondeur. Pour cela, l'enseignant doit aligner les trois éléments fondamentaux d'un cours : les objectifs d'apprentissage, les démarches pédagogiques qui concrétisent les activités, et les stratégies d'évaluation (Biggs et al., 2022, 98).

En d'autres termes, l'alignement pédagogique exige à l'enseignant d'élaborer des objectifs d'apprentissage clairs, d'identifier des stratégies d'enseignement adaptées, ainsi que des activités d'apprentissage correspondantes. Enfin, il doit concevoir des épreuves d'évaluation qui soient en cohérence avec les apprentissages réalisés. La figure ci-dessous illustre cette triple concordance.

Fig. 1 : Le triangle de l'alignement pédagogique

Sources : Réalisation des chercheurs, inspirés de Lebrun (2007)

2.1. L'élaboration des objectifs d'apprentissage

La démarche d'alignement pédagogique commence dès la préparation du cours. Ainsi, l'enseignant doit avant tout se conformer au programme scolaire et aux instructions officielles. Leur traduction en classe repose sur la formulation d'objectifs clairs. La littérature pédagogique distingue deux principaux types d'objectifs : l'objectif général du cours et les objectifs spécifiques (Prégent, 1980, p. 53-59).

Comme son nom l'indique, l'objectif général est un macro-objectif qui englobe le but fondamental d'un cours. Il s'adresse à l'enseignant en lui indiquant ce qu'il doit réaliser avec une notion, un chapitre ou une séquence (Herling, 2019, p. 1). Les pédagogues proposent deux manières de formuler cet objectif. La première commence par : « amener les élèves à... ». Par exemple : « Amener les élèves à maîtriser l'emploi du participe passé. » Une autre formulation pourrait être : « Le cours sur... vise à... ». Par exemple : « Le cours sur le participe passé vise à faire connaître aux élèves les différentes formes et accords du participe passé. »

Pour atteindre cet objectif général, qui est volumineux et s'étend sur une certaine période, le praticien doit le découper en micro-objectifs afin de

progresser de manière graduelle. L'objectif spécifique est formulé par l'enseignant pour les élèves et se présente ainsi : « À la fin de ce cours, les élèves doivent être/seront capables de... ».

Il est important de noter que, contrairement à l'objectif général, qui utilise des verbes généralistes ou mentalistes tels que connaître, comprendre, apprêter, savoir, etc., l'objectif spécifique s'énonce avec un verbe d'action (donc mesurable) à l'infinitif. De plus, pour que le cours se déroule de manière progressive, les objectifs pédagogiques doivent être hiérarchisés selon la taxonomie de Bloom, afin de structurer les compétences. À titre d'exemple, pour atteindre l'objectif général mentionné ci-dessus, on pourrait définir les objectifs spécifiques suivants : Au terme de ce cours, les élèves seront capables de :

- Conjuguer des verbes au passé ;
- Démontrer à quelle condition le participe passé s'accorde avec le sujet ;
- Identifier dans quelles circonstances le participe passé ne s'accorde pas avec le sujet ;
- Gérer le participe passé employé sans auxiliaire.

2.2. Choix des méthodes et des activités d'enseignement

Dans le cadre de l'alignement pédagogique, ce sont les objectifs spécifiques — également appelés objectifs pédagogiques, objectifs opérationnels ou objectifs d'apprentissage — qui doivent guider l'enseignant dans le choix des stratégies pédagogiques et des activités associées (Berthiaume et Daele, 2013, p. 144). En d'autres termes, chaque activité du cours doit viser l'atteinte d'un objectif précis. Par exemple, si l'objectif est d'acquérir des connaissances, l'enseignant peut organiser des activités d'écoute, de réflexion et de prise de notes, fondées sur un exposé magistral. Si l'objectif consiste à permettre aux élèves d'appliquer un outil, il est essentiel de commencer par expliquer son fonctionnement, suivi de démonstrations et d'une mise en pratique des techniques nécessaires (Lebrun, 2010, pp. 1-3). L'objectif central est d'assurer une cohérence entre les activités d'enseignement et les objectifs d'apprentissage.

2.3. Choix des stratégies d'évaluation

L'évaluation, qu'elle soit diagnostique, formative ou surtout sommative, doit être en parfaite adéquation avec les objectifs du cours d'une part, et les activités menées durant celui-ci d'autre part (Rege-Colet et Berthiaume, 2013, pp. 243-245). Ainsi, pour garantir un alignement pédagogique optimal, l'enseignant ne peut et ne doit évaluer que

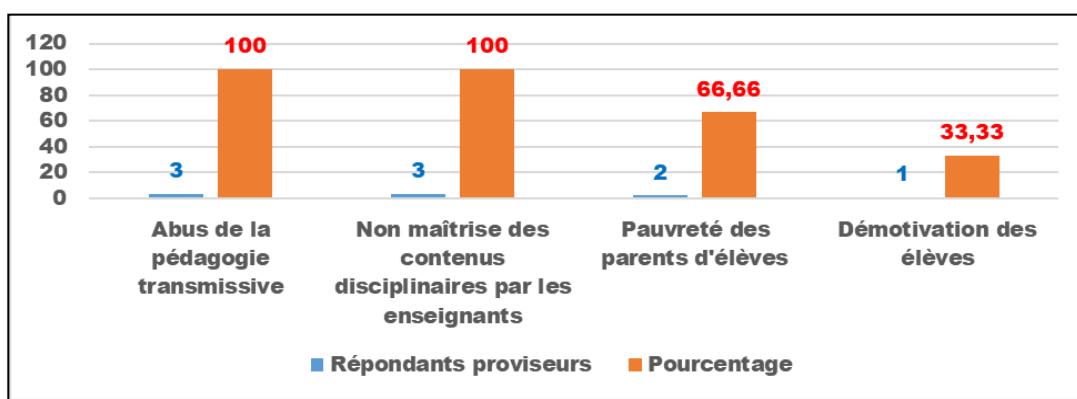
les objectifs, les contenus et les apprentissages qui ont été abordés en classe. Pour ce faire, il est essentiel qu'il élabore des consignes claires, précises et concises. Si l'alignement pédagogique vise avant tout à assurer la réussite de l'apprentissage, il est évident qu'il ne peut y avoir d'évaluation sommative sans avoir préalablement réalisé des évaluations formatives. En d'autres termes, il est crucial de s'assurer que les compétences attendues des élèves lors de l'évaluation sommative ont été largement exercées en classe. Par ailleurs, pour garantir davantage d'objectivité, l'évaluation sommative doit être fondée sur des critères précis.

