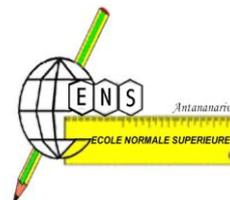




UNIVERSITÉ D'ANTANANARIVO
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
Domaine SCIENCES DE L'ÉDUCATION



Mention ÉDUCATION, PLURALITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE
Parcours PLURICULTURALISME, PLURILINGUISME : PROBLÉMATIQUE ET
GESTION

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'Éducation

Initiation à la philosophie et français : quelles représentations chez les
élèves-professeurs à l'ENS-UA ? Exemple du Parcours de formation
d'enseignants de philosophie, Semestre 1.

Présenté par :

Anja Hariliva ANDRIAMANGATIANA

Membres du jury :

– Président : Vololona RANDRIAMAROTSIMBA

Professeur

– Juge : Père Maventy Prosper HOLAZA

Maître de Conférences

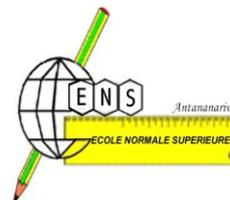
– Directeur : Velomihanta RANAIVO

Maître de Conférences, HDR

Mardi 12 novembre 2019



UNIVERSITÉ D'ANTANANARIVO
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
Domaine SCIENCES DE L'ÉDUCATION



Mention ÉDUCATION, PLURALITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE
Parcours PLURICULTURALISME, PLURILINGUISME : PROBLÉMATIQUE ET
GESTION

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'Éducation

Initiation à la philosophie et français : quelles représentations chez les
élèves-professeurs à l'ENS-UA ? Exemple du Parcours de formation
d'enseignants de philosophie, Semestre 1.

Présenté par :

Anja Hariliva ANDRIAMANGATIANA

Membres du jury :

– Président : Vololona RANDRIAMAROTSIMBA

Professeur

– Juge : Père Maventy Prosper HOLAZA

Maître de Conférences

– Directeur : Velomihanta RANAIVO

Maître de Conférences, HDR

Mardi 12 novembre 2019

À mes parents, ma sœur, mon proche ami

REMERCIEMENTS

Ce travail est le fruit des réflexions issues des fructueux séminaires auxquels nous avons participé au sein de l'École Normale Supérieure d'Antananarivo. C'est le début d'une aventure que je ne regrette pas d'avoir faite ; un choix difficile, certes, mais je ne suis pas arrivée jusqu'ici sans l'aide de nos enseignants. C'est à vous que je dédie ce mémoire.

J'adresse mes vifs remerciements à toutes ces personnes qui me sont chères de m'avoir toujours encouragé dans mes études.

Je tiens à remercier particulièrement :

- Madame Vololona RANDRIAMAROTSIMBA, qui nous a fait l'honneur de présider le jury de ce mémoire. Mes remerciements s'adressent à vous pour tous vos conseils.
- Monsieur Maventy Prosper HOLAZA, qui malgré ses responsabilités, a eu la bienveillance de juger ce travail.
- Madame Velomihanta RANAIVO, Directeur de mon mémoire, qui ne m'a jamais laissée tomber malgré son emploi du temps chargé. Elle m'a toujours épaulée et m'a aussi guidée dans l'élaboration de ce travail.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACEC : Association Canadienne d'Études sur le Curriculum

COOCM : Cadre d'Orientation et d'Organisation du Curriculum Malagasy

DDL : Didactique Des Langues

DLC : Didactique Des Langues et des Cultures

E/A : Enseignement/Apprentissage

EC : Élément Constitutif

ESG : Enseignement Secondaire Général

ENS : École Normale Supérieure

FEP : Formation d'Enseignants de Philosophie

LMD : Système Licence -Master-Doctorat

MENETP : Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique et Professionnel

MESUPRES : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

ODD4 : Objectif pour le Développement Durable 4

PL : Politique Linguistique

PLE : Politique Linguistique Educative

PSE : Plan Sectoriel de l'Éducation

SE : Sciences de l'Éducation

SHS : Sciences Humaines et Sociales

SL : Sciences du Langage

S1 : Semestre 1

UA : Université d'Antananarivo

UE : Unité d'Enseignement

VS : Versus

LISTE DES SCHÉMAS

Schéma 1 : La modélisation du projet de thèse

Schéma 2 : Le triangle pédagogique de Jean Houssaye

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Le plurilinguisme et le multilinguisme

Tableau 2 : La méthode et la méthodologie

Tableau 3 : La maquette de formation : UEs optionnelles pour la philosophie, S1 et S2

SOMMAIRE

<i>LISTE DES SCHÉMAS</i>	<i>iii</i>
<i>LISTE DES TABLEAUX</i>	<i>iii</i>
<i>SOMMAIRE</i>	<i>iv</i>
<i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i>	<i>1</i>
PREMIÈRE PARTIE	8
CADRES ÉPISTÉMOLOGIQUE, THÉORIQUE ET CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE	8
Chapitre 1. Cadre épistémologique : recherche en éducation et thématique de la Philosophie	9
Chapitre 2. Cadre conceptuel : former à l'enseignement/apprentissage de la philosophie en contexte multilingue et multiculturel	18
Chapitre 3. Contexte de recherche : cas de Madagascar	35
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	45
Chapitre 1. Les méthodologies de recherche :	46
Chapitre 2. Champ et outils d'investigation	54
<i>CONCLUSION GÉNÉRALE</i>	<i>69</i>
<i>TABLE DES MATIÈRES</i>	<i>v</i>
<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	<i>xviii</i>
<i>SITOGRAPHIE</i>	<i>xxiii</i>
<i>ANNEXES</i>	<i>xxiv</i>

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La langue est un outil permettant à l'homme de réfléchir et de concrétiser sa pensée. Elle sert également de moyen de communication entre les locuteurs qui habitent un même État, voire ceux de différents pays. Or, actuellement tous les pays évoluent dans un contexte multilingue, ce qui fait que les locuteurs sont confrontés à une pluralité linguistique complexe qu'il convient de gérer au mieux.

Dans le domaine de l'enseignement en particulier, le plurilinguisme pose problème quand il est question de choix de médium de transmission du savoir. En effet, la réussite ou non du processus d'enseignement/apprentissage dépend en grande partie du moyen par lequel la connaissance s'acquiert ; la maîtrise du langage verbal comme médiation de l'apprentissage reste un des piliers de toute réussite scolaire. Ainsi, le choix en matière de langue d'enseignement ne doit pas se faire à la légère.

Madagascar est depuis longtemps dans un contexte multilingue, ce qui inclut en particulier la relation privilégiée, de par l'histoire, avec l'espace de la Francophonie. L'anglais y est de plus en plus visible et devient une langue prestigieuse, favorisée par la mondialisation. Dans un tel contexte, les représentations linguistiques des locuteurs tendent aussi à placer les langues étrangères sur un piédestal, notamment l'anglais ayant la fonction de langue de savoir, occupée par le français depuis la colonisation à ce jour. Dans le champ de l'éducation, de la recherche en éducation et sur les langues, ces deux langues sont en concurrence et cela constitue un des plus gros problèmes de la situation linguistique à Madagascar. Par ailleurs, d'autres langues émergent telles que le mandarin, le japonais, l'allemand, l'espagnol, etc. Ces langues asiatiques ou européennes sont enseignées comme langues de communication et comme discipline. D'autres langues coexistent également dans le paysage sociolinguistique malgache : langues africaines ou encore celles des commerçants indiens et pakistanais qui sont en nombre élevé dans le pays.

S'agissant en particulier du français, héritage colonial du XIX^{ème} siècle, cette langue évolue donc de plus en plus dans un contexte de pluralité linguistique à Madagascar. Cette pluralité ne l'empêche en aucun cas de jouir du statut de langue officielle avec le malgache, selon le décret n°2010-994 du 11 décembre 2010, portant promulgation de la Constitution de

la IVème République de Madagascar (Article 4) : « Les langues officielles sont le malagasy et le français ».

Au niveau mésosociolinguistique, le français occupe la fonction de langue d'enseignement, notamment dans le secondaire et le supérieur, selon la loi n°94-033 du 13 mars 1995 portant orientation générale du système d'éducation et de formation à Madagascar. Former les enseignants en cette langue s'avère primordial dans le contexte malgache pour des raisons d'ordre politique mais également d'ordre éducatif.

Étant donné que cette langue est le médium de transmission du savoir et que nous avons été personnellement formée pour l'enseigner en tant que discipline, nous nous sommes naturellement intéressée à en faire l'un des objets d'étude dans ce mémoire.

Notre premier constat est que le niveau de français de l'apprenant malgache est faible à l'oral et à l'écrit (RESEN, Février 2016, p. 109-117). La non maîtrise de cette langue est liée à des difficultés d'ordre psychologique et culturel du fait qu'elle est rattachée à l'histoire de la colonisation que Madagascar a vécue comme d'autres pays africains et asiatiques. Or, l'apprentissage d'une langue est lié aux représentations qui peuvent être un facteur de blocage et de facilitation à la réussite car, selon Louise Dabène, souvent citée par les didacticiens des langues : « les représentations que les locuteurs se font de langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser » (Dabène, 1997, cité par Randrianantenaina, 2015, p.255). Il s'agit d'un extrait de son article « L'image des langues et leur appropriation » paru dans l'ouvrage collectif dirigé par M. Matthey, *Les langues et leur image*, publié par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPA).

Le deuxième constat est que la maîtrise ou non du français par les apprenants dépend en particulier de la formation donnée aux enseignants en cette langue ainsi que d'autres raisons liées au contexte (documentation insuffisante, etc.). La formation des enseignants est l'une des clés pour obtenir un taux de réussite élevé. Sur ce point, l'École Normale Supérieure a pour vocation de former à la profession d'enseignants de disciplines scolaires y compris les langues. Des offres de formation spécifiques orientées vers l'optique de la pluralité y sont dispensées à la suite du basculement en système LMD qui découle de la logique de la mondialisation. Cette structuration institutionnelle en trois grades s'appuie sur un

organigramme qui définit plusieurs niveaux de responsabilité : Domaine, Mentions, Parcours, équipe de formation et équipe pédagogique.

Ce mémoire s'intéresse au Parcours de formation d'enseignants de philosophie de l'École Normale Supérieure d'Antananarivo, d'abord de par son statut épistémologique et sa place dans le système éducatif. Cette discipline traite, en effet, de problématiques historiques, culturelles et scientifiques importantes : les fondements et les enjeux de la connaissance, la construction identitaire de l'individu et du groupe, l'importance de la pensée et de l'action. En effet, depuis les philosophes présocratiques, on réfléchit toujours sur cette question importante : « De quoi toutes choses sont faites ? » (Claude-Henry du Bord, 2016, p. 20). Ainsi, elle contribue à la mise en place des savoirs dans toutes les disciplines scolaires et leur apprentissage, de par la didactique qui suppose la relation au contenu mais aussi aux acteurs en présence dans l'éducation et l'enseignement/apprentissage. La philosophie a donc vocation à énoncer les mêmes exigences de scientificité pour toutes les disciplines dans le cadre scolaire.

Ensuite, une des branches de la philosophie est l'épistémologie, « l'étude de la construction des connaissances valables » (Piaget, 1998, p.16). C'est là un héritage émanant de la culture occidentale. Or, il semble que cet héritage rencontre des obstacles dans sa diffusion dans d'autres pays tels que Madagascar, en particulier dans le domaine éducatif : malentendu, réticence, etc. Cela pourrait s'expliquer par des problèmes liés au contexte sociopolitique instable dans lequel ils vivent, mais peut-être aussi que l'absence de formation suffisante et de documentation est à évoquer ici. En tous cas, la non maîtrise de la démarche scientifique et la non compréhension de la culture requise en philosophie se font sentir dans ce contexte.

Ce constat nous a alors motivée à choisir ce sujet de recherche étant donné, d'une part la place de la quête de la vérité scientifique dans notre projet. D'autre part, il a sa raison d'être dans la mesure où il contribue au développement du pays par la formation intellectuelle de l'esprit et l'aptitude à produire un discours critique dans la quête de la vérité. Au regard de tous les problèmes rencontrés à ce sujet, ce mémoire se propose d'aborder la thématique au premier niveau de l'enseignement supérieur, dans le cadre de l'initiation à la philosophie chez les élèves-professeurs de l'ENS dont l'un des problèmes majeurs est précisément la maîtrise de la langue d'enseignement.

Dans le système éducatif malgache, le français est le médium de transmission du savoir didactique en philosophie selon la loi n°94-033 portant orientation générale du système d'éducation et de formation à Madagascar. Si les compétences en cette langue sont insuffisantes, le raisonnement requis en philosophie risque d'être difficile à faire acquérir aux apprenants. Nous estimons donc que la formation en langue française donnée aux futurs enseignants de philosophie est primordiale et que l'analyse doit commencer par cette dimension linguistique, une des priorités dans ce mémoire. Sans aller tout de suite vers l'étude des compétences qui constituera un volet futur de la recherche, nous visons dans un premier temps à nous centrer sur les représentations que les étudiants-preneurs de formation se font de la philosophie, à titre d'initiation et de la langue française.

Par rapport à ces deux objets de recherche, la notion de représentations est à spécifier car différents aspects sont en question. Notons que dans le domaine de la psychologie sociale, les représentations apparaissent comme un ensemble d'informations, d'opinions et de croyances se rapportant à un objet social (Jodelet, 1989, p. 36). On parlera alors de représentations sociales. Tandis qu'en sociolinguistique, le terme de représentations correspond à une réalité autre que celle définie dans le cadre de la psychologie sociale, c'est l'image que les locuteurs ont des langues qu'ils parlent et des pratiques langagières de leurs usagers (Boyer H. et Peytard J., 1990, p. 18). Cette recherche vise alors à cerner les notions de représentations sociales par rapport à la philosophie, et de représentations linguistiques en rapport avec le français. Sur ce point, on ne peut négliger le fait primordial qu'en situation d'apprentissage en contexte scolaire et universitaire, à Madagascar, on doit prendre en considération les opinions et croyances liées à l'objet social qu'est l'éducation d'une part, et d'autre part, l'image que les locuteurs ont de la langue française et de sa pratique, renvoyant également à la problématique du français langue seconde (Cuq J.-P., 2003, p. 108), qui traite ici d'une discipline non linguistique, la philosophie.

Ces bases scientifiques de la réflexion sous-tendent l'intitulé de ce projet de thèse: *Initiation à la philosophie et français : quelles représentations chez les élèves-professeurs à l'ENS-UA ? Exemple du Parcours de formation d'enseignants de philosophie, Semestre 1.*

Afin de pouvoir apporter des éclaircissements concernant cet intitulé, il convient de répondre aux questions suivantes :

- Concernant le pôle « philosophie et initiation à la philosophie » : Quelles sont les finalités de l'enseignement et de la formation dans cette discipline ? Quels curriculums et quels dispositifs de formation en philosophie, au lycée et en 1^{ère} année dans l'enseignement supérieur, particulièrement à l'ENS, sont à considérer ? Quelles représentations sociales les preneurs de formation, les enseignants et les décideurs qui élaborent le programme scolaire ont-ils sur la philosophie ?
- Concernant la langue française comme médium d'apprentissage : Quelle est la place du français dans le dispositif de formation en philosophie ? Quelles représentations linguistiques les apprenants (élèves du secondaire et étudiants en formation) ont-ils sur le français comme discipline ? Les méthodes et démarches mises en œuvre en français à la fois en langue d'enseignement et langue seconde permettent-elles de rendre effective l'initiation à la philosophie ?
S'il y a blocage, quelles sont les perspectives d'amélioration ?

Tel est le questionnement qui nous invite à réfléchir sur les questions centrales de cette recherche: De quelle nature sont les représentations des étudiants en termes d'apprentissage de la philosophie et du français ? Quelles approches didactiques et quelles stratégies linguistiques privilégier pour optimiser l'enseignement/apprentissage de la discipline non linguistique qu'est la philosophie? Quelles recommandations formuler pour une PLE de la philosophie plus adaptée à la situation multilingue malgache?

À partir de ces questions, nous formulons la problématique générale de notre recherche comme suit :

« Dans quelles mesures les représentations sur la discipline philosophie et sur le français comme langue d'enseignement/apprentissage influent-elles sur l'appropriation du programme d'initiation à la philosophie chez des élèves-professeurs de l'ENS-UA en S1 ? ». Cette problématique comprend deux niveaux d'analyse qui sont reliés, à savoir l'analyse des représentations et l'étude portant sur l'E/A de la philosophie.

L'objectif général de cette recherche est donc de dégager des suggestions et recommandations partant de ces représentations sociales, linguistiques/disciplinaires et de ces stratégies afin d'aider à la gestion du français en contexte multilingue, au sein du dispositif de formation d'enseignants de philosophie à l'ENS-UA et au sein du système éducatif.

Afin d'atteindre cet objectif, les objectifs spécifiques de la recherche sont au nombre de trois :

- Étudier la façon dont les étudiants se représentent la philosophie dans le contexte socioéducatif malgache (représentations sociales)
- Analyser la nature et les rôles de leurs représentations en termes d'apprentissage de la/des langue.s en contact, en particulier le français en tant que langue d'enseignement/langue seconde dans le supérieur, en lien avec une initiation pertinente en philosophie, qui est une DNL (représentations linguistiques et disciplinaires)
- Dégager les suggestions et recommandations pour une PLE de la philosophie plus adaptée à la situation multilingue malgache.

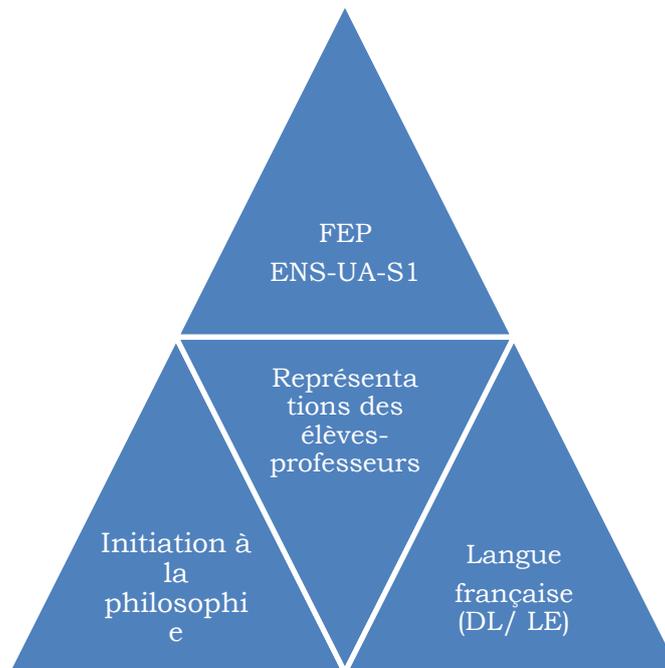
Pour réaliser ce travail, il est indispensable de structurer la réflexion. Ainsi, cette étude s'articule en deux parties.

La première partie porte sur le cadrage épistémologique, théorique et contextuel de la recherche, qui consiste à traiter trois chapitres. Il s'agit d'abord de définir ce qu'est une recherche doctorale en éducation et portant sur la thématique de la philosophie. Suit une réflexion sur comment former à l'enseignement/apprentissage de la philosophie en contexte multilingue et multiculturel. Une étude succincte sur les options du système éducatif malgache et les principales évolutions de celui-ci termine cette première partie.

La deuxième partie traite du volet strictement méthodologique qui consiste d'une part en la justification des choix retenus en matière de méthodologie et de méthode dans cette recherche. D'autre part, cette partie précise les caractéristiques du champ et des outils d'investigation. Elle offre également un aperçu sur les profils du public concerné dans cette recherche ainsi que la façon d'aborder le terrain.

Pour terminer, voici un schéma récapitulatif de cette recherche.

Schéma 1 : La modélisation du projet de thèse



Ce schéma permet de visualiser l’articulation entre quatre variables :

- Au centre, la variable « représentation » avec ses différentes composantes : sociales, linguistiques et disciplinaires
- Au haut du triangle, le cadre institutionnel de la recherche (École Normale Supérieure rattachée à l’Université d’Antananarivo ; le Parcours Formation d’enseignants de Philosophie ou FEP ; le premier Semestre)
- Pour les deux côtés, il s’agit des disciplines concernées ; l’une est une discipline non linguistique (la philosophie), et l’autre est une discipline linguistique (le français) mais à la fois prise comme langue d’enseignement à Madagascar.

PREMIÈRE PARTIE

CADRES ÉPISTÉMOLOGIQUE, THÉORIQUE ET CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE

Introduction de la première partie

Avant d'engager la recherche, il convient de préciser ses fondements épistémologiques, théoriques et conceptuels, sans négliger l'ancrage dans le contexte malgache qui nous amènera à évoquer la problématique de la relation entre la discipline Philosophie et le français comme une des langues d'enseignement à Madagascar.

« Un cadre théorique c'est aussi une sorte de « boîte à outils » : il comporte des « cases » (les catégories par lesquelles il est organisé) et des « outils » d'analyse et de compréhension (les *notions*, les *concepts*, donc les *termes conceptuels* et leurs *définitions*) chacun rangé dans une ou possiblement dans plusieurs cases ». (Blanchet et Chardenet, 2011, p. 07). Cette citation présente la place de la partie théorique dans la recherche, elle permet de mieux la situer. Comme cette étude se veut scientifique, l'objectif de la partie théorique est d'intégrer notre travail dans le vaste champ de la recherche scientifique.

Afin d'apporter un éclairage sur les fondements de cette recherche, cette partie se subdivise en trois chapitres :

- un cadre épistémologique qui consistera à présenter les disciplines dans lesquelles notre recherche s'est ancrée.
- à cela s'ajoute un cadre conceptuel ayant pour but d'élucider chaque concept et notion-clé, dans l'optique d'enlever toute ambiguïté et viser l'équivocité.
- un cadre contextuel constituera le dernier chapitre de cette partie pour un état des lieux et une contextualisation du sujet.

Chapitre 1. Cadre épistémologique : recherche en éducation et thématique de la Philosophie

« Pour produire une connaissance consciente, il nous apparaît nécessaire de s'interroger sur ce qu'est *connaitre* et de choisir des réponses qui constituent autant de choix, au moins provisoires, à partir desquels et dans le cadre desquels la recherche va être construite davantage qu'appliquée, dans le cadre desquels les connaissances vont être élaborées et diffusées. C'est ce que nous appelons ici le *cadre épistémologique* de la recherche » (Blanchet et Chardenet, 2011, p. 07).

Qu'est-ce-que la recherche ? En quoi consiste faire de la recherche en Sciences Humaines et Sociales, en Sciences de l'Éducation et en Sciences du langage ? Dans quelle optique l'approche socioconstructiviste a été choisie dans ce travail ? Répondre à ces questions sera la finalité de ce chapitre.

1.1.La recherche

Qu'est-ce-que la recherche ? En quoi consiste-t-elle ? Ces questions mériteraient d'être posées dans la mesure où le présent travail s'inscrit dans le cadre d'un Master de Recherche. La recherche est définie, dans tous les cas, comme une activité dont l'objectif est de produire de nouveaux savoirs, des connaissances nouvelles et de la vérité. Cependant, faire de la recherche c'est produire le « vrai ». Cela a été confirmé par Byram : « La recherche est située au-delà des valeurs et recherche le vrai tout simplement » (Blanchet, 2011, p. 41).

Le fruit de toute recherche s'avère être une connaissance provenant de la science. Mais qu'entend-on par science ? D'une manière générale, la science est l'ensemble de connaissances ayant une valeur universelle, c'est-à-dire reconnues comme telles partout. Ces connaissances sont caractérisées par un objet s'inscrivant dans un domaine, obéissant à des lois, et une méthode impliquée par les spécificités de l'objet. La science en elle-même est reconnue par l'exercice des capacités intellectuelles et produit des connaissances pouvant être reproduites, reproductibles et vérifiables.

Elle peut être aussi considérée au pluriel car l'existence d'une multiplicité d'objets à étudier implique une pluralité des disciplines. L'homme, lui, à cause de sa complexité, fait l'objet d'étude des Sciences Humaines et Sociales. Mais en quoi consiste donc faire de la recherche en Sciences Humaines et Sociales ?

1.2.La recherche en Sciences Humaines et Sociales (SHS)

D'une manière générale, les Sciences Humaines et Sociales regroupent les sciences qui étudient l'Homme et ses relations avec la société. Selon Del Bayle, les SHS sont « les sciences qui ont l'homme et ses activités pour objet d'étude, et l'on peut déjà noter que les spécificités de cet objet entraînent un certain nombre de conséquences que l'on retrouvera ultérieurement » (Del Bayle, 2000, p. 16). Cela peut être prolongé par la définition de Mucchielli : « Sciences qui ont pour objet l'Homme dans ses relations avec les autres humains et avec l'environnement régulateur ou modéleur de ces relations » (Mucchielli, 1969, p. 174).

Il s'avère important de connaître l'être humain avant d'en faire un objet d'étude. Selon la biologie, l'homme ne se distingue des anthropoïdes que par une attitude bipède parfaitement réalisée et une grande capacité crânienne, corrélative d'un grand développement du cerveau et d'une réduction de la face. Il s'éloigne de ses plus proches voisins par son psychisme, suivant trois critères : intelligence inventive-outils, intelligence conceptuelle-langage articulé et comportement social et culture (Campan, Paniel, 1967, p. 366–368). La première intelligence est ainsi reliée à des outils car elle permet à l'homme de les utiliser et même d'en fabriquer, pour satisfaire ses besoins quotidiens.

Quant à l'intelligence-langage articulé, ces deux concepts sont indissociables parce qu'il n'y a pas de pensée sans mots. En effet, dans son langage, l'homme nomme les choses et les objets concrets par un mot, un substantif. La pensée conceptuelle est aussi, pour l'homme, un autre moyen, puissant, d'assurer sa domination sur la nature.

