



UNIVERSITE D'ANTANANARIVO
ECOLE NORMALE SUPERIEURE ANTANANARIVO



DOMAINE : « SCIENCES DE L'EDUCATION »

MENTION : « RECHERCHES EN EDUCATION ET DIDACTIQUES DES DISCIPLINES »

PARCOURS : Sciences Humaines et Sociales

MEMOIRE de MASTER RECHERCHE

**L'ENSEIGNEMENT ET LA COMPREHENSION DE L'HISTOIRE AU LYCEE.
L'EXEMPLE DES RELATIONS DE MADAGASCAR AVEC LES ETRANGERS**

Présenté par
MAMILALA Dimbintsiva Salohy

Membres de Jury :

- Président : RASOLONDRAMANITRA Henri, PhD
Maître de Conférences
- Juge : RAKOTONIAINA Jean Baptiste
Maître de Conférences
- Directeur : RAZAFIMBELO Célestin, HDR
Maître de Conférences

Date de la soutenance : 12 Mai 2017



UNIVERSITE D'ANTANANARIVO
ECOLE NORMALE SUPERIEURE ANTANANARIVO



DOMAINE : « SCIENCES DE L'EDUCATION »

MENTION : « RECHERCHES EN EDUCATION ET DIDACTIQUES DES DISCIPLINES »

PARCOURS : Sciences Humaines et Sociales

MEMOIRE de MASTER RECHERCHE

**L'ENSEIGNEMENT ET LA COMPREHENSION DE L'HISTOIRE AU LYCEE.
L'EXEMPLE DES RELATIONS DE MADAGASCAR AVEC LES ETRANGERS**

Présenté par
MAMILALA Dimbintsiva Salohy

Membres de Jury :

- Président : RASOLONDRAMANITRA Henri, Phd
Maître de Conférences
- Juge : RAKOTONIAINA Jean Baptiste
Maître de Conférences
- Directeur : RAZAFIMBELO Célestin, HDR
Maître de Conférences

Date de la soutenance : 12 Mai 2017

REMERCIEMENT

Ce travail n'aurait pas été possible sans l'aide de certaines personnes physiques et morales à qui nous exprimons toute notre gratitude. Il s'agit notamment de:

Monsieur RAZAFIMBELO Célestin, Maître de conférences à l'Ecole Normale Supérieure notre encadreur qui, par son aide multiple, nous a permis de réaliser ce travail. Nous lui en sommes très reconnaissants car nos échanges fructueux ont contribué à la réalisation de ce travail.

Monsieur RAKOTONIAINA Jean Baptiste, Maître de conférences à l'Ecole Normale Supérieure, notre juge qui a bien voulu aimablement accepté d'accomplir pour nous cet honorifique mais difficile travail, en dépit de ses multiples occupations.

Monsieur RASOLONDRAMANITRA Henri, Maître de conférences à l'Ecole Normale Supérieure, notre Président de jury qui a bien voulu nous faire l'honneur d'assurer cette noble et lourde tâche, malgré ses nombreuses attributions.

Nous remercions l'Ecole Normale Supérieure pour l'encadrement dont nous avons bénéficié tout au long de la réalisation de notre parcours : sans leurs soutiens multiformes permanents nous n'aurions pas pu finir ce travail dans les délais.

Les établissements participants à cette recherche: leurs responsables, les enseignants, pour leur aide lors de la réalisation de ce travail.

Ma famille, mes collègues et amis pour le soutien moral tout au long de ce travail de recherche et à toutes les personnes qui de loin ou de près ont contribué à cette recherche et dont nous ne pouvons tous nommer ici.

En dernier ressort, mes chaleureuses et tendres affections vont droit à Tahiry, mon époux et à mes enfants Valisoa et Voara, qui m'ont su comprendre et m'apporter le réconfort nécessaire pour la réalisation de notre recherche. Votre existence et votre amour seraient une grande chance de réussir.

*A toi mon enfant que je porte en moi,
par la grâce de Dieu.*

TABLE DES MATIERES

LISTE DES FIGURES.....	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	v
LISTE DES ANNEXES	vi
INTRODUCTION.....	1
Première partie : LA THESE MERE ET LE DOMAINE DE LA REPLICATION	3
CHAPITRE I : LA THESE MERE	3
I-1- Présentation de la thèse mère	3
I-2- Cadre théorique	5
I-3- Problématique.....	8
I-4- Hypothèse	9
I-5- Méthodologie.....	9
I-5-1- Enquête préalable.....	9
I-5-2- Etude principale	10
I-5-2-1- L'observation des cours	10
I-5-2-2- L'entretien.....	11
I-6- Résultats	13
I-7- Critique de la thèse mère	15
I-7-1- Quelques réflexions sur la thèse mère.....	15
I-7-2- Méthodologie	15
I-7-3- Cohérence.....	16
Chapitre II : LE TRAVAIL DE REPLICATION.....	17
II-1- Contexte et justification de la réPLICATION.....	17
II-2- Problématique	18
II-3- Hypothèse.....	19
II-4- Méthodologie	19
II-4-1- Observation des cours	19
II-4-2- Entretien.....	20
II-5- Démarche méthodologique	21
Deuxième partie : RESULTATS DES RECHERCHES	24
Chapitre I : Madagascar, colonie française	24

I-1- La colonisation à Madagascar	24
I-2- Les relations franco-malagasy	25
I-2-1- Pendant le royaume de Madagascar	25
I-2-2- Pendant la période coloniale	26
I-2-3- La période postcoloniale	29
Chapitre II : L'apprentissage de l'histoire sociale en classe	31
II-1- L'interaction didactique	31
II-1-1- Les questions	32
II-1-2- Les dialogues	34
II-2- L'intervention spontanée.....	35
II-3- Argumentation didactique.....	36
II-3-1- Vérité	37
II-3-2- Autorité.....	37
II-3-3- Adhésion	38
II-4- Comparaison avec la thèse mère	39
Troisième partie : DISCUSSION ET PERSPECTIVE	41
I- Discussion des résultats.....	41
II- Limite de l'étude	42
III- Perspectives	42
CONCLUSION	43
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	45

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le triangle didactique	8
Figure 2 : L'argumentation didactique	37

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les participants au collège	10
Tableau 2 : Les participants au lycée	10
Tableau 3: La profession des pères	12
Tableau 4 : Les niveaux des élèves au Lycée.....	12
Tableau 5: le niveau des élèves au collège.....	13
Tableau 6 : Les participants.....	21
Tableau 7 : Les conséquences de la colonisation	29

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

- **F.C.E.** : Fianarantsoa Côte Est
- **L.M.S.** : London Missionary Society
- **MDRM** : Mouvement Démocratique de la Rénovation Malgache
- **M.L.A.** : Moramanga Lac Alaotra
- **ONU** : Organisation des Nations Unies
- **PMA** : Pays les Moins Avancés
- **PSD** : Pays Sous-Développé
- **SMOTIG** : Service de la Main d'Oeuvre pour les Travaux d'Intérêt Général
- **T.A.** : Tananarive-Antsirabe
- **T.C.E.** : Tananarive Côte Est
- **V.V.S.** : Vy Vato Sakelika

LISTE DES ANNEXES

- Annexe 1 : Questionnaire d'entretien 47
- Annexe2 : Grille d'observation 49
- Annexe 3 : Programme d'histoire de seconde 51
- Annexe 4 : Programme d'histoire de première 52

INTRODUCTION

Dans le Master Recherche en Education et Didactique des Disciplines, une partie des Unités d'Enseignement est dédiée à une recherche finalisée par l'élaboration d'un mémoire. Pour cette recherche, nous avons choisi la didactique de l'histoire. Ainsi, nos recherches vont nous permettre, non pas de devenir une spécialiste de cette discipline en particulier, mais plutôt d'enrichir notre connaissance de la profession, en recueillant diverses informations dans des classes et de développer notre esprit critique.

Dans tout enseignement de l'histoire, il y a une part de subjectivité de l'enseignant : l'enseignant ne fait pas qu'exposer l'histoire, son enseignement est empreint de ses propres conceptions de l'histoire. L'enseignement réunit deux partenaires : l'enseignant et l'élève : leur interaction a des effets qui sont encore mal définis. Le contrat didactique est un concept introduit par Guy Brousseau¹. Il le définit comme l'ensemble « des relations qui déterminent - explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement - ce que chaque partenaire va avoir à charge de gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre. » Ce qui veut dire qu'« au cours d'une séance » ... « l'élève interprète la situation qui lui est présentée, les questions qui lui sont posées, les informations qui lui sont fournies, les contraintes qui lui sont imposées, en fonction de ce que le maître reproduit, consciemment ou non, de façon répétitive dans sa pratique de l'enseignement. ». Faire un cours, ce n'est pas administrer de manière descendante un contenu à un public captif. C'est bien au-delà : concevoir, organiser, mettre en œuvre, analyser et réguler des situations d'apprentissage, gérer un groupe et des individualités, exercer une autorité et transmettre des valeurs, établir une relation pédagogique et éducative donnant du sens aux apprentissages engagés, prendre en compte les besoins des élèves pour leur permettre de franchir les obstacles.

Le choix du thème de notre mémoire s'est révélé lors de la lecture de la thèse de Nicole Tutiaux-Guillon intitulée : « L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée. L'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIXème siècle ». Dans cet ouvrage, l'auteur analyse l'apprentissage de l'histoire dans des classes de quatrième et seconde, et les représentations qu'ont les élèves. En tant qu'enseignante, l'interaction enseignant-élèves nous est alors apparue primordiale.

¹Brousseau, 1998, p. 61

La thèse de Nicole Tutiaux-Guillon est pour nous un ouvrage de référence pour la didactique de l'histoire, présentant des résultats de recherche sur l'apprentissage de l'histoire sociale en classe de Troisième et de Seconde. Intéressée par l'étude de relation élève/enseignant/savoir, nous avons décidé de cadrer la réPLICATION des travaux en contexte malgache, auprès des élèves du Lycée Jules Ferry Faravohitra Antananarivo, mais comme objet d'étude, les relations franco-malgaches. Pour ce faire, nous nous posons la question : l'enseignement de l'histoire permet-elle sa compréhension par les lycéens ? Cette étude nous amène à connaître comment se déroule l'apprentissage de l'histoire en classe et de vérifier la compréhension des élèves sur les relations franco-malgaches pendant la colonisation. Chaque enseignant doit chercher les moyens adéquats pour que les élèves puissent en toute circonstance s'approprier le savoir scolaire. Et comme hypothèse : le rapport avec l'étranger nous permet de renforcer notre identité. Ainsi, nous nous sommes décidés à étudier l'apprentissage en histoire en classe sur le chapitre « Madagascar et les étrangers » dans les classes de seconde, plus particulièrement l'interaction didactique, et de recueillir des données par des entretiens avec des élèves de première. Nous avons comme objectif de vérifier les acquis des élèves et l'enseignement de l'histoire en classe, du point de vue didactique, c'est-à-dire, comment se passe l'apprentissage de l'histoire en classe.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons choisi comme paradigme de recherches la méthode qualitative. Il convient de délimiter dans un premier temps, la définition des cadres théoriques de notre étude. Dans un deuxième temps, l'élaboration de questionnaire pour l'entretien aux élèves, ainsi que la grille d'observation, nous permettra de vérifier notre hypothèse. Par la suite, il sera intéressant d'analyser les données et de les discuter, pour enfin arriver à une conclusion.

Première partie : LA THESE MERE ET LE DOMAINE DE LA REPLICATION

CHAPITRE I : LA THESE MERE

I-1- Présentation de la thèse mère

Nous avons choisi comme thèse mère, celle de Nicole Tutiaux-Guillon, soutenue en 1998, sous la direction d'Henri Moniot, à l'Université Denis Diderot-Paris VII, ayant pour titre : « L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée. L'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIXème siècle ». L'auteur en question s'est inspiré des recherches de François Audigier, avec comme champ de recherche, la didactique de l'histoire.

La thèse d'un volume de 468 pages (annexes compris) est constituée de trois chapitres : d'abord, « **société** », **qu'est-ce à dire ?**, ensuite **sociétés passées et sociétés présentes** et enfin, **une discipline et des élèves**.

Le premier chapitre développe la mise en texte de l'histoire scolaire. Dans la transmission et l'appropriation des savoirs, les mots jouent un rôle clé, et facilitent le dialogue entre enseignants et élèves. « Société » est un mot polysémique. Il est difficile de lui donner une définition spécifique.

Le but de l'auteur est de voir si l'historique s'énonce dans un vocabulaire spécifique à l'histoire ou plus largement aux sciences sociales ou si le langage quotidien domine l'énoncé du social. Nicole Tutiaux-Guillon a relevé une part importante de sens commun dans les paroles magistrales lors des moments de dialogue. La grosse majorité des adolescents use surtout d'un vocabulaire de sens commun, à l'exemple de : les gens, les peuples, riches/pauvres.

Le cours s'appuie sur une abondance de document qui soutient le dialogue. Pour l'apprentissage, l'enseignant use des récits, des mises en scène. Pour les enseignants, les images et les images filmiques sont des médiateurs dans la transmission des connaissances. Le récit engage les élèves à suivre le cours, en jouant des sentiments qui provoquent de l'émotion (pitié) et révolte.