2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE PRÉLIMINAIRE

2.1. Les facteurs producteurs d'échec scolaire suivant les proviseurs

Les proviseurs ont été les premiers interlocuteurs et les principales personnes ressources. Cet échantillon se compose de deux hommes, à savoir les responsables des lycées Betania et Mahavatse II et d'une femme, la proviseure du lycée Antaninarenina. Suite à la présentation des objectifs de la recherche, les premiers entretiens avaient pour but de les inciter à exposer les principales causes de la faible réussite des élèves dans leurs établissements. Suite à l'analyse des données, le graphique suivant synthétise leurs réponses en quatre grandes causes.

Fig. 2 : Les causes de l'échec scolaire suivant les proviseurs des lycée à l'étude



Sources : Données de l'enquête de terrain en novembre 2024

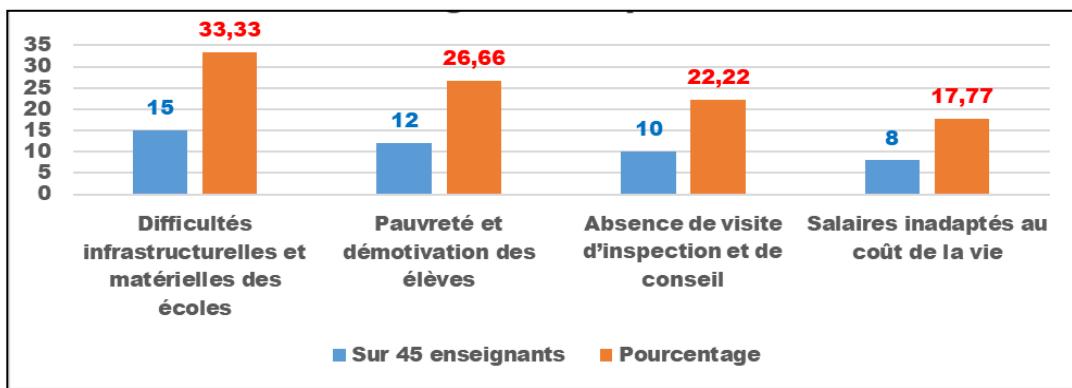
En somme, ces 3 responsables ont souligné deux grands facteurs de l'échec scolaire : les insuffisances pédagogicodidactiques des enseignants et les difficultés parentales des élèves. Qu'en pensent donc les enseignants ?

2.2. Les causes de l'échec scolaire suivant les enseignants

Soulignons que le système éducatif malgache emploie divers profils d'enseignants. À titre d'exemple, parmi les 45 enseignants de l'échantillon, seuls 27 (soit 60 %) sont des fonctionnaires. En outre, 11 d'entre eux (24,44 %) sont des non-fonctionnaires, mais subventionnés par

l'État. Parmi les 7 enseignants restants, 2 travaillent bénévolement sans aucune subvention, tandis que les 5 autres (11,11 %) font partie de ce que l'on appelle localement les Maîtres-FRAM. Ces derniers sont pris en charge par l'association des parents d'élèves, qui les rémunèrent en produits locaux. Enfin, l'échantillon comprend 28 femmes (62,22 %), qui occupent majoritairement des postes dans les disciplines littéraires. À la question « Quelles sont selon vous les principales causes des faibles taux de réussite de vos élèves ? », l'analyse des données recueillies a permis de synthétiser leurs réponses en quatre grands facteurs, relatés dans le graphique ci-dessous.

Fig. 3 : Les causes de l'échec scolaire suivant les 45 enseignants enquêtés



Sources : Données de l'enquête de terrain en novembre 2024

Contrairement aux proviseurs, les enseignants ne reconnaissent nulle part leur responsabilité dans la persistance de l'échec scolaire. À peine expriment-ils cette idée de manière implicite en critiquant l'absence d'encadreurs pédagogiques (conseillers et inspecteurs) sur le terrain. Pour eux, le système scolaire porte une part importante de responsabilité dans cette situation, car il n'est pas en mesure de fournir des salles de classe adéquates ni de les équiper en matériel didactique et en supports pédagogiques de qualité et en quantité suffisante. De plus, le système se révèle défaillant en ce qu'il ne

parvient pas à leur verser des salaires correspondant à l'inflation actuelle du marché. Considérons à présent les points de vue des élèves sur les causes de ce phénomène.

2.3. Les point de vue des élèves redoublants sur les causes de l'échec scolaire

Rappelons que nous avons un échantillon de 180 élèves redoublants que nous le répartissons par rapport aux trois lycées dans le tableau ci-dessous.

Tabl. 1 : Répartition par établissement de l'échantillon élève

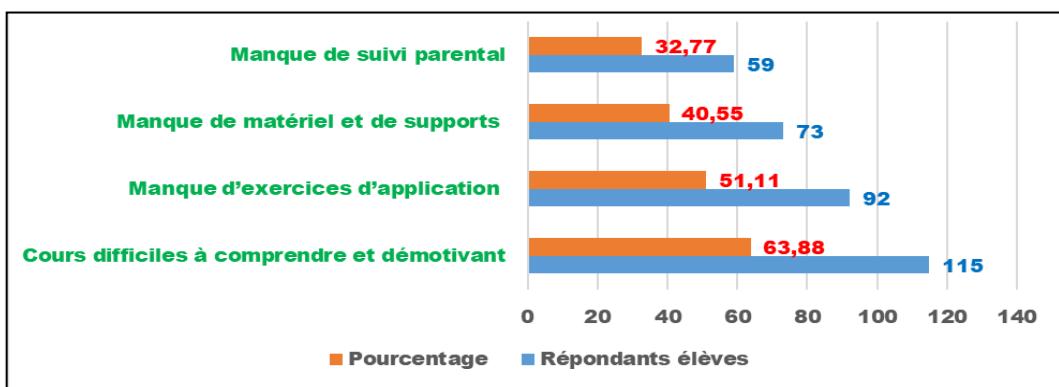
	Lycée Betania		Lycée Mahavatse II		Lycée Antaninarenina	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Seconde	13	9	8	6	10	9
Première	9	7	7	9	11	9
Terminale	21	11	14	10	17	10
Totaux	70		44		66	
Total			180			