Tandis que dans les sociétés humaines, l'individu tisse des liens de dépendance avec son milieu social et un patrimoine de groupe se constitue car « jeune, il y trouve protection et subsistance, il y fait un apprentissage, profitant des acquisitions techniques des générations précédentes ; adulte, il éduque la génération suivante et fait profiter la communauté de ses propres inventions » (Campan, Paniel, 1967, p. 368).

Pour faire une recherche en SHS, il faut des disciplines qui appréhendent l'homme en tant qu'être complexe (du latin *complectere*, embrasser). En effet, depuis Aristote, jusqu'à Sartre, en passant par Pascal, les philosophes ont toujours réfléchi sur la condition humaine, les limites et les ressources qu'elle implique. Citons à propos de ce dernier auteur le passage extrait des *Pensées* : « l'homme n'est qu'un roseau, le plus faible de la nature, mais c'est un roseau pensant ... Toute notre dignité consiste donc en la pensée... Travaillons à bien penser : voilà le principe de la morale » (Ernest Havet, 1852, Article I, 6, p. 20)

Les Sciences Humaines et Sociales (SHS) ont donc mis l'accent sur cette complexité. Selon Ali Aït Abdelmalek, celui qui a développé des travaux dans ce sens est Edgar Morin, « sociologue et philosophe des sciences ». Contrairement à Descartes, sa *Méthode* en cinq volumes traite de la « complexité du réel » (dimension biologique *vs* sociale ; notion d'ordre et de désordre ; sujet *vs* monde) (Ali Aït Abdelmalek, « Edgar Morin, sociologue et théoricien

de la complexité : des cultures nationales à la civilisation européenne » in *Sociétés*, 2004/4, n° 86, p.99-117).

Dans des champs connexes qui se sont également intéressés à la complexité du point de vue de l'homme et des systèmes qu'il a créés, nous relevons les Sciences politiques, les Sciences du Langage (SL), les Sciences de l'Éducation (SE), etc. En ce qui concerne notre objet et discipline d'ancrage, la philosophie, certaines sciences relevant des SHS entrent ici en jeu, étant donné la diversité des caractéristiques de l'être humain à tous les plans : physique, psychologique, culturel, etc. Parler de la philosophie en SHS, c'est donc évoquer notamment, la notion de « pensée », de « culture » et de « doctrine » qui relèvent de l'homme.

En vue d'entreprendre une recherche sur l'être humain, il est indispensable de prendre en compte les différents aspects qui le concernent, notamment l'éducation, qui fait l'objet d'étude des Sciences de l'Éducation. Les passages qui suivent vont être alors consacrés à ce domaine.

1.3. La recherche en Sciences de l'Éducation (SE)

La nature du Master de recherche dans lequel nous sommes inscrite implique que notre mission est de contribuer au développement du pays en matière d'éducation. Mais parler d'éducation n'est pas chose aisée car cela fait partie intégrante de l'être humain avec toute sa complexité.

Avant de parler des sciences qui vont analyser cette activité humaine (Hameline, 1985), il est donc nécessaire d'examiner ce que l'on entend par « éducation », en d'autres termes, en étudiant la compréhension.

D'abord, selon une analyse de la biologie, l'éducation est « une donnée et une contrainte de l'espèce humaine »¹. C'est une donnée car par elle, l'homme peut penser son évolution et peut acquérir des connaissances issues des générations qui le précèdent, lui permettant de se développer. En outre, c'est aussi une contrainte car s'il n'y a pas éducation, aucun effort ne sera transmis, la chaîne sera interrompue et c'est l'espèce même qui

¹<https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-XXVIIIIno2-La-formation-professionnelle-a-l-enseignement.pdf>, consulté le 14/06/2019.

disparaîtra ; cela signifie que l'homme ne peut se détacher de l'éducation : c'est la raison pour laquelle Sachot parle d'*homo educatuseducans*².

Ensuite pour Hameline, l'éducation « relève de l'action-sur, d'une action concertée, intentionnelle, le plus souvent méthodique, systématisée et institutionnalisée » (Hameline, 1979, p. 53). Cela signifie que l'homme est concerné par l'action d'éducation, car elle est portée sur sa personne.

Par conséquent, parler d'éducation, c'est évoquer une institution sociale, un système éducatif. L'éducation en tant que système possède ses structures, ses règles de fonctionnement. Étant une institution, elle est prise en charge par la société à travers l'école. L'école, de son étymologie grecque σχολη « è scholè », véhicule trois sens : un temps d'arrêt, de repos et de loisir ; un temps libéré à l'étude ; un endroit destiné à cette occupation (Rakotofiringa, 2015, p. 70). Elle représente ce temps que les élèves libèrent pour étudier dans un endroit destiné à cela (Rakotofiringa, 2015, p.70). Marcel Crahay cite trois missions de l'école faisant de l'homme un être libre, de par sa raison et sa capacité de penser, qu'il met en œuvre³ (Crahay, 1997). C'est une institution qui prend en charge son éducation à travers l'enseignement.

Suite à cette brève analyse de l'éducation et de l'école, les préoccupations des SE nous semblent plus claires. Celles-ci se définissent comme « ensemble des disciplines scientifiques qui, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, analysent, étudient, cherchent à expliquer les faits et les situations d'éducation » (Mialaret, 2006, p. 107-108).

La notion de collaboration disciplinaire, dont l'interdisciplinarité, est donc de mise en matière d'éducation. En effet, le pluriel utilisé dans l'expression « Les sciences de l'éducation » conduit à poser le problème de l'interdisciplinarité dans ce nouveau domaine scientifique (Mialaret, 2006, p. 239). Selon Mialaret, il existe des relations essentielles entre une discipline scientifique et la partie qui se préoccupe, en son sein, des questions d'éducation. (Mialaret, 2006, p. 245). Par exemple, la philosophie de l'éducation ne peut être indépendante de la philosophie car « sans philosophie directrice, la recherche éducationnelle n'est que technicité sans âme » (De Landsheere, 1979, p. 12). Cela signifie qu'on éduque en

²<https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-XXVIIIIno2-La-formation-professionnelle-a-l-enseignement.pdf>, consulté le 14/06/2019.

fonction d'outils et d'instruments mais aussi de valeurs, de finalités. C'est donc à la philosophie qu'il appartient d'assigner un but à l'éducation et de coordonner les moyens utilisés.

Pour clore cette analyse, il convient de préciser que les SE prennent en compte toutes les facettes de cette activité humaine et sociale : économie de l'éducation, psychologie de l'éducation, pédagogie, didactique des disciplines, planification de l'éducation, etc., et que la finalité principale de la recherche en SE est « de nous permettre de mieux connaître, de mieux expliquer, de mieux comprendre les faits et les situations d'éducation qui nous entourent. En fait, c'est augmenter, développer, enrichir et/ou de préciser notre savoir actuel en ce domaine » (Mialaret, 2006, p. 170).

L'éducation s'appuie sur la langue et le langage. Il est donc utile de définir le domaine scientifique qui traite de ces aspects.

1.4. La recherche en Sciences du Langage (SL)

Comme toute science, les Sciences du Langage ont aussi un objet dont elles se préoccupent : le langage. En effet, les SL se définissent comme étant un ensemble disciplinaire dont l'objet d'étude est le langage et les langues prises dans sa diversité, permettant à l'homme de s'y identifier. Dans cet ensemble, nous avons une science particulière : la linguistique. Qu'entend-on par linguistique ? Plusieurs chercheurs-linguistes mériteraient d'être soulevés pour définir ce concept :

- « La linguistique est l'étude scientifique du langage humain » (Martinet, 1980, p. 06).
- « La matière de la linguistique est constituée d'abord par toutes les manifestations de langage humain, qu'il s'agisse de peuple sauvage ou de nations civilisées, d'époque archaïque, classiques ou de décadence, en tenant compte de chaque période, non seulement du langage correct et « beau langage » mais de toutes les formes d'expression. Ce n'est pas tout : le langage, échappant le plus souvent à l'observation, le linguiste devra tenir compte des textes écrits puisque seuls, ils lui font connaître les idiomes passés ou distants » (Saussure, 1972, p. 20).
- « La linguistique a un double objet, elle est science du langage et science des langues. Cette distinction, qu'on ne fait pas toujours, est nécessaire : le langage, faculté humaine, caractéristique universelle et toujours immuable de l'homme est autre chose

que les langues sont toujours particulières et variables, en lesquelles il se réalise. C'est des langues que s'occupent les linguistes, et la linguistique d'abord la théorie des langues. Mais dans la perspective où nous nous plaçons ici, nous verrons que ces voies différentes s'entrelacent souvent et finalement se confondent, car problèmes infiniment divers des langues ont ceci de commun : qu'à un certain degré de généralité ils mettent toujours en question le langage » (Benveniste, 1974, p. 19).

De ces définitions, nous tirons que la linguistique est l'étude scientifique du langage humain. En se référant à l'analyse biologiste, citée en amont, l'adjectif « humain » peut être remplacé par « articulé » car c'est ce qui diffère l'espèce humaine de l'animal. Ces linguistes de renom se sont donc intéressés à l'homme, et plus particulièrement aux faits de langue et aux phénomènes liés au langage ; ce qui nous mène à dire que cette discipline SL relève des SHS.

Pour continuer notre analyse sur la linguistique, reprenons la définition de Benveniste qui différencie « langage » et « langue ». Cette distinction fait référence à l'homme pris dans son individualité et en tant qu'être social. En effet, le langage est une « faculté humaine », c'est-à-dire qui lui est propre. L'homme vit dans une communauté, là où il est amené à tisser des liens par le biais de la communication. De ce fait, il a recours à un instrument de communication, sans oublier les émotions, les valeurs et les représentations qui sont présentes dans tout message. Il semble que l'existence des technologies modernes a influencé les recherches dans ce domaine, qui sont d'abord parties aux États-Unis, de la notion d'information (théorie mathématique développée par Shannon et Weaver à la fin des années 1940). En Europe, on observe une extension vers le processus et les significations de la communication pour l'homme en société : d'où le schéma de la communication verbale à travers les six fonctions du langage humain (Jakobson, p.214). La réflexion sur le pouvoir et l'ancrage social de la communication a marqué les courants qui ont suivi (Pao Alto ; la théorie de la réception, etc.).

Toutes les études en linguistique sont centrées sur le langage humain de point de vue de sa « structure » et de sa réalisation. Or, dans leur évolution, les réflexions en linguistique nous permettent de retenir deux branches en particulier qui ont donné naissance à de nombreux travaux, le structuralisme puis plus près de nous, la pragmatique. Cette science a donc pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même, mais avec

différentes frontières dues aux spécificités et avancées des recherches dans ce domaine. Comme le dit Bruno Ambroise en introduction de son article, la pragmatique porte sur « l'*usage* du langage, c'est-à-dire ce que le langage permet de faire »³.

Vers les années 1970, en réaction contre la linguistique saussurienne, on a vu l'émergence d'une nouvelle science qui prend en compte l'aspect social des langues car toute société humaine est langagière, et toute pratique langagière est sociale (Guespin et Marcellesi, *Langages* n°83, 1986, p. 10). C'est la sociolinguistique, un autre sous-ensemble des SL, dont les axes d'étude sont : plurilinguisme et langues en contact, variation des langues, usages et représentations linguistiques, pratiques linguistiques et glottopolitique qui renferme la politique linguistique (PL) et la politique linguistique éducative (PLE). De nombreuses thèses portant sur différentes langues ont été soutenues sur ces domaines ; par exemple celle de Liliane Vosghanian sur *Approche linguistique, sociolinguistique et interactionnelle d'un cas de bidialectalisme : arménien occidental et arménien oriental* (Thèse sous la direction de Catherine Kerbrat-Orechioni et AnaïdDonabédian-Demopoulos, Université de Lyon 2 en 2007 ; theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2007/vosghanian). Ces travaux se réfèrent souvent à la notion de « territoire de la sociolinguistique en France » tels que défini par Henri Boyer dans son ouvrage *Initiation à la sociolinguistique* (Édition Dunod, 2007, p 22-30).

Sur la base de ces sciences et disciplines, il convient maintenant de déterminer la question des théories et approches.

1.5. Le socioconstructivisme

La formation constitue une des problématiques de notre recherche. Entre autres, nous nous sommes intéressée à la problématique de la formation des enseignants avec comme sujets des étudiants en construction. Le constructivisme et le socioconstructivisme entrent alors en jeu dans la mesure où il est surtout question d'Enseignement/Apprentissage.

Étant une théorie de l'apprentissage, le constructivisme étudie le développement intellectuel d'un sujet en contact avec son milieu. C'est le rapport de l'individu à l'environnement. En agissant sur le monde, il peut apprendre (Karine Robinault, 2009, p.6). Dans la vision constructiviste de l'apprentissage, les apprenants sont considérés comme des organismes actifs cherchant du sens, des significations. Apprendre consiste à ajuster leurs

³[https : halsh.archives-ouvertes.fr/file/](https://halsh.archives-ouvertes.fr/file/). Consulté le 11 octobre 2019.

modèles mentaux à de nouvelles expériences. Ainsi, selon Piaget : « la liaison constitutive de toutes connaissances...est l'**assimilation** des objets à des schèmes...ceux du sujet qui est en situation de connaître avec en retour l'obligation d'une **accommodation** aux particularités de ces objets. » D'après cette citation, l'apprentissage est mis en œuvre par un processus qui mobilise deux phases importantes, à savoir, l'assimilation et l'accommodation.

De par cette citation s'ajoute aussi une autre caractéristique du constructivisme comme mode de construction des connaissances chez l'individu. D'où viennent les connaissances ? À côté de la science, c'est l'interaction entre l'individu et son environnement qui crée de nouvelles connaissances ; cette confrontation est « une condition nécessaire de l'existence d'une connaissance véritable » (Piaget cité par V. De Landsheere, 1992, p. 48).

D'où le socioconstructivisme qui réfère au mode de construction de connaissances chez un individu en contact avec le milieu où il se trouve. L'interaction peut être aussi se réaliser entre des individus partageant un même objectif d'apprentissage, comme l'exemple des étudiants-enseignants en devenir. Il y a lieu de préciser que ces étudiants ont leur propre vision du monde. Or la dimension culturelle a des répercussions sur l'apprentissage et la pluralité culturelle ici reste encore un problème à gérer. Or, précisément le socioconstructivisme, en tant que théorie qui développe une (des) approche (s) à (re-)définir, nous semble pouvoir contribuer à la résolution des problèmes liés à l'interculturalité, un combat, non gagné d'avance. (Cuq, 2003, p. 136-138).

Conclusion du chapitre 1 :

Ce chapitre a consisté à présenter d'une manière générale les disciplines et théories d'ancrage de notre recherche. Il permet de mieux situer l'étude que nous voulons entreprendre dans le champ de la recherche scientifique. Il a été soulevé que faire de la recherche, c'est produire le «vrai». Dans notre cas, il est question de donner un discours du vrai sur l'éducation, le plurilinguisme et les langues en contact dans le domaine des Sciences de l'éducation et des Sciences du langage, et à travers une discipline qui relève des Sciences humaines comme la philosophie. C'est en allant dans ce sens que nous recourons au (socio-)constructivisme, comme théorie/approche qui étudie le processus de la construction de la connaissance⁴ chez l'individu en contact avec son milieu.

Il convient alors d'approfondir les notions et les concepts de l'étude.

⁴ La connaissance comme ancrage de l'épistémologie

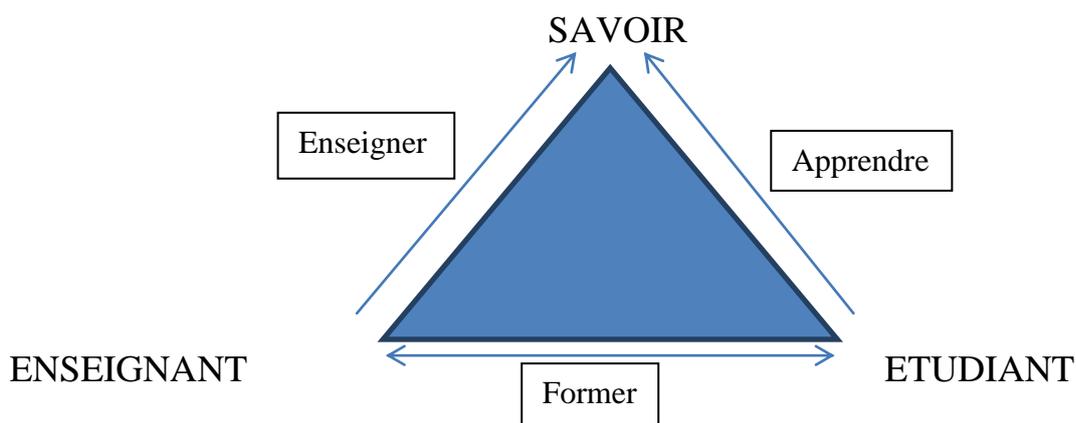
Chapitre 2. Cadre conceptuel : former à l'enseignement/apprentissage de la philosophie en contexte multilingue et multiculturel

Ce chapitre présente une élucidation des notions et concepts-clés de notre recherche afin d'enlever tout risque d'équivocité entre le chercheur et son lectorat, entre autres l'E/A de la philosophie et le multilinguisme comme élément de l'environnement social d'ancrage. Notre étude se veut ancrée dans la formation à l'enseignement/apprentissage de la philosophie en contexte multilingue et multiculturel face aux représentations que les sujets ont sur cette discipline. Ainsi, des notions en rapport avec ce qui est à traiter vont être présentées de manière succincte à savoir : éducation, enseignement/apprentissage, formation ; formation à l'enseignement ; formation des enseignants, curriculum de philosophie et culture philosophique, langues-cultures et représentations *vs* compétences.

2.1. Éducation, enseignement/apprentissage :

L'éducation est la production d'effets qui ne soient pas quelconques. Elle se manifeste sous une forme de tentative systématique ou « spontanée » d'agir sur les choses afin de les soustraire à l'ordre du hasard (Hameline, 1979). Éduquer, c'est en quelque sorte, produire des effets à l'intention de l'apprenant, dans le cadre de différentes situations dont celle d'enseignement/apprentissage.

Schéma 2: Le triangle pédagogique proposé par Jean Houssaye



Le triangle pédagogique⁵ de Jean Houssaye est l'une des formes de modélisation d'une situation d'enseignement/apprentissage. Il contient trois pôles : le pôle enseignant, le pôle étudiant et le pôle savoir. Ces constituants formant l'acte pédagogique, entretiennent des relations d'interdépendances.

Selon Leinhardt (1986), le pôle enseignant a un double agenda, le premier « une fonction didactique de structuration et de gestion des contenus », le second « une fonction pédagogique de gestion interactive des événements en classe ». L'enseignant entreprend le travail de sélection, le travail d'organisation et le travail de présentation de l'objet avant de devenir un objet d'enseignement/apprentissage. Cet objet constitue le pôle savoir qui, dans le cadre de l'institution école, est une discipline scolaire. Cette relation qu'entretient l'enseignant avec le savoir constitue la relation didactique. Quant à la relation pédagogique c'est la relation que l'enseignant entretient avec le pôle étudiant. Et la relation d'apprentissage est le rapport que l'étudiant va construire avec le savoir, suivant son rythme.

En référence au triangle, Jean Houssaye distingue trois processus: enseigner, former et apprendre.

Le processus ENSEIGNER est axé de façon privilégié sur la relation enseignant-savoir et sur la transmission de ce savoir par l'enseignant. Quant au processus FORMER, il est centré sur la relation enseignant-étudiant, qui constitue la spécificité de l'enseignement : « un travail interactif » (Tardif, 1992) et « une pratique relationnelle » (Altet, 1994). Tandis que le processus APPRENDRE porte sur le rapport direct apprenant-savoir. C'est bien un processus car l'apprenant met en œuvre ses capacités intellectuelles dans l'acquisition du savoir, du savoir-faire et du savoir être, qui constituent les résultats de ce processus.

Ces notions sont à considérer dans notre recherche étant donné notre préoccupation de l'acte pédagogique, qui sera accompli par de futurs enseignants.

2.2. Formation ; formation à l'enseignement ; formation des enseignants :

Toute personne voulant exercer une profession est appelée à suivre des formations aussi bien que pendant l'exercice de cette profession. Qu'entend-on donc par formation ?

⁵En 1988.

« Une action de formation vise à faire acquérir des connaissances, des savoir-faire et des aptitudes indispensables à l'exercice d'une activité professionnelle ou préparant à suivre une formation professionnelle »⁶.

Pour André de Peretti (1991), le terme « formation » est apparu dans le champ de développement personnel et professionnel des adultes. C'est un ensemble de connaissances théoriques et pratiques destiné à un public adulte, se préparant ou ayant déjà une vie professionnelle. Quand elle est dispensée à des personnes qui veulent exercer une profession, elle est dite initiale. Tandis que la formation est continue quand elle est destinée aux gens déjà en plein exercice d'une profession mais veulent améliorer leur pratique. Qu'elle soit initiale ou continue, la formation concerne les personnes adultes exerçant ou se préparant à exercer une profession.

Si telle est la définition de la formation, qu'en est-il de l'enseignement ? Contrairement à la formation, l'enseignement se déroule en milieu scolaire et s'adresse à un public plus jeune. « La formation se dispense dans le monde social et industriel, extra-scolaire, alors que l'enseignement concerne les écoles et les universités » (Rakotofiringa, cité par L. Radavida, 1998). Marguerite Altet le définit comme un « processus interpersonnel et intentionnel qui utilise essentiellement la communication verbale comme moyen pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage dans une situation donnée ».

- Elle est intentionnelle car l'intention d'apprendre et de faire apprendre est une des conditions essentielles pour déclencher le processus enseigner/apprendre. Si l'élève ne ressent pas cette envie d'apprendre, aucun enseignement ne sera effectif. De même que si l'envie de faire apprendre ne se trouve pas au premier rang chez l'enseignant, le processus ne commencera pas.
- Tout enseignement a recours à la communication verbale dans la mesure où le « discours dialogique est finalisé comme moyens de provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage » (Altet, 2003). L'échange permet ainsi de mettre en marche et d'accompagner tout apprentissage.

C'est à ce moment qu'intervient la problématique des langues d'enseignement, le médium de transmission du savoir qui fait l'objet d'étude de plusieurs chercheurs en éducation et pluralité linguistique et culturelle.

⁶Guide pratique du maître, 1993

Puisque nous nous intéressons à la problématique de la formation des enseignants, il serait utile de voir à quoi les former et quels sont les objectifs de la formation en vue de faire face à la complexité de ce vaste champ.

Chaque enseignant devra avoir une formation interdisciplinaire quels que soit le niveau ou la discipline qu'il a choisis. Il s'agit en fait des savoirs pour enseigner, dont les savoirs de la culture enseignante (Altet, 1991), les savoirs didactiques et épistémologiques et les savoirs philosophiques (Paquay et Wagner, 2001).

Mialaret distingue la formation académique et la formation pédagogique face à ces savoirs. Ainsi, selon lui, est appelée la formation académique « le processus et le résultat d'études générales et spécifiques dans un domaine particulier faites par un sujet ». « La formation pédagogique est l'ensemble des processus qui conduisent un sujet à exercer une activité professionnelle (celle d'enseignant) et le résultat de cet ensemble de processus. »

Si la définition de la formation académique est valable pour tous les domaines, la formation pédagogique concerne uniquement la profession d'enseignant. Mais les deux sont indispensables dans la mesure où la première permet le développement de la compétence dans la discipline ainsi que celui de la culture générale. Quant à la formation pédagogique ou formation spécifique à la profession d'enseignant, elle permet d'acquérir les compétences professionnelles, d'« apprendre par la pratique et dans la pratique » (Schon, 1983) : dans la pratique car c'est dans le vécu que le processus apprendre s'inscrit, par la pratique car il y a une différence entre le départ du processus de futur enseignant et celui de l'enseignant déjà en exercice.

C'est dans cette perspective que les objectifs de la formation sont formulés : développement de savoirs professionnels utilisables, intégration d'acquis de divers ordres : savoirs, savoir-faire techniques, savoirs d'expérience, savoir-être, à la fois praticiens et professionnels réfléchis capables d'analyser et de théoriser leurs pratiques, professionnalisation et personnalisation en simultané.

Les questions sont multiples quand il est question de la formation à la profession d'enseignant mais cela constitue une importance du développement de la recherche en éducation et de la production de savoirs spécifiques sur l'enseignement et la formation des enseignants et des adultes.

2.3. Curriculum de philosophie et culture philosophique

L'éducation, une « action-sur » se veut être efficace par une programmation qui accompagne tout enseignement. L'enseignement s'effectue suivant un curriculum d'enseignement élaboré antérieurement par les décideurs institutionnels. Mais qu'entend-on par curriculum ?

En sciences de l'éducation, ce concept s'apprête à plusieurs acceptions car beaucoup de chercheurs tentent de le définir. Or, le concept de « curriculum » est mal défini, comme en témoigne B.W. Andrew, le Président de l'Association Canadienne d'Études sur le Curriculum (A.C.E.C). Selon lui, en effet : « aucune définition convenue n'existe pour le terme « curriculum » (...) ⁷ ». Pour éclairer tout de même ce concept, nous citerons quelques définitions de chercheurs en éducation.

L'introduction du concept de « curriculum » dans l'histoire de l'éducation s'est effectuée particulièrement dans les travaux anglo-saxons, notamment par des chercheurs anglo-saxons. Ils le définissent de façon générale par *l'ensemble des expériences de vie nécessaires au développement de l'élève*, développement exigeant encore, certes l'appropriation de savoirs et d'habiletés, mais qui cette fois, s'opèrent en fonction des besoins de l'apprenant et de sa préparation à la participation responsable à la vie dans la société (V. De Landsheere, 1992, p. 89). Selon Perrenoud, le curriculum de l'anglo-saxon est à distinguer du programme d'enseignement : « Dans les pays anglo-saxons, on parle de curriculum pour désigner le parcours éducatif proposé aux apprenants, alors qu'en français on dira volontiers plan d'études, programme ou cursus, selon qu'on met plutôt l'accent sur la progression dans les connaissances, les contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire » (Perrenoud, 1993, p. 61). À cela s'ajoute la définition de De Landsheere : « un curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs d'enseignement, les contenus et les méthodes (y compris l'évaluation, les matériels didactiques, les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants ».