L'auteur, dans le deuxième chapitre, prend appui sur le concept de représentation sociale. L'enseignement de la société d'Ancien régime véhicule des représentations sociales :

opposition binaire noble riche/paysan pauvre. Une même opposition se retrouve pour la société du XIXème siècle, entre bourgeois/ouvrier ou patron/ouvrier, car ce sont les catégories les caractéristiques des changements sociales. La représentation sociale de la société contemporaine s'oppose terme à terme avec celle de l'Ancien régime. Le plus pertinent c'est l'égalité, même si elle est moindre qu'autrefois.

Pour les élèves, sociétés passées et présentes s'éclairent mutuellement, se nouent les unes aux autres. Parler du passé, c'est apprécier davantage la société contemporaine. En même temps, le monde de l'élève est source de compréhension, d'information complémentaire. L'enseignement de l'histoire ne transmet pas que des connaissances. Il développe les attitudes à travers lesquelles une société se rapporte sentimentalement à son passé : des attachements, des admirations, des réticences, des répugnances, avec l'appui de l'identité et le sens de l'unité du groupe. La portée symbolique de la Révolution, son image fondatrice de la France moderne, paraît acquise. Les lycéens imputent des changements sociaux à la Révolution Industrielle ou aux découvertes qui y sont liées. Le lien entre passé et présent n'est pas un lien génétique : ni l'Ancien régime ni le XIXème siècle n'engendrent le monde actuel.

Dans le dernier chapitre, l'auteur expose en premier lieu trois modèles :

D'abord, le modèle d'Yves Chevalard, qui est la transposition didactique. Les savoirs sont exilés de leur production et de leurs origines savantes, naturalisés, décontextualisés et dépersonnalisés. Puis, il y a le modèle d'André Chervel où chaque discipline se caractérise par un ensemble de contenus de connaissances qui le distingue des autres disciplines d'une part, de l'éducation assumée par la famille d'autre part. Enfin, le dernier modèle est celui des « quatre R » de François Audigier qui caractérise le modèle républicain de l'enseignement : résultats, référent consensuel, refus politique et réalisme. Ces quatre caractères contribuent conjointement à donner forme au discours enseignant.

Dans un deuxième temps, l'auteur aborde l'interaction didactique (exercice, question, dialogue) qui s'inscrit dans un contexte social et affectif : relation entre élèves, entre élève et enseignant, entre l'enseignant et la classe. L'enseignant organise l'interaction pour permettre aux élèves un accès plus aisé aux savoirs scolaires. Des interventions spontanées (demande, remarque, interruption des élèves dans le discours magistral) témoignent souvent de l'étonnement des adolescents ou de leur curiosité.

En effet, l'adhésion de l'élève rejoint une des finalités fondamentales de l'histoire scolaire : former des acteurs et des citoyens responsables, intégrés dans la société française. Du côté de l'enseignant, le savoir revêt un apprêt didactique : il est transposé, recomposé, rendu enseignable, apprenable et évaluable. Du côté de l'élève s'opère une construction du savoir.

Le passé peut être un guide, une référence. L'histoire transmet une expérience dont chacun peut faire profit. Le passé s'éclaire du présent.

I-2- Cadre théorique

Comme cadre théorique, nous retenons les thèmes histoire scolaire. Ensuite, l'apprentissage de l'histoire en classe, qui nous amène vers la didactique de l'histoire et le contrat didactique.

Histoire scolaire

L'histoire scolaire est tout à la fois le produit de connaissances validées par la recherche, d'élaborations proprement disciplinaires remises régulièrement en cause par la demande sociale, mais aussi pour tous (élèves, enseignants, parents) un moyen « de connaissance et de reconnaissance », un partage « de la connaissance et de la connivence » (Henri Moniot, 1996, 2001). Ainsi, les pratiques sociales de référence se situent au cœur même de l'histoire scolaire.

Histoire sociale

L'**histoire sociale** est l'une des principales branches de la recherche historique ; elle s'intéresse à l'histoire de la société ou d'une de ses composantes. Dans la première moitié du XIX^e siècle, François Guizot, Augustin Thierry, Adolphe Thiers et Jules Michelet sont les premiers historiens à accorder dans leurs œuvres une place importante à l'histoire sociale. L'historiographie était jusque-là dominée par une vision politique. La lutte des classes chez Guizot, des races chez Augustin Thierry, du peuple chez Michelet remplacent les rois comme moteurs de l'histoire. Le dynamisme de l'histoire sociale est symbolisé par le développement des recherches en démographie historique. Les états-civils sont dépouillés afin de dresser des tableaux statistiques sur la natalité, la mortalité, la fécondité, la nuptialité ou encore l'alphabétisation.

L'historien anglais George M. Trevelyan voit l'histoire sociale comme le point de transition entre l'histoire économique et politique : "Sans l'histoire sociale, l'histoire économique est stérile et l'histoire politique inintelligible". Bien que cette approche ait souvent été considérée négativement comme une histoire délaissant la politique, elle a également été défendue comme une "histoire qui met les gens au premier plan". Comme d'autres branches de la recherche historique, l'orientation vers l'histoire des mentalités (devenue l'histoire culturelle) renouvelle l'histoire sociale dès les années 1960. Les groupes sociaux ne sont plus vus uniquement sous l'angle économique. Les historiens s'intéressent à leur culture, leurs pratiques, leurs croyances et leurs attitudes. On s'interroge sur les échanges culturels des classes populaires et celle des élites (la pratique de sports par exemple). On essaie de cerner la construction identitaire de certaines catégories.

Autre mutation de l'histoire sociale : elle porte son attention sur des groupes dont le fondement n'est pas économique. Il s'agit aussi de groupes souvent oubliés de la recherche : les femmes, les immigrés, les personnes âgées, les banlieusards

Il est bien difficile à l'enseignement de l'histoire d'échapper, comme on le sait par des polémiques récentes, à toutes les finalités « idéologiques ». Celles-ci ont longtemps prévalu dans les premières décennies de la Troisième République, menant à une véritable « instrumentalisation » politique de cette discipline pour construire une identité nationale. Cette tendance fut rapidement critiquée et remise en cause, d'abord dans certains aspects de son contenu (le patriotisme guerrier), puis dans son principe même. Selon la formule célèbre de Lucien Febvre, en 1920, « l'histoire qui sert, c'est une histoire servie ».

Apprentissage historique

L'apprentissage est une opération de prise en charge du savoir par l'élève. L'enseignement est une opération de prise en charge de l'apprentissage des élèves par le professeur, au long d'interactions et d'intercommunications.

D'après Henri Moniot (1996), l'enseignement de l'histoire a le projet de construire des représentations et de développer des comportements intellectuels. Il existe quatre champs d'observation des apprentissages historiques :

- Formes scolaires établies : devoir d'histoire et commentaire de documents

- Apprentissage des connaissances factuelles : les « contenus de connaissance » sont souvent insérés dans le cadre organisé de récits ou de conceptualisations limitées (en tableaux, portraits, champs thématiques, ...)
- Apprentissage de la pensée historienne elle-même
- Apprentissage des usages sociaux et culturels qui sont faits de l'histoire : faire connaître le passé pour connaître le présent.

Dans l'enseignement de l'histoire, il faut prendre en compte l'acteur décisif de l'instruction : l'élève.

- Rôle de l'élève : apprendre
- Rôle de l'enseignant : l'aider à apprendre
- Rôle de l'histoire : être chose bonne à penser

Apprendre et comprendre c'est relier du nouveau à ce que l'on sait et croit déjà, à ce que l'on est déjà, c'est donner soi-même du sens à cette nouveauté.

Didactique de l'histoire

La didactique de l'histoire s'est nourrie au départ, en France, de la réflexion menée des autres didactiques (en particulier celles des sciences). Elle n'a jamais été un domaine scientifique très structuré en France. Elle s'est constituée et continue de produire des travaux de recherche dans l'indifférence, si ce n'est le mépris des historiens.

Henri Moniot (2006), rapporte les fondements de la didactique de l'histoire : le premier est celui de la discipline scolaire ; et le second, fondamental pour la conscience didactique, est celui de l'appropriation de l'histoire par les élèves. Au-delà de la transmission de ce qui constitue traditionnellement le fondement d'une discipline scolaire, ce sont bien les « usages publics » de l'histoire qui assurent son originalité. Les questions de la référence savante, de la transposition didactique, des pratiques sociales de référence des savoirs enseignés sont très chères aux didacticiens.

Le contrat didactique

On doit l'introduction de ce concept en mathématiques à Guy Brousseau. C'est un contrat largement implicite qui se tisse entre le professeur et les élèves en relation avec un savoir. Ce contrat fixe les rôles, places et fonctions de chacun des éléments du pôle, les

attentes réciproques des élèves et du maître (le maître « fait » le cours, les élèves des exercices).

Les interactions se nouant dans le cadre de ce contrat peuvent être symbolisées par un triangle.

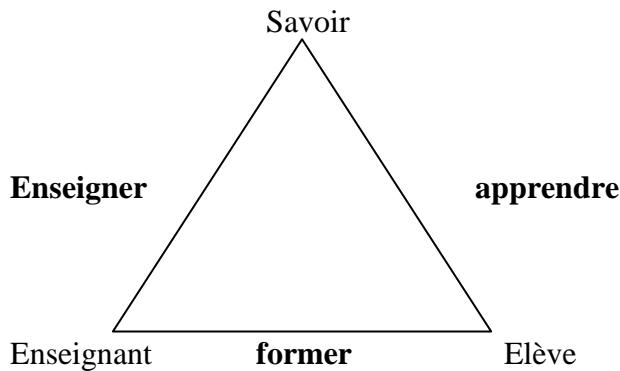


Figure 1 : Le triangle didactique²

Une situation d'enseignement peut être schématisée par ce qu'on appelle le triangle didactique. Il vise à mettre en évidence les nécessaires interrelations (côtés du triangle) entre 3 pôles (les trois sommets du triangle) : le savoir, le maître, l'élève.

Ce schéma permet d'analyser différents modes pédagogiques. L'une des propositions récentes est celle du maître médiateur : celui-ci n'est alors plus celui qui donne le savoir à l'élève, mais celui qui aide l'élève à s'approprier un savoir.

I-3- Problématique

L'auteur a posé comme problématique les liens possibles entre les sociétés passées et les sociétés présentes, c'est-à-dire, le rapport des sociétés du XVIIIème (d'Ancien régime) et XIXème siècle avec la société contemporaine. Il a cherché des réponses dans les cours et aussi dans les entretiens avec les élèves. Il se pose aussi des questions sur les moyens de penser le social : avec quels mots, quelles références, et selon quelles images, les élèves rendaient compte de ces sociétés ; et comment les élèves voient-ils le rapport de ces sociétés dans le temps.

² Triangle didactique d'après Jean Houssaye

I-4- Hypothèse

Ce questionnement amène l'auteur à prendre comme hypothèse que la nécessité de communiquer les savoirs aux élèves les infléchit par rapport aux textes officiels et aux textes des manuels. C'est-à-dire que les élèves ne vont pas seulement se référer à ce qui est dit dans les cours, mais peuvent aussi comprendre l'histoire grâce à ce qui se passe dans la vie quotidienne.

Le but de la recherche est de savoir le transfert des effets de l'enseignement sur la mémoire partagée, et de mettre en lumière l'individualisation des apprentissages, sans encourir à une évaluation scolaire. Les élèves ayant suivi le cours sur la société d'Ancien régime et celle du XIXème siècle l'année précédente sont concernés. Des élèves issus de la même classe ne retiennent pas le même contenu de l'histoire scolaire.

I-5- Méthodologie

Nicole Tutiaux-Guillon veut étudier les pratiques d'enseignement en histoire et d'examiner leur impact sur la construction des savoirs historiques. Deux thèmes traités sont : la société d'Ancien régime et la société du XIXème siècle, toutes les deux enseignées au collège (classe de quatrième) et au lycée (classe de seconde).

Pour effectuer ses recherches, elle a utilisé la méthode qualitative, en réalisant en premier lieu, une enquête préalable en 1994, en second lieu des observations des cours, et enfin des entretiens.

I-5-1- Enquête préalable

L'enquête préalable a servi à bien structurer le questionnaire dans l'étude principale sur les questions concernant les sociétés.

Les objectifs dans cette phase sont la confirmation du choix thème et la mise au point de la problématique de la recherche, l'établissement du questionnaire définitif.

Les participants

Nicole Tutiaux-Guillon a choisi trois collèges (106 élèves) et deux lycées (91 élèves) de banlieue parisienne, avec un total de 197 élèves. Ces élèves ont accepté de contribuer à l'étude de manière volontaire et confidentielle. Il est important de souligner qu'aucun de ces élèves n'a participé à l'étude principale de cette thèse.

Tableau 1: Les participants au collège

Age	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	Non réponse
Pourcentage (%)	1,8	43,3	34,9	16,9	2,8

Tableau 2 : Les participants au lycée

Age	15 ans	16 ans	17 ans	18 ans	19 ans	20 ans	Non réponse
Pourcentage (%)	3,2	36,2	28,5	23	6,5	1	1

Mesures

La série de questionnaire de 14 items vise à mesurer les variables à l'étude :

- Les buts de l'apprentissage de l'histoire : classement par ordre d'importance
- Les raisons d'apprendre l'histoire
- La compréhension des sociétés du XVIIIème et XIXème siècle : compréhension des termes utilisés pendant la société d'Ancien régime et ceux de la société du XIXème siècle.

I-5-2- Etude principale

I-5-2-1- L'observation des cours

Les classes observées

Puis en second lieu, des observations des cours qu'elle a effectuées dans 12 classes dans des établissements du Val d'Oise, dont 8 collèges et 3 lycées, en ne tenant pas compte du sexe du professeur.