Sources : Données de l'enquête de terrain en novembre 2024

En discutant avec ces élèves sur les principaux facteurs producteurs d'échec scolaire, nous avons

pu établir la hiérarchie déclinée dans le graphique ci-dessous.

Fig. 4 : Les facteurs producteurs d'échec scolaire suivant les 180 élèves redoublants



Sources : Données de l'enquête de terrain en novembre 2024

De ces résultats on peut se rendre compte que malgré le fait que la majorité des élèves fréquentant les écoles publiques de l'Atsimo Andrefana proviennent de familles modestes ; ils ne font pas de ce principe, l'obstacle fondamental à leur réussite scolaire. C'est un point très important car cela signifie qu'ils sont quelque part, conscients de trois

choses. Primo, que la richesse n'est pas l'unique substance de la réussite scolaire. Ensuite, qu'ils sont obligés de réussir pour sortir leurs familles de cette précarité. Enfin, et c'est vraiment crucial, par rapport à la présente recherche ; c'est qu'ils ont foi en la capacité de l'école de les faire réussir.

3. LES RETOMBÉES QUALITATIVES DE LA PRATIQUE DE L'ALIGNEMENT PÉDAGOGIQUE

3.1. Les ressentis des trois proviseurs

La première satisfaction des responsables des trois lycées est de constater que leurs enseignants ont pu bénéficier d'un renforcement de compétences de manière gratuite. D'ailleurs, la proviseure du lycée Antaninarenina, qui a hébergé la formation, a clairement plaidé pour la poursuite de telles recherches. « Nous sommes prêts

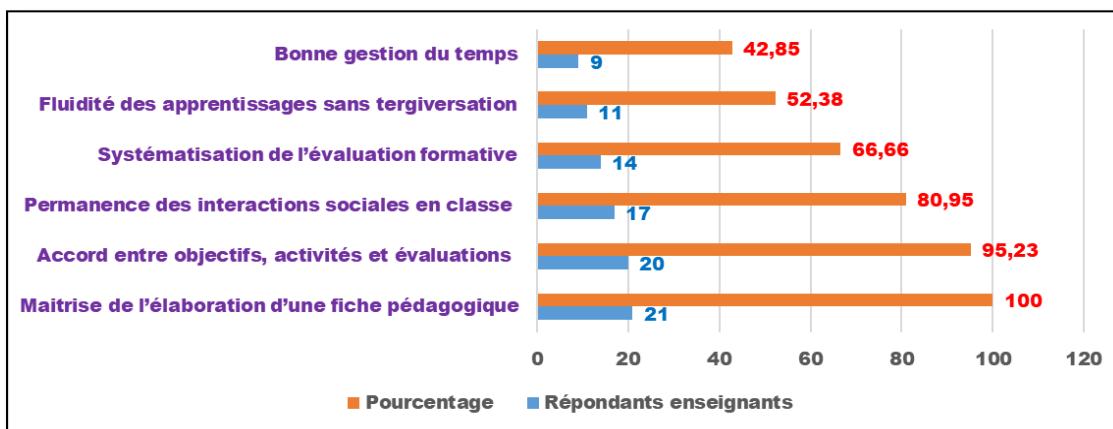
à mettre à votre disposition tout ce dont nous disposons pour que ces expériences continuent », a-t-elle déclaré lors de la présentation des résultats de la recherche. Les trois proviseurs ont noté des changements dans les pratiques pédagogiques des enseignants formés et ont rapporté que plusieurs enseignants ne comprenaient pas pourquoi ils n'avaient pas été retenus dans ce projet. Leur enthousiasme était d'autant plus palpable lorsque les résultats des classes pilotes leur ont été présentés. « Je n'avais pas remarqué ces écarts. C'est un travail d'ONG que vous venez d'effectuer, docteur ! », a lancé le proviseur du lycée Mahavatse II.

3.2. L'impact de la pratique de l'alignement pédagogique chez les enseignants

Les 21 enseignants-collaborateurs ont été conviés à une réunion de restitution des résultats le 17 juin 2025, au lycée Mahavatse II. Ce jour-là, le chercheur promoteur du projet a profité de l'occasion pour recueillir leurs impressions. Concernant la formation, tous ont noté qu'elle leur avait été très bénéfique, notamment en termes de gestion de classe. Ils ont noté des progressions claires et logiques des cours, lesquels leur soulage du fardeau du cours magistral. Tous ont souligné une remotivation de leurs élèves : « C'est maintenant qu'on sent qu'on a des élèves qui ont la volonté d'apprendre » dixit l'un d'entre eux. Dix-huit d'entre

eux, soit 85,71 %, ont exprimé le souhait de vouloir poursuivre le projet en expérimentant d'autres pratiques pédagogiques et/ou didactiques. « C'est maintenant que nous nous sommes rendus compte qu'un cours est une succession d'étapes étroitement liés d'une manière logique », lâcha leur doyen. Cela signifie qu'ils sont à présent capables de gérer le temps et la classe en général, mais surtout d'identifier les élèves en difficulté ainsi que le segment de cours qui pose problème afin d'y remédier *in situ*. Ces pratiques qui étaient très rares jadis, ont redessiné les relations enseignants-élèves et remotivé ces derniers. Nous résumons dans le graphique suivant les points saillants qu'ils ont soulignés.