Par ces définitions, nous retenons que le concept de « curriculum » se doit être différencié de celui du programme d'enseignement. Il contient les orientations, les finalités de

⁷<http://scee.ca/acec>. Consulté le 13 octobre 2019.

l'éducation, les objectifs éducationnels (Lukusa), les contenus d'enseignement (savoirs, savoir-faire, savoir-être), et le système d'évaluation des acquis. Il est organisé dans le cadre d'une institution d'enseignement et a le projet d'influer sur les processus d'enseignement/apprentissage qui se déroulent concrètement dans les classes.

Allant dans le sens du curriculum en tant que terme francophone, nous en distinguons trois types : le formel, le réel et le caché (Perrenoud, 1994 et Cuq 1970). Le curriculum formel ou encore officiel est celui qui a été élaboré par les décideurs institutionnels. Suivi de l'adjectif officiel, c'est celui qui a été élaboré comme étant adapté aux situations éducatives existantes. Quant au curriculum réel, il concerne la réalisation *objective* et *concrète* dans l'enseignement. Il explicite et résulte des choix et objectifs atteints par les apprenants (Cuq, 1970, p. 65). Le curriculum caché, quant à lui, s'intéresse aux expériences des apprenants qui contribuent à leur apprentissage. De plus, accompagné de cet adjectif, il concerne les apprenants, leurs attitudes et leurs représentations sur un objet d'apprentissage.

La construction du curriculum dépend de la réalité, c'est-à-dire du contexte auquel l'éducation se situe. En effet, l'école prend en charge cette éducation à travers l'enseignement qui s'effectue suivant un curriculum élaboré en fonction du contexte politique, économique et socioculturel. Ainsi, Tyler (1950) part de quatre questions fondamentales, critères de l'élaboration du curriculum :

- Quels objectifs éducatifs l'école doit-elle chercher à atteindre ?
- Quelles sont les expériences éducatives susceptibles d'atteindre ces objectifs ?
- Comment ces expériences peuvent-elles être effectivement suscitées ?
- Comment peut-on savoir que les objectifs sont atteints ? (V. De Landsheere, 1992, p.94).

Pour lui, les objectifs sont déterminés par l'étude de l'enfant, de la société et de la nature des disciplines. Quant aux critères décisifs des choix à opérer, ils proviennent de la philosophie et de la psychologie. Ainsi, c'est en fonction des options philosophiques et politiques, des conditions du développement intellectuel, affectif, physique de l'individu, et des exigences de la société que les fins et les buts de l'éducation peuvent être dégagés.

Le choix des contenus du curriculum est donc déterminé par les fins et les buts poursuivis, lesquels sont articulés en un projet éducatif, idéalement soucieux de tous les individus et de la société dont ils sont membres. (V. De Landsheere, 1992, p. 111).

En partant de cette compréhension du curriculum, nous poursuivons notre analyse par celle de la philosophie étant donné notre préoccupation concernant le curriculum de philosophie.

De son origine étymologique, la philosophie se définit comme « amour de la sagesse ». Dans son extension, c'est le désir du savoir, et en même temps de la sagesse. Dans la philosophie grecque, considérée comme fondatrice de la pensée occidentale, l'homme se préoccupe de la sagesse et seules quelques âmes ont eu la possibilité de connaître la vérité⁸. La philosophie se veut être alors la recherche du « pourquoi » orientée vers l'acquisition du savoir efficace, conçu comme vrai. La logique du vrai sous-tend donc la connaissance philosophique ; elle suscite une culture spécifique fondée sur la reconnaissance de concepts propres et qui se conforme à des principes et des règles de la production des savoirs. Une telle culture se diversifie selon les différentes sciences préexistantes dont elle contribuait à renforcer l'aspiration à la vérité. Cette préoccupation du vrai fait de l'épistémologie une branche de la philosophie, qui permet à une étude de s'inscrire dans le champ de la recherche scientifique.

En plus d'être une science, la philosophie figure aussi parmi les disciplines scolaires, qui aident à la construction de l'homme comme un être entier. Mais à la différence des autres disciplines, « c'est la discipline de la discipline ». Elle est ce qui fonde l'école toute entière, ce qui rend possible l'apprentissage des exigences de la raison, ce sans quoi l'idée même d'éduquer serait proprement insignifiante » (Combard, 2007, p.15).

Par ce statut épistémologique, le curriculum de philosophie est un composant essentiel de tout système éducatif ; il est censé occuper une place importante à la fin du secondaire, et comme à l'ENS, il joue un rôle clé au début de l'enseignement supérieur, dans la mesure où il vise à fournir aux étudiants le cadre intellectuel et éthique, les outils et les moyens d'apprendre à raisonner. C'est ainsi qu'une initiation est nécessaire pour démarrer une

⁸ L'allégorie de la caverne de Platon in *La République*, chapitre VII.

formation. Mais qu'entend-on exactement par « initiation » ? De son sens étymologique, le mot vient du latin *initiare* « commencer », *initium* « début », de *in ire* « s'avancer dedans », « aller à l'intérieur ». L'initiation est donc l'étude des « commencements » qui, dans l'apprentissage, est la phase pédagogique première d'instruction, d'éducation⁹. L'emploi du terme s'est généralisé aujourd'hui pour signifier le fait de mettre au courant un individu aussi bien d'une science, d'un art que d'une profession, alors qu'il désignait primitivement et surtout l'ensemble des cérémonies qualifié de rites d'initiation.¹⁰

De nos jours, outre la capacité à réfléchir de façon appropriée, les systèmes éducatifs doivent se confronter aux défis liés à la mondialisation et au développement du marché mondial et en même temps se préoccuper d'assurer, jusqu'à un certain point, la cohésion sociale et le soutien aux cultures locales. Il serait primordial de penser à réviser tout curriculum, en particulier, celui de philosophie dans cette optique complexe (raison et économie du marché). En effet, la mondialisation et l'interculturalité sont inévitables dans la mesure où elles participent à forger d'autres visions du monde et d'autre manière de penser, notamment dans le domaine de l'enseignement. Le devoir de tout concepteur de curriculum est ainsi de rendre intelligible la réalité éducative en élaborant un contenu en rapport avec ce qui se passe réellement sur le terrain, en reformulant des objectifs éducationnels compte tenu du contexte socioéconomique, politique, culturel et linguistique. En fin de compte, deux questions centrales mériteraient d'être soulevées dans la révision des curricula, en l'occurrence le curriculum de philosophie : Quel individu la société veut-elle produire ? Quelle valeur doit-on transmettre ?

Face à un tel contexte et ses défis, l'initiation à la philosophie afin de forger une culture appropriée concerne en premier lieu la manière d'être et de penser, initiée par Socrate, qui d'une façon ou d'une autre, a influencé la quasi-totalité des philosophes. (Claude Henry du Bord, 2016). Un autre volet dont nos sociétés ont hérité est celui qui porte sur la pratique de la raison pour arriver à la vérité, telle qu'elle est développée chez Descartes. (Descartes, 1637) Selon lui, la vérité est accessible dans les sciences, il y a lieu de bien conduire sa raison pour y parvenir. Tout le monde est doté de ce qu'il appelle « bon sens » ou raison c'est-à-dire « la puissance de bien juger et de distinguer le vrai d'avec le faux » (Descartes, éd. 2012, p.7)

⁹ www.racines.traditions.free.fr, consulté le 12 juillet 2019.

¹⁰ Dictionnaire Universalis.

mais ce n'est pas suffisant car « ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, il faut l'appliquer bien » (*ibid.*).

C'est ainsi que Descartes propose quatre règles de la méthode pour chercher la vérité :

« Le premier était de ne recevoir jamais aucune chose pour vraie que je ne la connusse évidemment être telle : c'est-à-dire d'éviter soigneusement la précipitation et la prévention, et de ne comprendre rien de plus en mes jugements que ce qui se présenterait si clairement et si distinctement à mon esprit que je n'eusse aucune occasion de le mettre en doute.

Le second, de diviser chacune des difficultés que j'examinerais en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour les mieux résoudre.

Le troisième, de conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour montrer peu à peu comme par degrés jusqu'à la connaissance des plus composés, et supposant même de l'ordre entre eux qui ne se précèdent point naturellement les uns les autres.

*Et le dernier, de faire partout des dénombrements si entiers et des revues si générales, que je fusse assuré de ne rien omettre» (*ibid.*, p. 23-24).*

À travers ce raisonnement qui semble peu évident au départ, c'est la structuration de la pensée et la conduite de la logique qui sont mises en exergue : différentes étapes successives ; ordonnancement ; organisation ; exhaustivité. Un tel extrait forme l'une des bases de la rationalité occidentale et constitue un aspect incontournable de l'initiation en matière de philosophie (école française).

L'histoire de la philosophie est riche de nombreux enseignements, mais parmi les fondamentaux de la culture philosophique, en matière d'épistémologie, on peut citer l'apport de Platon dans la mesure où les limites de la raison sont compensées par un autre moyen de comprendre quand le raisonnement logique ne suffit plus. Ainsi, *la philosophie du mythe* a une intention pédagogique : celle qui aide à la réflexion et à la compréhension en s'appuyant sur le symbolique et l'imaginaire. En effet, le *mythe de la caverne* ou *l'allégorie de la caverne* de Platon (1958) nous informe sur la place des « Idées » dans la connaissance de la vérité. La caverne est le lieu de passage, d'une épreuve, dans le chemin vers la vérité et la philosophie du mythe n'est autre qu'une éducation, c'est « sortir hors de », s'élever hors de la caverne de son ignorance et de sa dépendance. La sortie de la caverne représente le fait que, lorsqu'on commence à réfléchir, on prend une certaine distance par rapport à ses opinions et on apprend à distinguer ce qui est réel de ce qui est apparent ou illusoire. C'est cette connaissance du Bien qui amène à la vérité (Platon, 1958, p. 106).

Qu'il s'agisse de raison ou de mythe pour aider à s'initier à la philosophie, la dimension linguistique et culturelle reste très importante.

2.4. Langues-cultures en présence : la question des langues enseignées/langues d'enseignement

La problématique des langues dans le domaine de l'éducation fait partie de notre étude étant donné notre inscription dans le Master de Recherche *Éducation, pluralité linguistique et culturelle*. L'éducation étant déjà évoquée en amont, il convient alors d'aborder les concepts de langue-culture, de langues-cultures en contact et de plurilinguisme/pluriculturalisme avant de traiter la question cruciale des langues enseignées/langues d'enseignement.

Parler de la langue n'est pas chose aisée puisqu'il s'agit d'un élément propre à l'Homme, qui sous-entend une complexité. Nous en avons quand même déjà vu un aperçu plutôt mais ce qui mérite d'être abordé dans cette partie est la notion de « langue-culture ». En effet, la langue est l'expression la plus évidente de la culture. Ce sont deux termes inséparables, il n'y a pas de langue sans culture ni de culture sans langue. Selon l'approche anthropologique, la langue se définit comme un moyen de conceptualiser la vision du monde et de l'être humain et aussi un reflet de la relation sociale. Elle est considérée comme étant une institution en relation étroite avec d'autres institutions (rite, économie, politique, etc.). (Stefanini, 1979, « Sur une première rencontre de la linguistique et de la sociologie : relecture de A. Meillet » in *Recherches sur le français parlé*, Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe, n° 2. p. 143-154). Suite à cette analyse de l'anthropologie, nous citons Edward Sapir qui a développé une anthropologie nouvelle basée sur le langage. Il a considéré la langue comme un fait culturel à part entière. Pour lui, la culture et la langue doivent être étudiées de pair et comprises en elles-mêmes.

Le concept de culture a un caractère collectif : elle existe pour un groupe et n'existe que pour des individus qui forment des groupes. Morin enrichit une telle définition : « La culture est un patrimoine informationnel constitués des savoirs, savoir-faire, règles, normes propres à une société [...]... » Elle s'apprend, se réapprend et se retransmet de génération en génération et reflète l'idée du commun, d'identité malgré la diversité.

De nos jours, la mondialisation est un phénomène incontournable dans la mesure où toutes les langues sont en contact entre elles. Les langues en usage ne sont pas appréhendées une par une et indépendamment les unes des autres car les individus sont en contact. Ainsi, les situations de plurilinguisme sont de plus en plus fréquentes à travers le monde ; le cas de monolinguisme est devenu rare. Mais, il est constaté que le monde ne vit pas cette pluralité de manière heureuse car le contact engendre un conflit tant linguistique que culturel au sein de la société. Les individus ont tendance à distribuer aux langues des fonctions inégales. En sociolinguistique, on parle de diglossie ou encore de rapports de force entre les langues en présence. (Charles Ferguson, 1959, p. 245)

Afin de bien gérer ce phénomène complexe de langues-cultures en contact, nous retenons une approche visant l’interculturalité : l’approche interculturelle. C’est « la capacité d’entrer en rapport avec un semblable différent » (Vincent de Gaulejac, 2007). Mais aller à l’encontre de l’autre n’est pas évident, d’où le recours à « l’altérité » qui a une dimension médiatrice permettant de dépasser la peur instinctive d’aller à l’encontre de l’autre. De ce fait, cette approche prend en compte la diversité et la pluralité. Or, pour désigner la pluralité de langues, il existe deux concepts qui doivent être clairement différenciés : le plurilinguisme et le multilinguisme, l’approche comparative sera donc privilégiée. Le tableau ci-dessous montrera alors la distinction entre ces concepts.

Tableau 1 : Le plurilinguisme et le multilinguisme

Plurilinguisme	Multilinguisme
-L’existence de plusieurs langues à l’intérieur d’un même État (Chaudenson, 1991, p. 201)	-La pluralité linguistique dans divers États (Chaudenson, 1991, p. 201)
-La coexistence d’une pluralité des langues dans un espace géographique ou politique donné (Hagège, 2005)	-La connaissance de plusieurs langues chez un même individu (Hagège, 2005)
-La pluralité linguistique chez l’individu (Conseil de l’Europe, 2001, p. 11)	-La pluralité linguistique dans la société (Conseil de l’Europe, 2001, p. 11)

De ce tableau, nous remarquons différentes acceptions des deux concepts. Ce qui peut engendrer une confusion et créer un obstacle pour leur compréhension. Dans cette recherche,

nous optons pour les définitions données par le Conseil de l'Europe, qui distingue les deux concepts par leur aspect individuel/psychologique (plurilinguisme) ou collectif/territorial (multilinguisme). Le choix a été fait dans la mesure où nous nous intéressons à l'enseignement des langues, suivant la perspective de cette institution.

Dans le domaine de l'éducation, pour transmettre le discours du Vrai sur la/les discipline(s) enseignée(s), il y a lieu de recourir à la langue en tant que médium de transmission des savoirs didactiques. Cependant, l'existence de plusieurs langues dans une société donnée peut être problématique quand il est question de prendre des décisions en matière de langues d'enseignement. Ainsi, les représentations qu'ont les locuteurs sur les langues en présence devraient pouvoir faciliter l'élaboration et la mise en place d'une politique linguistique éducative (PLE) appropriée par rapport au contexte. Mais qu'entend-on par représentations ? En quoi consistent-elles ? Dans quelle mesure leurs enjeux influent-ils le processus d'enseignement/apprentissage ?

Le concept de représentations articulé à celui de compétences fera alors objet des lignes qui vont suivre.

2.5. Représentations vs compétences

Le concept de représentations relève des dimensions sociale, éducative et linguistique dans cette recherche. C'est la vision première de ce que l'on a du monde. Elle a un caractère social car par l'étude des représentations d'un sujet, on peut atteindre « l'ensemble social. » Les représentations agissent sur les pratiques. Selon P. Dumont, B. Maurer « l'image de ce que l'on fait ou de ce que l'on est influe sur ce que l'on fait ou est » (Dumont, Maurer, 1995, p. 100-101). Cependant, elles agissent sur la construction des compétences. Nous aborderons donc les représentations linguistiques étant donné la place que nous donnons à la langue dans cette recherche, les représentations sociales et culturelles par rapport à la philosophie ainsi que les représentations dans le champ de l'éducation et de la didactique vu le domaine dans lequel s'inscrit notre étude.

2.5.1. Les représentations linguistiques et discursives :

Les représentations linguistiques constituent un des axes de recherche en sociolinguistique. « C'est ce que les locuteurs disent, parlent des langues qu'ils parlent (ou de la façon dont ils les parlent) et de ce que parlent les autres (ou de la façon dont les autres

parlent) » (Calvet, 1999, p. 145-146). À cela s'ajoute la définition de M.-L. Moreau comme relevant de la « subjectivité, des conceptions que les locuteurs se font des langues en présence » (Moreau, 1990, p. 166). Cependant, elles concernent à la fois les idées que les locuteurs ont des langues ainsi qu'à leurs pratiques. Nous parlons alors de représentations discursives, qui font référence aux normes, c'est-à-dire à un ensemble de règles spécifiques. À l'oral comme à l'écrit, dans tels ou tels domaines d'utilisation¹¹, les personnes ont leurs représentations sur les pratiques d'une langue. À titre d'exemple, les locuteurs ont des représentations discursives sur le français, utilisé comme un moyen de communication scientifique dans le domaine éducationnel.

2.5.2. Les représentations sociales et (inter)culturelles :

Les représentations sociales constituent « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1994, p. 36). De par cette définition, on peut voir que les représentations sociales permettent d'intégrer l'individu dans un groupe, unissent le groupe et un objet social. C'est donc une affaire entre les individus de la société et l'objet de la réalité. Tout un chacun dispose à leur sujet d'un certain nombre d'informations et construit des croyances s'y rapportant.

Certes, les personnes vivant dans une même communauté, partageant la même culture ont la même représentation culturelle d'un objet. Mais cela n'empêche en aucun cas la présence d'autres cultures ou d'autres visions, s'unissant avec celles qui existent déjà, ce qui crée une représentation interculturelle sur un objet.

Qu'elles soient sociales ou (inter)culturelles, les représentations que l'on se fait d'un objet permettent de refléter la place qu'on lui donne dans la société où l'on vit et dans le domaine de son utilisation. Il en est ainsi de la philosophie qui présente plusieurs acceptions et qui s'accompagne de représentations d'ordre socioculturel dans différents domaines d'activité comme dans la religion, dans la politique et surtout dans l'éducation, son premier domaine d'ancrage.

2.5.3. Les représentations dans le champ de l'éducation et de la didactique

Le concept de représentation occupe une place de premier ordre dans les recherches en didactique. Dans le processus d'enseignement/apprentissage, les représentations peuvent

¹¹ Selon le CECRL, la langue est utilisée dans quatre domaines d'utilisation : le domaine personnel, le domaine public, le domaine éducationnel et le domaine professionnel. (Edition Didier, 2003)

servir de support pour s'approprier des connaissances nouvelles et la construction du savoir chez les apprenants. En effet, avant tout enseignement, généralement, les apprenants ont déjà une image de ce qui va être traité, c'est :

« *La connaissance que les élèves avaient déjà de la matière à apprendre. Le concept de représentation permettait non pas seulement de la nommer, mais de la qualifier comme connaissance pédagogique, c'est-à-dire, d'une part, de l'identifier comme connaissance fautive et comme obstacle par rapport à la connaissance à apprendre et, d'autre part, de l'intégrer dans l'élaboration de procédures didactiques comme élément à remplacer* » (Sachot, 2007, p. 37).

D'après toujours Sachot, le concept de représentation peut être cependant perçu comme un obstacle à tout apprentissage de n'importe quelle discipline car elle prend place dans la mise en œuvre du processus « enseigner-apprendre ». Bachelard le confirme dans la ligne de *La formation de l'esprit scientifique* que les « représentations ont d'abord été perçues plutôt comme des obstacles dont il faut se libérer pour accéder à la véritable connaissance » (Bachelard, cité par Sachot, 2007, p. 44). Ainsi, elles entretiennent des liens forts avec le processus d'apprentissage, qu'elles constituent à fortifier ou à ralentir (Castellotti, 2002, p.10).

En didactique des langues (DDL), les représentations occupent une position importante dans l'enseignement-apprentissage des langues. Selon Dabène, « les représentations que les locuteurs se font de langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser » (Dabène, 1997 cité par Randrianantenaina, 2015, p. 255)¹². Elles agissent sur les pratiques linguistiques des locuteurs et influent sur la construction de leurs compétences en langues. Phénomène que l'on peut étendre à l'apprentissage de disciplines linguistiques et de disciplines non linguistiques.

2.5.4. Compétences

La notion de compétence n'est pas spécifique au monde de l'éducation. D'origine juridique, elle désigne « l'aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel acte dans des conditions déterminées » (Robert, 1996). Aujourd'hui, elle se rencontre dans

¹²« L'image des langues et leur appropriation » paru dans l'ouvrage collectif dirigé par M. Matthey, *Les langues et leur image*, publié par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD).

presque tous les domaines et s'apprête à des significations différentes. Ce concept de compétence n'est pas abordé de façon développée et exhaustive dans ce travail, mais le sera ultérieurement. Étant donné son lien avec les représentations, il peut constituer un point focal dans la réalisation de futurs travaux au-delà de la thèse. Nous l'évoquerons en passant, mais en nous focalisant surtout en amont dans le projet de thèse et dans la thèse proprement dite, sur les représentations (nature et enjeux) chez des enseignants en construction. Cela se justifie par rapport au contexte de mondialisation et la situation sociolinguistique malgache qui est complexe.

Afin de comprendre ce concept de compétences qui est articulé à celui de représentations, nous allons nous référer à quelques auteurs :

Selon Louis Toupin, la compétence est un « savoir agir » doublé d'un « pouvoir agir », et ce, dans un contexte spécifique » (Louis Toupin, 2001, p. 233-240). Pour Charles Delorme, une compétence est « ce qui permet à quelqu'un de faire face de façon adaptée à une situation sociale particulière : par exemple, de porter secours à un accidenté » (Cardinet, 1994, p. 130)

G. De Landsheere, la définit comme « une simple capacité d'accomplir une tâche de façon satisfaisante ». Selon Philippe Cabin, « Dans le sens commun, avoir une compétence, c'est posséder un savoir ou un savoir-faire dans un domaine défini (par exemple jouer du piano...elle est latente et ne s'exerce que dans une situation donnée) » (Cabin, 2001, p. 241-245).

En partant de ces définitions, il semble clair que la notion de compétence implique une action et se manifeste dans une situation précise. Être compétent, c'est être doté d'un savoir et d'un savoir-faire spécifique, maîtriser ces savoirs. Transposée dans le domaine de l'éducation, la compétence désigne selon Perrenoud un savoir-faire de haut niveau, qui *exige l'intégration de multiples ressources cognitives*¹³ dans le traitement de situations complexes.

Dans notre recherche, nous évoquerons brièvement les compétences linguistiques, socioculturelles, scientifiques et disciplinaires en philosophie car elles touchent le processus d'initiation que nous traitons dans ce projet de thèse.

¹³ Ces ressources cognitives ne sont autres choses que les connaissances.

2.5.4.1. Compétences linguistiques et discursives en philosophie

Qu'entend-on par compétences linguistiques ? Elles sont axées vers la langue en tant que système (Saussure, 1985, p. 33) et n'apparaît qu'à travers les compétences en rapport à sa structure. Le Conseil de l'Europe distingue la compétence lexicale, la compétence grammaticale, la compétence sémantique, la compétence phonologique, la compétence orthographique et la compétence orthoépique (Conseil de l'Europe, 2001, p. 33-36).

Quant à la compétence discursive c'est « la capacité de l'utilisateur/apprenant de construire des phrases et de les associer afin de produire un énoncé cohérent d'une certaine longueur » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 38).

Ces compétences concernent la langue en tant que discipline linguistique. Mais quand il s'agit de faire acquérir le savoir, notamment le savoir philosophique, c'est le versant médiation par rapport à la philosophie qui est en question. Chaque enseignant a recours une langue ou plusieurs langues données et fait en sorte que les compétences en cette (ces) langue (s) soient maîtrisées afin que « le discours du vrai » puisse être transmis et que les apprenants soient capables de produire un discours conforme au fonctionnement des règles qui sous-tendent le discours de la philosophie.

C'est dire toute l'importance d'une double compétence relative au savoir et à la médiation de ce savoir dans le cadre de l'apprentissage de la philosophie en français, notamment en initiation.

2.5.4.2. Compétences socioculturelles/interculturelles en philosophie :

La compétence socioculturelle/interculturelle en philosophie s'occupe de la connaissance et des capacités nécessaires pour maîtriser la dimension sociale de la culture philosophique. Dès ses origines en Occident jusqu'à ce jour, la philosophie véhicule une culture complexe (en lien avec la dimension socioculturelle, et la dimension scientifique). Ceux qui l'appréhendent l'assimilent et la transmettent de génération en génération. Compte tenu de l'évolution des valeurs et des attentes de la société, chaque philosophe centre sa réflexion et son système de pensée sur un objet précis. L'ensemble des objets traités est aussi vaste et complexe que la nature humaine.

Si l'on prend brièvement en exemple les auteurs qui ont fait partie de notre formation en Master EPLC, les philosophes présocratiques¹⁴ se focalisaient sur la raison d'être de la nature, sur l'origine du monde. Descartes, bien plus tard, en France, se focalise sur la « manière de conduire sa raison pour accéder à la vérité dans les sciences ». Aujourd'hui au XXIème siècle, face à un monde en pleine mutation et qui est en quête de nouvelles valeurs, le cartésianisme ne semble plus suffire à comprendre l'univers. Beaucoup de jeunes philosophes interviennent pour proposer une autre vision du monde, ce qui nécessite de savoir situer les apports des uns et des autres, mais aussi de pouvoir mieux gérer l'interculturalité (contact d'espaces géographiques différents mais aussi de cultures au sens socio-anthropologiques).