Les classes choisies sont de tous les niveaux : bon niveau en général, assez bon niveau, niveau moyen, en grosses difficultés, hétérogène, très hétérogène, plutôt hétérogène.

Lycée : L1 : bon niveau général

L2 : classe hétérogène

L3 : niveau moyen

Collège : C1 et C8 : hétérogène

C4 et C6 : bon niveau

C2 : assez bon

C3 et C5 : niveau moyen

C7 : classe en grosse difficulté

L'observateur n'a pas participé aux cours, ce qui fait de lui un observateur complet, utilisant des matériels d'enregistrement comme le magnétophone, des prises de note des propos du professeur et des élèves.

Le nombre des cours observés varie selon le temps que chaque enseignant consacre au sujet concerné.

Les indicateurs

- L'enseignement des sociétés par les enseignants : comment les enseignants définissent la société de l'Ancien régime et celle du XIXème ; comment les enseignants attirent l'attention des élèves.
- Compréhension des élèves par le dialogue enseignant/élève
- Est-ce que les élèves s'intéressent beaucoup à l'histoire sociale ?
- Savoir les représentations sociales qu'ont les élèves de la société d'Ancien régime.
- Quels sont les supports utilisés lors de l'apprentissage ?

I-5-2-2- L'entretien

Les participants

Enfin en dernier lieu, des entretiens ont été réalisés avec des élèves de troisième et de première, et ont eu lieu dans des établissements de banlieue parisienne, choisis de façon à correspondre à des populations socialement différentes, et d'autres issus du milieu rural.

Les enseignants ont accepté de prêter leurs élèves et ont puisé dans les classes qu'ils avaient. Notons que les élèves ont été volontaires.

Exemple : G : dominance de petits employés, ouvriers, commerçants, majoritairement d'origine étrangère.

E : classe moyenne, population d'origine étrangère minoritaire

C : dans un milieu rural, majoritairement agriculteur.

Tableau 3: La profession des pères

Profession	Agriculteurs, exploitants	Artisans, Commerçants, Chefs d'entreprise	Cadres, Professions libérales	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Total
Nombre	8	4	9	8	5	2	36

La population a été sélectionnée individuellement dans les classes. Au total, 19 élèves de la classe de première L, S, STT ont été volontaires, sélectionnés par les enseignants ; 2 sont d'excellent niveau, 4 de bon niveau, 2 assez bon niveau, 8 de niveau moyen et 2 niveau médiocre ; un élève n'a pu avoir une indication sur son niveau et les élèves faibles ou même médiocres sont sous-représentés. Il s'agit ici du niveau en histoire et géographie. Ils ont suivi le même programme en seconde.

Tableau 4 : Les niveaux des élèves au Lycée

Niveau	Excellent	Bon	Assez bon	Moyen	Médiocre
Nombre	2	4	2	8	2

Au collège, les élèves sont de tous les niveaux aussi : 4 d'excellent niveau, 5 de bon niveau, 1 assez bon niveau, 5 de niveau moyen, 4 de niveau médiocre, 1 de niveau faible et 1 nul.

Tableau 5: le niveau des élèves au collège

Niveau	Excellent	Bon	Assez bon	Moyen	Médiocre	Faible
Nombre	4	5	1	5	4	1

Mesures

Nicole Tutiaux-Guillon a effectué un entretien directif car elle a élaboré un questionnaire pour les entretiens, qui a duré 30 à 40 minutes, divisé en trois grandes parties :

- La première concerne la société d'Ancien régime. On demande aux élèves :
 - Ses caractéristiques
 - Les différences au sein de la société
 - Y a-t-il des relations entre les divers groupes ?
 - Qui possède le pouvoir ?
 - Y a-t-il un rapport avec la société actuelle ?
- Dans la deuxième partie, même question que dans la première partie, seulement que ça concerne la société française au XIXème siècle
- En troisième partie, le questionnaire met en relief :
 - Les raisons des différences au sein des groupes sociaux
 - Pourquoi y a-t-il des gens avec des pouvoirs ?
 - Les rapports à l'intérieur de chaque groupe, entre les différents groupes
 - Les raisons du changement d'une société

I-6- Résultats

- « Société » est un concept qui n'est jamais défini et absent pour la moitié des cours. Sa signification n'est objet de savoir pour les élèves ni en Quatrième ni en Seconde, et l'enseigner n'en a pas permis la maîtrise aux jeunes interrogés. Les sociétés se décrivent et s'analysent souvent à travers des mots de sens commun.
- Le récit est constitutif de l'histoire : dans les cours observés, la présence de brefs récits déploient l'information. Parallèlement, il exerce dans la classe une fonction pastorale : il facilite l'écoute, engage à suivre l'histoire. Il peut aussi distraire ou accrocher l'attention.
- L'analyse des textes enseignés distingue trois types ou trois profils d'enseignants :

- Les « intellos » : affectent un langage historien sans que cela les engage toujours à le définir davantage, ou à moins jouer de la connivence. Mais ils se montrent plus soucieux du sens précis des mots, plus avares de détails concrets, et appuient davantage leurs cours sur des concepts.
 - Les « vulgarisateurs » : cherchent à enseigner dans le langage des élèves, usent des pseudo-concepts englobant surtout des contenus concrets, privilégident l'image frappante, le drame parfois, sans pour autant renoncer aux mots « marqueurs » de la discipline.
 - Les derniers jouent les « médiateurs » entre l'un et l'autre langage, acceptant le flou et le compromis dans les énoncés, lorsque l'essentiel (le factuel) ne souffre pas.
- Dans les cours, « société » n'est pas définie et n'apparaît seulement que dans des titres de chapitre ; même chose pour le mot « social ». Des mots se confondent pour les élèves (seigneurs et nobles) et aucun n'emploie « ordre » : ils ne se sont guère appropriés les mots spécifiques
- Les cours véhiculent des formes de compréhension du social qui encouragent l'adhésion à la société actuelle. L'inégalité reposant sur le travail et le métier est naturel et acceptable. Paysans et ouvriers aspirent à la liberté et à l'égalité. L'injustice de leur condition est patente : les sociétés anciennes font figure de différentes sociétés, qui nient les droits naturels et le respect du plus grand nombre. Cependant, « justice », « démocratie », « droit de l'homme », « égalité » même, ne figurent pas en propre termes dans le texte enseigné. Les valeurs ne sont rarement revendiquées par l'enseignant, elles restent passagers clandestins de l'histoire enseignée.
- L'histoire s'apprend. Chacun a retenu des fragments d'histoire scolaire : chacun les reconstruit à son gré. A ce jeu, les élèves ne sont pas égaux. Les lycéens, les bons élèves, les élèves de ES disposent d'une langue plus disciplinaire. C'est aussi le cas d'adolescents issus des parents ayant fait peu d'étude. Même issus d'une même classe, les adolescents construisent différemment les concepts. Non seulement entre collège et lycée, mais à niveau scolaire comparable, les écarts sont patents. Assimilation inégale et reconstruction personnel inspirent les propos.
- L'opposition binaire entre les puissants, forcément les riches, et les dominés, forcément les pauvres, se retrouve sous diverses formes du Moyen âge au XIXème siècle. Trois attributs caractérisent ces sociétés : l'inégalité, l'assujettissement et la

ségrégation. C'est à l'aide des représentations qui donnent sens à la société actuelle que les jeunes interprètent celles d'hier, qu'elles soient légitimées par l'école, ou qu'elles en recomposent fortement les acquis. C'est à travers les valeurs que sont interprétées, dans les entretiens, la hiérarchie et les relations d'hier. Les quelques jeunes dont le discours est le plus investi des valeurs actuelles, affirment tous les intérêts de l'histoire pour mettre en perspective le présent.

- La culture commune investit de partout l'histoire scolaire. Elle est une part de références partagées qui permettent la communication entre professeurs et élèves.

I-7- Critique de la thèse mère

I-7-1- Quelques réflexions sur la thèse mère

Nous pouvons dire que c'est une thèse qui est déjà un ouvrage de base dans le domaine théorique sur la didactique en histoire. En effet, l'ouvrage comporte une partie qui expose les résultats de ses recherches sur la didactique en histoire. Nous avons appris beaucoup de choses sur les modèles proposés en histoire et sur leur possible utilisation dans les écoles malgaches ; surtout sur l'interaction didactique qui est censée mettre en relation enseignant et élèves. Premièrement, il y a ce qu'on appelle l'interaction didactique : elle comporte trois formes principales, à savoir l'exercice contribuant à produire, exprimer, conforter un savoir ; la copie du savoir institutionnalisé ou sa prise de note ; le dialogue enseignant/élèves assurant la communication du savoir. Ce dernier est constitué par les échanges comme les questions et les interruptions spontanées. Puis, deuxièmement il y a l'argumentation didactique composée de la vérité, de l'autorité et de l'adhésion.

I-7-2- Méthodologie

L'auteur a posé en premier la problématique. Ensuite, elle a décidé de poser une hypothèse au départ. Puis, elle a réalisé des travaux sur terrain pour tester son hypothèse : des entretiens (avec questionnaire) auprès des élèves de la classe de Troisième et de Première ; et des observations des cours dans des collèges et dans des lycées. Grâce à ces méthodes de recherche, elle a pu vérifier son hypothèse de départ.

C'est donc une méthode qualitative puisqu'elle a fait des observations et des entretiens. On peut dire qu'elle a choisi la démarche déductive car elle a posé au départ une hypothèse qu'elle a vérifié ensuite grâce à ses recherches.

I-7-3- Cohérence

Dans son ensemble, cette thèse est cohérente car tous les chapitres traitent des résultats des cours observés et des entretiens. La réponse à la problématique est traitée surtout dans les deux premiers chapitres.

- Comment les élèves perçoivent-ils le concept des sociétés ?
- Les élèves d'une même classe ne donnent pas la même trame conceptuelle : les bons élèves sont en général plus proches de ce qui est enseigné que les autres car ils possèdent plus d'informations factuelles
- Des trames sont peu cohérentes et d'autres très hétérogènes au Collège, un peu moins au lycée
 - Quelles relations donnent-ils des sociétés passées à celle d'actuelle ?
- Les élèves dénoncent l'Ancien régime et la société industrielle comme contre-société où règnent assujettissement, inégalité, ségrégation
- Beaucoup d'élèves pensent que les inégalités et les injustices flagrantes ont actuellement disparu et que le progrès se traduit dans la société actuelle par l'égalité
 - les représentations qu'ont les élèves sur la société d'Ancien régime et celle du XIXème siècle
- pour les élèves, ces sociétés parlent toutes deux des choses identiques : une société duelle, inégale et fondamentalement injuste.
- La société se structure surtout en une opposition entre pauvres et riches, dominés et puissants : d'où injustice pour les élèves
- Les deux groupes sont séparés, n'entretiennent pas de relation sociales
 - comment les enseignants et les élèves définissent-ils les sociétés ?
- la grosse majorité des élèves use surtout d'un vocabulaire de sens commun, d'origine culturelle médiocre
- les enseignants ne définissent guère la société dans les cours et n'évoquent pas l'évolution de la société pendant deux siècles.

L'étude des sociétés a provoqué chez certains élèves des sentiments comme la pitié envers les paysans pauvres et font parfois des jugements. Grâce à leurs connaissances, ils ont pu réaliser des représentations de ces deux sociétés. Une des difficultés de cette recherche est de faire relier la profession du père avec les réponses lors de l'entretien.

Cette thèse est recommandable pour ceux qui veulent renforcer leurs connaissances sur la didactique de l'histoire, surtout lorsque l'auteur évoque l'argumentation didactique, qui met en relation la vérité et l'autorité pour un meilleur conditionnement d'adhésion des élèves.

Chapitre II : LE TRAVAIL DE REPLICATION

Dans ce travail, nous avons choisi de répliquer le troisième chapitre de sa thèse, où l'auteur met en relief la relation élève/enseignant pour l'appropriation du savoir. Nous avons voulu faire de l'histoire sociale mais le programme scolaire en histoire au lycée ne nous le permet pas. Nous voulons centrer notre objectif à la fois sur l'apprentissage de l'histoire en classe de Seconde et sur les acquis des élèves de la classe de Première en histoire scolaire, d'où notre thème : « L'enseignement et la compréhension de l'histoire au Lycée. L'exemple des relations de Madagascar avec les étrangers ».

Dans ce chapitre, nous présentons le contexte et la justification de la réPLICATION, la problématique, l'hypothèse et la méthodologie que nous avons appliquée.

II-1- Contexte et justification de la réPLICATION

Chaque enseignant reconnaît que la même leçon dans deux classes différentes n'est justement pas la même : donc, l'enseignant est le seul responsable de ce qui s'énonce, des savoirs qu'il transmet. C'est pourquoi, en observation, nous prenons en compte des relations enseignant/élèves/savoir par le biais de l'interaction didactique. Pour s'approprier du savoir, les élèves doivent accepter les méthodes d'apprentissage de l'enseignant.

Nous avons choisi les classes de Seconde et de Première pour la seule raison qu'elles ne sont pas des classes d'examen. Le chapitre sur l'histoire de Madagascar fait partie de notre choix dans les deux classes, pour mettre en complément le sentiment d'appartenance à son pays.