Fig. 4 : Les apports positifs de la pratique de l'alignement pédagogique suivant les enseignants



Sources : Données de l'enquête de terrain en juin 2025

Les données de ce graphique démontrent qu'il y a eu une nette progression en termes de pratiques pédagogiques chez ces enseignants, qui n'abusent plus du cours magistral ; mais le pratiquent en

alternance avec des stratégies actives et participatives. Qu'en pensent donc les élèves de cette pratique ?

3.3. Les opinions des élèves sur la pratique de l'alignement pédagogique

Au lycée Antaninarenina, la classe pilote était la Seconde B, qui comptait 112 élèves, dont 64 (57,14 %) étaient des filles et 48 (42,85 %) des garçons. Cette classe a été mise en compétition avec la Seconde A, qui compte 116 élèves, dont 59 garçons (50,86 %) et 57 filles (49,13 %). Au lycée

Betania, la classe pilote était la Seconde A, avec 68 élèves répartis équitablement entre garçons et filles. Elle a été confrontée à la Seconde C, qui comptait 61 élèves, dont 42 filles (68,85 %) et 19 garçons (31,14 %). Enfin, au lycée Mahavatse II, la classe pilote retenue était la Seconde A, qui compta 80 élèves, dont 30 garçons (37,5 %) et 50 filles (62,5 %). Elle a été mise en compétition avec la Seconde B,

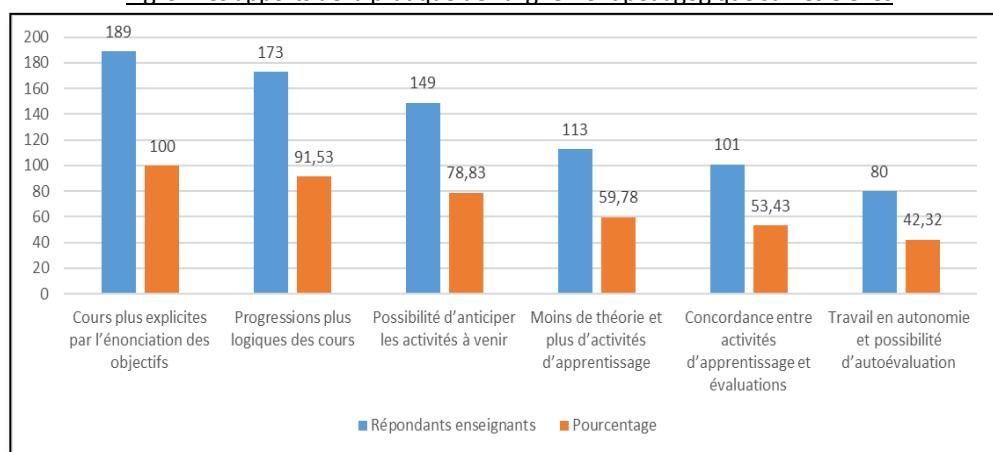
également composée de 80 élèves, dont 49 filles (61,25 %) et 31 garçons (38,75 %).

Si on devrait avoir un échantillon de 260 élèves dans les classes pilotes, au mois de juin 2025, nous avons été surpris de constater qu'un grand nombre d'élèves n'était plus présent. L'abandon scolaire a été particulièrement marquant au lycée Betania, où, sur 68 élèves de départ, seulement 38 étaient encore présents en juin, entraînant un taux d'abandon de 55,88 %. À Mahavatse II, ce taux s'élevait à 20 %, soit 20 élèves ayant quitté l'école en cours d'année. Au lycée Antaninarenina, sur les 112

élèves de départ, 91 ont terminé l'année, ce qui correspond à un taux d'abandon de 18,75 %.

En résumé, pour évaluer le projet, nous avons un échantillon final de 189 élèves sur 260 au départ, soit un taux global d'abandon de 27,30 %. Ce taux est légèrement supérieur à la moyenne nationale, qui s'élève à 26 % (Madagascar, PSE, 2020, p. 16). Nous présentons dans le graphique ci-dessous les points positifs de cette approche, qui ont été soulignés par les 189 élèves ayant terminé l'année dans les trois lycées.

Fig. 5 : Les apports de la pratique de l'alignement pédagogique sur les élèves



Sources : Données de l'enquête de terrain en juin 2025

En soutenant que par cette pratique, les cours sont devenus plus explicites qu'avant, les élèves ont surtout souligné le fait qu'on leur sollicite dans la construction des savoirs par la problématisation et la contextualisation à l'ouverture, et par les exercices oraux ou écrits devenus systématiques à chaque étape. Dans cette perspective, ils ont souligné qu'à présent ils font des apprentissages plus en

profondeur et non superficiels comme avant. « Ces exercices mettent de l'ambiance, nous invitent à réfléchir et nous empêchent ainsi de dormir en classe comme avant », pouvons-nous transcrire certains de leurs propos. Ce ressenti positif, nous avons voulu le vérifier également sur les résultats de l'apprentissage.

4. L'IMPACT DE L'ALIGNEMENT PÉDAGOGIQUE SUR LES RÉSULTATS DE L'APPRENTISSAGE

4.1. Au lycée Antaninarenina

Dans ce lycée, la classe pilote est la Seconde B qui a fini l'année avec 91 élèves dont 53 garçons (58,24%) et 38 filles (soit 41,75%).

Elle a été confrontée à la Seconde A qui, des 116 élèves de départ, elle a terminé l'année avec un effectif de 95, dont 47 garçons (49,47%) et 48 filles (50,52%), d'où un abandon de 18,10%. Le tableau suivant synthétise les résultats de passage en classe de Première de ces deux classes.

Tabl. II : Résultats de la 2^{nde} B et de la 2^{nde} A au lycée Antaninarenina en 2024-2025

	SECONDE B		SECONDE A	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Effectifs finaux	53	38	47	48
Admis en première	31	27	29	23
Total		58		52
Pourcentage		63,73		54,73
Difference de %				9%

Sources : Données de l'enquête auprès de la Scolarité du lycée Antaninarenina en juin 2025

4.2 Au lycée de Betania

Au lycée Betania, la classe pilote, la Seconde A avait au départ un effectif de 68 élèves. Mais vers la fin de l'année seulement 38 élèves étaient dans les rangs dont 18 garçons (47,38%) et

20 filles soit 52,63%. La classe témoin est la seconde C qui a compté au départ 61 élèves, et qui a fini l'année avec 49 élèves dont 29 filles (59,18%) et 20 garçons (40,81%). Le tableau ci-dessous expose leurs résultats de passage en classe de Première.