2.5.4.3. Compétences scientifiques et disciplinaires en philosophie :

Si l'interculturalité en philosophie a un sens, il convient surtout d'aborder la notion de compétences scientifiques et disciplinaires. Il y a donc lieu de faire une distinction entre savoir scientifique et savoir disciplinaire dans un cadre scolaire en particulier. Issu de la démarche scientifique, le savoir est un « savoir savant ». Cependant, en situation d'apprentissage à l'école, ou dans le cadre d'une initiation dans l'enseignement supérieur, il est nécessaire d'adapter la démarche et les contenus de savoir par la « transposition didactique » qui permet aux apprenants de mieux s'approprier le savoir scientifique, selon leurs capacités et leurs besoins d'acteurs en construction.

Quand il est donc question de compétences scientifiques en philosophie, il s'agit de se référer aux fondements épistémologiques de cette discipline en tant que cadre et système de pensée, sans qu'il y ait visée de formation d'enseignants. Cela va se compléter, en situation éducative et scolaire, avec les compétences disciplinaires centrées formellement sur des savoirs didactiques répondant à deux questions : qu'est-ce qu'enseigner la philosophie ? Comment l'enseigner ? Les savoirs en didactique de la philosophie supposent une professionnalisation qui passe par la connaissance des représentations des apprenants.

Dès lors le contexte devient important. C'est l'objet du dernier chapitre de cette partie.

¹⁴ Tels que Pythagore, Héraclite, Anaximène, Parménide.

Conclusion du chapitre 2

Former à exercer à la profession d'enseignant suppose plusieurs paramètres surtout quand il s'agit de la formation d'enseignants de philosophie en contexte multilingue et multiculturel, une discipline à statut épistémologique complexe, traitant de la connaissance. Parler de langue comme médium de transmission de savoirs reste également une problématique complexe dans la mesure où tout se lie, les notions de langues-cultures en contact, de plurilinguisme/pluriculturalisme, les représentations sur la/les langues servant de moyen de faire acquérir les savoirs didactiques et scientifiques ainsi que les compétences en ces langues et en la discipline à enseigner.

Chapitre 3. Contexte de recherche : cas de Madagascar

Ce chapitre est consacré à une mise en contexte de la recherche. Cette étude dans son objet de recherche traite du contexte malgache et se veut montrer la spécificité du système éducatif malgache.

3.1. Système éducatif malgache, approche diachronique

Le système éducatif est abordé dans cette recherche étant donné notre préoccupation de l'éducation, une action concertée. En effet, le système éducatif rassemble les structures et les personnels concourant à l'éducation d'une population. Dans quelles mesures le système éducatif malgache concourt-il à l'éducation de la population malgache ? À ce titre, nous voulons apporter une modeste contribution par un début d'analyse portant sur le passage de la Terminale à la 1^{ère} année de l'enseignement supérieur ; il s'agit de mieux comprendre les représentations des élèves-professeurs et d'observer leurs mécanismes d'appropriation d'une discipline-clé, la philosophie, à travers le français. Il est donc question d'une initiation à la philosophie et de culture dans ce domaine. La place de l'histoire reste incontournable.

En effet, la connaissance du système éducatif malgache ne peut se détacher de l'histoire que le pays a vécue. L'approche diachronique sera donc sollicitée pour une étude succincte de ce système, en montrant les réformes qu'il a connues, marquant ainsi son évolution. Mais il est à noter que l'analyse faite ici ne sera pas exhaustive dans la mesure où cette étude ne constitue qu'un projet de thèse.

❖ Avant la période coloniale

En matière d'éducation, cette période a été marquée par l'évangélisation et l'instruction du peuple malgache par les Missions protestantes et catholiques. Il est à noter qu'il n'y avait aucun critère d'âge pour ce type d'enseignement car enfants et adultes y sont confondus. Mais progressivement, avec l'évolution, en 1881, le code des 305 articles a provoqué des changements dans les pratiques et stipule l'enseignement obligatoire de tous les enfants entre huit et seize ans. En ce qui concerne le contenu, il a été soulevé dans le Code que « Le premier degré d'instruction que doivent acquérir les élèves est la lecture, l'écriture appliquée et le calcul jusqu'à la règle de trois » (Article 282 du Code de 1881 cité dans *Omalysyanio (Hier et Aujourd'hui)*, N°16, juillet-décembre 1982, p. 105)

❖ Pendant la période coloniale

Si avant, l'enseignement malgache était monopolisé par les Missions, depuis l'annexion du 06 août 1896 déclarant officiellement « Madagascar colonie française », il était entre les mains de l'administration coloniale. Suite à cela, le Général Gallieni a publié un arrêté qui donnait naissance à l'école officielle, celle qui offrait un enseignement favorisant l'accomplissement de la mission de civilisation¹⁵ et de colonisation dans la Grande île. Petit à petit, « l'école privée » ou « école confessionnelle » a été aussi mise en place. En ce qui concerne la langue, le français avait une place prépondérante dans la politique d'enseignement, sa maîtrise constitue la première condition à remplir pour accéder au niveau supérieur

L'élément clé de la réforme en matière d'éducation et qui a aussi marqué cette période était la politique scolaire discriminatoire mise en place : différence entre les indigènes eux-mêmes et entre les indigènes et les Européens. Cependant, l'enseignement se présente comme un vrai système par la présence des infrastructures scolaires, par la détermination des niveaux d'études, des durées de la scolarité ainsi que l'âge scolaire. Mais dans le contexte colonial, il n'est pas uniquement question de rapport d'administration et de pouvoir, l'on ne peut éluder le contact de deux cultures et de deux civilisations : celles de la France et de Madagascar. Bref, pendant la période coloniale, les questions d'ordre linguistique et culturel figurent parmi les faits marquants l'éducation à Madagascar ; pendant longtemps elles ont été traitées de façon hiérarchisée et séparée. À l'approche de la décolonisation, les clivages tendent à s'atténuer.

❖ Après la période coloniale

¹⁵ Civilisation française en privilégiant l'étude de la langue française.

Au lendemain de l'indépendance, la Grande île connaît une longue période de tâtonnements et de réformes en matière d'enseignement. La langue française continue d'occuper une place importante, la politique de l'enseignement demeure conforme à celui de la France. Le nouveau système s'est vite avéré élitiste et n'a pu répondre aux besoins éducatifs. Considérée comme porteuse d'une deuxième indépendance, la Deuxième République procède à une réforme radicale de l'éducation. Conformément à son idéologie socialiste¹⁶, la politique éducative mise en œuvre est fondée sur la démocratisation, la décentralisation et la malgachisation. De ce fait, la langue et la culture malgache a été privilégiée et l'éducation s'accompagnait d'une philosophie particulière, issue de la Charte de la révolution socialiste¹⁷.

Par ces brefs rappels, on constate que l'évolution du système éducatif s'accompagne d'idéologies antagonistes exprimant les valeurs de ceux qui alternent le pouvoir, de façon brusque et violente avec des conséquences négatives sur la gestion des langues en présence. La science et l'approche scientifique semble occultée. Une telle évolution n'a pas manqué d'avoir des conséquences sur la place de la philosophie et de l'épistémologie jusqu'à maintenant, comme on le verra plus bas.

Depuis 2013, toujours en matière de réforme, le PSE ou Plan Sectoriel de l'Éducation tente de redynamiser le système éducatif en adoptant, par exemple l'optique de la synergie entre les trois ministères chargés de l'éducation autour de nouvelles orientations stratégiques¹⁸. Depuis quelque temps, ce Plan est en phase d'expérimentation. Plus

¹⁶ Avec le Président Didier Ratsiraka.

¹⁷ Les principes ont été traduits en termes opérationnels dans la loi 78-040 du 17 juillet 1978 portant cadre général du système d'éducation et de formation.

¹⁸ Les nouvelles orientations :

- la Politique générale de l'état : défi 14,
- l'éducation pour le développement durable : ODD 4,
- le Plan national de développement,
- la loi portant orientation de la politique nationale de l'emploi et de la formation professionnelle,
- la Convention nationale pour l'éducation,
- la Convention internationale des droits de l'enfant dans ses articles 28 et 29,
- la constitution de la quatrième République, article 24, recommandant l'obligation et la gratuite de l'enseignement primaire accessible à tous, la constitution, article 27, qui stipule que la formation professionnelle est un droit et un devoir pour tout citoyen et le code de travail qui fixe l'âge minimal légal d'accès à l'emploi à quinze ans.

concrètement, ces éléments vont contribuer à la modification progressive des différentes composantes du secteur éducatif d'ici dans les prochaines années. Mais aussi de la vision des choses, en particulier en mettant en relief l'importance de la contextualisation.

3.2. Contextualisation : intérêt pour le système éducatif malgache vu sous l'angle de la philosophie

La contextualisation est un concept polysémique. C'est une notion interprétable et utilisable de façon extrêmement variées, contradictoires et ambiguës (Blanchet, 2012, p. 13). En sociolinguistique, contextualiser, ne se limite pas à « mettre en contexte », c'est plutôt : « Attribuer des significations à des phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales en mobilisant d'autres phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ au titre de contexte (...) mais qui ne sont pas au centre de la focale » (Blanchet, 2012, p. 13-20).

Mais il importe aussi de considérer la contextualisation sous l'angle des didactiques des disciplines scolaires, c'est particulièrement de cette conceptualisation dont il est question dans « les programmes d'études et des manuels scolaires ¹⁹ ». Notre analyse se porte sur la contextualisation prise au sens didactique car c'est sa place dans l'élaboration du curriculum qui nous intéresse dans cette étude. En effet, la contextualisation permet de situer le curriculum par rapport à une réalité plus proche des élèves et de l'ajuster à leurs nécessités, leurs caractéristiques et leurs rythmes d'apprentissage. De plus, c'est le rapprochement entre les processus d'E/A et la réalité concrète des élèves.

Concrètement, contextualiser le curriculum signifie le « dimensionner dans des processus d'enseignement et d'apprentissage en fonction des caractéristiques, des besoins et des intérêts personnels, socioculturels et professionnels des étudiants » (*Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, www.la-recherche-en-education.org, N° 7 (2012), p. 31-44). Bref, c'est un instrument intellectuel ayant pour vocation d'appréhender le réel. (Marcel, 2002, p.104).

¹⁹www.la-recherche-en-education.org. Consulté le 20 juillet 2019.

Dans une situation d'E/A, elle doit être porteuse du savoir à considérer et être imprégnée de culture, c'est-à-dire, par-là, être insérée dans la réalité sociale, sinon, le savoir dispensé est un « *savoir cristallisé, morcelé et inerte.* » (Baeryswyl et Théverez, 2001). En philosophie, cela peut être perçu car le danger est de proposer un contexte irréaliste, fictif et des mises en situation distrayantes mais inappropriées quant au fond.

Compte tenu de ce qui précède, ce concept de contextualisation a un intérêt pour tout système éducatif, en l'occurrence le système éducatif malgache. Les élèves malgaches évoluent dans une réalité difficile où l'échec scolaire est présent et où l'école faillit à sa mission d'apprendre à réfléchir tout au long de la vie. Ce concept permet donc d'améliorer les apprentissages car plus l'enseignant, le concepteur de curricula ou de formations, etc. cernent le « contexte » ou encore les milieux différents où vivent les élèves, en considérant leurs caractéristiques, plus il sera à même d'apporter une réponse didactique appropriée à tous les niveaux du système éducatif.

3.3. Politiques éducatives nationales et philosophie

La présente sous-partie vise à montrer la complexité des Politiques éducatives nationales adoptées, étudiées ici sous l'angle de la philosophie, censée soutenir tout le système. Il est question non seulement d'idéologie et de gouvernance, comme déjà dit plus haut, mais également de morale/éthique et surtout de science.

La philosophie comme expression de la raison, comme vision de la vie et manière de pensée, se veut être observable dans n'importe quel domaine d'activité. Un des principaux points qui nous intéressent dans cette recherche qui forme en quelque sorte les prolégomènes (au sens étymologique) du futur travail de la thèse c'est donc la place de la philosophie dans les politiques éducatives nationales. On peut l'appréhender à travers les documents officiels : Constitutions, lois d'orientation et les programmes à Madagascar.

Ainsi, notre analyse se portera sur les orientations principales exprimées au plan institutionnel, avec comme objectif d'étudier le rapport complexe qui peut exister entre la philosophie politique des Républiques successives (de la 1^{ère} à la 4^{ème}) et de voir dans quelle mesure elles ont suscité la mise en place de valeurs pertinentes pour tout citoyen, surtout dans le champ éducatif.

Chaque République a formulé une nouvelle vision jugée conforme aux besoins des Malgaches : par exemple au temps de la République socialiste, promotion de la démocratisation puis désidéologisation au début de la 3^{ème} République. De telles visions sont porteuses de valeurs spécifiques qui ont marqué l'éducation à Madagascar différemment²⁰. Cependant, si nous nous référons aux Constitutions²¹, nous remarquons un fonctionnement semblable, au-delà des différences : transposée dans les lois d'orientation portant orientation générale du système d'éducation et de formation, la philosophie politique qu'elles véhiculent sont réinvestis directement dans les contenus de l'enseignement et dans les objectifs éducationnels. En effet, « respectueux des « droits et devoirs (...) énoncés dans la Constitution » ainsi que de « certaines valeurs spécifiques (...) telles que les notions de “vie” (*aina*), “âme-raison constitutive de l'homme” (*fanahy maha-olona*), de “vertu, sainteté” (*hasina*) ou “amitié, bonnes relations” (*fiavanana*), “fidèle aux engagements internationaux” », l'État fait de l'éducation « une priorité nationale absolue » et définit l'enseignement et la formation malgaches comme des processus censés « préparer l'individu à une vie active intégrée dans le développement social, économique et culturel du pays ».²²

Dans la situation pluriculturelle malgache, qu'il s'agisse de la dimension politique ou sociale, souvent on assiste à une interpénétration des valeurs occidentales et celles issues de l'environnement local ethno-anthropologique local. Ainsi, Si nous nous cantonnons à l'analyse de la philosophie malgache donnée par R.P. Rahajarizafy elle concerne la manière de bien se conduire (« *lalàm-pitondrantena* ») ou la philosophie du « *fanahy no maha olona* » (« c'est l'âme qui fait l'homme »).

²⁰ La notion de démocratie apparaît dans les Constitutions : « *La démocratie et le principe de l'Etat de droit constituent le fondement de la République* » (Constitution de la 4^{ème} République, article 1). Dans la conception des Anciens, si l'on se réfère quelque peu aristocratique de Platon, la démocratie apparaît lorsque les pauvres, ayant remporté la victoire sur les riches, massacrent les uns, bannissent les autres, et partagent également avec ceux qui restent le gouvernement et les charges publiques ; et le plus souvent ces charges sont tirées au sort » (Platon, Livre VIII, 557-a). Selon lui, la démocratie serait donc le gouvernement des pauvres et qui dit démocratie dit égalité et liberté.

²¹Voir annexe 3.

²² Voir Velomihanta Ranaivo, « Le système éducatif de Madagascar », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 46 | décembre 2007, mis en ligne le 30 juin 2011, consulté le 14 juillet 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/778> ; DOI : 10.4000/ries.778.

Nous observons précisément que cette philosophie se voit à travers certaines lois d'orientation. Ainsi la loi n°2008-011 portant orientation générale du système d'éducation, d'enseignement et de formation à Madagascar, qui stipule que « *l'État s'engage à instaurer un système d'éducation, d'enseignement et de formation capable d'assurer l'épanouissement intellectuel, physique, morale, civique et artistique de chaque individu. Certaines valeurs culturelles spécifiques au pays, telles que les notions de " aina ", de " fanahy maha-olona ", de " hasina " ou de " fhavanana " sont prises en considération*²³ ». Valeurs qui avaient leur sens après les épisodes de violence des années précédentes. Cependant, de l'élaboration à la mise en œuvre de ces lois, des obstacles surgissent qui sont liés aux situations sur le terrain (formation inadéquate des enseignants ; inexistence de supports pédagogiques et de manuels appropriés ; manque de moyens financiers, etc.); c'est ainsi que l'on perd de vue les grandes valeurs de référence et la dimension scientifique est minimisée. Il en est de même concernant l'élaboration et la mise en œuvre des programmes, en particulier ceux de philosophie, déterminés en amont par les orientations institutionnelles précisées dans les textes. C'est la raison pour laquelle il est important d'observer concrètement le terrain pour comprendre dans quelle mesure les représentations et le vécu des acteurs convergent ou non avec de telles orientations et quelle initiation à la philosophie (vision du monde ; raison et logique, etc.) est rendue possible dans un tel cadre.

Nous nous arrêtons à ces analyses dans la mesure où elles vont être reprises et faites de manière approfondie dans la future thèse. Ceci dit, ces quelques réflexions constituent quand même les principes et les notions préliminaires de la recherche. Poursuivons avec les PLE.

3.4. Politiques linguistiques éducatives et philosophie

La politique linguistique éducative se définit comme étant l'ensemble des choix nationaux en matière de langue et de culture dans le cadre des situations éducatives. À Madagascar, la mise en place d'une PLE n'est pas une fin en soi étant donné la complexité de sa situation sociolinguistique. Selon certaines chercheuses, les difficultés sont dues précisément à des raisons d'ordre politique et socioculturel (Rabenoro, Rajaonarivo, 1997, p. 105). Les langues en présence obtiennent leurs statuts en fonction de la politique de l'État.

²³ Article 3.

Ainsi, les détenteurs du pouvoir agissent et modifient les politiques linguistiques et éducatives en fonction de leur vision du monde.

Au temps de Philibert Tsiranana, la langue malgache assurait principalement l'éducation de base en primaire puis s'introduit progressivement vers le secondaire la langue française ; un certain équilibre s'est instauré, facilitant la diffusion de la culture philosophique à l'occidentale à Madagascar.

En 1976, pendant la 2^{ème} République, sous la présidence de Didier Ratsiraka, à la faveur d'un revirement politique, le processus de malgachisation contribue à la généralisation de la langue malgache dans l'éducation : des efforts sont fournis en vue de rendre cette langue apte à exprimer des contenus scientifiques, en particulier en philosophie. Cependant, avec la censure, la liberté ne régnait pas.

Aussi, suite aux manifestations de 1980, la langue française est-elle réhabilitée au sein de l'enseignement. En 1990, le français est réintégré dans le système éducatif en tant que langue d'enseignement, tout d'abord au niveau secondaire, puis au niveau primaire. Ces changements répétés ne permettent pas de consolider les efforts déployés, surtout lorsque les langues elles-mêmes sont en tension.

Marc Ravalomanana, une fois au pouvoir, a mis en place une politique linguistique en rapport avec son régime. Ainsi, la langue anglaise est introduite comme langue officielle aux côtés du malgache et du français. Elle est également introduite dans le programme d'enseignement, au niveau secondaire. Mais les manifestations en 2009, conduit le pays dans une période appelée Transition, Andry Rajoelina se place à la tête de la transition et la langue anglaise est évincée du statut de langue officielle pour revenir au bilinguisme malgache-français. Depuis 2013 jusqu'à ce jour, ces langues jouissent les mêmes statuts qu'en 2009, malgré la promotion d'autres langues comme le mandarin, l'espagnol et l'allemand dans le pays. On peut donc en conclure que les PLE n'ont guère favorisé à Madagascar l'enrichissement de la culture philosophique, qui est affectée par la censure ou qui est victime des hésitations entre le français ou le malgache comme langue d'enseignement dans le secondaire et dans le supérieur.

Cette partie du travail consistait surtout à instruire la problématique de la PLE de la philosophie à Madagascar. Nous voulons montrer à travers notre étude qu'une langue peut être à la fois source de facilitation ou de blocage dans l'initiation à la philosophie et dans l'acquisition d'une culture philosophique.

Ainsi, si les lois d'orientation stipulent que la philosophie doit s'enseigner en français, est-il sûr, dans ces conditions, que cette langue faciliterait l'acquisition de ces savoirs disciplinaires par tous les apprenants ? Si les réalités éducatives malgaches montrent le contraire, et suscitent le bilinguisme malgache-français dans l'enseignement/apprentissage de cette discipline, comment se vit ce bilinguisme et est-ce pour autant un bi-plurilinguisme harmonieux ? Dernière question : les origines du contact entre malgache et français dans le domaine de la philosophie, dans les pratiques d'E/A et les pratiques d'évaluation sommative et certificative au baccalauréat malgache proviennent-ils des choix faits par les détenteurs du pouvoir politique ou parce que la non maîtrise du français tant par les enseignants de philosophie que par les apprenants en est la cause ? Tel est le questionnement inévitable quand il s'agit de faire une recherche sur la/les langues d'enseignement de la philosophie à Madagascar. Le retour au terrain est plus que nécessaire.

Conclusion du chapitre 3

Le contexte malgache est un contexte complexe dans la mesure où son système éducatif subit des réformes suivant les chefs d'État qui se succèdent. De plus, établir une politique linguistique s'avère peu facile et la gestion du plurilinguisme au niveau scolaire demeure un vaste champ de bataille. Cependant, vu sous l'angle de la philosophie, le concept de contextualisation permet d'appréhender le réel et présente un intérêt pour l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum de philosophie considérée comme la discipline fondatrice de tout le système éducatif. La deuxième partie va donc viser à collecter des données sur des phénomènes aussi complexes, du point de vue du savoir en philosophie et de la langue française.

Conclusion de la première partie :

Cette partie a été consacrée à un cadrage théorique et contextuel de la recherche. Théorique dans la mesure où les concepts ont été particulièrement choisis et mobilisés en rapport avec notre sujet de recherche. Quant au cadrage contextuel, il a permis de montrer les différences de situations et la notion de diversité a été prise en compte. Pour cela, notre regard s'est porté sur le contexte malgache, pris dans sa complexité en matière de politiques éducatives et de gestion des langues-cultures en contact en milieu institutionnel.

Le premier chapitre consistait à présenter d'une manière générale les disciplines et théories d'ancrage de notre recherche. Il permet de mieux situer l'étude que nous voulons entreprendre dans le champ de la recherche scientifique. Il a été souligné que faire de la recherche, c'est produire le « vrai ». Dans notre cas, il est question d'élaborer un discours du vrai sur l'éducation, le plurilinguisme et les langues en contact dans le domaine des Sciences de l'éducation et des Sciences du langage, et à travers une discipline qui relève des Sciences humaines comme la philosophie. Les concepts utilisés ont fait objets du second chapitre, ils ont été scientifiquement choisis suivant le sujet de notre recherche. Tandis que le dernier chapitre a été consacré au cadre contextuel, traitant du contexte malgache. Il a été souligné que c'est un contexte complexe dans la mesure où son système éducatif subit des réformes suivant les chefs d'État qui se succèdent. De plus, établir une politique linguistique s'avère peu facile et la gestion du plurilinguisme au niveau scolaire demeure un vaste champ de bataille.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Introduction de la deuxième partie

Cette partie consiste à présenter le cadre méthodologique de la recherche. Différente des cadres théorique et épistémologique, la partie méthodologique permet de personnaliser la recherche en se basant sur le « terrain » de recherche choisi, l’outillage méthodologique qui est adapté à l’objet d’étude ainsi que sur les aspects à étudier par le biais des outils d’investigation adéquats. Ainsi, dans un premier temps, nous ferons une distinction entre méthode et méthodologie car ces deux termes ont différentes acceptions qui peuvent causer une certaine confusion. Suite à cela, des notions essentielles seront abordées afin de compléter le cadrage du projet de thèse, cette fois-ci au plan méthodologique ; puis, en référence à cela, les choix concrètement retenus vont être présentés et feront l’objet du dernier chapitre de cette partie.

Chapitre 1. Les méthodologies de recherche :

L’objectif de ce chapitre est double :

- dans un premier temps de faire une distinction entre méthode et méthodologie, puis de définir les grandes orientations méthodologiques existantes,
- et enfin de présenter les choix retenus en matière de méthodologie pour le projet de thèse, en référence aux définitions-clés.

1. Méthode, méthodologie et orientations méthodologiques

1.1. Méthode et méthodologie

Les concepts «méthode» et «méthodologie » sont parfois utilisés l’un pour l’autre. Aussi, les définitions qui vont être présentées pourraient-elles permettre d’éviter tout risque d’équivocité dans l’utilisation de ces deux termes.

Le tableau suivant propose donc un aperçu de ces définitions.

Tableau 2 : La méthode et la méthodologie

MÉTHODE	MÉTHODOLOGIE
- « Les principes adaptables d'aide pour une stratégie de recherche évolutive » (Morin, 1986, p. 27 cité par Blanchet, 2011, p. 15).	- « La programmation a priori d'une technique fixe de recherche » (Morin, 1986, p.27 cité par Blanchet, 2011, p. 15).
- « L'ensemble des opérations intellectuelles permettant d'analyser, de comprendre et d'expliquer la réalité étudiée » (Del Bayle, 2000, p. 27).	- « Les méthodologies sont des guides <i>a priori</i> qui programment les recherches, alors que la méthode qui se dégage de notre cheminement sera une aide à la stratégie [...]. Le but de la méthode, ici, est d'aider à penser par soi-même pour répondre au défi de la complexité des problèmes » (Morin, 1977-1991 cité par Blanchet, 2000, p.27).
- « Ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre et les vérifie » (Grawitz, 1967, p.35).	- « L'ensemble des méthodes et des techniques qui orientent l'élaboration d'une recherche et qui guident la démarche scientifique » (Angers, 1992, p. 353).