- Classe de Seconde : « La relation de Madagascar avec les étrangers au XIXème siècle ». Ce chapitre met en relief cette relation sous les règnes de Radama Ier, de Ranavalona Ière et de Radama II, et surtout sur l'interculturelle.
- Classe de Première : « Madagascar : colonie française ». Dans cette partie du cours, il y a trois chapitres :
 - La mise en place et l'organisation de l'administration coloniale
 - L'économie de Madagascar sous la colonisation

- Les luttes contre l'ordre colonial

Dans cette étude, nous nous focaliserons donc sur les relations de Madagascar avec les étrangers à la fin du XIXème et début XXème siècle. On peut y voir la perception de la colonisation, du contact colonial et du contact interculturel (langue, culture). Une telle étude est importante pour pouvoir reconnaître que notre société a hérité aussi de bonnes choses à la colonisation, voir sur le plan culturel, car actuellement, qu'on le veuille ou non, nous utilisons la langue française comme langue officielle.

Vérifier les acquis par ceux qui ont bénéficié de ces cours a incité notre curiosité. Le choix de la classe de Première, qu'importe la série, est justifié par le fait que les élèves viennent de finir le programme sur l'histoire de Madagascar. Est-ce que l'histoire, plus précisément l'histoire de son propre pays, est bien ancrée chez les élèves ? Malheureusement, dans les programmes scolaires, la majorité du programme est constituée par l'histoire des pays étrangers, plus précisément celle des occidentaux. Dans chaque niveau, il n'y a qu'un seul chapitre qui concerne Madagascar et ce en dernière partie du programme. Si jamais l'enseignant n'a pas fini le programme, les élèves rateront l'occasion de connaître une partie de l'histoire de Madagascar.

Le lycée Jules Ferry, dans la circonscription scolaire d'Antananarivo ville, a été choisi comme site d'observation pour la seule raison que nous y travaillons et que la relation avec les autres enseignants d'histoire-géographie est plus facile, pour les travaux sur l'observation des cours, où on a pu trouver un enseignant qui préférait entamer en premier l'histoire de Madagascar, ce qui est rare.

II-2- Problématique

L'enseignement de l'histoire de Madagascar permet-elle sa compréhension par les lycéens ? Telle est la question principale que nous nous posons. Mais nous nous posons aussi d'autres questions comme : comment s'approprient-ils l'histoire scolaire ? Pour voir comment se passe l'apprentissage de l'histoire en classe : chacun (enseignant et élève) tient-il son rôle respectif ? Puis, comment les élèves pourront-ils expliquer les relations franco-malagasy avant, pendant et après la colonisation ? Comment les élèves relient-ils l'histoire apprise à leur vécu ?

II-3- Hypothèse

Selon Antoine Prost³ : « l'histoire permet de faire acquérir aux lycéens [et collégiens] des notions que, à tort ou à raison, notre société juge aujourd'hui essentielle [...] le maintien des disciplines du social correspond aussi à l'importance accordée par notre société à la compréhension des mécanismes qui la régissent ».

Ce qui nous amène à l'hypothèse suivante : le rapport avec l'étranger nous permet de renforcer notre identité.

II-4- Méthodologie

Pour pouvoir faciliter nos recherches, nous allons appliquer les méthodologies classiques des sciences humaines et sociales suivantes, c'est-à-dire l'observation des cours de la classe de Seconde et l'entretien de quelques élèves de Première.

II-4-1- Observation des cours

L'étude des interactions didactiques dans les classes à Madagascar nous a beaucoup intéressés, grâce à la lecture de notre thèse mère. L'enseignant tient-il bien son rôle en classe ? Utilise-t-il l'argumentation didactique pour l'acquisition du savoir par les élèves ? Pour mieux cerner nos objectifs, nous avons utilisé une caméra, un magnétophone, à part la prise de note.

Nous avons été fidèles à l'observation car nous nous concentrons surtout sur comment l'enseignant aborde-t-il les sociétés et comment les élèves les comprennent. Mais nous avons quand même notre spécificité : insister sur les comportements des élèves, plus exactement par leurs adhésions en classe et des réactions de l'enseignant, pour la raison suivante : étant des classes à niveau moyen et à bas niveau alors que dans la thèse-mère les élèves sont de tous niveaux), notre curiosité nous amène à prendre en compte les relations enseignant/élèves. Si le contrat didactique n'est pas respecté, le cours sera un temps perdu pour chacun. Deux classes seulement nous ont été possibles d'observer car il n'y avait qu'un seul enseignant qui entame le chapitre sur l'histoire sociale Malagasy en premier.

³ Prost, A., 1983.

Les participants

Ces deux sociétés se trouvent dans le dernier chapitre du programme d'histoire en seconde. Normalement, ce programme devrait être enseigné en troisième trimestre, mais il y a un enseignant au Lycée Jules Ferry qui préfère commencer le programme d'histoire par ce chapitre, ce qui est maintes fois discuté et mise en cause dans les réunions des professeurs d'Histoire-Géographie. Nous allons donc observer ses cours, plus précisément les deux dernières séances dudit chapitre. Les classes à observer sont celles de la classe de seconde 15 (S15) et seconde 18 (S18), soit avec un total de 83 élèves.

Les indicateurs

- Compréhension des élèves de l'histoire de Madagascar
- Comment comprennent-ils les relations franco-malagasy pendant la colonisation ?
- Comment sont-elles actuellement ?
- L'enseignement de la société malagasy :
- Comment les enseignants expliquent-ils la structure et la politique de la colonisation ?
- Y aurait-il des débats ? comment se passeront les dialogues enseignants/élèves ?
- S'intéressent-ils à l'histoire de Madagascar ?
- Comment sera l'adhésion des élèves ?
- Comment les élèves représentent-ils la colonisation ?

II-4-2- Entretien

A Madagascar, la matière Histoire-géographie est une matière que les élèves apprennent par cœur, sans comprendre. Ce n'est seulement qu'une matière pour avoir des points ou des notes. Par ces entretiens, nous voulons vérifier les acquis sur son propre histoire. La recherche consiste à évaluer le degré de compréhension des élèves sur l'histoire de Madagascar, plus précisément sur ce qu'ils pensent des relations franco-malagasy. Chaque entretien a duré au maximum trente minutes et s'est passé en bilingue : en français et en malagasy. Et comme outil, nous avons utilisé un magnétophone, avec l'accord des élèves évidemment.

Pour l'entretien, nous n'avons utilisé aucune partie du questionnaire car nos objets d'étude divergent : pour Nicole Tutiaux-Guillon c'était de l'histoire sociale, avec l'étude des sociétés du XVIIIème et XIXème siècle ; les nôtres concernent tout simplement l'histoire de Madagascar à la fin du XIXème siècle jusqu'au début du XXème siècle par contraintes du

programme. Mais le point commun est l'objectif principal qui est de pouvoir mesurer les acquis des élèves sur l'histoire sociale après la classe de Seconde.

Les participants

Nous avons réalisé des entretiens auprès de six lycéens de classe de Première, de toutes séries : trois de série A, deux en série D et un en série C. Tous ont bien fini le chapitre sur la colonisation de Madagascar en premier trimestre.

Tableau 6 : Les participants

Classe	1°A	1°D	1°C	TOTAL
Nombre	03	02	01	06

Mesures

- Compréhension des relations franco-malagasy avant, pendant et après la colonisation.
- La réaction des Malagasy sur l'administration coloniale
- La réaction de l'administration coloniale après chaque mouvement
- Les relations de Madagascar avec les étrangers actuellement
- La représentation de la colonisation et de l'étranger actuellement : ce qui est resté

II-5- Démarche méthodologique

Voici les étapes que nous avons suivies afin de finaliser cette recherche :

- Etape 1 : Lecture de la thèse mère

Une étape primordiale pour notre mémoire. Bien lire le corpus, vérifier les hypothèses de l'auteur, après avoir bien détaillé minutieusement la méthodologie appliquée et les résultats obtenus.

- Etape 2 : Choix du thème de réPLICATION

Ensuite, réfléchir sur un thème à appliquer sur le cas de Madagascar, en accord avec le programme malagasy, en choisissant des chapitres concernant l'histoire sociale. Vérifier sa faisabilité par rapport à la recherche de réPLICATION à faire, c'est-à-dire trouver d'abord la problématique, chercher les hypothèses. Quelles seront les méthodologies à appliquer pour pouvoir vérifier les hypothèses ?

- Etape 3 : Documentation

Lire des ouvrages, des revues et même des articles sur l'histoire sociale, sur la didactique et sur l'histoire de Madagascar au XIXème siècle.

- Etape 4 : Phase de préparation des méthodologies à appliquer

Il s'agit dans cette phase de concevoir et de préparer le formulaire de questionnaire pour les entretiens, et une grille pour l'observation. Ensuite, d'identifier l'établissement, les classes à observer et les élèves à enquêter. Enfin, la prise de contact avec l'enseignant et les élèves, fixer les dates et l'heure des observations des cours et des entretiens.

- Etape 5 : collecte et traitement des données recueillies

C'est une étape importante. En effet, la qualité et la pertinence des résultats de notre recherche dépendent de la qualité d'analyse des différentes données recueillies. Elle consiste à traiter les réponses obtenues dans ces données. Il s'agit de les catégoriser et de les structurer selon les groupes pour être analysées.

- Etape 6 : rédaction et mise en page

Il est clair que cette étape est consacrée à la rédaction et à la mise en page du résultat de recherche, qui sera reproduit en version électronique et physique. A la fin de cette étape, nous disposons d'un document de résultat de notre recherche prêt à être communiqué.

Notre première action a été de chercher l'enseignant qui enseigne en premier lieu la partie sur Madagascar. Nous avons dû attendre quelques semaines afin de pouvoir entrer en action car notre objet d'étude se trouve en dernier chapitre. Puis, une petite mise au point avec l'enseignant a été réalisée avant d'entamer l'observation : éclaircir les buts de notre étude, les outils à utiliser, le rassurer que c'est juste pour un mémoire mais non une inspection de l'Etat, et qu'il peut utiliser la langue d'enseignement qu'il désire. Les observations se sont déroulées au dépend de l'emploi du temps dudit enseignant pour les deux classes de seconde, une séance pour chacune. La caméra a un peu gêné les élèves au début mais après quelques explications de notre part, ils ont accepté de l'ignorer, sauf pour quelques-uns qui ont été très timides et n'ont voulu ni parler ni participer tout au long du cours. En tant qu'observateur, nous nous sommes installés au fond de la salle, c'est-à-dire en observateur complet.

Au lycée jules Ferry, presque tous les enseignants entame le programme par l'histoire de Madagascar sur la colonisation qui a été enseigné en premier trimestre. Nous avons donc pris contact avec des élèves de première de toutes séries, ce qui n'a pas été difficile. La seule difficulté était la gestion du temps. Nous avons choisi des élèves qui ne rentraient pas à la maison mais déjeunaient sur place, et il nous a fallu les attendre de finir de déjeuner et ce n'est qu'après seulement que nous avons pu commencer les entretiens, qui a duré au maximum une demi-heure. Etant mal à l'aise dans la salle des professeurs où nous voulions réaliser les entretiens, les élèves ont préféré le faire dans l'enceinte même. Nous étions quelques fois interrompus par quelques élèves qui nous saluaient ou qui devaient parler rapidement à nos interlocuteurs. Les entretiens ont été effectués en bilingue : en français et en malgache, ce qui nous a rendu difficile la transcription. Nous voulons faire remarquer que dans cet établissement, nous n'enseignons pas des classes de première.

Deuxième partie : RESULTATS DES RECHERCHES

Chapitre I : Madagascar, colonie française

I-1- La colonisation à Madagascar

Les Européens pensaient que leur civilisation était supérieure aux autres, par conséquent coloniser et instruire les « races inférieures » étaient un devoir : c'est la mission civilisatrice (éducation, évangélisation). Avoir un empire colonial était un signe de puissance et un motif de fierté ; les pays européens ont partagé le monde pour créer de vastes empires coloniaux. La révolution industrielle oblige les européens à chercher des matières premières pour leurs usines et des débouchés (marchés) pour les produits finis. Ils ont aussi besoin de terres de peuplement et de travail pour les hommes.

Seul A3 a pu trouver la bonne réponse, en disant que les Européens étaient les plus puissants et voulaient étendre leur zone d'influence. Ils sont arrivés jusqu'en Afrique, que les grandes puissances l'ont partagé comme un gâteau, d'après C1. A cette époque, la colonisation était d'actualité (D1) et que ce sont les plus forts qui dominaient, à savoir la France, l'Angleterre (D2). Nous pouvons dire que, arrivés dans un pays, les Européens usent de leur force militaire pour pouvoir dominer les autochtones. Donc, c'est par leur puissance, comme l'expliquent A1, A2 et C1, que certains pays peuvent coloniser un autre pays ; qu'ils sont plus fort que les autres (D2), avec beaucoup de pouvoirs.

En ce qui concerne Madagascar, différents pays européens sont arrivés successivement, à savoir les Portugais, les Hollandais, les Anglais et les Français. Mais ce sont surtout avec les Anglais et les Français que Madagascar avait des relations suivies à long terme. Il fut un certain temps où les Anglais étaient les plus proches des Malagasy. Par exemple, la présence des missionnaires anglais comme David Jones. Il y avait une forte présence britannique à Madagascar avant l'arrivée des Français, mais après le Congrès de Berlin en 1890, il y a eu basculement de situation : en échange de Zanzibar, les Anglais ont laissé le sort de Madagascar entre les mains des Français. Cinq élèves, dont A1, A2, A3, C1 et D2, ont trouvé la bonne réponse. Par contre, D1 n'a pas su répondre correctement car il prétend que les Anglais et les Français ont fait la guerre pour obtenir Madagascar.