Tabl. III : Résultats de la 2^{nde} A et de la 2^{nde} C au lycée de Betania en 2024-2025

	SECONDE A		SECONDE C	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Effectifs finaux	18	20	20	29
Admis en Première	10	12	10	12
Total		22		22
Pourcentage		57,89		44,89
Difference de %				13%

Sources : Données de l'enquête auprès de la Scolarité du lycée Betania en juin 2025

4.3. Au lycée Mahavatse II

Au lycée Mahavatse II, la classe pilote est la seconde A qui a eu en début d'année 80 élèves, mais qui a terminé l'année avec 60 élèves dont 39 filles (65%) et 21 garçons soit 35%. La

classe témoin est la Seconde B qui était partie également avec 80 élèves mais qui s'est retrouvée vers la fin de l'année avec 57 élèves dont 33 filles (57,89%) et 24 garçons (42,10%). Les résultats de passage en classe de Première de ces deux classes sont consignés dans le tableau ci-dessous.

Tabl. IV : Résultats de la 2^{nde} A et de la 2^{nde} B au lycée de Mahavatse II en 2024-2025

	TROISIEME A		TROISIEME B	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Effectifs finaux	21	39	24	33
Admis en Première	16	14	13	11
Total		30		24
Pourcentage		50		40
Difference de %				10%

Sources : Données de l'enquête auprès de la Scolarité du lycée Mahavatse II en juin 2025

4. DISCUSSION

L'étude préliminaire menée dans le cadre de cette recherche visait à identifier les causes de la persistance de l'échec scolaire dans les lycées publics de Toliara. À partir des témoignages des trois principaux acteurs enquêtés — les proviseurs, les enseignants et les élèves — une multitude de facteurs, tant endogènes qu'exogènes, a été mise en lumière concernant le système éducatif de l'Atsimo Andrefana. Ces résultats rejoignent des travaux antérieurs dans le domaine des sciences de l'éducation, notamment ceux de Heynemann (1986 : 305) et d'Esterle-Hedibel (2006 : 63). Les causes extrascolaires ont été largement soulignées par les enseignants, qui ont insisté sur l'impact négatif de la pauvreté des parents sur l'encadrement et le suivi des enfants à domicile. Si la précarité de la vie de ces familles est largement mise en avant (CONFEMEN 2016 : 9), notre recherche a également mis en lumière une autre forme de pauvreté : la pauvreté intellectuelle. En effet, la région Sud de Madagascar est généralement la moins instruite du pays (UNICEF 2022 : 17). Cette pauvreté intellectuelle entrave la capacité des familles à accompagner leurs enfants dans leurs apprentissages, rendant difficile le soutien pour la réalisation des devoirs. Pire encore, ces parents, souvent peu informés du fonctionnement scolaire, ne peuvent pas vérifier si leurs enfants se rendent à l'école, ce qu'ils y ont appris ou s'ils ont des devoirs à effectuer. Ces difficultés sont exacerbées par l'incapacité à octroyer des fournitures scolaires adéquates et en quantité suffisante. De plus, la problématique d'un seul repas par jour, soulignée par Randriamasitiana (2015 : 52), contribue à créer un climat de fatigue constante et de démotivation chez les élèves. Nos entretiens avec ces derniers ont révélé que l'insécurité alimentaire est la principale cause des retards et des absences, bien avant les problématiques liées aux devoirs non réalisés à domicile. En ce qui concerne les facteurs endogènes de l'échec scolaire, nous les classons en trois grandes catégories. La première concerne les conditions environnementales des établissements scolaires. Bien que ces écoles soient clôturées, elles restent vulnérables aux intrusions, au bruit ambiant et aux inondations lors des périodes de pluie. La deuxième

catégorie fait référence à l'insuffisance de l'infrastructure pédagogique, englobant à la fois la qualité et la quantité des salles de classe, du matériel didactique et des supports pédagogiques. Enfin, cette catégorie de causes de l'échec scolaire met en lumière la pauvreté de l'enseignement-apprentissage, due aux limites des enseignants en matière de didactiques disciplinaires et de pédagogies actives, comme l'indique également le Plan sectoriel de l'éducation à Madagascar (2017 : 39). Ces limites sont les conséquences d'une formation initiale en perte de vitesse surtout à l'ENS de Toliara qui manque cruellement de ressources humaines (didacticiens et pédagogues de métier) ainsi que des ressources matérielles, à cause de la pauvreté de la région. Alors que la formation continuée devait tendre à combler progressivement les insuffisances de la formation initiale, elle est tout simplement absente par manque d'initiative et de moyens. Mais dans ces difficultés, Madagascar n'est pas un cas isolé dans l'océan Indien. En effet, aux Comores par exemple, par l'absence totale d'une ENS, 95,12% des enseignants du secondaire n'ont pas été initialement formés pour ce métier et 08,57% seulement ont bénéficié d'une formation continue avant 2024 (Chadhouli 2025 : 251). Il va de soi que le cours magistral reste leur seule stratégie pédagogique. Ce qui vivifie l'échec scolaire comme dans l'Atsimo Andrefana. Mais ces deux pays sont en contraste avec La Réunion où, avec des enseignants de métier, « Près de neuf élèves sur dix qui entrent en seconde générale et technologique dans l'académie accèdent au baccalauréat avec ou sans redoublement (Académie de la Réunion 2023 : 1). Dans cette perspective, le choix de l'alignement pédagogique n'a pas eu seulement pour but de rehausser les résultats de l'apprentissage ; mais d'essayer avant tout d'atténuer les lacunes de ces enseignants en les renforçant en didactiques disciplinaires et en pédagogies de l'apprentissage. En effet, ces deux aspects constituent les piliers de cette approche. De la recherche-action initiée à cet effet, deux résultats principaux se dégagent : le premier est qualitatif et concerne les ressentis des acteurs impliqués dans le changement, tandis que le second est quantitatif et porte sur les résultats scolaires des classes pilotes par rapport aux classes témoins.