De ce tableau, nous tirons que « méthodologie » relève des étapes de la recherche, autrement dit c'est la démarche à suivre dans la recherche (« programmation » « technique »), quant à « méthode » c'est l'ensemble des procédures permettant à la pensée d'aborder le problème posé (« principes » ; « opérations intellectuelles »). D'une manière générale et dans toute recherche répondant à l'exigence de la scientificité, la méthodologie est un ensemble de méthodes qui dirigent le cheminement de la réflexion pour chercher « le vrai » dans les sciences.

1.2. Les grandes orientations : hypothético-déductive et empirico-inductive

Les méthodologies utilisées dans les recherches scientifiques constituent deux polarités : l'hypothético-déductif (**HD**) et l'empirico-inductif(**EI**).

1.2.1. La méthodologie hypothético-déductive

Cette méthodologie est surtout empruntée dans les recherches en sciences exactes et sciences expérimentales. Selon Blanchet et Chardenet, elle apparait comme « une méthode téléologique et rigide, dont les principes épistémologiques qui la fondent sont le principe

d'identité, le principe de non contradiction, le principe du tiers exclu, le principe de rationalité, le principe de disjonction entre pensée scientifique et un monde social » (Blanchet, Chardenet, 2011, p. 15).

Elle consiste à proposer au départ de la recherche, à titre d'hypothèse, une réponse à une question, et à valider ou invalider cette réponse en la confrontant par expérimentation, en situation contrôlée, à des données sélectionnées (Blanchet, 2000, p. 29). C'est une méthodologie d'ordre quantitatif.

1.2.2. La méthodologie empirico-inductive

Cette forme de recherche est adaptée aux SHS. Elle consiste à s'interroger sur le « fonctionnement et sur la signification de phénomènes humains qui éveillent la curiosité du chercheur, à rechercher les réponses dans les données... il s'agit de comprendre (c'est-à-dire de « donner du sens à des événements spécifiques) et non d'expliquer (c'est-à-dire d'établir des lois universelles de causalité)» (Blanchet, 2000, p. 30).

Selon Blanchet et Chardenet, le projet d'une méthode EI est « de proposer une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés » (Blanchet, Chardenet, 2011, p.16). Ce sont les phénomènes observés qui induisent l'interprétation, laquelle résulte de la recherche. Ainsi, cette méthodologie ne consiste pas à poser des hypothèses mais tente d'interpréter les données de la réalité. Il s'agit de poser un questionnement auquel la recherche permet d'apporter des éléments de réponse. En donnant plus de place aux significations qu'aux chiffres, cette méthodologie se veut être « qualitative ».

2. Rappels et implications d'ordre général

2.1. Rappels sur le projet de thèse

À titre de rappel, l'intitulé du projet est le suivant :

Initiation à la philosophie et discipline « français » : quelles représentations chez les élèves-professeurs à l'ENS-UA ? Exemple du Parcours de formation d'enseignants de philosophie, semestre 1.

Comme cela a déjà été dit dans l'introduction générale du mémoire, les principales questions de recherche sont au nombre de trois ; elles portent sur :

- La nature et le rôle des représentations dans l'initiation à la philosophie chez les étudiants du Parcours FEP, ENS-UA
- Les stratégies linguistiques et didactiques mobilisées dans l'apprentissage de cette discipline non linguistique
- Les suggestions et recommandations en vue d'une PLE appropriée en contexte multilingue, à partir des éléments d'enquêtes.

D'où un triple objectif:

- l'analyse des représentations chez les élèves- professeurs dans le cadre de l'initiation à la philosophie (Parcours FEP, ENS-UA, Semestre 1)
- l'étude de leurs représentations par rapport à la langue française en situation d'apprentissage,
- la collecte d'éléments pertinents pour une meilleure gestion des langues en contact au sein du dispositif de formation (niveaux micro, méso) et pour le système éducatif (niveau macro).

2.2. Implications d'ordre général

Ce projet de thèse intègre donc le domaine des Sciences du Langage et des Sciences Humaines et Sociales grâce aux paramètres qui le composent, avec une centration sur l'éducation et les langues. Compte tenu de ce qui précède, nous privilégions la démarche empirico-inductive pour notre recherche car la recherche sur l'Homme suppose de voir l'imprévisible étant donné son hétérogénéité et la complexité de la pluralité linguistique. Ce que Blanchet et Chardenet confirment : « les phénomènes humains et sociaux, les humains, sont avant tout marqués par leur extrême hétérogénéité, complexe et chaotique, qui interdit de les réduire à des règles universelles et qui permettent de proposer des connaissances profondément situées, en dégagant éventuellement des tendances partielles mais jamais des prédictions absolues » (Blanchet et Chardenet, 2011, p.16).

Dans cette étude, nous voulons cerner et mieux comprendre les représentations de futurs professeurs de philosophie :

- par rapport à une discipline clé de la formation des élèves au secondaire,
- et en rapport à une des principales langues d'enseignement, à savoir le français, sachant que de nombreux travaux en DLC ont montré leur importance pour construire les compétences.

Tout cela implique la vigilance dans la démarche interprétative. L'orientation reste empirico-inductive puisque « le chercheur ne peut prévoir où le discours des enquêtés l'emmènera ni le détail micro-sociolinguistique des phénomènes qui vont lui faire prendre conscience de l'intérêt d'une dimension nouvelle du problème ou de la pertinence d'un indice rapporté à un contexte particulier» (Blanchet, 2005, p. 35)²⁴.

3. Définitions de référence complémentaires

Ce chapitre a pour objectifs de définir d'une part les outils d'investigation pris comme moyens de recueillir des données relatives aux résultats attendus de la recherche. D'autre part, la notion de « terrain » sera aussi abordée car sa définition et sa caractérisation peut nous faire avancer vers le choix le plus approprié dans notre recherche.

3.1. Les méthodes de recueil des données

À partir de la méthodologie empirico-inductive, les méthodes/démarches de recueil de données sont primordiales dans le cas où les données obtenues contribuent à l'identification des réponses au questionnement posé initialement.

Les quatre grandes méthodes de recueil de données sont l'observation, l'entretien, l'étude de documents et le questionnaire. Elles s'emploient selon les types d'informations ou les données que le chercheur veut avoir en rapport avec l'(les) objectif(s) posé(s).

L'observation reste une phase capitale de la recherche scientifique car « il n'est pas science sans observation de la réalité » (Loubet, 2000, p. 204). Cela permet au chercheur d'être en contact avec la réalité étudiée. L'observation scientifique se doit ainsi d'être minutieusement préparée, tous les détails ayant son importance dans l'analyse des faits. Le

²⁴ C'est moi qui souligne.

chercheur se doit d'être bien équipé, aux organes de sens seuls peuvent échapper certaines réalités (De Landsheere, 1972, p. 27).

L'entretien ou l'interview, dont le principe est l'échange verbale à propos d'un sujet particulier, peut s'effectuer individuellement – échange avec une seule personne – ou par groupe – échange avec plusieurs personnes. De Landsheere identifie deux types d'entretien, l'entretien dirigé ou interview structurée, sous forme de questionnaire à l'oral, et l'entretien guidé ou interview semi-structurée, qui offre plus de liberté à l'enquêté de s'exprimer sans sortir du sujet (De Landsheere, 1972, p. 61-62). L'objectif consiste à « obtenir des faits ou des représentations » suivant les objectifs de l'enquête (De Ketele, Roegiers, 2015, p. 14)

L'étude de documents est une méthode qui consiste à repérer les informations relatives aux questions initialement posées dans la recherche. Cet outil s'accompagne de questions primordiales en vue de recueillir des sources : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? (QOOQCM). C'est aussi une méthode qui peut être qualifiée d'analyse qualitative : on s'intéresse alors à la présence ou non d'une caractéristique, et/ou quantitative : dans ce cas, c'est la fréquence d'apparition qui sera analysée²⁵. L'utilisation de cette méthode demande de la rigueur venant du chercheur et elle s'accompagne d'une grille d'analyse qui devrait suivre également une rigueur et une taxonomie d'objectifs.

Le questionnaire est une méthode de recueil d'informations claires et précises, en vue de comprendre et d'expliquer les faits. C'est une méthode quantitative qui s'applique à un ensemble (dit échantillon) qui doit permettre des inférences statistiques. Il peut comporter plusieurs questions mais ces dernières méritent d'être posées selon les données qu'on veut obtenir. On distingue deux grandes catégories de questions : les questions fermées et les questions ouvertes. La première catégorie consiste à proposer au répondant un choix de réponses préalablement définies par l'enquêteur. La seconde catégorie vise à laisser l'interviewé répondre librement à la question. Si les questions ouvertes sont plutôt favorables à des interviews en face-à-face, seul ou en groupe, les enquêtes par téléphone, internet ou sur terminaux mobile font la part belle aux questions fermées afin de faciliter le traitement des réponses pour des raisons de praticité et de traitement des réponses.

Il convient ensuite de rappeler que, selon Blanchet, il existe trois types d'enquête : l'observation participante, les enquêtes semi-directives et directives (Blanchet, 2000, p. 41).

²⁵<http://www.3ct.com/ridf/> consulté le 17 juillet 2019.

- L’observation participante consiste à recueillir des données en participant soi-même aux situations qui les produisent. Cependant, elle suppose l’appartenance de l’enquêteur à la communauté étudiée ou, au moins, y soit suffisamment intégré. Cela permet donc aux enquêtés de parler ouvertement puisqu’ils ne sont pas en situation d’enquête. Toutefois, « l’implication personnelle de l’observateur peut parfois induire une perception très orientés des phénomènes sans recul à l’analyse » (Blanchet, 2000, p.43).
- Les enquêtes semi-directives et directives partagent « la caractéristique fondamentale d’être organisées, présentées et réalisées auprès des informateurs en tant qu’enquêtes explicites » (*ibid*, p. 45). L’enquêteur travaille sur la base d’un questionnaire préétabli mais la différence tient dans sa formulation : l’enquête semi-directive est constituée de questions ouvertes auxquelles l’enquêté peut répondre tout ce qu’il souhaite et l’enquêteur se contente de le suivre dans le dialogue. Quant à l’enquête directive, elle est constituée de questions fermées dont les réponses sont prédéterminées et l’informateur n’a qu’un choix limité et les données sont à tendance chiffrées.

Mais avant toute enquête, l’élaboration d’un protocole d’enquête s’avère primordial dans la mesure où cela constitue en quelque sorte une pièce d’identité de l’enquête et d’éviter tout risque d’aléatoire. Un protocole d’enquête sera donc élaboré dans la réalisation de la thèse pour les enquêtes que nous voulons effectuer.

3.2. Le terrain

La notion de « terrain » prime sur la construction intellectuelle du chercheur. En conséquence, elle est importante dans la recherche scientifique. Sa construction n’est pas à faire à la légère, cela requiert une certaine attention de la part du chercheur.

La définition du « terrain » ne paraît pas aussi simple qu’on peut le penser « ce n’est pas une chose, ce n’est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution (...) c’est d’abord un ensemble de relation personnelle où on apprend des choses. Faire du terrain, c’est établir des relations personnelles avec des gens » (Agier, 2004, p. 35). Le terrain de recherche ne se limite donc pas à un espace géographique mais il peut également se présenter sous sa forme sociale, culturelle, politique, dont l’interaction est le pilier de toute

relation. C'est ce que Blanchet et Chardenet appellent par «terrain spontané» (Blanchet, Chardenet, 2011, p. 16).

Aller sur le terrain signifie en quelque sorte recueillir des données relatives aux phénomènes sociaux qui intéressent tout chercheur en SHS. Dans le domaine de la recherche en éducation, De Landsheere (1972) identifie deux catégories de classification des instruments de recherche : les instruments universels, valables pour tous types de recherche²⁶ et les instruments spécifiques à des domaines spéciaux²⁷.

Conclusion du Chapitre 1

Il n'est pas recherche sans méthodologies. Mais il est à souligner que méthode et méthodologie ne sont pas des concepts synonymes. Des définitions tirées d'ouvrages spécialisés dans la recherche en Sciences Humaines et Sociales, ont été adoptées pour saisir la différence entre les deux concepts. Quant aux orientations du projet de thèse, la méthodologie empirico-inductive est retenue par rapport aux principales questions et aux objectifs de recherche. En effet, le projet de recherche proprement dit intègre le domaine des Sciences du Langage et des Sciences Humaines et Sociales grâce aux paramètres qui le composent, avec une centration sur l'éducation et les langues, ce qui implique cette démarche qui traite la complexité de l'Homme et de la pluralité linguistique.

Les méthodes de recueil de données s'appliquent à toute recherche qui pose un questionnement de départ et des objectifs. Nous avons relevé quatre grandes méthodes de recueil des données, qui présentent chacune d'elle des avantages dans la recherche voulue. Nous avons l'observation, l'entretien, l'étude de documents et le questionnaire. Elles s'emploient selon les types d'informations ou les données que le chercheur veut avoir en rapport avec l'(les) objectif(s) posé(s). Suite à une clarification de chaque outil, la notion de « terrain » s'avère primordiale d'être définie car c'est le lieu où les méthodes seront utilisées.

²⁶ Ce sont les instruments communs à toutes les recherches : questionnaire, entretien ou interview, check-lists, *rating scales* ou échelle d'évaluation, technique Q, tests (De Landsheere, 1972, p. 55-102).

²⁷ Ce sont des instruments très spécifiques : la méthode des incidents techniques, la sociométrie, la discussion de groupe, les attitudes et les opinions, l'étude des valeurs, le différenciateur sémantique, l'identification des intérêts, l'évaluation de la méthode de travail des élèves, la prédiction et l'évaluation de l'efficacité des professeurs, l'évaluation des écoles, l'évaluation du statu socio-économique, l'évaluation de la difficulté des textes (De Landsheere, 1972, p. 103-217).

Sa définition et sa caractérisation peut nous faire avancer vers le choix le plus approprié dans notre recherche.

Le chapitre qui suit est donc consacré au champ et outils d'investigation retenus pour notre recherche.

Chapitre 2. Champ et outils d'investigation

La démarche empirico-inductive privilégie la phase d'observation pour effectuer une contextualisation et revenir vers un cas particulier. Cette observation sert à repérer le terrain de recherche qui fait la particularité d'une étude. Ainsi, ce chapitre traite donc d'abord du terrain d'investigation, qu'est l'École Normale Supérieure d'Antananarivo, un terrain de recherche en lien avec le champ secondaire, le champ social et les instances de la gouvernance. Puis il précise les outils d'enquête mobilisés.

Mais rappelons auparavant les spécificités de la philosophie, comme discipline scientifique et discipline scolaire.

La philosophie tient un double statut, en tant que « savoir » : un « savoir savant » et un « savoir enseigné ». Cette recherche s'intéresse à ces deux statuts épistémologiques du savoir dans la mesure où il y est considéré comme étant une science et une discipline. La philosophie en tant que « savoir savant » est issue de la démarche scientifique et cesse de l'être une fois transposé en un objet d'E/A. Ce passage du « savoir scientifique » en « savoir didactique » s'appelle la transposition didactique²⁸.

L'école prend en charge la construction de l'être humain par l'intermédiaire des disciplines dont la philosophie. Mais qu'entend-on exactement par discipline ? C'est un vecteur de l'éducation que l'école met en place à travers l'enseignement. Chaque discipline a la légitimité d'exister si et seulement si elle aide à la construction harmonieuse de l'élève/l'étudiant comme un être entier. Selon Victor Basch, nous enseignons les disciplines « non parce que ce sont des connaissances utiles dont ils tireront immédiatement et directement profit en sortant du collège, mais parce que nous estimons que ce sont là les meilleurs moyens de développer leur esprit et de les rendre capables » (Basch, 1892, p. 388,

²⁸ « Désigne le travail que ferait l'enseignant pour transformer le savoir savant en savoir enseignable et enseigné » (Sachot, 2007, p. 16).

cité par M. Sachot, 2007, p. 11). De ce fait, la philosophie est une discipline, d'une part parce qu'elle aide à instruire et former l'être humain. D'autre part, elle contribue et doit contribuer à une éducation à la citoyenneté. Ce que M. Sachot confirme : « il est admis que toutes les disciplines contribuent ou doivent contribuer, chacune à sa façon, à une telle  ducation » (Sachot, 2007, p. 6). D'après André Chervel, la discipline a la vocation de « former les esprits par l'exercice intellectuel dans l'enseignement secondaire » (Chervel, 1988, p. 70).

Ainsi, dans la société, la philosophie comme tant d'autre, en tant que discipline scolaire et/ou universitaire, doit former « non seulement des individus, mais aussi une culture qui vient à son tour pénétrer, modeler, modifier la culture de la société globale » (ibid, p. 71).

Il convient alors de déterminer le terrain où nos investigations vont porter.

2.1. Un terrain de recherche : l'ENS d'Antananarivo

Une de nos préoccupations est la problématique de la formation des enseignants du secondaire, l' cole Normale Supérieure semble être le terrain de recherche le plus approprié pour le travail minutieux que nous voulons entreprendre pour la thèse. Terrain comprenant, comme nous l'avons dit plus haut, des articulations avec le secondaire et les décideurs au plan institutionnel. Dans le cas de ce mémoire, puisqu'il est demandé d'identifier le lieu-milieu où nous voulons effectuer l'observation, nous avons identifié un champ socioéducatif à l'avance ; il comprend :

- La 1^{ère} année d'enseignement supérieur à l'ENS
- Des établissements du secondaire rural/urbain ; privé/confessionnel/public
- Et ce, en articulation avec la demande éducatif chez les parents d'élèves
- Au sommet du système la gouvernance par le MENETP/MESUPRES.

Un tel champ comporte des caractéristiques à la fois d'ordre socioculturel et éducatif :

- Social parce que les points de vue de la société intéressent la chercheuse que nous sommes, de par l'ancrage anthropologique de la discipline philosophie à Madagascar ;
-  ducatif car notre recherche s'inscrit dans le domaine des Sciences de l'éducation, ce qui suppose une réflexion objective et rationnelle.

Quelques éléments d'histoire sont maintenant à évoquer.

Cet établissement, issu de l'ancienne École Normale de Niveau 3, est l'un des sept établissements de l'Université d'Antananarivo. L'ENS a été créée en 1980 avec la mission de réhabiliter l'enseignement des disciplines en agissant sur la formation des formateurs. Le décret n°93 394 du 20 juillet 1993 portant création des Écoles Normales Supérieures confirme cette mission « en diversifiant ses actions par la création de plusieurs départements autres que la formation initiale : Département de la Recherche et Production Pédagogique, Département de la Formation des Encadreurs de l'Éducation, Département de la Formation Continue, Département de l'Éducation Physique et Sportive.

La Politique générale de l'ENS est définie en application des objectifs généraux de développement de l'Enseignement Supérieur, tels qu'ils sont prévus d'abord dans le PNAE 2, puis dans les Plans Directeurs de l'Enseignement Supérieur que l'ENS partage avec l'ensemble des Établissements de l'Université d'Antananarivo et obéit aux textes réglementaires en vigueur, dont les décrets n°2000-693 et 2000-694 du 13 septembre 2000 »²⁹.

Des offres de formation y sont dispensées à la suite du basculement en système LMD. Cette structuration institutionnelle en trois grades s'appuie sur un organigramme qui définit plusieurs niveaux de responsabilité : Domaine, Mentions, Parcours, équipe de formation et équipe pédagogique.

En effet, l'établissement donne la possibilité d'obtenir différents diplômes relevant du grade licence³⁰. Pour le diplôme de Master, deux catégories existent pour le moment :

- Le Master professionnel, avec la Mention Usages, Savoirs et Compétences en Contexte Multilingue(USCCM) et la Mention Formation des Ressources Humaines de l'Éducation (FRHE)
- Le Master de recherche qui comprend la Mention Éducation, Pluralité Linguistique et Culturelle (EPLC) et la Mention Recherches en Éducation et Didactiques des Disciplines (Re2Di)

²⁹ Site de l'ENS-UA consulté le 23 mai 2019.

³⁰ Enseignement, Apprentissage et Didactique des Sciences Expérimentales et Mathématiques (EAD-SEM), en Enseignement, Apprentissage et Didactique de l'Histoire, de la Géographie et de l'éducation à la Citoyenneté (EAD- HGEC), en Enseignement, Apprentissage et Didactique des Langues et philosophie (EAD-LP), en Enseignement, Apprentissage et Didactiques des Activités Physiques Sportives et artistiques (EAD-APSA) et une licence en Administration de l'éducation (ADMED).

- Une École Doctorale est aussi présente au sein de l'ENS, elle porte sur l'appellation de Problématiques de l'Éducation et Didactiques des Disciplines (PE2Di). Structure disposant trois Equipes d'accueil ou EAD³¹.

Pour notre recherche, le grade licence en EAD-LP a été retenu en raison de notre cursus. Nous avons eu une formation relative à cette Mention et avons été inscrite dans le Parcours de Formation d'Enseignants de Français (FEF). Dans le cadre de ce travail, nous avons essentiellement porté notre réflexion sur le français en tant que médium de transmission de la culture philosophique et sur l'enseignement/apprentissage de la philosophie au sein du parcours FEF. Dans ce cadre, il est important de définir les besoins en langues, notamment en français ainsi que les besoins et les attentes en initiation à la philosophie pour les étudiants entrants à l'ENS et qui se destinent à devenir professeurs dans cette discipline. Notre formation en grade Licence et au grade Master semble être adéquate pour effectuer ce travail d'analyse des besoins en raison d'un cursus en Sciences du Langage et en Sciences de l'Éducation.

En raison des spécificités de notre champ d'investigation, le dispositif de formation d'enseignants de philosophie sera présenté ainsi que sa maquette de formation. Mais comme nous avons choisi l'ENS en lien avec le champ secondaire, la présentation du dispositif de formation du secondaire sera aussi de mise afin de concrétiser la réflexion portée sur les objets de recherche proprement dits.

2.2. Outils d'investigation

Par rapport à ce terrain de nature complexe, plusieurs outils sont à mettre en œuvre. En commençant par l'analyse des curricula qui sont mobilisés au sein de dispositifs d'apprentissage et/ou de formation.

2.2.1 Les dispositifs de formation au secondaire et dans le supérieur

Le concept de « dispositif » est utilisé dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation depuis les années 1970. Blandin le définit comme « un ensemble de moyens,

³¹EAD : Éducation et didactiques des sciences expérimentales, des sciences humaines et sociales et des sciences et techniques des activités physiques et sportives, EAD : Éducation et multilinguisme, EAD : Éducation et didactiques des mathématiques et de l'informatique.

agencés, en vue de faciliter un processus d'apprentissage » (Blandin, 2002). Selon Linard, le dispositif se définit comme une « construction cognitive fonctionnelle, pratique et incarnée ». (Linard, 1998). De ces deux définitions, nous retenons que ce concept renvoie aux variables présentes en vue du processus d'enseignement/apprentissage :

- En effet, le dispositif de formation devrait contenir les besoins et les attentes des apprenants en matière d'objets d'apprentissage.
- Sa conception dépend des représentations de ses acteurs en matière de contenus et le dispositif est censé prendre en compte le contexte de son appropriation, ce qui inclut l'attention portée sur les représentations.
- Plusieurs paramètres entrent donc en jeu durant le processus « apprendre », du fait également que les apprenants vivent dans des milieux différents.

Un sentiment d'inconfort peut donc être ressenti par l'apprenant, une fois en classe, face à cette diversité. Le dispositif doit alors l'aider à faire face à l'instabilité dans laquelle il se trouve. Ce qui justifie la construction de curricula adaptés.

2.2.1.1. Le dispositif de formation au secondaire

Le choix de ce niveau se justifie par le fait de vouloir entreprendre un travail de réflexion portant sur le curriculum du secondaire car c'est le cycle qui prend en compte l'entrée des élèves aux études supérieures. En effet, d'après le Cadre d'Orientation et d'Organisation du Curriculum Malagasy³² (COOCM), l'Enseignement Secondaire Général (ESG)³³ « assure la continuité des acquis à l'Education Fondamentale (EF), tout en visant l'entrée à l'université » (COOCM-MEN, 2018). Cependant, allant dans ce sens, on peut préciser qu'il devrait y avoir une continuité entre les acquis du secondaire et ceux de la première année de l'enseignement supérieur.

Par nature, le dispositif de formation met en évidence le profil de sortie ainsi que les disciplines scolaires qui permettront de construire l'être humain. Ainsi, le passage qui suit donne un aperçu du dispositif de formation du secondaire malgache en tenant compte de la réforme curriculaire.

La Constitution et la Loi n°94-033 du 13 mars 1995 portant Orientation Générale du Système d'Éducation et de Formation à Madagascar stipule les finalités générales de l'éducation actuelle. En effet, à la sortie du lycée, l'élève doit être capable d(e) :

³² Le MEN a élaboré ce COOCM dans la perspective de la réforme curriculaire compte tenu des difficultés et des défis auxquels est confrontée aujourd'hui l'École (Mai 2018).

³³ Désignation donnée au niveau lycée ou troisième cycle actuel et préconisée par le PSE (2018-2022).

- « expliquer et d’interpréter scientifiquement les phénomènes naturels et Physico-chimiques ;
- mener une réflexion poussée ;
- expliquer les mécanismes des grands phénomènes sociaux et politiques ainsi que les rouages fondamentaux de l’économie ;
- comprendre et d’apprécier la culture malgache et celle des autres nations ;
- émettre et de défendre ses opinions oralement comme à l’écrit, en malgache, en français et en anglais ;
- respecter les principes fondamentaux de la démocratie et les droits, universellement reconnus de la personne ;
- s’affirmer comme responsable au sein de la communauté, ayant acquis une maturité sur le plan du raisonnement ;
- agir avec autonomie ;
- faire preuve de créativité et d’utiliser d’une manière rationnelle les connaissances acquises selon le milieu dans lequel il évolue ;
- situer la place de Madagascar dans le concert des nations sur les plans économique, politique, culturel...;
- participer effectivement et efficacement à la résolution des problèmes quotidiens de la communauté et de son environnement pour un développement durable ;
- créer et de gérer des unités de production de taille modeste ;
- diriger des associations locales et des œuvres sociales ».