Même avec ce traité, la France n'a pas obtenu facilement le pouvoir à Madagascar. Pour D1, elle l'a obtenu par la force, c'est-à-dire il y a eu des guerres franco-malgaches (A1, A3, D2 et C1). Il y avait bien eu deux guerres franco-malgaches : le premier de 1883 à 1885 qui a abouti à la signature du traité de protectorat français qui n'a pas marché ; et le second de 1894 à 1895 qui se termine par la signature d'un protectorat réel. Mais à la fin, ce sont les Français qui ont attaqué Antananarivo (D1) où le Premier Ministre à cette époque, Rainilaiarivony, capitule, et est envoyé par la suite à l'exil. Depuis, la France a obtenu le pouvoir et dirige le pays en tant que colonie française le 6 Août 1896.

I-2- Les relations franco-malagasy

Dans cette partie, nous allons parler en premier, des relations franco-malagasy pendant le royaume de Madagascar, et ensuite leurs relations pendant la colonisation.

I-2-1- Pendant le royaume de Madagascar

Le XIXème siècle est la période du royaume de Madagascar : le royaume merina devenait le royaume de Madagascar. La relation de Madagascar avec les Européens, surtout avec les Anglais, était un moyen de réaliser les vœux du roi Andrianampoinimerina : « Ny ranomasina no valam-parihako ». Radama Ier, avec l'aide des Anglais, a pu unifier les royaumes, sauf pour ceux du menabe, qui ont pu lui résister. Chaque souverain a eu sa propre politique envers les étrangers. Tous les élèves se sont souvenus de leur politique, même si c'était le cours de la classe de Seconde, à part qu'ils ne se souviennent pas trop des détails.

Radama Ier a ouvert Madagascar aux étrangers. Ces derniers ont fait des affaires avec Madagascar, surtout les Anglais, comme le disent A2 et D3 : ici on parle précisément du Gouverneur de l'île Maurice, Robert Farquhar, où il a fait un traité avec Radama Ier le 23 Octobre 1817. D'après D2, les étrangers ont beaucoup aidé sur le plan économique et social. Par ce Traité, l'île Maurice a aidé Madagascar sur le plan militaire aussi, par la création d'une véritable armée, qui a donné la possibilité au roi d'unifier les royaumes de Madagascar. Puis, l'évangélisation de Madagascar par la LMS fut facilement son entrée : c'est aussi le début de l'enseignement.

Ranavalona Ière est une reine dont les élèves qualifient d'impitoyable. Ce qu'ils retiennent le plus sur elle, c'est qu'elle a chassé les étrangers et a interdit l'évangélisation. Elle a même fait tuer des Malagasy qui osaient prêcher malgré la loi sur l'interdiction de pratiquer le christianisme. Pourtant, ce que les élèves ne se souviennent pas c'est qu'au début de son règne, elle a continué les œuvres de son prédécesseur : l'ouverture de Madagascar aux

étrangers. C'est seulement un peu plus tard qu'elle les a chassés sauf, Jean Laborde qui lui était utile.

Sous Radama II, il y a eu réouverture : ce que tous les élèves ont constaté. Il a autorisé le retour des missionnaires, avec l'entrée des missionnaires catholiques ; et les étrangers, surtout des commerçants et des industriels. Le but de Radama II était de civiliser et de moderniser l'île. Il fut assassiné à l'instigation des adversaires des réformes.

Dans un sens, c'est la relation de Radama Ier avec les étrangers qui l'a valorisé, qui lui a donné du pouvoir. Ranavalona Ière par contre n'en a pas voulu et elle est donc présentée par les élèves comme une mauvaise et méchante reine.

I-2-2- Pendant la période coloniale

Depuis que la France a colonisé Madagascar, les relations entre eux changeaient peu à peu. Au début, leur relation était très tendue car les Français devaient imposer leurs lois, ainsi qu'une administration coloniale avec le code de l'indigénat et le pacte colonial.

Nous avons demandé aux élèves comment se présentent les relations franco-malgaches à cette période. Premièrement, le code de l'indigénat, C'est l'ensemble des règles à suivre qui place les indigènes sous la domination des colons. Le non-respect de ce code expose l'indigène à des punitions très sévères. Les mesures d'ordre social et politique ont été prises. La société coloniale a été divisée en deux classes. La classe des dominants constituée par les colons : les Français ont tous les pouvoirs administratifs et politiques ainsi que tous les moyens de production ; et la classe des dominés constituée par les Malgaches. Cette classe est elle-même divisée en deux :

- Les citoyens : les Malgaches privilégiés mais minoritaires qui obtiennent quelques avantages mais restent soumis aux Français.
- Les indigènes : la masse populaire malgache soumise au code de l'indigénat. Ils sont comme des objets, des moyens de production français. Ils n'ont aucun droit politique et administratif. Ils doivent payer les impôts et faire des prestations (travaux forcés).

Ce code est donc caractérisé par l'absence de droit civique aux indigènes. Ces derniers sont les sujets des colons, soumis au régime de l'indigénat, perdent tout droit et toute représentation spécifique. Les écoles subissent une francisation forcée et perdent une bonne

partie de leurs effectifs : on parle même d'acculturation. La matière malgache a même été supprimée.

Pour A2 et A3, le code a créé un grand fossé entre les Français et les Malgaches. Même constatation pour A1 et D1 qui disent que c'est un code qui sépare les citoyens français et les Malgaches indigènes. Les élèves C1 et D2 sort le mot « domination » : « ce code est la preuve que les Malagasy sont dominés et soumis, car ce sont les étrangers qui font la loi dans leur propre pays. Ces élèves font référence aux impôts et au SMOTIG⁴.

Pendant la colonisation l'impôt était une source d'argent pour l'administration coloniale. C'est aussi un moyen pour forcer les Malgaches à travailler dans les plantations françaises. L'impôt est un moyen pour éduquer et civiliser les malgaches par le travail. *Les prestations* sont des mesures qui obligent les indigènes à faire des travaux gratuits pour l'administration coloniale dans le but de :

- Solutionner les problèmes de main d'œuvre
- Multiplier le nombre de produits d'exportation Ex : tout homme malgache de 16 à 60 ans doit faire des travaux obligatoires de 10, 30 et 50 jours dans l'année. Durant cette période les hommes malgaches ont construit des routes, des chemins de fer, des tunnels, des ponts, des écoles, des hôpitaux...

. C'était aussi un moyen de répression contre les mouvements de contestation. En 1901 les prestations sont supprimées par Gallieni et en 1926 l'administration coloniale met en place le SMOTIG.

Deuxièmement, le pacte colonial est un système économique qui oblige chaque colonie à vendre et acheter qu'à sa métropole. Son objectif est de rendre l'économie de Madagascar dépendante de celle de la France. Il élimine la concurrence des autres pays et il fait de Madagascar une source de matières premières pour l'industrie française et un débouché pour vendre des produits manufacturés.

Madagascar ne doit donc pas à tout prix vendre ses produits à d'autres pays qu'à la France et doit acheter leurs produits manufacturés en retour. En un mot, Madagascar ne doit en aucun cas commercer avec pays autres que la France. Cela confirme l'affirmation de D2 : « les Malgaches sont mécontents de ce pacte car ce n'est pas raisonnable de vendre à bas prix

⁴ Crée en 1926, pour une période de 3 ans.

nos matières premières, et d'acheter à un prix onéreux les produits manufacturés ». D1 et A1 pensent que les Français exploitent illégalement les richesses de Madagascar. Ils s'en prennent aux ressources naturelles malgaches, comme l'or, et ce sont eux qui en profite mais pas les Malgaches. A2 ose même dire qu'ils sont des profiteurs, puisqu'ils viennent à Madagascar pour prendre les richesses malgaches.

Nous voulions savoir ce que pensaient les élèves sur les relations franco-malgaches en général, sous la colonisation : à l'unanimité, elles ont été mauvaises. Les Français imposaient leurs lois et ceux qui ne les suivaient pas sont emprisonnés, d'après D1. Cet élève fait référence aux lois sur les travaux forcés, les taxes, etc. D2 caractérise même les Français de dictateurs, et par peur, les Malgaches sont obligés de respecter ces lois ; car selon A3, ils étaient très impitoyables, et ne se lassaient jamais à faire du mal. Mais il y a quand même eu des révoltes, mentionnent A1 et A2, car certains Malgaches n'ont pas accepté la domination française. Ces élèves mettent en évidence l'existence des mouvements de lutte contre la colonisation française, et cela depuis le début de la période coloniale.

Y avaient-ils des Français en relations étroites avec des Malgaches ? Telle est la question que nous avons posée aux élèves. Ici, nous avons constaté que des avis divergent à cette question, puisque trois élèves (D1, D2 et A2) disent qu'il n'y en a pas du tout, ou aucune chance qu'il y en ait (C1). Et ce, à cause des attitudes racistes des Français. Il y avait même des endroits interdits à la fréquentation des indigènes (C1). Deux élèves optent pour une réponse positive à la question : l'un disant qu'il y avait des missionnaires qui se devaient être tout près des Malgaches, ignorant encore l'existence de Dieu (A3). Les missionnaires étaient déjà présents sur l'île bien avant la colonisation. A3 continue de dire que ces missionnaires sont bien différents des autres Français, car ils aident parfois certains Malgaches en difficulté, surtout si ça concerne les maladies. L'autre élève (A1) parle de quelques Malgaches travaillant comme assistant des médecins français ; étant des infirmiers par exemple. Il y a eu même des instituteurs Malgaches.

Le peuple malgache n'a pas accepté la domination française, dès 1896. Des mouvements de luttes alors naissaient partout à Madagascar. Mais chaque mouvement présentait leur propre origine. Au début, il n'était pas question de demander l'indépendance mais de la pure contestation contre les injustices qu'ont faites les Français, d'après D2, C1 et A3. Par exemple, des mouvements sont nés à cause du code de l'indigénat, comme le VVS ; le vol des terres par les colons figure parmi les origines du mouvement Ralaimongo. Certains

Malagasy n'ont pu supporter les lois qu'imposaient les colons (A1). A l'exemple des travaux forcés, l'interdiction du nomadisme. Dès le début de la colonisation, quelques Malagasy se sont groupés pour contester l'autorité coloniale (A2 et D1), ç savoir le mouvement Menalamba qui veut rétablir l'autorité de la reine Ranavalona III.

A titre de rappel, il y a eu au total cinq mouvements de lutte contre la colonisation à Madagascar, même si quelques-uns n'étaient que des mouvements de révolte. Par ordre chronologique : le Menalamba (1896-1905), le Sadiavahy (1905-1910), le VVS (1913-1915), Jean Ralaimongo (1920-1929) et le MDRM (1946-1947).

Après chaque mouvement, il y a eu réaction des colons. Il y avait des mouvements où leurs meneurs ont été emprisonnés (D1, D2 et A3), à l'exemple de ceux du VVS, de Ralaimongo et du MDRM. Selon C1 et A2, les Français sont devenus de plus en plus sévères après chaque mouvement. A1 : « au début, les Français n'étaient pas contents, mais à la fin, ils ont accepté de coopérer. Par exemple, la dissolution du SMOTIG et du code de l'indigénat ; l'obtention de la liberté de presse, puisque la presse a été un outil de lutte de quelques mouvements, à savoir le VVS et Jean Ralaimongo, et que les colons ont par la suite censuré les journaux ; et enfin, en 1956, tous les Malgaches avaient la possibilité d'accéder à la citoyenneté française. Comme l'affirment les élèves dans l'entretien, les Français ont eu à la fin, un changement de comportement, en devenant de plus en plus tolérant. Pour cause, l'affaiblissement de la France lors de la Seconde Guerre Mondiale et l'existence de l'ONU qui est contre la colonisation.

I-2-3- La période postcoloniale

Tableau 7 : Les conséquences de la colonisation

Conséquences positives	Conséquences négatives
<ul style="list-style-type: none"> - Construction d'infrastructures sociales : les écoles, les hôpitaux, les routes, les chemins de fer, les ports (A1, A2) - Existence des cultures d'exploitation (A3, D1) 	<p>Abus d'exploitation des richesses de Madagascar (C1, D2)</p>

Nous voulons savoir si les élèves étaient capables de distinguer les conséquences de la colonisation française à Madagascar. Quatre d'entre eux ont opté pour des conséquences

positives : parmi ces conséquences, la construction des infrastructures sociales. Grâce au SMOTIG, des bâtiments ont été construits (A2) servant de bureau, école, hôpital et autres encore. Ces bâtiments sont restés intacts même après le départ des Français, et deviennent automatiquement la propriété des Malgaches. Même cas pour les voies de communication (A1) : les routes servaient pour desservir les zones enclavées où il y avait beaucoup de produits que les Français voulaient exporter (14 500 km de réseau routier en 1920) ; même chose pour chemins de fer qui avaient pour rôle le transport des produits vers les grandes villes, grâce aux lignes : TCE, MLA, FC et TA. Enfin, l'aménagement des ports pour pouvoir exporter les matières premières : le plus grand port étant celui de Tamatave. Les produits d'exportation ont été introduits à Madagascar grâce aux colons (A3 et D1). Ces produits ont été importés à Madagascar pour pouvoir les exploiter dans des concessions puisqu' ‘ils sont très demandés au marché international : exemple, le café, la vanille, le girofle. Les agriculteurs malagasy ont hérité des techniques de production (c'est normal car les mains d'œuvre n'étaient composées que par des Malgaches). En ce qui concerne les conséquences négatives : C1 et D2 dénoncent l'exploitation abusive des richesses malgaches par les colons. Par exemple, les ressources minières où l'or a été le plus exploité, puis envoyé à la métropole.