Dans un premier temps, les chefs des trois lycées concernés ont souligné l'importance de ce type de recherche, qui permet à tous les participants de bénéficier de résultats à leur niveau. Avant même d'observer les changements dans les pratiques pédagogiques des enseignants ayant suivi la formation, ils ont mis en avant le caractère formatif de cette recherche, qui, selon eux, s'inscrit dans le cadre de la formation continue qui leur manque tant. Les enseignants formés partagent ce point de vue et attestent de changements significatifs dans leur gestion de classe, notamment dans la succession logique des évènements de classe, d'où l'apparition d'une fluidité dans l'enseignement-apprentissage. À l'unanimité, ils ont convenu que l'alignement pédagogique leur a grandement facilité la construction de leurs cours et l'élaboration de fiches pédagogiques, comme l'a aussi souligné Dupuy (2025 : 1). En effet, la mise en pratique de l'alignement pédagogique ne peut pas être le fruit d'une improvisation. Dans sa fiche pédagogique, l'enseignant doit d'abord définir clairement les objectifs de son cours, qui devront être présentés aux élèves en début de chapitre, de notion ou de séquence, conformément aux recommandations de Biggs et al. (2022 : 100). Ensuite, la fiche pédagogique doit inclure le déroulement du cours, qui détaille la succession des activités et des stratégies pédagogiques susceptibles de favoriser l'atteinte des objectifs visés (Herling 2019 : 2).

Un troisième moment clé dans l'exécution d'un cours est l'évaluation formative. Cette évaluation va au-delà de la simple mise en place d'exercices d'application ; elle devient systématique pour chaque activité réalisée ou à la fin de chaque phase de progression. Son objectif, comme le souligne Scallon (1988 : 151), n'est pas de noter les élèves, mais de vérifier la portée du message et de déterminer si les objectifs spécifiques ont été atteints, afin d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage si nécessaire.

Pour atteindre les objectifs d'un cours, il est donc essentiel d'aligner ces trois étapes, ce qui permettra aux élèves de réussir les évaluations sommatives, lesquelles doivent également être en adéquation avec les objectifs et les activités menées en classe (Daele & Berthiaume 2009 : 5). L'approche constitue ainsi, une démarche indispensable pour un

apprentissage approfondi, le développement de compétences supérieures et, par conséquent, la réussite scolaire, comme le souligne également Laetitia (2015 : 3).

Du point de vue des élèves, ils ont apprécié le changement de comportement de leurs enseignants, notamment dans la manière d'introduire les cours et de procéder aux évaluations. Les nouvelles stratégies d'enseignement, plus motivantes que celles précédemment utilisées, révèlent les limites du cours magistral, tel que l'ont aussi remarqué Gulikers et al. (2006 : 397). En effet, parmi les trois principaux domaines d'apprentissage (cognitif, socioaffectif et psychomoteur), le cours dialogué, en tant que stratégie d'enseignement, est principalement orienté vers le développement des compétences cognitives, à travers des activités telles que la discussion, la recherche bibliographique et la mémorisation des concepts (Rege-Colet et Berthiaume 2013 : 122-127). Il en résulte que l'usage exclusif du cours magistral ne peut développer que des compétences cognitives de bas niveau, correspondant à la reconnaissance de l'information (connaissance) et à la compréhension des significations, selon la taxonomie de Bloom (1956 : 44-50). Cependant, pour développer des compétences socioaffectives (réception, valorisation et adoption), il est nécessaire d'aller au-delà de la simple mémorisation et restitution des notions. Il convient, par exemple, d'adopter des stratégies d'animation active qui encouragent la participation des élèves, telles que le questionnement et les démonstrations basées sur des travaux pratiques et dirigés comme le précise Lebrun (2007 : 3). L'atteinte des compétences psychomotrices (perception, reproduction et perfectionnement) exige encore davantage, comme l'indiquent Rege-Colet et Berthiaume (2013 : 129-130), des activités axées sur la manipulation, l'expérimentation etc. Par ces motifs, la pratique de l'alignement pédagogique a tendu à placer l'élève au centre de l'enseignement-apprentissage, en écho au constructivisme de Piaget et au socioconstructivisme de Vygotsky. C'est dans cette même optique que Biggs a désigné cette approche comme « constructive alignment » (1996 : 347). Ce résultat fait aussi écho aux recherches de Poumay

qui a placé l’alignement pédagogique en tête des 6 leviers indispensables « pour améliorer l’apprentissage des étudiants » (2014 : 4). Là où nos résultats sont en adéquations avec cette chercheuse, c’est que le contexte universitaire de Belgique qu’elle étudie connaît les mêmes difficultés en termes de formation d’enseignants : « En Belgique, la plupart des enseignants universitaires n’ont vécu aucune formation initiale à l’enseignement et n’ont donc jamais formalisé de réflexion quant à leur pratique enseignante », explique-t-elle (*Ibidem*).

Pour assurer un alignement pédagogique optimal, l’évaluation doit se limiter aux objectifs clairement énoncés. En effet, si les activités ne sont pas en adéquation avec les objectifs, et si l’évaluation ne correspond ni aux objectifs ni aux activités, cela constituerait une trahison de la part de l’enseignant envers ses élèves, hypothéquant ainsi la réussite scolaire.

En évoquant la réussite scolaire, nous abordons le dernier résultat de cette recherche, à savoir les retombées de la mise en pratique de l’alignement pédagogique sur les résultats d’apprentissage. Le premier constat est la nette différence de réussite entre les classes pilotes et les classes témoins. Bien que cette variation de résultats diffère d’un lycée à l’autre (9 % à Antaninarenina, 13 % à Betania et 10 % à Mahavatse II), la moyenne générale indique une réussite de 10,66 % des classes pilotes par rapport aux classes témoins.