Aussi, en référence à ce profil de sortie, des disciplines scolaires s’enseignent au lycée pour la construction de l’élève : malagasy, français, anglais, histoire, géographie, mathématiques, sciences physiques, sciences naturelles, philosophie, EPS et LV2. Mais la philosophie fait exception car c’est la seule discipline qui ne s’enseigne seulement qu’en Terminale dans les lycées publics malgaches.

Si nous nous référons au PSE, la réforme relative à l’Enseignement Secondaire Général vise le renforcement de tous les acquis à l’EF de manière à ce que l’apprenant puisse :

- « être patriote et nationaliste : conscient et fier d’être Malagasy qui connaît son identité, son origine, sa patrie et les potentialités économiques, politiques et culturelles ;
- cultiver le goût et l’amour de la lecture des documents physiques ; exploiter de manière rationnelle les potentiels socio-culturels, environnementaux et économiques du pays ;
- faire usage des outils de la nouvelle technologie de l’information et de la communication pour les recherches documentaires et pour la suite des études ;
- expliquer et interpréter scientifiquement les phénomènes naturels, environnementaux et physico-chimiques ;
- mener une réflexion :
 - réfléchir sur des problèmes qu’il peut rencontrer au quotidien ;
 - concevoir des projets à leur niveau (raisonnement structuré / rigoureux / capacité à analyser et à généraliser ;
 - développer et exercer son sens critique ;
 - se questionner sur les valeurs associées au développement durable.
- analyser les mécanismes des grands phénomènes sociaux et politiques ainsi que les rouages fondamentaux de l’économie et en tirer des leçons pour l’avenir ;
- agir et s’impliquer d’une façon autonome et en équipe (constructivisme et socio-constructivisme) ;
- trouver du sens à l’enseignement/apprentissage ;
- émettre et défendre ses opinions à l’oral comme à l’écrit, en Malagasy, en Français, en Anglais ;
- comprendre et pouvoir utiliser d’autres langues vivantes (Allemand, Espagnol, Mandarin) dans divers secteurs ;
- faire preuve de créativité et utiliser d’une manière rationnelle les connaissances acquises selon le milieu dans lequel il évolue ;
- poursuivre des études à l’enseignement supérieur (LMD) ;
- accéder aux formations professionnalisantes qualifiantes (FPQ) ;
- acquérir des compétences de base nécessaires à la vie sociale et professionnelle (employabilité)

- s'intégrer avec harmonie et responsabilité dans une société (COOCM-MEN, 2018, p. 59-60).

Mais afin d'atteindre les profils de sortie, il est nécessaire, en contexte, de réactualiser les contenus des programmes scolaires. Ainsi, des réformes ont été apportées au niveau des disciplines enseignées dans les lycées malgaches. Cependant, « les disciplines de bases actuelles seront maintenues et resteront les principales matières d'examen. La discipline Sciences Économiques et Sociales (SES) sera introduite en classe de Seconde comme disciplines d'exploration ; il en sera de même pour la philosophie qui sera introduite en classe de Premières. Des réflexions plus poussées vont être conduites sur la question des matières obligatoires et de leurs coefficients » (COOCM-MEN, 2018).

2.2.1.2. Le dispositif de formation d'enseignants de philosophie à l'ENS

Pour connaître et comprendre le dispositif de formation d'enseignants de philosophie à l'ENS, nous nous sommes appuyée sur les données obtenues à partir de l'entretien effectué avec le Chef Parcours FEP, le 20 juin 2019 dans la Salle des professeurs à l'ENS. Des questions sur les objectifs et les finalités de l'enseignement dans le Parcours ont été posées. Cet entretien préalable nous a permis d'obtenir de riches informations pour l'avancée de la recherche et le discours du responsable nous a permis d'élucider des concepts et notions philosophiques qui nous semblaient flous.

Le Parcours de formation d'enseignants de philosophie dispense deux types de formation à ses étudiants : une formation académique et une formation professionnelle. Les étudiants sont formés à la fois à la discipline et à la profession d'enseignants de cette discipline. À cette formation professionnelle s'ajoute une formation à la profession de chercheur en la matière car l'objectif est de former des chercheurs philosophes capables d'autonomie de pensée réflexive, de critiquer, de juger et d'évaluer.

Un questionnement mérite d'être pris en compte étant donné que nous voulons renforcer la gestion des langues en contact au sein du dispositif de formation d'enseignants de philosophie à l'ENS-UA :

- Le dispositif de formation prend-il en compte les attentes et les besoins en langues des élèves-professeurs malgaches, dont en langue française ?

- Prend-il en compte les attentes et les besoins des étudiants en matière d’initiation à la philosophie en contexte multilingue et multiculturel ?
- Met- il en valeur les représentations dans ces domaines ?

Dans cette maquette de formation, les UEs optionnelles pour la Philosophie, S1 tiennent une place importante.

Cette maquette est utilisée dans ce mémoire dans la mesure où elle met en évidence les Unités d’Enseignement (UE) et les Éléments Constitutifs (EC) dans la mention EAD-LP à l’ENS en S1 et S2. Elle constitue un élément important dans notre étude car elle nous permet de savoir les contenus à enseigner dans ce Parcours, d’analyser comment ces contenus contribuent à l’initiation à la philosophie/culture philosophique. Mais cette maquette nous permet aussi de voir la place du français comme UE dans le Parcours en tenant compte du nombre de crédits qui lui est attribué. Le français en tant qu’UE contribue au déroulement du processus et permet la construction de l’étudiant en formation. De ce fait, face au contenu relatif à cette UE, une analyse va être faite portant sur deux axes : est-ce-que le contenu prend en compte l’initiation à la philosophie et à la culture philosophique ? Comment la construit-il ?

Le tableau suivant montre les contenus proposés aux étudiants en S1 et S2 inscrits dans ce Parcours :

Tableau 3 : La maquette de formation : UEs optionnelles pour la philosophie, S1 et S2

Fondamentales	Méthodologie	Sciences Humaines	Langues
– Histoire de la philosophie antique (3crédits)	– Méthodologie de la rédaction : dissertation et documentaire (3crédits)	– Initiation à l’Anthropologie (2crédits)	– Français des philosophes (2crédits)
– Introduction à la philosophie (2crédits)	– Technique de l’exposé (1crédit)	– Anthropologie de la parenté (2crédits)	– Grec (2crédits)
– Éthique philosophique (3crédits)		– Dynamisme et cohésion sociale (1crédit)	

<ul style="list-style-type: none"> - Philosophie médiévale (3crédits) - Logique (2crédits) - Anthropologie philosophique (2crédits) - Lecture d'auteur : Platon/Aristote (4crédits) - Du mythe à la pensée malgache (1crédit) - Why does language matter to philosophy (2crédits) 			
---	--	--	--

Afin de collecter des informations objectives concernant la philosophie, son enseignement /apprentissage en français notamment, sera retenu également tout autre document concernant le statut et la place du français au secondaire et dans l'enseignement supérieur (instructions officielles, circulaires, etc.).

(cf. extrait du programme de philosophie Terminales séries A, C et D, extrait de la loi d'orientation n°94-033 portant orientation générale du système d'éducation et de formation à Madagascar, extrait de la constitution de la VIème République promulguée le 11 décembre 2010). L'analyse du programme de philosophie semble difficile voire impossible car ce n'est pas notre domaine de spécialité mais l'éducation est une action concertée où chaque acteur concourt à l'éducation de la population avec sa propre expérience dans le domaine de l'enseignement.

L'analyse des maquettes et autres documents portant sur la gestion des curricula, au sens large, est à articuler avec, d'une part la demande sociale, entre autres, celle des parents à enquêter par voie d'entretien mais aussi d'autre part, les responsables de l'offre.

2.2.2 Entretiens et *focus groups*

Comme il a été soulevé dans la partie théorique, les représentations peuvent constituer un facteur de blocage et /ou de facilitation important pour l'apprentissage.

Il sera alors indispensable d'effectuer des enquêtes par entretien :

- Au près du monde éducatif institutionnalisé :
 - Enseignants du secondaire, du supérieur dans le Parcours FEP.
Au niveau micro du système éducationnel³⁴, des perspectives d'optimisation de l'E/A de la philosophie en contexte de mondialisation seront demandées aux acteurs concernées dans le système éducatif, notamment aux personnes ayant été formées à l'enseignement ainsi que des perspectives de relance du français en contexte multilingue à Madagascar.
 - Entretien également avec les décideurs du MENETP, du MESUPRES.
Le point de vue des décideurs et des employeurs du MENETP/MENSUPRES est important. Les décideurs constituent une instance particulière exerçant une influence dans le système éducatif, notamment dans l'élaboration des curricula et la décision en matière de PL et de PLE. Ainsi, des décideurs et des employeurs du MENETP/MESUPRES vont être enquêtés sur la place du français et des autres langues dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la philosophie et de la formation à l'enseignement de cette discipline, sur le curriculum du secondaire en philosophie et l'évaluation sommative de cette matière au baccalauréat et dans l'enseignement supérieur. En rapport avec cette question d'évaluation, nous aurons à analyser les modalités, les résultats par province et nationaux obtenus en vue de la réforme du curriculum de philosophie dans la perspective de l'initiation à la philosophie et à la culture philosophique. L'insertion professionnelle des diplômés en philosophie sera aussi demandée au Ministère de tutelle en raison de l'adéquation entre la formation reçue et la profession y afférent.

(*cf.* annexe : grille d'entretien pour enseignant du secondaire, grille d'entretien pour enseignant FEP-ENS-UA, grille d'entretien pour décideurs du MENETP et du MESUPRES).

³⁴ En référence à Lukusa.

- Auprès des parents d’élèves du secondaire voire les parents des élèves-professeurs, avec leur accord (cf. annexe : grille d’entretien pour parents d’élèves et parents d’élèves-professeurs). Les parents seront enquêtés dans cette étude car ils se manifestent d’une manière ou d’une autre quand il s’agit de l’éducation. Il est à rappeler que selon Hameline, l’éducation est une action concertée et les parents constituent une instance³⁵ qui exerce une influence dans le système éducatif. Nous aurons alors à enquêter des parents d’élèves, voire les parents des étudiants. Pour ce faire, l’entretien sera privilégié dans la collecte des données car le contact réel avec ces sujets nous est utile en vue d’obtenir des informations qui ne soient pas biaisées. Nous leur demanderons leurs attentes et besoins pour leurs progénitures par rapport à l’initiation à la philosophie et les langues en contact pour apprendre, en particulier le français. Comme les parents ont un rôle à jouer dans l’éducation de leurs enfants, il leur sera demandé également les stratégies familiales à ce sujet ainsi que des suggestions et recommandations pour l’initiation à la philosophie.
- Et surtout, dans l’optique de la centration sur l’apprenant, entretien avec les élèves de Terminales et les élèves-professeurs du Parcours FEP-ENS-UA. (cf. annexe : grille d’entretien pour enseignant FEP-ENS-UA, grille d’entretien avec les élèves de Terminale et élèves-professeurs FEP-ENS-UA).

La méthode du *focus group* sera également utilisée dans le recueil des données. Il s’agit d’une technique favorisant les échanges en groupe. Cette méthode de recueil de données permet d’évaluer par exemple les besoins, les attentes, les représentations des participants. Ainsi, nous adopterons cette méthode dans le recueil des données auprès des élèves du secondaire d’une part et des étudiants du S1 de l’ENS d’autre part. (cf. annexe : grille pour *focus group* avec les élèves de Terminale, grille pour *focus group* avec les élèves-professeurs du Parcours FEP-ENS-UA)

2.2.3 Observations de classe

Le croisement des outils permet de réduire les biais et de parvenir à une synthèse fiable. Pour ce qui se déroule *intra-muros*, puisqu’il est aussi question de didactique, des observations de classe vont compléter les outils d’investigation précédents. Ils vont se porter sur un double

³⁵ « À quelque échelle que ce soit, une instance exerce, développe, consolide une influence mais à travers un acte ou une action » (Analyse selon Hameline).

niveau ; cela s'explique par notre préoccupation concernant la recherche de la continuité des contenus disciplinaires en Terminale et en 1^{ère} année d'études supérieures en philosophie :

- Des observations de classe sont donc prévues en Terminales mais aussi en Parcours Formation d'Enseignants de Philosophie (FEP) à l'ENS, en semestre 1.
- D'autre part, puisque nous nous intéressons au français comme médiateur verbal dans l'initiation à la philosophie, la même démarche de confrontation sera mobilisée avec une observation des cours de français au secondaire, en Terminale *vs* en Parcours FEP sera privilégiée ; il s'agit de cerner les représentations des élèves et des étudiants en situations d'apprentissage, et dans le but de recueillir des éléments d'informations objectives sur les pratiques réelles en classe. (cf. annexe : grille d'observation de cours de philosophie en Terminales, cf. annexe : grille d'observation de cours de philosophie en S1, Parcours FEP-ENS-UA).

2.2.4. Questionnaire

Afin de compléter les données recueillies pendant les observations de classes et les autres moyens d'investigation, des questionnaires seront adressés à des enseignants du secondaire et ceux du Parcours FEP-ENS-UA pour des données factuelles sur leurs profils en tant qu'acteurs de la situation d'E/A de la philosophie.

Le questionnaire contient donc plusieurs rubriques :

- Le profil professionnel de l'enseignant, son profil de formation et ses besoins en formation. Dans le profil professionnel, l'enseignant est invité à indiquer son ancienneté de service.
- Son profil de formation devrait faire apparaître le type de formation reçue pour enseigner sa discipline et la durée de la formation qui lui a été dispensée.
- Tandis que les besoins en formation feront apparaître les besoins en langue-s dont le français et en savoir disciplinaire à enseigner.
- Le questionnaire se terminera par le volet consacré aux perspectives qui donne l'occasion à chaque enseignant de faire des suggestions pour l'initiation à la philosophie, compte tenu de ses expériences en tant qu'enseignant de cette discipline.

Conclusion du chapitre 2

Le choix du champ et des outils d'investigation doit se conformer aux objets d'étude afin qu'il y ait adéquation entre ce qui est à observer et le lieu de l'observation. Le champ d'investigation que nous avons choisi de faire nos enquêtes est l'ENS, un terrain en lien avec le champ secondaire, le champ social et les instances de la gouvernance. Nous avons présenté un aperçu des sujets concernés ainsi que les moyens d'investigation nécessaires à notre étude. À l'issue des investigations, nous aurons à analyser les réponses obtenues lors des enquêtes sur terrains et de nombreux travaux de réflexions et d'investigations seront encore attendus pour aboutir aux résultats escomptés de la recherche, surtout par la confrontation des différentes données collectées selon chaque outil d'enquête.

Conclusion de la deuxième partie

Cette partie a consisté à prendre en considération la contextualisation de la recherche. Le terrain et les outils d'investigation ont été choisis suivant les problématiques d'ancrage et les objets de recherche. L'ENS semble le lieu idéal pour une étude sur la problématique de la formation des enseignants des disciplines scolaires, grâce à sa mission qui consiste à réhabiliter l'enseignement des disciplines en agissant sur la formation des formateurs. Nous nous sommes surtout focalisée sur un Parcours de formation particulier en raison de la discipline prise comme objet de recherche. Le parcours FEP a son propre dispositif de formation et une maquette véhiculant la manière d'instruire et de former les étudiants en formation d'enseignants de philosophie.

L'ENS est en lien avec le champ secondaire dans la mesure où une fois le processus achevé, les étudiants prendront place dans les lycées malgaches pour enseigner cette discipline et seront en contact avec la réalité. Il est donc important de prendre en compte le dispositif de formation du secondaire parce que ces étudiants feront partie de ses acteurs. L'établissement en question est aussi en lien avec le champ social étant donné que les étudiants en formation seront confrontés avec la réalité sociale où l'instance « parents d'élèves » exerce une influence sur la manière de faire des enseignants en situation d'E/A. Les instances de la gouvernance ont aussi une relation avec notre terrain d'investigation étant donné l'influence directe qu'elles exercent dans le système éducatif.

Notre préoccupation étant l'articulation entre la philosophie de l'éducation et le français en contexte de mondialisation, les aspects à étudier par le biais des outils d'investigation sont les difficultés que les acteurs rencontrent par rapport au curriculum et au programme de philosophie, par rapport à la langue d'enseignement, aux attentes et besoins en langue-s dont le français et les attentes et besoins en matière d'initiation à la philosophie/culture philosophique chez les élèves du secondaire et les étudiants en formation. En vue de l'initiation à cette culture, des suggestions et recommandations seront demandées aux instances concernées dont les enseignants de philosophie du secondaire et à l'ENS, les parents d'élèves et parents des étudiants en formation ainsi que les instances de la gouvernance. Les investigations ont une place primordiale dans la recherche traitant de l'épistémologie et de la philosophie pour éviter toute recherche faite dans l'absolu.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le présent projet de thèse s'inscrit dans le domaine des Sciences de l'Éducation articulant Sciences Humaines Sociales et Sciences du Langage. Ces disciplines d'ancrage permettent de cadrer la recherche et elles constituent son cadre épistémologique en la faisant entrer dans le champ de la recherche scientifique.

Rappelons que faire de la recherche c'est produire de la connaissance fondée en épistémologie (G.-G. Granger, 1992, p. 33). Notre travail consiste donc à produire le discours du vrai sur l'éducation, les langues, les langues-cultures en contact et le plurilinguisme/pluriculturalisme.

Notre sujet de recherche est issu de l'observation du contexte instable dans lequel s'effectue l'enseignement/apprentissage de disciplines scolaires porteuses de cultures essentielles à la construction identitaire des acteurs. En effet, face à cette instabilité tant politique, économique que sociale, l'éducation se trouve confrontée à des problèmes qu'il s'agit d'identifier et de traiter de façon pertinente. Ainsi, tenir compte du contexte dans lequel le processus « apprendre » est mise en œuvre s'avère primordial.

Dans cette recherche, notre attention porte alors sur un curriculum en particulier, celui de la philosophie censée donner du sens à toute l'entreprise éducative. Compte tenu des problèmes et de la complexité de cette discipline elle-même, notre choix se focalise surtout sur :

- l'initiation à la philosophie en français dans un contexte multilingue et multiculturel
- la nature et le rôle des représentations des acteurs concernés, étant donné l'importance des représentations dans l'acte éducatif, pédagogique et didactique.

Une question importante se pose alors : selon leurs représentations, cette langue peut-elle servir d'interface dans la construction de la culture philosophique en matière d'initiation, sachant que le français détient un statut de langue officielle et qu'à titre de langue d'enseignement, il joue le rôle de médiateur verbal en vue d'acquérir des savoirs disciplinaires en philosophie dans le secondaire malgache ?

Afin de cerner ce sujet, des problématiques d'ancrage se sont instruites, à savoir :

- la problématique de l'éducation,
- la problématique de la formation des enseignants,
- la problématique des langues-cultures en contact dans le champ éducatif
- et la problématique de l'enseignement/apprentissage de la philosophie.

À l'issue d'une telle étude, nous en évoquons brièvement la teneur :

La première partie constitue un cadre multiple de référence pour préciser la nature, les enjeux et les finalités de notre projet de thèse. Nous sommes partie d'un cadre épistémologique traitant de la recherche doctorale en éducation et de la thématique de la philosophie. Cela a constitué un chapitre qui permettait d'inscrire le travail dans le champ de la recherche scientifique. Ensuite, un deuxième chapitre consistait à présenter les concepts-clés mobilisés. Notre analyse est ancrée dans la formation à l'enseignement/apprentissage de la philosophie en contexte multilingue et multiculturel face aux représentations que les sujets ont sur cette discipline. Ainsi, des notions en rapport avec ce qui est à traiter ont été présentées de manière succincte, à savoir : éducation, enseignement/apprentissage, formation ; formation à l'enseignement ; formation des enseignants, curriculum de philosophie et culture philosophique, langues-cultures et représentations *vs* compétences.

Puis, un dernier chapitre a été consacré à la mise en contexte de la recherche. Cette étude dans son objet de recherche traite du contexte malgache et vise à montrer la spécificité du système éducatif malgache. Le regard se porte surtout sur la complexité du système en matière de politiques éducatives et de gestion des langues-cultures en contact en milieu institutionnel. L'observation de ce système permet de constater des problèmes à prendre en considération. En effet, la manière de traiter la problématique des langues dans le système procède souvent d'une rupture brutale ou d'un retour en arrière dommageable à la maîtrise des langues, or le processus par lequel une langue peut jouer le rôle de médiateur verbal dans une situation d'enseignement/apprentissage semble être considéré comme allant de soi.

Face à une telle situation, la deuxième partie traite du volet méthodologique. Différente des cadres théorique et épistémologique, cette partie permet de personnaliser la recherche en se basant sur le « terrain » de recherche choisi, l'outillage méthodologique qui est adapté à l'objet d'étude ainsi que sur les aspects à étudier par le biais des outils d'investigation adéquats. Nous avons l'ENS comme terrain d'investigation, étant donné notre préoccupation de la formation à la profession d'enseignant ; quant au Parcours de formation, il a été choisi en fonction de la discipline prise comme objet d'analyse.

Le terrain de recherche choisi est en lien avec le champ secondaire, le champ social et les instances de la gouvernance. Différents aspects vont être approfondis par le biais d'outils d'investigation mobilisés autour de la problématique des curricula de philosophie au secondaire et dans le supérieur ; ce qui doit être articulé aux langues utilisées, dont le français et les langues-cultures en contact en situation d'enseignement/apprentissage. À l'issue des travaux de recherche, des suggestions et recommandations sont attendues, en vue d'une meilleure appropriation de la culture philosophique chez les apprenants provenant du secondaire et entrants dans le supérieur, en particulier ceux qui sont destinés à devenir eux-mêmes enseignants dans le secondaire malgache.

Afin de croiser les données, les moyens d'investigation sont de différentes natures :

- l'analyse des curricula et autres documents officiels comprenant les orientations institutionnelles, pédagogiques et didactiques
- l'entretien et le *focus group* afin de cerner les représentations des acteurs visés
- l'observation de classe de manière à mieux comprendre la complexité des situations d'E/A
- le questionnaire pour obtenir des données de type quantitatif.

Les résultats escomptés dans ce projet de thèse sont :

1. Un état des lieux et une analyse critique sur les représentations :
 - des étudiants suivant une formation d'enseignants de philosophie en lien avec les stratégies linguistiques/discursives utilisées en français
 - des autres acteurs de l'éducation (élèves du secondaire, enseignants du secondaire et du supérieur, décideurs en matière d'élaboration du programme scolaire de philosophie, décideurs du MESUPRES)
2. Un état des lieux et une analyse critique sur les mécanismes de l'initiation à la philosophie chez les élèves-professeurs de l'ENS
3. Une proposition relative à l'élaboration et la gestion de la PLE au niveau macro et au niveau micro, c'est-à-dire à celui du dispositif de formation en langue française en partant de l'analyse des représentations identifiées sur cette langue et sur la philosophie enseignée et apprise en contexte multilingue et multiculturel.

Ce travail marque le début du processus de recherche, des travaux d'analyse et de réflexion ont été faits mais il existe encore des réflexions qu'il faudrait pousser davantage car étant donné que le présent travail est un projet de thèse, les réflexions se sont arrêtées aux prémices de la recherche voulue.

Arrivée au terme de ce travail, nous tenons à évoquer les difficultés rencontrées dans la réalisation de ce projet. La première difficulté est le fait que nous traitons un sujet complexe dans la mesure où il tourne autour de disciplines-clés du système éducatif, disciplines traitant chacune d'elles différents objets d'étude avec leurs spécificités mais qui demandent la même qualité de réflexion.

La deuxième difficulté est le fait d'aborder un domaine nouveau qu'il a fallu explorer. C'est la problématique de la philosophie. En effet, nous n'avons pas eu de formation spécialisée dans cette discipline ; cependant les fondements étaient acquis en Terminale et nous avons bénéficié des enseignements de l'UE Épistémologie des sciences de l'éducation dans le cadre du Semestre 9, Master recherche. Cet aspect sera encore à approfondir durant la première année de thèse. De même pour la formation que nous avons eue, qui ne nous a pas permis d'avoir une expérience dans la gestion d'un écrit scientifique de type mémoire.

La troisième difficulté réside dans la contrainte de temps et l'accessibilité des documents, que ce soit les ressources numériques ou les ressources conventionnelles. Dans ce projet, nous avons travaillé sur une documentation lacunaire et insuffisante. Le temps ne nous a pas non plus permis de lire assez d'ouvrages, ce qui sera également à réguler avant la rédaction de la thèse proprement dite.

Mais, nous sommes prête à relever le défi dans la recherche et tenter d'être en accord parfait avec l'exigence de la scientificité. Comme perspectives de la thèse, en rapport avec la philosophie, nous envisagerons d'approfondir la connaissance de la philosophie et des principaux auteurs occidentaux surtout concernant les aspects épistémologiques, éthiques et praxéologiques liés à l'éducation. Le courant du post-modernisme et d'autres philosophes du XXIème siècle doivent aussi être considérés pour la construction de la culture philosophique chez les apprenants étant donné le contexte dans lequel ils se trouvent.

C'est dans ce sens qu'une recherche fondamentale et appliquée en Sciences du Langage et en Sciences de l'Éducation est à poursuivre, en particulier dans l'optique de la conduite des opérations mentales. Cela, pour une meilleure valorisation de la culture philosophique dans un monde qui pâtit d'une situation instable mais complexe.