Nous avons posé aux élèves une question de probabilité, sur comment aurait pu devenir Madagascar si en fin de compte, l'échange entre Madagascar et Zanzibar n'avait pas eu lieu, et que Madagascar aurait été colonisée par les Anglais. Les élèves ont tous répondu positivement, car ils imaginent Madagascar dans un meilleur cas qu'actuellement. Ils pensent tous que c'est la mentalité française qui a nui Madagascar cela même après l'indépendance. Le pays a toujours été en dépendance économique à la France, puisque le pacte colonial existait toujours. Pendant longtemps, elle a toujours été sous la domination française. Seul D2 prédit que Madagascar ne serait pas dans la misère comme maintenant. Tous ces élèves s'appuient sur les faits que presque toutes les anciennes colonies anglaises sont devenues des pays développés : ils ne font pas partie des PMA ni des PSD. Ils ont pris l'exemple de l'île Maurice qui est un pays devenue un pays développé actuellement.

Les élèves ont donné leurs avis sur les relations de Madagascar avec les étrangers actuellement. Ils affirment qu'elles sont bonnes, mais ils exploitent quand même Madagascar. Voici les exemples qu'ils ont pris : ce sont toujours les étrangers qui exploitent les richesses comme l'or et le saphir. Autre exemple, les étrangers veulent « aider » Madagascar mais pourtant, ils font des profits : comme lorsqu'ils prêtent des capitaux, ils prennent un haut pourcentage de bénéfice. En plus, ils ne prêtent que sous des conditions.

Bref, les élèves interviewés n'ont mentionné que des connaissances factuelles qui débouchent vers une analyse et une explication du présent. Sur le plan interculturel, ils n'ont pas mentionné la trace que les Français nous ont laissée dans notre vie quotidienne : que le français est la langue officielle à Madagascar, que ce soit dans l'enseignement ou dans l'administration. Actuellement, on sent encore la présence de la culture française dans nos habitudes : quand les jeunes malgaches se saluent, c'est en langue française.

Chapitre II : L'apprentissage de l'histoire sociale en classe

II-1 - L'interaction didactique

Amade Escot⁵ définit l'interaction didactique comme « les relations évolutives qui s'organisent, se développent et/ou se clôturent entre un enseignant et un élève à propos d'un contenu d'enseignement dont on vise l'acquisition par le groupe classe ». Pour Gagne⁶ « l'enseignement est un processus d'interaction constante entre professeur et apprenant. Le professeur prend soin d'identifier les étapes importantes de l'apprentissage et propose de faciliter chacun des événements d'apprentissage par des évènements d'enseignement ».

L'interaction didactique s'inscrit dans un contexte social et affectif : relation entre élèves, entre chaque élève et enseignant, entre l'enseignant et la classe. L'enseignant organise l'interaction pour permettre aux élèves l'accès plus aisé aux savoirs scolaires et y voit une utile médiation entre l'élève et le savoir scolaire. Elle est un objet de recherche déjà ancien pour les psychologues, les pédagogues, les sociologues. Elle prend figure différente selon qu'il s'agit d'éducation physique, de sciences expérimentales ou d'histoire et géographie. En histoire et géographie, dans le secondaire, peu d'études y ont été consacrés. Elle s'assigne comme fin la transmission de contenus et/ou l'acquisition de compétences.

Les interactions qui ont lieu dans la classe sont de deux types :

- Tout d'abord, elles sont dites « verticales » lorsqu'elles concernent l'enseignant et l'ensemble de ses élèves lors, par exemple, d'une séance d'apprentissage ; elles peuvent également toucher l'enseignant et un élève en particulier lors d'une discussion quelconque au sujet d'une situation de classe.

⁵Escot,A. (1997). Observation des situations didactiques et pratique réflexive en formation initiale, in *revue recherche et formation*,25.

⁶Gagne, (1985). *The condition of learning*.

- Des interactions peuvent aussi s'établir entre les apprenants eux-mêmes, c'est ce qu'on appelle les interactions « horizontales ». L'enseignant, tout en assurant un certain contrôle de la classe, se doit de favoriser l'échange entre les élèves.

Nicole Tutiaux-Guillon a observé trois formes d'interaction didactique :

- L'exercice contribuant à produire, exprimer, conforter un savoir. L'exercice peut précéder le cours : travail préparatoire en groupe, travail individuel à la maison. Il est toujours dirigé par un questionnement précis imposé par le professeur ;
- La copie du savoir institutionnalisé, ou sa prise de note ;
- Le dialogue enseignant/élèves assurant la communication du savoir.

Dans les deux cours observés, il n'y a pas eu d'exercices.

Tableau 7 : les échanges

Indicateurs	Fréquence	
	S 15	S18
Questions	3	3
Dialogue	1	2

II-1-1- Les questions

Le terme « question » ne recouvre pas une réalité grammaticale, mais une fonction. Dans les échanges, l'élève est assujetti aux exigences de l'enseignant. C'est ce dernier qui interroge, valide, complète les réponses, les intègre dans son propre discours. Presque toujours, il dialogue avec un seul élève et se charge ensuite de répercuter pour tous ce qu'il faut retenir, noter. Chaque réponse est objet d'une évaluation immédiate.

Lors de l'apprentissage, l'enseignant n'a posé aucune question aux élèves. Les questions ci-après sont des questions que les élèves ont posées à l'enseignant, des questions de curiosité, de probabilité.

Lorsque l'enseignant explique la leçon sur la politique de Ranavalona I, successeur de Radama I, à savoir la fermeture de Madagascar aux étrangers et la persécution du christianisme, des questions leur viennent à l'esprit :

A quelle Ranavalona fait-on référence quand on est face à une femme méchante ? (S15). C'est Ranavalona I : c'était une reine impitoyable et actuellement, quand une femme est très méchante ou très sévère, on l'a surnommé « Ranavalona ». Tandis que dans la classe S18, la question a été la suivante : Pourquoi est-ce que Ranavalona a-t-elle persécuté les chrétiens ? A partir de 1832, elle a interdit le baptême jusque même à la pratique de la religion chrétienne en 1835, pour maintenir le « fomban-drazana », d'où la persécution de ceux qui ont continué le christianisme. Elle a par exemple, persécuté Rafaralahy, Andriamazoto et Rasalama, qui sont devenus des martyrs pour les chrétiens.

Un élève en S18 demandait à l'enseignant, que puisque la reine a renvoyé les étrangers, pourquoi n'a-t-elle pas chassé Jean Laborde ? Tout d'abord, Jean Laborde était devenu sujet malagasy. La reine avait besoin de ses compétences. Il avait installé quelques industries de savonnerie et de fabrication de canons, dont la plus connue est celle de Mantasoa, autrefois à Ilafy. C'était lui aussi qui a construit le palais de Manjakamiadana.

A l'époque du premier ministre Rainilaiarivony, le protestantisme devient en 1868 la religion officielle. La question posée en S15 était la suivante : « les Français étaient donc catholiques ? ». Rainilaiarivony voulait se libérer de l'emprise des Français, qui avaient comme religion officielle le catholicisme, héritage laissé par les Romains.

Avant de perdre complètement son indépendance, l'avenir de Madagascar a été disputé lors de la conférence de Berlin en 1885, par la France et l'Angleterre. Et finalement, la France l'a emportée en échange de Zanzibar. Deux élèves des deux classes ont posé la même question : « comment Madagascar serait-elle devenue si elle aurait été colonisée par les Anglais ? ». Dans la classe S15, l'enseignant a renvoyé la question aux élèves. L'un disait que Madagascar ne serait pas pauvre comme maintenant ; et l'autre qu'elle n'aurait pas connu la corruption, que les Malagasy auraient une bonne mentalité. Dans les deux classes, l'enseignant a pris comme exemple l'Inde et l'île Maurice qui étaient autrefois colonies anglaises, et sont aujourd'hui dans une bonne situation économique. Par contre, la plupart des PMA sont des pays anciennes colonies françaises.

II-1-2- Les dialogues

L'interaction dominante est celle du dialogue. Enrôler l'élève dans le dialogue, c'est aussi pousser à anticiper. En S15, il n'y a eu qu'un seul dialogue, alors qu'en S18 il y en a eu deux.

Le dialogue s'est porté sur l'unification de Madagascar en un seul royaume (S15). Il est difficile de faire croire aux élèves la possibilité d'unifier les royaumes de Madagascar en un seul. C'est un dialogue entre trois élèves et l'enseignant.

- Elève 1 : je me demande comment le roi Radama (Radama I) a pu unifier l'île.
- Elève 2 : parce qu'il est très fort !
- Elève 3 : peut-être qu'il avait des armes puissantes !
- Enseignant : Radama I était en collaboration avec les Français et les Anglais, qui lui fournissaient des armes. Mais il y a eu des conquêtes pacifiques, comme par exemple ses mariages avec des princesses des autres royaumes ; et des conquêtes avec des guerres.
- Elève 1 : donc, c'est la raison du plus fort !

Pour S18, il y a eu deux dialogues espacés : l'un concerne la relation avec les étrangers et l'autre, la fin de l'indépendance.

DIALOGUE 1 :

Sous Radama I, c'était l'ouverture aux étrangers mais pendant le règne de Ranavalona I, ils étaient chassés du pays.

- Elève 1 : si j'ai bien compris, « miova sata miova andriana ».
- Enseignant : effectivement !
- Elève 1 : pendant Radama I c'était l'ouverture puis sous Ranavalona I c'était le contraire.
- Enseignant : sous Radama II c'était la réouverture vers l'occident
- Elève 2 : et maintenant on ne peut plus s'en passer
- Elève : c'est vrai !

DIALOGUE 2 : la guerre franco-malagasy

- Elève 1 : les Malagasy n'auront jamais la chance de gagner la guerre (guerre franco-malagasy) à cause de la grande différence des armes

- Enseignant : oui, en effet il y avait une grande différence. A la fin, c'était Rainilaiarivony qui a hissé le drapeau blanc pour faire cesser le combat. Manjakamiadana était sur la ligne de mire des Français qui s'étaient installés à Fort-Duchesne.

II-2- L'intervention spontanée

Les interventions spontanées témoignent souvent de l'étonnement des adolescents ou de leur curiosité. Elles appellent de l'information, voir mettent en question ce qui vient d'être dit. Elles sont des prises de parole qui ne sont pas sollicitées par une question ou une injonction de l'enseignant. Mais ces interventions résultent pour la plupart du temps de ce qui est dit, et constituent une réaction à l'exposé magistral. Le caractère magistral du cours n'empêche pas les élèves d'intervenir fréquemment, soit pour interroger, soit pour faire part de leur réflexion. En fait, les interventions des élèves sont considérées comme le signe de quelque chose qui n'a pas été compris. Mais elles ne changent en rien ce que l'enseignant traite⁷.

La part des interventions spontanées ne dépend pas directement de la nature dominante du cours. Majoritairement, la réaction d'un enseignant à une intervention imprévue consiste à donner plus d'information, surtout factuelle.

Tableau 8 : les interventions spontanées

Indicateurs	Fréquence	
	S15	S18
Remarques	3	1
Irruption dans le cours magistral des élèves	5	3

Lors de l'observation du cours en S15, il y a eu trois remarques. La première fut née d'un sentiment de mépris envers la reine Ranavalona I par ses mauvaises actions envers le christianisme. L'élève a jugé la reine et l'a qualifié d'impitoyable.

La deuxième remarque concerne la colonisation de Madagascar par les Anglais. L'enseignant vient d'expliquer que Madagascar était d'abord en bonne relation avec les

⁷ Tutiaux-Guillon, N. (1998), p.323

Anglais et a failli la coloniser mais après la conférence de Berlin, Madagascar était entre les mains des Français. La remarque précisait : « nous avions donc failli être colonisés par les Anglais ! ».

Après avoir expliqué les étapes de la colonisation (première et deuxième protectorat jusqu'à l'annexion), un troisième élève a fait une remarque sur la mentalité des Français, la façon dont ils ont pris le pouvoir à Madagascar. Pour dire que les Français ont une mauvaise action envers Madagascar ; le protectorat n'était qu'un prétexte pour pouvoir dominer Madagascar, vu que ça a abouti à l'annexion.

Pour S18, il y a eu qu'une seule remarque : « c'est donc le christianisme qui a amené la colonisation ». C'est une conclusion qu'il s'est fait après avoir écouté l'enseignant. Le christianisme était bel et bien le vecteur qui a amené, facilité la colonisation, par l'arrivée des missionnaires.

Nous n'observons aucune réaction venant de l'enseignant, malgré ces prises de paroles spontanées, tantôt il reprend, les écarte au profit de la poursuite de l'explication.

Primo, dans toutes les deux classes, la plupart des irrutions dans le cours concerne les demandes de sortie : 4 dans S15 et 2 dans S18. C'est une obligation car il faut toujours demander la permission pour sortir, et cela coupe la parole à l'enseignant, mais tout de suite après, il reprend la parole. Secundo, comme dans l'un et dans l'autre, il y a eu un élève qui a fait une demande d'éclaircissement. Suite à la prononciation de l'enseignant du sigle « LMS », l'élève demande : « c'est quoi LMS ? ». La réponse faisait déjà partie du discours que l'enseignant avait prévu donc, comme si ce dernier avait ignoré la demande et poursuit son discours.