Si les tendances observées sont positives malgré les nombreuses difficultés que rencontrent les établissements à l’étude, c’est avant tout parce que l’approche a eu l’adhésion des enseignants. Cette adhésion a d’abord été motivée par l’idée de participer à une sorte de formation continue qu’ils réclament tant. Ensuite, ils ont mesuré l’impact de l’approche dans l’exercice de leur métier ; une démarche qui ne nécessite pas la mobilisation de moyens extravagants. Par ailleurs, cette pédagogie est en soi une concrétisation de la « PPO améliorée » – teinte d’APC – en vigueur au secondaire depuis 2009. Outre cela, l’approche s’est démontrée malléable, et en ce sens, elle peut être salutaire à tout autre système éducatif, en particulier ceux de l’Afrique subsaharienne qui rencontrent des difficultés similaires à celui de l’Atsimo Andrefana.

Bref, les résultats de cette recherche, tout en ne niant pas la part importante des difficultés socioéconomiques des parents d’élèves sur l’échec scolaire à Madagascar en général (Andriamaro et al., 2013 : 16) ; ils pointent d’abord du doigt les dysfonctionnements du microsystème éducatif de Toliara. Enfin, la recherche incrimine surtout les insuffisances en pédagogies actives et en didactiques disciplinaires de la formation initiale des enseignants du secondaire à l’ENS de Toliara. Toutefois, l’alignement pédagogique n’est pas à elle seule, la solution miracle au problème de l’échec scolaire. On se gardera d’ailleurs de l’exacerber puisqu’elle coûte cher en temps et en ressources à mobiliser pour réaliser les apprentissages. Sa rigidité pourrait menacer l’innovation voire les besoins concrets des élèves. Si elle peut être transférable aux autres lycées de Madagascar qui fait de « l’éducation et de la formation de qualité une priorité nationale absolue » (Madagascar, 2022b : 5), voire des lycées d’Afrique subsaharienne ; cela nécessite cependant de la relire en l’adaptant aux conditions réelles de chaque établissement.

CONCLUSION

La recherche de solutions pour réduire les taux d’échec scolaire dans les lycées publics de Toliara a constitué le cœur de cette étude. L’objectif principal était de renforcer les capacités des enseignants des trois lycées étudiés en matière d’alignement pédagogique, afin de déterminer si cette approche pouvait contribuer à améliorer les taux de réussite scolaire. Les tendances observées : ressentis positifs des acteurs impliqués, ainsi que la différence de 10 % en faveur des classes pilotes, témoignent de l’efficacité de cette approche pour revitaliser la pratique pédagogique et combattre l’échec scolaire dans l’Atsimo Andrefana en particulier et pour tout système éducatif employant des enseignants manquant de formation initiale ou continue. Ainsi, la lutte contre l’échec scolaire endogène au microsystème éducatif de Toliara doit d’abord commencer par une réforme de la formation initiale à l’ENS, et enfin par la mise en place d’une formation continuée digne de ce nom. Mais vue les limites financières du secteur, les conseillers et les inspecteurs pédagogiques

régionaux se doivent de mettre en place des ateliers locaux – par établissement par exemple – pour

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ACADEMIE DE LA REUNION, 2023. « Le portail des territoires : Le contexte socio-éducatif de La Réunion », Repéré le 7 novembre 2025 sur <https://www.ac-reunion.fr/le-portail-des-territoires-le-contexte-socio-educatif-de-la-reunion->

ANDRIAMARO Fredo, DELAUNAY Valery & GASTINEAU Bénédicte, 2013. « Statut familial et inégalités face à la scolarisation à Madagascar », *Int Rev Educ*, pp. 1-18

BLOOM Benjamin, ENGELHART Max, FURST Edward, HILL Walker & KRATHWOHL David, 1956, *Taxonomy of educational objectives. The Classification of Educational Goals*, David McKay Company, INC., USA, 210 p.

BERTHIAUME Denis et DAELE Amaouri, 2013. « Comment choisir des méthodes d'enseignement adaptées ? », Dans Berthiaume D. et Rege Colet N. (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1 : Enseigner au supérieur, pp. 119-134

BERTHIAUME Denis et Nicole REGE COLET, 2013. « Comment choisir des méthodes d'évaluation adaptées ? » Dans Berthiaume D. et Rege Colet N. (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1 : Enseigner au supérieur, pp. 241-254

BIGGS John, 1996. “Enhancing teaching through constructive alignment”. *Higher education*, 32,3, pp. 347-364.

BIGGS John, 2014. “Constructive alignment in university teaching”. *HERDSA Review of Higher Education*, Vol. 1, July, 2014, pp. 5-22.

BIGGS John, TANG Catherine & KENNEDY Gregor, 2022. *Teaching for Quality Learning at University*, 5^e éd., McGraw-Hill Education: United Kingdom, 440 pages.

mettre à jour les capacités des enseignants en pédagogies actives et en didactiques disciplinaires.

CHADHOULI Bastoine, 2022. « La pédagogie différenciée : un levier de lutte contre le décrochage scolaire au sud-ouest de Madagascar », *Revue Africaine des Sciences de l'Education et de la Formation (RASEF)*, 1 (2), pp. 80-95

CHADHOULI Bastoine, 2025. « L'école secondaire comorienne. Quand la formation continue s'impose comme clé de voûte contre l'échec scolaire au collège et au lycée de Domoni, Ndzhouani », *Revue Espaces Africains*, Varia, n° 2, pp. 246-263

CONFEMEN, 2016. *Vers la réussite pour tous : Résoudre la crise de l'apprentissage dans les pays francophones en luttant efficacement contre l'échec et le décrochage scolaire*, Dakar, 2016, 96 pages.