TABLE DES MATIÈRES

<i>LISTE DES SCHÉMAS</i>	<i>iii</i>
<i>LISTE DES TABLEAUX</i>	<i>iii</i>
<i>SOMMAIRE</i>	<i>iv</i>
<i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i>	<i>1</i>
PREMIÈRE PARTIE	8
CADRES ÉPISTÉMOLOGIQUE, THÉORIQUE ET CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE	8
Chapitre 1. Cadre épistémologique : recherche en éducation et thématique de la Philosophie	9
1.1. La recherche	10
1.2. La recherche en Sciences Humaines et Sociales (SHS)	10
1.3. La recherche en Sciences de l'Éducation (SE)	12
1.4. La recherche en Sciences du Langage (SL)	14
1.5. Le socioconstructivisme	16
Chapitre 2. Cadre conceptuel : former à l'enseignement/apprentissage de la philosophie en contexte multilingue et multiculturel	18
2.1. Éducation, enseignement/apprentissage :	18
2.2. Formation ; formation à l'enseignement ; formation des enseignants :	19
2.3. Curriculum de philosophie et culture philosophique	22
2.4. Langues-cultures en présence : la question des langues enseignées/langues d'enseignement	27
2.5. Représentations vs compétences	29
2.5.1. Les représentations linguistiques et discursives :	29
2.5.2. Les représentations sociales et (inter)culturelles :	30
2.5.3. Les représentations dans le champ de l'éducation et de la didactique	30
2.5.4. Compétences	31
2.5.4.1. Compétences linguistiques et discursives en philosophie	33
2.5.4.2. Compétences socioculturelles/interculturelles en philosophie :	33
2.5.4.3. Compétences scientifiques et disciplinaires en philosophie :	34
Chapitre 3. Contexte de recherche : cas de Madagascar	35
3.1. Système éducatif malgache, approche diachronique	35

3.2. Contextualisation : intérêt pour le système éducatif malgache vu sous l'angle de la philosophie _____	38
3.3. Politiques éducatives nationales et philosophie _____	39
3.4. Politiques linguistiques éducatives et philosophie _____	41
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE _____	45
Chapitre 1. Les méthodologies de recherche : _____	46
1. Méthode, méthodologie et orientations méthodologiques _____	46
1.1. Méthode et méthodologie _____	46
1.2. Les grandes orientations : hypothético-déductive et empirico-inductive _____	47
1.2.1. La méthodologie hypothético-déductive _____	47
1.2.2. La méthodologie empirico-inductive _____	48
2. Rappels et implications d'ordre général _____	48
2.1. Rappels sur le projet de thèse _____	48
2.2. Implications d'ordre général _____	49
3. Définitions de référence complémentaires _____	50
3.1. Les méthodes de recueil des données _____	50
3.2. Le terrain _____	52
Chapitre 2. Champ et outils d'investigation _____	54
2.1. Un terrain de recherche : l'ENS d'Antananarivo _____	55
2.2. Outils d'investigation _____	57
2.2.1 Les dispositifs de formation au secondaire et dans le supérieur _____	57
2.2.1.1. Le dispositif de formation au secondaire _____	58
2.2.1.2. Le dispositif de formation d'enseignants de philosophie à l'ENS _____	61
2.2.2 Entretiens et focus groups _____	63
2.2.3 Observations de classe _____	65
2.2.4. Questionnaire _____	66
CONCLUSION GÉNÉRALE _____	69
TABLE DES MATIÈRES _____	v
BIBLIOGRAPHIE _____	xviii
SITOGRAFIE _____	xxiii
ANNEXES _____	xxiv

BIBLIOGRAPHIE

(Références bibliographiques suivant la norme ISO 690)

- **Traité philosophique**

DESCARTES, René, 1637. *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*. Paris : Flammarion.

- **Dictionnaires spécialisés**

- CUQ, Jean-Pierre. (Dir.), 2009. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, Asdifle.

- DE LANDSHEERE, Gilbert, 1979. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris, Presses Universitaires de France.

- GALISSON, Robert, COSTE, Daniel, 1976. *Dictionnaire des didactiques des langues*. Paris : Hachette.

- **Ouvrages spécialisés**

- ALTET, Marguerite, 1994. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

- BLANCHET, Philippe, CHARDENET, Patrick, 2011. *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures*. France : Éditions des archives contemporaines.

- BLANCHET, Philippe, 2000. *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. UHB Rennes : Presse Universitaire de Rennes.

- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.

- CALVET, Louis-Jean, 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

- CASTELLOTTI, Véronique, MOORE Danièle, 2002. *Représentations sociales des langues et enseignement*. Conseil de l'Europe. Strasbourg.

- CLAUDE-HENRY du Bord. 2016. *Le grand livre de la philosophie. Histoire des idées en Occident*. Groupe Eyrolles. www.editions.eyrolles.com consulté le 20 février 2019

- COMBARD, Jean, 2007. *L'école et la philosophie*. Édition Harmattan.

- CHARBONNIER, Sébastien, 2013. *Que peut la philosophie ?* Paris IV : Édition Seuil.

- DE LANDSHEERE, Viviane et Gilbert, 1989. *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : Dessain.

- DE LANDSHEERE, Gilbert, 1972. *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand Colin-Bourrelier.
- DEL BAYLE, Jean-Louis Loubet, 2000. *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris.
- DE PERETTI, 1991. *Organiser des formations*, Hachette Éducation.
- DUMONT, Pierre, MAURER Bruno, 1995. *Sociolinguistique du français en Afrique Francophone*. Edicef.
- GIRARD, Denis, 1972, *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris : Armand Colin-Longman.
- HAMELINE, Daniel, 1979. *Les objectifs pédagogiques*. Paris : Edition E.S.F.
- JAKOBSON, *Essais de linguistique générale*, Paris : Éd.Seuil, Collection Points.
- LEINHARDT, G., 1986. *Double agenda de l'enseignant*.
- MIALARET, Gaston, 2006. *Sciences de l'éducation*. PUF.
- RANAIVO, Velomihanta, 2013. *Plurilinguisme, francophonie et formation des élites à Madagascar (1795-2012)*. Paris : Harmattan.
- RAHAJARIZAFY, Antoine R P, 1981. *Filozofia malagasy*. Librairie Ambozontany Fianarantsoa.
- SACHOT, Maurice, 2007. *Éléments de didactique générale*. Strasbourg : Université des Sciences Humaines, Service commun de l'Enseignement à distance, 3^{ème} édition.
- UNESCO, 2007. *La philosophie, une école de la liberté*. Paris : Edition UNESCO. Disponible sur www.unesco.org/shs/fr/philosophy.
- VALDMAN, Albert (Dir), 1979. *Le français hors de France*. Paris : Edition Honoré Champion.
- VIGNER, Gérard, 2001. *Enseigner le français comme langue seconde*. Collection dirigée par Robert Galisson. France : CLE internationale.
- **Documents officiels**
- Ministère de l'Éducation Nationale, 2018. *Cadre d'Orientation et d'Organisation du Curriculum Malagasy*. Madagascar.
- Ministère de l'Éducation Nationale, 2017. *Plan Sectoriel de l'Education*. Madagascar.
- **Parties d'ouvrage**

- BABAULT, Sophie, 2002. La question des langues d'enseignement à Madagascar : un difficile équilibre. In *École et plurilinguisme dans le Sud-Ouest de l'Océan Indien*. Paris : L'Harmattan, p. 83-106.
- BLANCHET, Philippe, 2012. « La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques » In ABBES, A.Y. et KARA, M. (Dir.), *Reconfiguration des concepts. Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et sociodidactique*, Revue SOCLES 1-2012, ENS LSH d'Alger, p. 13-20. Disponible sur : <https://www.researchgate.net/publication/280789453> consulté le 10/05/2019.
- CAMPAN, Paniel, 1967. *Manuel de biologie pour les classes de Première*. Paris : Hachette, p. 366-368.
- DUMONT, Pierre et MAURER, Bruno, 1995. Sociolinguistique du français en Afrique francophone. Édition Edicef, p. 99-133.
- PERRENOUD, Philippe, 1993. Curriculum : le formel, le réel, le caché. In HOUSSAYE, Jean, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : Éditions Sociales Françaises, p. 69-75.
- TOUPIN, Louis, 2001. *Les facettes de la compétence in collectif Éduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Éditions Sciences Humaines, p. 233-240.
- **Articles**
- ABDELMALEK, Ali Aït, 2004 « Edgar Morin, sociologue et théoricien de la complexité : des cultures nationales à la civilisation européenne » in *Sociétés*, n° 86, p. 99-117.
- CHERVEL, André, 1988. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche. In *Histoire de l'éducation* n°38, p. 59-119.
- DEVELAY, Michel, 1993. Pour une épistémologie des savoirs scolaires. In *Pédagogie Collégiale*, vol 7, n°1, p. 35-40.
- DJEGHAR, Achraf, 2009. Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/apprentissage du français, langue étrangère. In *Synergie Algérien* n°5, p. 191-198.
- HAVET, 1852. *Pensées de Pascal publiées dans leur texte authentique avec un commentaire suivi et une étude littéraire* par Paris, Dezobry et Magdelaine, éditeurs, 1852, Article I, 6, p. 20.

- LUKUSA, 1974. Comment définir, élaborer, introduire et évaluer de nouveaux programmes d'éducation. In *Breda* n°34. Dakar : UNESCO.
- PAQUAY, L., WAGNER, M.C., 2001. Les compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In *Former des enseignants professionnels*.
- RANDRIAMAROTSIMBA, Vololona, 2012. De la politique linguistique institutionnelle à celles implicites des usagers en contexte francophone. Quelles relations? L'exemple de Madagascar. In *Synergies, pays germanophones*. N°5, p. 39-50.
- SHERRINGHAM, Mark, 2004. L'enseignement scolaire de la philosophie en France in "Existe-t-il un modèle éducatif français ?" In *La revue de l'inspection générale* 03, p. 54-69.
- **Colloques et conférences :**
- CITOT, Vincent, 2013. Pensée philosophique et pensée scientifique, indifférence réciproque, cohabitation pluridisciplinaire ou engagement interdisciplinaire ? In *Philosophie et interdisciplinarité : De nouvelles perspectives ?* Université de Rouen/ERIAC.
- RAKOTOFIRINGA, Chantal, L'école, une communauté bi-/plurilingue, parlons-en. In Compte-rendu de la Table Ronde sur « L'éducation bi-/plurilingue à Madagascar. Enjeux et perspectives ». IFM : Antananarivo, p.70-73.
- RAKOTONIAINA, Gilbert, 2015. Les Langues d'enseignement des disciplines scientifiques. In *Actes du séminaire universitaire 4-5 novembre 2015*, p.81-84
- RANDRIANANTENAINA, Joël, 2015. Enseignement/apprentissage du français face aux représentations des langues chez les élèves malgaches. Cas des lycéens à Toamasina. In RANAIVO, Velomihanta, RAZAFINDRATSIMBA, Dominique Tiana (éd.), *Les Actes du séminaire universitaire 9-10 juillet 2014 : « Enseigner et apprendre les langues à Madagascar : quelle(s) entrée(s) au XXIème siècle ? »*. Université d'Antananarivo, p.255-296.
- Compte-rendu de la table ronde sur le thème « L'éducation bi-/plurilingue à Madagascar. Enjeux et perspectives ». Institut Français de Madagascar : Antananarivo. 17 mars 2015.
- **Textes réglementaires**
- LOI n°78-040 PORTANT du 17 juillet 1978 portant cadre général du système d'éducation et de formation

- LOI n° 94-033 du 13 mars 1995 portant orientation générale du système d'éducation et de formation à Madagascar
- LOI n°2008-011 portant du 20 juin 2008 modifiant certaines dispositions de la loi n° 2004-004 du 26 juillet 2004 portant orientation générale du Système d'éducation, d'enseignement et de formation
- **Programmes**
Programme scolaire de philosophie, classes de terminales A, C et D
- **Mémoires et thèses :**
 - HAWKEN, Johanna, 2016. *Philosopher avec les enfants : Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture de l'esprit*. Thèse pour l'obtention du grade de docteur en philosophie : Ecole doctorale de philosophie (ED 280) : Université Paris I Panthéon –Sorbonne.
 - RAMANANTSOA, Baholy, 2007. *Vers la professionnalisation des enseignants par la formation continue : Cas des professeurs de français de Madagascar*. Mémoire pour l'obtention du DEA en Sciences de l'éducation : formation doctorale DEA : Education et Multilinguisme : Antananarivo : ENS.
 - RAMANAMPIARIVOLA, MirindrasoaBakoly, 2006. *La mise en œuvre de l'approche par les compétences à Madagascar*. Mémoire pour l'obtention du DEA en Sciences de l'éducation : formation doctorale DEA : Education et Multilinguisme : Antananarivo : ENS.
 - PETIT JEAN, Cécile, 2009. *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Thèse pour obtenir le grade de docteur : Formation doctorale : Cognition, Langage, Éducation (ED 356) : Aix-Marseille Université : Université de Provence.

SITOGRAPHIE

- www.editions.eyrolles.com, consulté le 20 février 2019.
- <https://www.researchgate.net/publication/280789453>, consulté le 10 mai 2019.
- www.unesco.org/shs/fr/philosophy, consulté le 05 avril 2019.
- <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00006573>, consulté le 29 avril 2019.
- [https : halsh.archives-ouvertes.fr/file/](https://halsh.archives-ouvertes.fr/file/), consulté le 11 octobre 2019.
- <http://scee.ca/acec>, consulté le 13 octobre 2019.

ANNEXES

Annexe 1 : extrait du programme de philosophie Terminales séries A, C et D

Annexe 2 : extrait de la loi d'orientation n°94-033

Annexe 3 : extrait de la constitution de la IVème République promulguée le 11 décembre 2010

Annexe 4 : extrait des offres de formation à l'ENS-UA

Annexe 5 : grille d'entretien avec les enseignants de philosophie

Annexe 6 : grille d'entretien avec les décideurs du MENETP et du MESUPRES

Annexe 7 : grille d'entretien avec les parents d'élèves du secondaire et des élèves-professeurs

Annexe 8 : grille d'entretien avec les élèves de Terminales

Annexe 9 : grille d'entretien avec les étudiants Semestre 1, Parcours FEP de l'ENS-UA

Annexe 10 : grille de *focus group* avec les élèves de Terminales

Annexe 11 : grille de *focus group* avec les étudiants à l'ENS-FEP-S1

Annexe 12 : grille d'observation de classe de français en Terminales

Annexe 13 : grille d'observation de classe de français à l'ENS-FEP-S1

Annexe 14 : grille d'observation de classe de philosophie en Terminales

ANNEXE 1

EXTRAIT DU PROGRAMME DE PHILOSOPHIE, TERMINALES SÉRIES A, C ET D

Objectifs de la matière

Par son attitude critique, la philosophie vise à objectiver le vouloir humain aussi bien dans l'ordre du savoir, que dans l'ordre de l'action pour la prospérité et le bien-être de l'humanité

Objectifs de l'enseignement de la matière

Former des citoyens qui, à la fin du cycle doivent avoir une capacité de réflexion lui permettant d'accéder à un de critique , d'analyse et de synthèse sur un certain nombre de réalités pour une ouverture permanente vers sa propre personne et ses concitoyens. L'essentiel c'est de savoir se situer par rapport à ses semblables et au cosmos.

Finalisation du programme de Philosophie

Toutes séries (A, C, D)

Première partie :

Introduction à la Philosophie

Durée : 10 semaines de 06 heures (TA) et 04 heures (TC- TD)

Objectif général : l'élève doit être capable de (d') :

- Assimiler clairement la définition, les méthodes, la valeur et la nécessité de la philosophie ;
- Situer la discipline philosophique par rapport aux autres sciences ;
- Faire un recul nécessaire vis-à-vis de la réalité par la réflexion philosophique

Objectifs	Contenus	Observations
• Déterminer la spécificité de la nature humaine par rapport aux autres êtres vivants, au monde,	<ul style="list-style-type: none">• De la nature de l'homme• Qu'est-ce que l'homme ?<ul style="list-style-type: none">- Vision sociologique : être social- Vision scientifique : réduction de l'homme à la matérialité- Vision philosophique : être pensant, animal raisonnable, âme et corps- Synthèse : Traits distinctifs de l'homme (pensée, âme, intelligence, raison, intellect...)• Les capacités cognitives de l'homme :<ul style="list-style-type: none">- Facultés sensibles- Facultés intellectuelles• De l'idée de philosophie à la philosophie• L'homme face à l'existence :<ul style="list-style-type: none">- Les problèmes physiques (besoins fondamentaux...)	<ul style="list-style-type: none">▪ Ces définitions sont proposées à titre d'exemples▪ Se référer à Durkheim, Aristote, Platon,...

<ul style="list-style-type: none"> • Identifier l'évolution du sens de la notion de philosophie 	<ul style="list-style-type: none"> - Problèmes métaphysiques (origine, destinée, sens de l'existence...) • Les premières tentatives de l'explication - La recherche du principe premier des choses : l'exemple des Présocratiques - Socrate et la Philosophie • L'exigence de la vérité • La philosophie • Étymologie et définition étymologique • Notion de sagesse : <ul style="list-style-type: none"> - Sens moral - Sens gnoséologique • Extension de sens de mot philosophie - Réflexion sur l'homme et le monde - Interrogation sur le réel - Recherche de la vérité 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ces problèmes de l'existence sont proposés à titre indicatif
<ul style="list-style-type: none"> • Identifier l'essence propre de la philosophie 	<ul style="list-style-type: none"> • La spécificité de la philosophie • La philosophie et sa méthode • L'esprit philosophique • Les domaines de réflexion de la philosophie • Moyens et expressions de la philosophie : <ul style="list-style-type: none"> - La pensée - Le langage • La vérité philosophique : <ul style="list-style-type: none"> - Argumentation philosophique - Pluralité des philosophies - La relativité de la vérité 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se référer à Héraclite, Thalès, Anaximène... ▪ S'appuyer sur le contexte socio-politico-culturel en Grèce au temps de Socrate et les sophistes ▪ Voir les Stoïciens et Aristote, Descartes,... ▪ Mettre un accent sur la problématique posée par le caractère polysémique du mot philosophe.

ANNEXE 2

EXTRAIT DE LA LOI D'ORIENTATION N°94-033 PORTANT ORIENTATION GÉNÉRALE DU SYSTÈME D'ÉDUCATION ET DE FORMATION À MADAGASCAR

REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA

Tanindrazana - Fahafahana - Fahamarinana

ASSEMBLEE NATIONALE

Antenimieram-pirenena

LOI n° 94-033

PORTANT ORIENTATION GÉNÉRALE DU SYSTÈME
D'ÉDUCATION ET DE FORMATION À MADAGASCAR

L'Assemblée Nationale a adopté en sa séance du 23 novembre 1994 la LOI dont la teneur suit :

TITRE PREMIER PRINCIPES

FONDAMENTAUX

SECTION 1

DROIT À L'ÉDUCATION ET A LA FORMATION ET FINALITÉS

Article premier. - Conformément aux droits et devoirs économiques, sociaux et culturels énoncés dans la Constitution, et dans la fidélité aux engagements internationaux du peuple malgache, la République de Madagascar reconnaît à toute personne - enfant, adolescent ou adulte - le droit à l'Éducation et à la Formation.

Article 2 - L'Éducation et la Formation à Madagascar visent à favoriser l'épanouissement physique, intellectuel, moral et artistique de la personnalité de l'individu, dans la pleine jouissance de sa liberté.

L'Éducation et la Formation doivent prioritairement conférer aux membres de la société malgache le sens de leur responsabilité et la capacité :

- de protéger l'environnement et notamment de respecter et faire fructifier, sans crispation passéiste, le patrimoine culturel, linguistique et spirituel de la communauté ;
- de promouvoir l'éducation d'autrui ;
- de défendre la cause de la justice sociale ;
- d'être et de se montrer tolérants envers les systèmes sociaux, politiques ou religieux différents du leur, mais en veillant à ce que soient sauvegardés les droits de la personne et les valeurs humanistes communément admises ;

ANNEXE 3

EXTRAIT DE LA CONSTITUTION DE LA IVÈME RÉPUBLIQUE PROMULGUÉE LE
11 DECEMBRE 2010

CONSTITUTION DE LA QUATRIÈME RÉPUBLIQUE

PRÉAMBULE

Le Peuple Malagasy souverain,

Affirmant sa croyance en *AndriamanitraAndriananahary*,

Résolu à promouvoir et à développer son héritage de société vivante en harmonie et respectueuse de l'altérité, de la richesse et du dynamisme de ses valeurs culturelles et spirituelles à travers le «fanahy maha-olona»,

Convaincu de la nécessité pour la société malagasy de retrouver son originalité, son authenticité et sa malgachéité, et de s'inscrire dans la modernité du millénaire tout en conservant ses valeurs et principes fondamentaux traditionnels basés sur le fanahymalagasy qui comprend « nyfitiavana, nyfihavanana, nyfifanajàna, nyfitandroananyaina», et privilégiant un cadre de vie permettant un « vivre ensemble » sans distinction de région, d'origine, d'ethnie, de religion, d'opinion politique, ni de sexe,

Conscient qu'il est indispensable de mettre en œuvre un processus de réconciliation nationale,

Convaincu que le Fokonolona, organisé en Fokontany, constitue un cadre de vie, d'émancipation, d'échange et de concertation participative des citoyens,

Persuadé de l'importance exceptionnelle des richesses de la faune, de la flore et des ressources minières à fortes spécificités dont la nature a doté Madagascar, et qu'il importe de préserver pour les générations futures,

Constatant que le non-respect de la Constitution ou sa révision en vue de renforcer le pouvoir des gouvernants au détriment des intérêts de la population sont les causes des crises cycliques,

Considérant la situation géopolitique de Madagascar et sa participation volontariste dans le concert des nations, et faisant siennes, notamment :

- La Charte internationale des droits de l'homme;
- Les Conventions relatives aux droits de l'enfant, aux droits de la femme, à la protection de l'environnement, aux droits sociaux, économiques, politiques, civils et culturels,

Considérant que l'épanouissement de la personnalité et de l'identité de tout Malagasy est le facteur essentiel du développement durable et intégré dont les conditions sont, notamment :

- la préservation de la paix, la pratique de la solidarité et le devoir de préservation de l'unité nationale dans la mise en œuvre d'une politique de développement équilibré et harmonieux ;
- le respect et la protection des libertés et droits fondamentaux ;
- l'instauration d'un État de droit en vertu duquel les gouvernants et les gouvernés sont soumis aux mêmes normes juridiques, sous le contrôle d'une Justice indépendante ;
- l'élimination de toutes les formes d'injustice, de corruption, d'inégalité et de discrimination ;
- la gestion rationnelle et équitable des ressources naturelles pour les besoins du développement de l'être humain ;

ANNEXE 4

EXTRAIT DES OFFRES DE FORMATION À L'ENS-UA

LES OFFRES DE FORMATION

À L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE D'ANTANANARIVO

DIPLÔME LICENCE

DOMAINE : SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Licence en Enseignement, Apprentissage et Didactique des Sciences Expérimentales et Mathématiques (EAD-SEM)

Parcours :

- Formation d'enseignants de Sciences de la vie et de la terre
- Formation d'enseignants de Sciences physiques
- Formation d'enseignants des Mathématiques

Licence en Enseignement, Apprentissage et Didactique de l'Histoire, de la Géographie et de l'éducation à la Citoyenneté (EAD- HGEC)

Parcours :

- Formation d'enseignants en Histoire et en Géographie
- Formation d'éducateurs en Education à la citoyenneté

Licence en Enseignement, Apprentissage et Didactique des Langues et philosophie (EAD-LP)

Parcours :

- Formation d'enseignants de Malgache (FEM)
- Formation d'éducateurs en communication en malgache pour le développement (FECMD)
- Formation d'enseignants de Français (FEF)
- Formation d'enseignants d'Anglais (FEA)
- Formation d'enseignants de Philosophie (FEP)

☐ Licence en Enseignement, Apprentissage et Didactiques des Activités Physiques Sportives et artistiques (EAD-APSA)

- Parcours : Formation des enseignants en Education et Motricité
- Parcours : Formation d'Intervenants, Organisation et Management

☐ Licence en Administration de l'éducation (ADMED) S.E

Parcours :

- Administration des Services Académiques (ASA)
- Politique et Planification de l'Éducation (PPE)

ANNEXE 5

GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS DE PHILOSOPHIE

Cette enquête entre dans le cadre de la Mention *Éducation, pluralité linguistique et culturelle (EPLC)*, Master recherche, ENS-UA.

Langue utilisée pour l'entretien : français malagasy

I. PROFIL

Cochez la case correspondante :

F

M

1-Depuis quand êtes-vous enseignant ?

.....

2-Où enseignez-vous ? À quel(s) niveau(x) ?

.....

.....

3-1-Quand avez-vous intégré cet (ces) établissement(s) ?

.....

.....

3-2-Pour quelles raisons ?

.....

.....

4-1-Avez-vous suivi une formation avant d'enseigner ?

.....

.....

4-2-Si oui, laquelle ?

.....

.....

4-3-Cela a duré combien de temps ?

.....
.....

4-4-Êtes-vous sortis d'un établissement ayant la vocation de former à la profession d'enseignants ?

.....
.....

5-1-Si oui, êtes-vous satisfaits de cette formation ?

.....
.....

5-2-Si oui, est-ce-que cela vous a aidé dans vos enseignements ?

.....
.....

II. DISCIPLINE : PHILOSOPHIE

1-1-Depuis quand avez-vous enseigné la philosophie ?

.....
.....

1-2-À quel(s) niveau(x) ?

.....

2-1-Pourquoi le choix de cette matière ?

.....
.....

2-2-Est-ce en relation avec votre parcours académique ?

.....
.....

2-3-Est-ce que vous vous destiniez à devenir enseignant de cette discipline ?

.....
.....
3-Quelle est votre conception de la philosophie ?

.....
.....
4-1-Pour vous, qu'est-ce-que l'initiation à la philosophie ?

.....
.....
4-2-Comment initier à la philosophie ?

.....
.....
5-Avez-vous déjà rencontré des problèmes dans l'enseignement de la philosophie à Madagascar ? Si oui, lesquels ?