« Majoritairement, la réaction d'un enseignant à une intervention imprévue consiste à donner plus d'information, surtout factuelle. Ces énoncés, brefs, servent tantôt à compléter, tantôt à infirmer ce que disent les élèves. Il s'agit toujours de données très ponctuelles qui modifient peu l'essentiel des continus enseignés. (Nicole Tutiaux-Guillon, 1998).

II-3- Argumentation didactique

D'après Nicole Tutiaux-Guillon⁸, l'argumentation didactique est la particularité du classique triangle savoir/maître/élève.

⁸ Tutiaux-Guillon, N. (1998), p.343

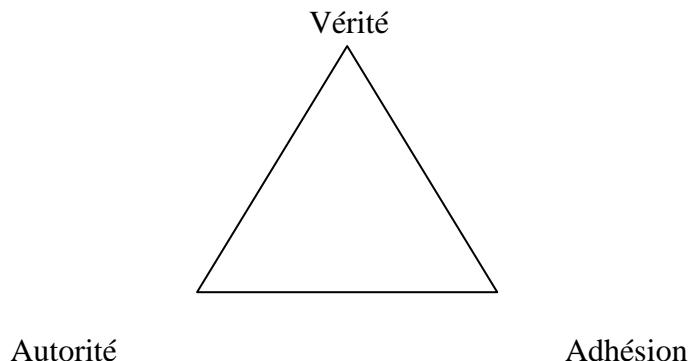


Figure 2 : L'argumentation didactique

II-3-1- Vérité

La vérité présumée des savoirs garantit l'autorité intellectuelle et institutionnelle du maître et implique l'adhésion des élèves à ce qu'ils apprennent. L'adhésion des élèves joue sur les deux registres d'une acceptation de l'autorité magistrale et d'une confiance dans la vérité de ce qui s'enseigne. Les stratégies pédagogiques qui permettent à l'enseignement de s'effectuer au quotidien, sont aussi stratégies didactiques conduisant l'élève à adhérer au savoir scolaire⁹.

Ici, les paroles de l'enseignant constituent une vérité historique. Pour les élèves, il dit la vérité.

II-3-2- Autorité

Parler sans que les adolescents y invitent, et plus encore, les pousser à écouter quels que soient leurs goûts et leurs intérêts, est un acte d'autorité. L'enseignant impose sa parole, et constraint les autres à ne pas parler officiellement que lorsqu'il le permet. Il tente de limiter voire d'interdire, les conversations personnelles sans rapport avec ce qu'il enseigne. Ce sont là autant de prises de pouvoir. L'autorité de l'enseignant ne s'y manifeste ni par la violence physique ni même ordinairement par des sanctions autre que le rappel à l'ordre¹⁰.

Lors de nos cours observés, il y a eu deux bavardages en S15, dont l'enseignant n'est intervenu qu'une seule fois ; pour l'autre, il l'a ignoré et n'a fait que continuer l'explication. Dans S18, pour les quatre bavardages qu'il y a eu, l'enseignant n'a pu intervenir que trois fois et en a ignoré un.

⁹ Tutiaux-Guillon, N. (1998), p.344

¹⁰ Tutiaux-Guillon, N. (1998), p.332

II-3-3- Adhésion

L'adhésion que le professeur d'histoire entend susciter est double :

- D'une part, les élèves doivent être attentifs, suivre le cours, accepter les contraintes collectives, et s'engager dans les activités que leur propose/impose l'enseignant. Comme dans n'importe quel discours scolaire, cette adhésion est la garantie d'un déroulement harmonieux de la situation d'enseignement ;
- D'autre part, l'élève est invité à adhérer à ce qui lui est enseigné, à la fois parce que c'est la représentation légitime de la communauté et représentation vraie¹¹.

Professeur et élèves partagent en principe suffisamment de motivations pour qu'il y ait rencontre et non un « dialogue de sourds ». Or, du côté des élèves, l'adhésion n'est pas garantie par la représentation de la discipline et du métier d'élève. Ceux qui participent marquent leur adhésion à la discipline scolaire.

L'intérêt, l'attention des élèves sont réputés fragiles, étroitement liés au sujet, à la tâche du moment, ou plus largement à la vision, qu'ils ont de leur métier d'élève. Quand ils ne sont plus concentrés, c'est là que commencent les bavardages : ils ne se soucient plus du cours. Le rôle de l'enseignant dans ce cas est de remettre l'ordre et de maintenir à nouveau son attention.

Tableau 9 : L'adhésion des élèves

Indicateurs	Fréquence	
	S15	S18
Bavardage Intervention de l'enseignant	2	4
	1	3
Endormi	1	1
Bâillement	0	2

¹¹ Audigier, F. (1995), p.67

Les adolescents ne sont pas spontanément motivés à suivre le cours. L'ennui est un des écueils de l'enseignement. Certains élèves se sont même endormis (un dans S15 et dans S18 aussi). D'autres n'ont fait que bailler en S18. C'est comme cela que certains élèves remplissent leur part du contrat, sans adhésion à ce qui est enseigné. Lutter contre cet ennui requiert des compétences et des stratagèmes que chaque enseignant développe. Mais dans notre étude, l'enseignant n'a rien fait et a continué le cours. D'après Reboul O.(1991), « le professeur est en effet un orateur, qui, comme tous les autres, doit attirer et maintenir l'attention, illustrer les concepts, faciliter le souvenir, motiver à l'effort ». « L'enseignant doit donc sans cesse subjuger et séduire intellectuellement ses élèves, créer l'intérêt, la confiance, engager une relation socio-effective positive, sous peine d'un sentiment d'échec souvent vécu comme une mise en cause de sa personne » (Tutiaux-Guillon, 1998). Malheureusement, notre enseignant n'a fait que respecter sa part du contrat, sans se soucier des élèves qui ne sont pas adhérés au cours. Pourtant, il doit faire preuve d'autorité en classe.

Parmi les trois formes d'interaction didactique, seul l'exercice n'a pas été réalisé en classe : à part la prise de note, il y a bien eu un dialogue entre enseignant et élève grâce à des questionnements et des dialogues dans les deux classes. Ce qui prouve que les élèves sont bien adhérés au cours, à part quelques élèves un peu bavards et endormis, dont pour certain, l'enseignant n'a pas réagi.

II-4- Comparaison avec la thèse mère

Du point de vue méthodologie, dans les observations des cours, Nicole Tutiaux-Guillon a choisi des classes à tous niveaux : de la classe en grosse difficulté au bon niveau. De même pour les entretiens : la classe sociale, les fonctions du père et son origine ont été considérées. Le résultat était différent selon les niveaux des élèves : par exemple, ceux avec d'excellent niveau, de classe moyenne, répondent mieux que ceux des ruraux ou de niveau moyen. Dans notre cas, nous n'avons observé que seulement des classes au niveau moyen (seconde 15 et 18). Au Lycée Jules Ferry, les classes de seconde sont réparties du plus jeune au plus âgés : ces derniers étant une classe en difficulté, vu l'âge. Pour les entretiens, le fait que les élèves aient pu terminer le chapitre sur la colonisation de Madagascar nous a suffi amplement car nos objets d'études ne se ressemblent guère.

Nous avons donc assisté à une situation habituelle de classe qui met en évidence une organisation de la séance selon une succession de « boucles didactiques » : question du professeur ; réponses des élèves ; évaluation de la réponse ; formalisation par le professeur et

apport de complément. Le modèle est caractérisé par une « faible intensité » de l'activité des élèves qui renforce un régime de vérité fondé sur l'adhésion des élèves à la parole du maître. (Audigier et al. ,1994). Ces situations relèvent d'avantage d'une logique de communication que d'une logique d'apprentissage.

Bref, nos recherches ont montré que l'attention des élèves est réputée fragile et que l'enseignant doit maintenir constamment son attention, pour une meilleure appropriation du savoir. Ainsi, interaction didactique et argumentation didactique jouent ensemble un rôle primordial dans l'apprentissage de l'histoire en classe. Le cours est marqué par la participation de quelques élèves par des dialogues, des questionnements et des interventions spontanées ; et ne pas négliger l'existence de quelques élèves qui sont ennuyés, par conséquent, soit ils bavardent, soit ils s'endorment.

L'enseignant n'a guère utilisé d'outils. L'outil¹² est un dispositif matériel servant une situation d'apprentissage, à l'exemple du tableau, les manuels ou les documents, ayant trois finalités :

- Solliciter l'activité et la réflexion personnelle des élèves,
- Rendre possible un travail autonome adapté à chacun ;
- Les familiariser avec des outils de communication liés aux différentes disciplines.

¹² Définition donnée par le Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique (2010), De Boeck.

Troisième partie : DISCUSSION ET PERSPECTIVE

I- Discussion des résultats

Lors de l'observation des classes, l'enseignant n'a utilisé aucun outil comme support. Le document fait partie de ces outils qui aident beaucoup les élèves à développer leur esprit critique et d'analyse. En seconde, le manuel de Labatut et de Raharinarivonirina¹³ offre beaucoup de textes utilisables en classe.

Par conséquent, les connaissances des élèves sont devenues factuelles et peu analytiques. Cela peut s'expliquer par le fait que l'enseignement ne fait que la pratique de livraison, sans faire participer les élèves à des situations-problèmes par exemple. Ainsi, à partir de tous ces faits, nous pouvons dire que l'enseignement de l'histoire ne débouche guère vers des pratiques sociales, comme l'a annoncé Henri Moniot un peu plus haut.

Le rôle de l'enseignant est d'une première importance dans l'acquisition des élèves du savoir scolaire : il doit toujours maintenir l'attention des élèves tout au long de la séance ; faire des échanges en faisant participer les élèves dans des dialogues par exemple ; ne pas les laisser dans l'ennui qui conduit à des bavardages. L'élève quant à lui, doit participer au cours car l'appropriation du savoir dépend en majorité de son adhésion au cours. Dans notre étude, nous pouvons dire qu'en général, l'enseignant maintient son rôle, malgré l'absence de réaction sur quelques bavardages et à propos des élèves endormis. Ce qui nous amène à dire que, à part ces élèves, la classe s'est bien déroulée.

Les élèves de la classe de Première viennent de terminer le cours sur la colonisation de Madagascar et se souviennent encore de toutes les informations, à quelques détails près. Ils se souviennent même encore de quelques informations sur les cours de la classe de Seconde. Les relations franco-malagasy ont évolué : elles étaient très tendues au début (pendant la période du royaume de Madagascar), jusqu'au début du XIXème siècle ; elles sont devenues plus souples à cause de l'existence de plusieurs mouvements de lutte et au niveau international, la France étant affaiblie par la guerre et recevant des pressions de l'ONU, a été obligé de donner l'indépendance à Madagascar. Mais ces connaissances sont surtout factuelles car l'enseignement est si peu analytique par l'absence des documents comme support.

¹³ Madagascar étude historique, Nathan : Madagascar

Les résultats montrent que l'existence de l'interaction didactique et le respect de l'argumentation didactique en classe permet aux élèves l'acquisition du savoir historique sur Madagascar et de renforcer leur identité, ce qui confirme notre hypothèse de départ.

II- Limite de l'étude

Avec les deux classes observées, l'une des classes observées avait un niveau moyen, avec un âge moyen ; et l'autre en grosse difficulté à cause de leur âge assez élevé. Ce résultat ne concerne que les opinions d'un petit échantillon d'élèves : les résultats à grande échelle peuvent être différents. La présence de la caméra a un peu gêné quelques élèves, ce qui a probablement été l'origine de leurs silences et de leur non-participation aux échanges entre enseignant et élèves.

L'entretien s'est réalisé en bilingue : en français et en malagasy. La traduction du malagasy en français nous a été un peu difficile car il existe des termes malagasy dont il est difficile de trouver le mot exact en français, pour qu'il n'y ait pas de confusion. D'autant plus que les vocabulaires dans la thèse mère s'avèrent un peu difficile.

III- Perspectives

Notre étude, faute de temps, n'a pu observer que deux classes de niveau moyen. Il serait bon d'envisager de faire des observations de cours dans des classes de très bon niveau (seconde 1 et 2) ; assez bon niveau comme la seconde 6 ou 7 ; et celles avec des niveaux moyens. Des comparaisons se feront au niveau des discussions, des questionnements, sur le degré de compréhension. Une étude comparative pourrait aussi se faire avec différents enseignants, en considérant leur cursus universitaire, c'est-à-dire, s'ils sont des sortants de l'Ecole Normale Supérieure ou de la Faculté des Lettres. Nous tiendrons en compte, les fiches de préparations, les méthodes, l'apprentissage de l'histoire et le dialogue enseignant/élèves.

Du côté évaluation, faire une comparaison en classe de Seconde, sur l'évaluation en histoire de Madagascar et celle du monde occidental, qui fait partie du programme de Seconde. Le but est de faire ressortir laquelle est la plus facile à retenir pour les élèves : l'histoire du monde occidental qui occupe les deux tiers du programme d'histoire, ou l'histoire de Madagascar ; et aussi de vérifier s'ils sont capables de faire une comparaison sur le plan interculturel.

CONCLUSION

Le travail de Nicole Tutiaux-Guillon dans cette thèse s'avère difficile, par le fait qu'elle met en relation les réponses des élèves avec la profession du père. Elle fait ressortir les représentations qu'ont les élèves sur les sociétés passées et les met en rapport à celle du présent. Nous pouvons dire qu'ils sont capables de trouver des points communs dans ces deux sociétés. Une telle recherche place les élèves dans une situation d'analyse, de réflexion. Cette thèse est nécessaire pour ceux qui veulent renforcer leurs connaissances sur la didactique de l'histoire, surtout lorsque l'auteur évoque dans la troisième partie, l'argumentation didactique qui est la particularité du triangle didactique. Elle démontre l'importance de la dépendance des trois pôles : la parole de l'enseignant qui constitue une vérité historique et l'autorité scientifique de l'enseignement conditionnent l'adhésion des élèves.