DAELE Amaouri et BERTHIAUME, Denis, 2009. « L'identification et la rédaction des objectifs pédagogiques », Université de Lausanne, Centre de soutien à l'enseignement, 6 p. Repéré le 12 avril 2025 sur

https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_objectifs_pedagogiques.pdf

DUPUY Clair, 2025. « L'importance de l'alignement pédagogique dans l'enseignement moderne », Repéré le 7/11/2025 sur
<https://www.ecolegrainesdavenir.fr/limportance-de-lalignement-pedagogique-dans-lenseignement-moderne/>

ESTERLE-HEDIBEL, Maryse, 2006. « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes », Dans *Revue déviance et société*, n°2006/1, Vol. 30, p. 41-64.

GERARD Laetitia, 2015. « L'alignement pédagogique : un concept clé en pédagogie universitaire ». Billet de blog publié le 25 août 2015.

<http://cooperationuniversitaire.blogs.docteo.net/2015/08/25/lalignement-pedagogique-leconcept-cle-en-pedagogie-universitaire/>

GULIKERS Judithe, BASTIAENS Theo, KIRSCHNER Paul & KESTER Liesbeth, 2006. "Relations between student perceptions of assessment authenticity, study approaches and learning outcome", *Studies in Educational Evaluation*, n°32, p. 381-400

HERLING Franck, 2019. « Cibler et formuler des objectifs d'apprentissage, coup de pouce pédagogique », Direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique, HEC Montréal. Repéré le 24/05/2025 sur

https://ernest.hec.ca/video/DAIP/pdf/Coup_de_Pouce_Pedagogique

HEYNEMANN Stephen, 1986. « Les facteurs de la réussite scolaire dans les pays en développement », in Marcel Crahay, Dominique Lafontaine (éd.), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, p. 303-340

LEBRUN, Marcel, 2007. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*, De Boeck Supérieur : Belgique, 216 p.

LECLERCQ Dieudonné et POUMAY Marianne, 2008. Le Modèle des Événements d'Apprentissage/Enseignement, Liège : IFRES, 10 p.

LECLERCQ Dieudonné, 2009. « Conception et Evaluation de Cours ou de Curriculum de Formation, Chapitre 5 », Editions de l'Université de Liège, 37 p.

MADAGASCAR, 2017. *Plan sectoriel de l'éducation (2018-2022), Pour une éducation de qualité pour tous, garantie du développement durable*, MEN, MESUPRES, MESUPRES et MEETFP, Antananarivo, 399 p.

MADAGASCAR (MEN de), 2022a. « Contrôle de l'abandon scolaire pour l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques », Repéré le 01 avril 2025 sur <http://elearning.education.mg/course/view.php?id=58>

MADAGASCAR, 2022b. LOI n°2022 – 018 portant orientation générale du système éducatif à Madagascar, Antananarivo, 29 p.

POUMAY Marianne, 2014. « Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur ». Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. 30-1, 2014. Consulté le 22 février 2016. URL : <http://ripes.revues.org/778>

PRÉGENT, Richard, 1990. *La préparation d'un cours*, Éditions de l'École polytechnique de Montréal, Canada, 274 p.

RANDRIAMASITIANA, et Gil Dany, 2015, « Cultures familiales et scolaires : réalités locales de familles défavorisées à Madagascar ». Dans *Revue internationale de l'éducation familiale*, n° 38, Éditions L'Harmattan, 2015. p. 49-71.

SCALLON Gérard, 1988. *L'évaluation formative des apprentissages. Tome I : La réflexion*, Presse Universitaire de Laval, Québec, 170 p.

SEVIGNY Dominique, 2003. « Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'île de Montréal », Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île Montréal, Montréal, 55 p.

UNICEF., RAPPORT MICS EAGLE MADAGASCAR, 2022. *Analyse de l'éducation pour l'apprentissage et l'équité à l'échelle mondiale*, MEN de Madagascar/UNICEF, 72 p.

WANG Margaret, Geneva HAERTEL and Walberg HERBERG, 1994. « Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre ? », in *Vie pédagogique*, n°90, p. 45-49.

WIGGINS Grant & Jay McTighe, 2021. *Understanding By Design*, 3e éd., Association for Supervision & Curriculum Development, 370 p.

AUTEUR(ES)

Bastoine **CHADHOULI**

Docteur en sciences de l'éducation

Enseignant chercheur à l'ENS de Toliara (Madagascar)

Courriel : chbastoine@gmail.com

Marinah **NANTENAIKO**

Master I en sciences de l'éducation

Étudiante en CAPEN à l'ENS de Toliara

Courriel : marinahnantenaiko@gmail.com

AUTEUR CORRESPONDANT

Bastoine **CHADHOULI**

Courriel : chbastoine@gmail.com



© Edition électronique

URL – Revue Espaces Africains : <https://espacesafricains.org/>

Courriel – Revue Espaces Africains : revue@espacesafricains.org

ISSN : 2957-9279

Courriel – Groupe de recherche PoSTer : poster_ujlog@espacesafricains.org

URL – Groupe PoSTer : <https://espacesafricains.org/poster>

© Éditeur

- Groupe de recherche Populations, Sociétés et Territoires (PoSTer) de l'UJLoG

- Université Jean Lorougnon Guédé (UJLoG) - Daloa (Côte d'Ivoire)

© Référence électronique

Bastoine CHADHOULI, Marinah NANTENAIKO, « *L'impact de l'alignement pédagogique sur la réussite scolaire aux Lycées de Toliara* », Numéro Varia (Numéro 4 | 2025), ISSN : 2957- 9279, p.177-194, mis en ligne, le 30 décembre 2025, Indexations : Road, Mirabel, Sudoc et Impact factor (SJIF) 2025 : 5. 341.

INDEXATIONS INTERNATIONALES DE LA REVUE ESPACES AFRICAINS



Voir impact factor : <https://sjifactor.com/passport.php?id=23718>



Voir la page de la revue dans Road : <https://portal.issn.org/resource/ISSN/2957-9279>



Voir la page de la revue dans Mirabel : <https://reseau-mirabel.info/revue/15151/Espaces-Africains>



Voir la revue dans Sudoc : <https://www.sudoc.abes.fr/cbs/xslt/DB=2.1//SRCH?IKT=12&TRM=268039089>