.....
.....
6-1-En ce qui concerne les élèves malgaches, ont-ils des difficultés dans l'apprentissage de cette discipline ?

.....
.....
6-2-Si oui, citez-en quelques-unes parmi les plus importantes.

.....
.....
7-Quelles sont les solutions que vous avez prises pour y remédier ?

III. PROGRAMME

1-1-Le contenu du programme de philosophie est-il adapté aux élèves malgaches ?

.....
.....

1-2-Si oui, pourquoi ? Si non, pour quelles raisons ?

.....
.....

2-1-Est-ce que le contenu du programme est en rapport avec votre conception de cette discipline ?

.....
.....

2-2-Pourquoi, selon vous ?

.....
.....

3-1-Selon vous, le programme de philosophie devrait-il connaître des changements ?

.....
.....

3-2-Quelle réforme proposer, d'après vous, compte tenu de la mondialisation actuelle à Madagascar ?

.....
.....

4-1-Quels sont les auteurs philosophiques dont vous recommandez l'étude, en priorité ?

.....
.....

4-2-Pourquoi ?

.....
.....

IV. LANGUES

1-1-Avec quelle(s) langue(s) enseignez-vous la philosophie ?

.....
.....

1-2-Quelles sont les raisons de ce choix ?

.....
.....

1-3-Est-ce en rapport avec vous ou avec les élèves ?

.....
.....

2-1-Selon vous, une langue peut-elle être un facteur de blocage dans l'acquisition des savoirs en philosophie ?

.....
.....

2-2-Pourquoi ?

.....
.....

3-1-Compte tenu des lois régissant les langues d'enseignement au lycée, plus précisément la langue d'enseignement de la philosophie : le français, rencontrez-vous des difficultés dans cette langue ?

.....
.....

3-2-Ces difficultés sont-elles d'ordre linguistique, social, culturel ?

.....
.....

3-3 Y aurait-il d'autres types de difficulté, selon vous ?

.....
.....

4-1-Les élèves de votre classe rencontrent-ils des problèmes en philosophie quand vous utilisez le français comme langue d'enseignement ?

.....
.....

4-2-Si oui, lesquels exactement ?

.....
.....

5-1-Selon vous, cette langue permet-elle de faire acquérir la culture philosophique à des élèves malgaches ?

.....
.....

5-2-Est-elle un facteur de blocage ou de facilitation dans l'accès à cette culture ?

.....
.....

6-Quelle(s) langue(s) selon vous faciliterait (aient) la compréhension de la philosophie ?

.....
.....

Annexe 6

GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES DÉCIDEURS DU MENETP ET DU MESUPRES

Cette enquête entre dans le cadre du Master recherche *Éducation, pluralité linguistique et culturelle* (EPLC), ENS-UA.

I. DISCIPLINE : PHILOSOPHIE

1- Pour vous, qu'est-ce que l'initiation à la philosophie ?

.....
.....

2-1-Est-il important d'initier les élèves malgaches à la philosophie ?

.....
.....

2-2-Si oui, pourquoi ?

.....
.....

2-3-Si non, pour quelles raisons ?

.....
.....

2-4-Comment initier à la philosophie, selon vous ?

.....
.....

3-1-A-t-on besoin de la philosophie dans la vie quotidienne et au travail ?

.....
.....

3-2-Si oui, pourquoi ?

.....
.....
3-3-Si non, justifiez.

.....
.....

II. LANGUES

1-1-Avec quelle(s) langue(s) préférez-vous qu'on enseigne la philosophie ?

.....
.....

1-2-Justifiez les raisons de ce choix.

.....
.....

2-1- Selon vous, une langue peut-elle être un facteur de blocage de l'acquisition des savoirs en philosophie ?

.....
.....

2-2- Pourquoi ?

.....
.....

3-1- Compte tenu des lois régissant les langues d'enseignement au lycée, plus précisément la langue d'enseignement de la philosophie : le français, rencontrez-vous des difficultés dans cette langue ?

.....
.....

3-2- Sont-elles d'ordre linguistique, culturel ou autres ?

.....
.....
4-Selon vous, cette langue permet-elle de faire acquérir la culture philosophique à des élèves malgaches ?

.....
.....
5- Est-elle un facteur de blocage ou de facilitation de cette culture ?

III. PROGRAMME

1-1-Le contenu du programme de philosophie est-il adapté aux élèves malgaches ?

.....
.....
1-2-Si oui, pourquoi ?

.....
.....
1-3-Si non, pour quelles raisons ?

.....
.....
2-1-Quelles sont vos visions de la philosophie ?

.....
.....
2-2-Qu'est-ce-qui dicte la place des auteurs en philosophie et des courants philosophiques étudiés dans le programme ?

.....
.....
3-Selon vous, quelle culture philosophique devrait-on donner aux élèves/étudiants malgaches en contexte de mondialisation actuel ?

.....
.....
4-Quelles sont les stratégies et recommandations pour l'amélioration du curriculum de philosophie ?
.....
.....

ANNEXE 7

GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES PARENTS D'ÉLÈVES

Cette enquête est dans le cadre des recherches en *Éducation, pluralité linguistique et culturelle (EPLC)* à Madagascar, Master recherche à l'ENS-UA.

Langue utilisée pour l'entretien : français malagasy

I. PROFIL

Cochez la case correspondante :

F

M

1-Quel âge avez-vous ?

.....

2-1-Combien d'enfants avez-vous ?

.....

Lequel(le)/ lesquels(le)s est/sont en classe de Terminales ?

.....

3-Est-ce-que vous faites partie des parents qui suivent de près l'éducation de leurs enfants y compris ce qui est donné à l'école ?

.....

.....

II. DISCIPLINE : PHILOSOPHIE

1-Quand vous étiez en classe de Terminale, quelle était votre conception de la philosophie ?

.....

.....

2-Avez-vous aimé cette discipline ? Pourquoi ?

1-2-Avez-vous rencontré des problèmes en philosophie à cause de cette/ces langues d'enseignement ?

.....
.....

2-1-Cette discipline est, de nos jours, enseignée en français selon les lois d'orientation. Selon vous, cette langue permet-elle de faire acquérir les savoirs en philosophie ?

.....
.....

2-2-Vos enfants rencontrent-ils des difficultés en cette langue ?

.....
.....

2-3-Pourquoi ?

.....
.....

ANNEXE 8

GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES ÉLÈVES DE TERMINALES

Cette enquête entre dans le cadre de la Mention *Éducation, pluralité linguistique et culturelle (EPLC)*, Master recherche, ENS-UA.

Langue utilisée pour l'entretien : français malagasy

I. DISCIPLINE : PHILOSOPHIE

1-1-Aimes-tu la matière Philosophie ?

.....
.....

1-2-Si oui, pourquoi ?

.....
.....

1-3-Si non, pour quelles raisons ?

.....
.....

2-1-Es-tu à l'aise pendant les cours de philosophie ?

.....
.....

1-2-Si oui, pourquoi ?

.....
.....

2-3-Si non, pour quelles raisons ?

.....
.....

3-1-Les cours de Philosophie t'ont –ils servi à quelque chose ?

.....
.....

3-2-Si oui, dis pourquoi et donne des exemples.

.....
.....

4-1-Qu'attends-tu de la philosophie ?

.....
.....

4-2-Qu'est-ce-qui te semble indispensable dans l'initiation à la philosophie ?

.....
.....

5-As-tu des suggestions ou /et des recommandations adressées à votre enseignant pour que tu puisses mieux apprendre la philosophie ?

.....
.....

6-Quels auteurs souhaiterais-tu mieux connaître en philosophie ?

.....
.....

II. LANGUES

1- Avec quelles (s) langues votre enseignant(e) vous enseigne-t-il/elle la philosophie ?

.....
.....

2-1-Avec quelles (s) langues préfères-tu qu'on enseigne la philosophie ?

.....
.....

2-2-Justifie.

.....
.....
3-1-Es-tu à l'aise avec le français en tant que langue d'enseignement ?

.....
.....
3-2-Si oui, pourquoi ?

.....
.....
3-3-Si non, pour quelles raisons ?

.....
.....
4-1-Pour toi, le français permet-il de mieux apprendre la philosophie ?

.....
.....
4-2-Si oui, pourquoi ?

.....
.....
4-3-Si non, pour quelles raisons ?

.....
.....
5-Le français te permet-il de bien exprimer tes idées à l'oral/ à l'écrit en philosophie ?

.....
.....
6-Selon toi, a-t-on besoin de la philosophie en français dans la vie quotidienne et au travail ?

.....
.....
7-1-Souhaiterais-tu un renforcement en français pour mieux apprendre la philosophie ?

.....
.....

7-2-Si oui, sur quels points ?

.....
.....

II. DISCIPLINE : PHILOSOPHIE

1- Pourquoi avez-vous choisi le Parcours de formation d'enseignants de philosophie à l'ENS ?

.....
.....

2-1- Les contenus des cours en philosophie en Semestre 1 sont –ils très éloignés de ceux qu'on vous a enseignés en Terminales ?

.....
.....

2-2- Citez des exemples à titre d'illustration.

.....
.....

3- Quelle est votre conception personnelle de la philosophie ?

.....
.....

4- Quelles sont vos attentes par rapport à l'initiation à la philosophie ?

.....
.....

5-1- En quoi exactement l'initiation à la philosophie est-elle utile pour vous ?

.....
.....

5-2- Est-elle utile pour Madagascar ?

.....
.....

6- Quels sont vos auteurs préférés en philosophie ?

.....
.....

7- Quels courants souhaiteriez-vous encore connaître ?

.....
.....
8-Quelles sont les suggestions ou/et les recommandations pour mieux maîtriser la philosophie chez les étudiants en formation d'enseignants de philosophie ?

.....
.....

III. LANGUES

1-1-Êtes-vous à l'aise avec le français en tant que langue et en tant qu'UE dans le Parcours où vous êtes ?

.....
.....

1-2-Si oui, pourquoi ?

.....
.....

1-3-Si non, pour quelles raisons ?

.....
.....

2-1-Rencontrez-vous des difficultés en français ?

.....
.....

2-2-Si oui, de quels ordres ? Social ? Linguistique ? Culturel ? Autres ?

.....
.....

3-Quelle(s) langue(s), à titre de langue (s) d'enseignement, aimeriez-vous qu'on utilise à l'ENS, notamment dans le Parcours où vous êtes inscrits ?

.....
.....
4-1-Le français vous permet-il de mieux comprendre la philosophie ?

.....
.....
4-2-Si oui, pourquoi ?

.....
.....
4-3-Si non, pour quelles raisons ?

.....
.....
5-1-Le français vous permet-il de bien exprimer les idées à l'oral/à l'écrit en philosophie ?

.....
.....
5-2-Selon vous, a-t-on besoin de la philosophie en français dans la vie quotidienne et au travail à Madagascar ?

.....
.....
6-Quels aspects du français souhaiteriez-vous renforcer dans l'apprentissage de la philosophie ?

Annexe 10

GRILLE DE FOCUS GROUP AVEC LES ÉLÈVES DE TERMINALES

Cette enquête entre dans le cadre des recherches en *Éducation, pluralité linguistique et culturelle (EPLC)* à Madagascar, en Master recherche à l'ENS-UA.

I. DISCIPLINE : PHILOSOPHIE

1-1-Êtes-vous motivé par l'apprentissage de la philosophie ?

.....
.....

1-2-Si oui, pourquoi ?

.....
.....

1-3-Si non, pour quelles raisons ?

.....
.....

2-Les cours de philosophie vous ont-ils aidés dans votre vie quotidienne ?

.....
.....

3-Selon vous, à quoi serviront-ils quand vous aurez terminé les études au lycée ?

.....
.....

4-Quels auteurs/courants philosophiques souhaiteriez-vous encore apprendre ?

.....
.....

II. LANGUES

1-Avec quelle(s) langue(s) souhaiteriez-vous qu'on vous enseigne la philosophie ?

.....
.....

2-1-Etes-vous à l'aise avec le français en tant que langue d'enseignement de la philosophie ?

.....
.....

2-2-Si oui, pourquoi ?

.....
.....

2-3-Si non, donnez les raisons.

.....
.....

5-Selon vous, cette langue permet-elle de mieux apprendre la philosophie ?

.....
.....

5-1-Si oui, pourquoi ?

.....
.....

5-2-Si non, pour quelles raisons ?

.....
.....

6-Le français vous permet-il de bien exprimer vos idées à l'oral/à l'écrit en philosophie ?

.....
.....

Annexe 11

GRILLE DE *FOCUS GROUP* AVEC LES ÉTUDIANTS ENS-FEP-S1

Cette enquête entre dans le cadre du Master recherche *Éducation, pluralité linguistique et culturelle* (EPLC), ENS-UA.

I. DISCIPLINE : PHILOSOPHIE

1- Pourquoi avez-vous choisi le Parcours de formation d'enseignants de philosophie à l'ENS ?

.....
.....

2-1-Les contenus des cours en philosophie en Semestre 1 sont –ils très éloignés de ceux qu'on vous a enseignés en Terminales ?

.....
.....

2-2-Citez des exemples à titre d'illustration.

.....
.....

3-Quelle est votre conception personnelle de la philosophie ?

.....
.....

4-Quelles sont vos attentes par rapport à l'initiation à la philosophie ?

.....
.....

5-1-En quoi exactement l'initiation à la philosophie est utile pour vous ?

.....
.....

5-2-Est-elle utile pour Madagascar ?

.....
.....
6-Quels sont vos auteurs préférés en philosophie ?

.....
.....
7-Quels courants souhaiteriez-vous encore connaître ?

.....
.....
8-Quelles sont les suggestions ou/et les recommandations pour mieux maîtriser la philosophie chez les étudiants en formation d'enseignants de philosophie ?

.....
.....
II. LANGUES

1-1-Êtes-vous à l'aise avec le français en tant que langue et en tant qu'UE dans le Parcours où vous êtes ?

.....
.....
1-2-Si oui, pourquoi ?

.....
.....
1-3-Si non, pour quelles raisons ?

.....
.....
2-1-Rencontrez-vous des difficultés en français ?

2-2-Si oui, de quels ordres ? Social ? Linguistique ? Culturel ? Autres ?

.....
.....

3-Quelle(s) langue(s) aimeriez-vous qu'on utilise à l'ENS, notamment dans le Parcours où vous êtes inscrits à titre de langue d'enseignement ?

.....
.....

4-1-Le français vous permet-il de mieux comprendre la philosophie ?

.....
.....

4-2-Si oui, pourquoi ?

.....
.....

4-3-Si non, pour quelles raisons ?

.....
.....

5-1-Le français vous permet-il de bien exprimer les idées à l'oral/à l'écrit en philosophie ?

.....
.....

5-2-Selon vous, a-t-on besoin de la philosophie en français dans la vie quotidienne et au travail ?

.....
.....

6-Quels aspects du français souhaiteriez-vous renforcer dans l'apprentissage de la philosophie ?

.....
.....

ANNEXE 12

GRILLE D'OBSERVATION DE CLASSE DE FRANÇAIS EN TERMINALES

I- Informationspréalables :

1. Etablissement
2. Classe, Série
3. Nombre d'élèves inscrits dans la classe observée
 - 3.1 Nombre de filles
 - 3.2 Nombre de garçons
 - 3.3 Nombred'élèvesredoublants
4. Nombred'élèvesprésents
 - 4.1 Nombre de filles
 - 4.2 Nombre de garçons

II- La séance observée

1. Durée de la séance:
2. Intitulé du cours :
.....
3. Objectif(s) du cours:
4. Contenus et méthodesd'enseignement:
 - Notion et concept étudiés.....
 - Auteur (s) étudié (s).....
 - Support utilisé (exemple extrait d'œuvre, support papier) :.....
 - Matériel (exemple tableau, vidéo projecteur).....
 - Durée des étapes du cours :
 - . Mise en place :.....
 - . Traitement de la notion étudiée :.....
 - . Exercice.s (Évaluation formative en classe à l'oral/à l'écrit) :.....
 - . Bilan:.....

- Méthode inductive Oui Non
- Méthode déductive Oui Non

5. Langue(s) d'enseignement

5.1. À quelle(s) étape(s) exactement le français et/ou le malgache est (sont)-ils utilisé(s) ?

- Mise en train.....
- Leçon et explication.....
- Exercices.....
- Bilan.....

5.2. L'enseignant utilise uniquement le français pendant l'explication

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| Oui | Non |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5.3. L'enseignant fait appel à d'autres langues pendant son enseignement en cas de besoin :

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| Oui | Non |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Si oui, à
 quelle(s) lan-
 gue(s)
 précisément ?.....

5.4. La langue malgache uniquement est utilisée pendant le cours de français :

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| Oui | Non |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Interactions

6.1. Les interactions se font entre

- Enseignant/apprenants
- Apprenants/apprenants

6.2. À quelle(s) étape(s) ?

. Mise en place :

. Traitement de la notion

étudiée :

. Exercice.s (Évaluation formative en classe à l'oral/à

l'écrit) :

.Bilan :

6.3. L'enseignant utilise seulement le français quand il interagit avec ses élèves :

Oui Non

6.4. Si oui, à quelle.s étape.s ?

. Mise en place :

. Traitement de la notion étudiée :

. Exercice.s (Évaluation formative en classe à l'oral/à l'écrit) :

.Bilan :

6.5. Le français uniquement est utilisé quand les élèves interagissent avec leur enseignant :

Oui Non

6.6. Les élèves utilisent d'autres langues à part le français quand ils discutent entre eux :

Oui Non

7. Comportements des élèves

7.1. Pendant que le cours se déroule, les élèves sont plutôt

Bruyants Calmes

Intéressés Distracts

Désorientés Déterminés

7.2. À quelles étapes

exactement ?

. Mise en train :.....

. Leçon :.....

. Exercices :.....

. Bilan :.....

7.3. Les relations enseignant(e)-élèves semblent globalement :

Tendues

Impersonnelles

Détendues

Chaleureuses

7.4.A quelles étapes exactement ?

.....

Annexe 13

GRILLE D'OBSERVATION DE CLASSE DE FRANÇAIS A L'ENS-FEP-S1

I. INFORMATIONS PRÉALABLES

1. Nombre d'élèves inscrits dans la classe observée

1.1. Nombre de filles

1.2. Nombre de garçons

1.3. Nombre d'étudiants redoublants

2. Nombre d'étudiants présents

2.1. Nombre de filles

2.2. Nombre de garçons

3. Statuts des étudiants

3.1. Boursier

3.2. Fonctionnaire

II. LA SÉANCE OBSERVÉE

1. Durée :

2. Intitulé du cours :

.....

3. Objectif du cours :

.....

4. Contenus et méthodes d'enseignement :

- Notion et concept étudiés.....

- Auteur (s) étudié (s).....

- Support utilisé (exemple extrait d'œuvre, support papier) :

- Matériel (exemple tableau, vidéo projecteur)

.....

- Durée des étapes du cours :

. Mise en

place :.....

. Traitement de la notion/du concept

étudié :.....

. Exercice.s (Évaluation formative en classe à l'oral/à

l'écrit) :.....

. Bilan:.....

- Méthode inductive Oui Non

- Méthode deductive Oui Non

5. Langues d'enseignement :

5.1. L'enseignant utilise uniquement le français pendant l'explication :

Oui Non

5.2. À quelles étapes ?

.....

5.3. L'enseignant fait appel à d'autres langues pendant son enseignement en cas de besoin :

Oui Non

Si oui, à quelle.slangue.s précisément ?.....

5.4. La langue malgache est utilisée pendant le cours de français :

Oui Non

6. Interactions :

6.1. Les interactions se font entre

Enseignant/apprenants

Apprenants/apprenants

6.2. L'enseignant utilise seulement le français quand il interagit avec ses étudiants :

Oui Non

6.3. Si oui, à quelle.s étape.s ?

. Mise en place :.....

. Traitement de la notion/du concept étudié (e).....

. Exercice.s (Evaluation formative en classe à l'oral/à l'écrit) :.....

. Bilan :.....

6.4. Le français est uniquement utilisé quand les étudiants interagissent avec leur enseignant :

Oui Non

6.5. Si oui, à quelle.s étape.s ?

. Mise en place :.....

. Traitement de la notion/du concept étudié (e) :.....

. Exercice.s (Évaluation formative en classe à l'oral/à l'écrit) :.....

. Bilan :.....

6.6. Les étudiants utilisent d'autres langues à part le français quand ils discutent entre eux :

Oui Non

7. Comportements des étudiants:

7.1. Pendant que le cours se déroule, les étudiants sont plutôt :

Bruyants Calmes

Intéressés Distracts

Désorientés Déterminés

7.2. À quelle.s étape.s ?

- Mise en place.....

-Explication.....

-Exercices

- Bilan.....

7.3. Pendant le cours, les étudiants sont

Passifs

Actifs

7.4. À quelle.s étape.s ?

- Mise en place.....

- Explication.....

- Exercices.....

- Bilan.....

7.5. Les relations enseignant(e)-apprenants semblent globalement/

Tendues

Impersonnelles

Détendues

Chaleureuses

7.6. A quelles étapes exactement ?

.....

ANNEXE14

GRILLE D'OBSERVATION DE CLASSE DE PHILOSOPHIE EN TERMINALES

I. INFORMATIONS PRÉALABLES

1. Classe, série
2. Nombre d'élèves inscrits
3. Nombre d'élèves redoublants
4. Nombre d'élèves présents

II. LA SÉANCE OBSERVÉE

1. Date d'observation:.....
2. Durée
3. Intitulé du cours :.....
4. Objectif du cours :.....
5. Contenus et méthodes d'enseignement :
 - Notion et concept étudiés.....
 - Auteur (s) étudié (s).....
 - Support utilisé (exemple extrait d'œuvre, support papier) :.....
 - Matériel (exemple tableau, vidéo projecteur)
.....
 - Durée des étapes du cours :
 - . Mise en place :.....
 - . Traitement de la notion/du concept étudié :.....
 - . Exercice.s (Évaluation formative en classe à l'oral/à l'écrit) :.....

. Bilan

- | | | |
|---------------------|-----|-----|
| - Méthode inductive | Oui | Non |
| - Méthode deductive | Oui | Non |

6. Langues d'enseignement :

6.1. L'enseignant utilise uniquement le français pendant l'explication :

Oui Non

6.2. Si oui, à quelles étapes ?

.....

6.3. L'enseignant fait appel à d'autres langues pendant son enseignement en cas de besoin :

Oui Non

Si oui, à quelle.s langue.s précisément ?

6.4. L'enseignant utilise le bilinguisme malgache-français pendant son enseignement:

Oui Non

7. Comportements des étudiants:

7.1. Pendant que le cours se déroule, les étudiants sont plutôt :

Bruyants Calmes

Intéressés Distracts

Désorientés Déterminés

7.2. À quelle.s étape.s ?

- Mise en
place.....

-Explication.....

-Exercices

- Bilan.....

7.3. Pendant le cours, les étudiants sont

Passifs

Actifs

7.4. À quelle.s étape.s ?

- Mise en place.....

- Explication.....

- Exercices.....

- Bilan.....

7.5. Les relations enseignant(e)-apprenants semblent globalement/

Tendues

Impersonnelles

Détendues

Chaleureuses

7.6. A quelles étapes exactement ?

.....

- **Auteur:** AnjaHariliva ANDRIAMANGATIANA
- **Mail:** anjaandriamangatiana@gmail.com
- **Titre :** *Initiation à la philosophie et français : quelles représentations chez les élèves-professeurs à l'ENS-UA ? Exemple du Parcours de formation d'enseignants de philosophie, Semestre 1.*
- **Nombres de pages :** 72
- **Nombres d'annexes :** 14

RÉSUMÉ

Le présent projet de thèse s'interroge dans quelles mesures le français en tant que médium de transmission des savoirs peut faciliter l'initiation à la Philosophie chez les élèves-professeurs de l'ENS-UA (Parcours FEP). Il vise donc à définir les fondements épistémologiques, théoriques et contextuels de la recherche. Il se propose d'analyser les représentations de ces acteurs sur cette discipline et sur cette langue et d'étudier les stratégies linguistiques utilisées dans le cadre de cette initiation. Des recommandations seront énoncées en matière d'apprentissage de la philosophie en français et de PLE à Madagascar.

Mots-clés : Représentations, philosophie, langue française, PLE.

ABSTRACT

This thesis project questions on to what extent French as a medium for transmission of disciplinary knowledges can facilitates learning Philosophy to the students-teachers of ENS-UA (Parcours FEP). It aims to define the epistemological, theoretical and contextual foundations of research. It proposes to analyze the representations of these actors on this discipline and on this language and to study the linguistic strategies used within the framework of this initiation. Recommendations will be made in terms of learning philosophy in French and PLE in Madagascar.

Keywords: Representations, philosophy, French language, PLE.

FINTINA

Ity vinam-panohanana'asa ity dia manadihady ny fahazoamampiasa ny teny frantsay ho fanamorana ny fampitana ny fahalalana mikasika ny Filôzôfia eo anivon'ny mpianatra miofana ho mpampianatra ao amin'ny ENS-UA (Parcours FEP). Ny tanjona izany dia ny hametraka ireo fototra epistemolojika, teorika ijoroan'ny fikarohana izay ho atao. Hisy arak'izany ny fandinihina ny fihevitr'ireo izay mpandray anjara amin'ny taranja Filôzôfia sy ireo izay mampiasa ny teny frantsay ary izany dia arahin'asa fandalinana ireo tetika amam-paika amin'ny fampiasana ny teny frantsay raha hampita fahalalana eo amin'ny Filozofia. Hisy ihany koa ireo soso-kevitra entina hanatsarana ny fianarana ny taranja Filôzôfia amin'ny teny frantsay sy ny soso-kevitra mikasika ny politikan'ny teny eo anivon'ny fanabeazana.

Teny manan-danja: Fieritreretana, filôzôfia, teny frantsay, PLE