A Madagascar, les enseignants d'histoire-géographie ne sont pas forcément des sortants de l'Ecole Normale Supérieure, c'est-à-dire que certains sont sortis de la faculté, et décident de devenir enseignant au lycée, sans avoir appris ni la pédagogie ni la didactique. Ils se procurent juste des leçons et après, ils enseignent. Nous, dans cette recherche, nous voulons mettre en relief l'importance d'étudier la didactique de l'histoire, car ce n'est pas chose facile de faire apprendre des jeunes. Le respect du rôle respectif de chaque pôle du triangle didactique est très crucial. Les acquis des élèves dépendent donc du comment se passe l'enseignement de l'histoire en classe.

Nous nous sommes demandé si l'enseignement de l'histoire de Madagascar a pu permettre sa compréhension par les lycéens. À travers cette recherche nous avons vu que l'enseignement de l'histoire permet aux lycéens de connaître les réalités dans la relation de Madagascar avec les étrangers, et plus précisément avec les Français. L'acquisition et la compréhension dépendent du bon déroulement de l'apprentissage : que chacun respecte respectivement son contrat, car le principal but est celui de l'appropriation de l'histoire par les élèves. Des observations de cours ont été effectuées pour pouvoir constater les réalisations dans les classes, et que les objectifs sont centrés sur les trois pôles, à savoir l'enseignant, les élèves et le savoir. Puis nous avons réalisé des entretiens auprès des élèves de la classe de Première afin de tenir compte des acquis de l'histoire de leur pays, qu'ils ont appris en classe de Seconde.

Les résultats ont ensuite démontré que la majorité des élèves sont intéressés par l'histoire de son pays, vu leur adhésion en classe, par le biais de l'interaction didactique :

participant au cours par des dialogues comme les débats, les questionnements. Il y a quand même quelques failles dans l'enseignement : l'enseignant ne s'intéresse qu'à respecter sa partie de contrat, c'est-à-dire, faire l'exposé de la leçon. Il laisse faire les bavardages et les élèves endormis. Pourtant, son principal rôle est d'attirer leurs attentions : cela met en danger l'appropriation des savoirs historiques par les élèves. Il n'a pas su respecter l'argumentation didactique pour un meilleur apprentissage. Les relations franco-malagasy ont évolué : elles étaient très tendues au début (pendant la période du royaume de Madagascar), jusqu'au début du XIXème siècle : en un mot ce que l'entretien auprès des élèves a déduit, car elles dépendent du contexte historique.

Les classes choisies font parties des classes de niveau moyen, avec le même enseignant. Au Lycée Jules Ferry, les classes sont classées par ordre de niveau. Il serait plus fructueux de reproduire cette étude à grande échelle, c'est-à-dire, prendre des échantillons dans des classes à différents niveaux, avec des enseignants différents, pour qu'on puisse exploiter à mieux les résultats, en incluant les comparaisons dans les apprentissages de chaque enseignant. Une étude comparative pourrait aussi se faire avec différents enseignants, en considérant leur cursus universitaire, c'est-à-dire, s'ils sont des sortants de l'Ecole Normale Supérieure ou de la Faculté des Lettres. Enfin, en dernier point, voir si l'enseignement de l'histoire à Madagascar débouche vers des pratiques sociales. Faire une recherche sur la possibilité d'insertion de l'éducation à la citoyenneté dans le programme d'histoire au lycée.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire-géographie. A la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*, (thèse de doctorat sous la direction d'Henri Moniot), Université Denis Diderot Paris VII.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires, *Spirale, les savoirs scolaires*, Lille, 61-90.
- Audigier, F., Cremieux, C., & Tutiaux-Guillon, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie, in *Revue Française de Pédagogie*, (106), Janvier-Février-Mars, 11-23, récupéré le 7/12/2016 du <http://rfp.revues.org>
- Brousseau G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, La Pensée sauvage.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires, réflexions sur un domaine de recherche, in *Histoire de l'éducation*, (38), Mai, 59-119.
- Durand, A. (1933). *Les derniers jours de la cour hova : l'exil de la reine Ranavalona*, Société de l'histoire des colonies françaises, Paris.
- Escot., A. (1997). Observation des situations didactiques et pratique réflexive en formation initiale. In *revue de recherche et formation*, (27), récupéré le 30/03/2017 du www.revues.org.
- Gerin-Grataloup, A.-M., Solonel, M., & Tutiaux-Guillon, N. (1994). Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie, in *Revue française de pédagogie*, (106), Janvier-Février-Mars, 25-37, récupéré le 7/12/2016 du <http://rfp.revues.org>
- Malzac, V. (R.P) (1912). *Histoire du royaume Hova depuis ses origines jusqu'à sa fin*. Antananarivo : Imprimerie Catholique.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.
- Moniot, H. (1996). L'enseignement de l'histoire : le ménage de la connaissance et de la connivence, in Bogumil J. & Létourneau R. (dir.), *L'histoire en partage. Usages et mises en discours du passé*. Paris : L'Harmattan.

- Moniot, H. (2001). La question de la référence en didactique de l'histoire. In Terrisse A. (éd), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Moniot, H. (2006). La didactique, qu'est ce que c'est ?, in *Historiens & Géographes*, (394), 191-194.
- Moulin, A. (1988). *Les paysans dans la société française de la Révolution à nos jours*, Paris, Seuil.
- Noulain, F. & Wagniart, J.-F. (2014). La place de l'histoire sociale: de la recherche à l'enseignement, *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, (122), récupéré le 9/12/2016 du <http://www.revues.org>
- Reboul,O. (1991). *Introduction à la rhétorique, théorie et pratique*, Paris : PUF.
- Sarrazy, B. (1995). « Le contrat didactique », note de synthèse, in *Revue française de pédagogie*, (112), Juillet-Août-Septembre, 85-118, récupéré le 7/12/2016 du <http://rfp.revues.org>
- Tutiaux-Guillon, N. & Mousseau, M.- J. (1998). *Les jeunes et l'histoire : identités, valeurs, conscience historique*. Paris : INRP.
- Tutiaux-Guillon, N. (1998). L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée. L'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIXème siècle (thèse de doctorat) sous la direction d'Henri Moniot, Université Denis Diderot- Paris VII.
- Tutiaux-Guillon, N. (2002). Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire. In *Le cartable de Clio*, (2), 89-96.

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE D'ENTRETIEN

I- La colonisation à Madagascar

- 1- Pourrais-tu nous rappeler :
 - a- Le contexte international sur la colonisation à cette époque
 - b- Comment les Français ont obtenu le pouvoir à Madagascar ?
- 2- Comment l'Angleterre et la France se sont-elles disputées Madagascar ?
- 3- D'après vous, pourquoi un pays colonise un autre pays?

II- Les relations franco-malagasy

- 1- Comment a été la politique de Madagascar envers les étrangers sous :

	Répulsion	Ouverture
Radama Ier		
Ranavalona Ière		
Radama II		

2- Comment trouvez-vous les relations franco-malagasy

	Bonne	Assez bonne	Mauvaise
Par le code de l'indigénat			
Par le pacte colonial			
En général			

3- Y avait-il eu de Français qui avaient des relations étroites avec des Malagasy ?

Pourquoi ?

4- Les luttes contre la colonisation.

- a- D'après vous, qu'est ce qui poussaient les Malagasy à se révolter contre les colons ?
- b- Après les mouvements de lutte, est-ce que leurs relations :
 - s'amélioraient ? Pourquoi ? Ou
 - s'aggravaient ? Pourquoi ?
- c- Y a-t-il eu un changement de comportement des Français ? Expliquez.

III- Les conséquences de la colonisation :

- 1- Y a-t-il eu des conséquences :**
 - a- Positifs de la colonisation ? Expliquez.**
 - b- Négatifs de la colonisation ? Expliquez.**
- 2- D'après vous, comment aurait pu être Madagascar si elle avait été colonisée par l'Angleterre ?**

ANNEXE 2

GRILLE D'OBSERVATION

I- OBJECTIFS

- La compréhension des relations franco-malgaches
 - Comment se passe l'apprentissage en histoire en classe ?

II- GRILLE

Séance du :

Heure :

Enseignant :

Nombre d'élèves présents :.....

A- L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE SOCIALE

1- Interaction didactique

Indicateurs	Fréquence
Questions	
Dialogue	

Quelles ont été les questions ?

Les dialogues concernent :

- ---

2- Interventions spontanées

Indicateurs	Fréquence
Remarques	
Irruption dans le cours magistral des élèves	

Les remarques concernent :

Les irruptions concernent :

3- Adhésion

Indicateurs	Fréquence
Bavardage	
Endormi	
Bâillement	
Révolte	

ANNEXE 3

PROGRAMME D'HISTOIRE CLASSE DE SECONDE

MADAGASCAR ET LES ETRANGERS DU XVÈME AU XIXÈME SIECLE

- I- Les tentatives d'implantation européenne du XVè au XVIIIè siècle
 - 1- Les Portugais, les Anglais et les hollandais à Saint-Augustin
 - 2- La compagnie des Indes Orientales à Fort-Dauphin
 - 3- Les Français à Tintingue, Sainte-Marie et Tamatave
 - 4- La politique de la Grande Bretagne dans l'océan indien après 1815
- II- La traite
 - 1- Contexte international
 - 2- Modalités et conséquences
- III- Les relations de Madagascar avec les étrangers au XIXè siècle
 - 1- Phase d'ouverture avec Radama I
 - 2- Phase de répulsion sous Ranavalona I
 - 3- Nouvelle phase d'ouverture sous Radama II
 - 4- La perte d'indépendance

ANNEXE 4

PROGRAMME D'HISTOIRE CLASSE DE PREMIERE

MADAGASCAR, COLONIE FRANCAISE

- I- La mise en place et l'organisation de l'administration coloniale
 - 1- Les origines de la colonisation
 - 2- La mise en place de l'ordre colonial
 - 3- L'administration coloniale, une administration centralisée ; le statut du colonisé
- II- L'économie de Madagascar sous la colonisation
 - 1- L'aménagement du territoire : les voies ferrées, routes, ports, ...
 - 2- L'exploitation des ressources de la colonie
 - 3- Le problème de main d'œuvre
- III- Les luttes contre l'ordre colonial
 - 1- Les mouvements Menalamba
 - 2- Le Sadiavaha, le VVS
 - 3- Le MDRM, l'insurrection de 1947

RESUME

Ce travail analyse l'apprentissage de l'histoire en classe de Seconde en se focalisant sur les trois pôles de la didactique. Nous craignons que l'enseignement de l'histoire soit une routine pour les enseignants et ne fassent pas trop attention à l'adhésion des élèves. Nous demandons si l'enseignement de l'histoire de Madagascar permet sa compréhension par les lycéens ; ce qui nous amène à poser comme hypothèse, le rapport avec l'étranger nous permet de renforcer notre identité. Notre étude est menée à partir d'une observation de deux classes de Seconde, pour vérifier comment est la relation enseignant/élèves, et d'entretiens avec des élèves de la classe de Première, pour pouvoir vérifier ce qu'ils ont retenu des cours. L'apprentissage de l'histoire est caractérisé par un dialogue entre enseignant et élèves qui favorise l'acquisition du savoir par ces derniers. Les élèves ont ainsi un savoir construit sur les relations de Madagascar avec les étrangers du point de vue interculturel, grâce à un échange entre ces deux acteurs. L'interaction et l'argumentation didactiques tiennent en effet une place importante dans un cours d'histoire. L'échantillon utilisé est à petite échelle et avec seulement un enseignant. Faire une étude comparative dans l'enseignement de l'histoire au lycée, avec des enseignants différents, à des cursus universitaires différents. Vérifier si l'enseignement de l'histoire à Madagascar débouche vers des pratiques sociales.

Mots-clés : Apprentissage de l'histoire- Didactique- Triangle didactique- Interaction didactique- Argumentation didactique- Relation interculturelle.

ABSTRACT

This work analyzes history learning in class second focusing in three poles of didactic. We fear history teaching becomes routine to teachers and doesn't take any care to pupils adhesion. We wonder if the history teaching of Madagascar allows its understanding by the high school students; what brings us to pose as hypothesis, the relationship with the foreigner allows us to strengthen our identity. Our study is conducted from an observation of two classes "second", to check what they have retained out of the courses. Learning history is characterized by a dialog between teacher and learners which fosters the acquirement of knowledge by pupils. So pupils possess knowledge built from relationship and exchange between Madagascar and foreigners in cultural domain. Didactic Interaction and argumentation are indeed important during a history course. The used sample is small-scale and with only a teacher. Make a comparative study in the history teaching to the high school, with different teachers, in program different academics. Verify if the history teaching in Madagascar results towards social practices.

Key words: History learning- Didactic- Didactic triangle- Didactic interaction –didactic argumentation- Intercultural relationship

220 mots

Nombre de figures : 02

Nombre de tableaux : 07

Nombre de pages : 52

MAMILALA Dimbintsiva Salohy

salohymamilala@gmail.com Téléphone: 034 96 873 18

Encadreur : RAZAFIMBELO Célestin

Maître de Conférences