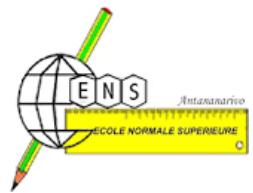




UNIVERSITE D'ANTANANARIVO
ECOLE NORMALE SUPERIEURE ANTANANARIVO



DOMAINE « SCIENCES DE L'EDUCATION »

MENTION : « RECHERCHES EN EDUCATION ET DIDACTIQUES DES
DISCIPLINES »

PARCOURS : Didactique des Sciences Humaines

MEMOIRE DE MASTER RECHERCHE

Enseignants d'histoire d'un collège et d'un Lycée publics face au programme scolaire du Ministère de l'Education Nationale

Présenté par : RAZAFIMALALA Hantarinoro

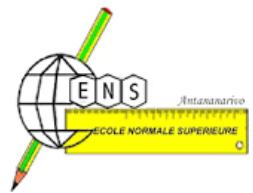
Membres de Jury :

- Président : RAZAKAVOLOLONA Ando, Maître de conférences
- Juge : RAKOTONIAINA Jean Baptiste, Maître de conférences
- Directeur : RAZAFIMBELO Célestin, Maître de conférences, HDR

Date de la soutenance : 22 Novembre 2018



UNIVERSITE D'ANTANANARIVO
ECOLE NORMALE SUPERIEURE ANTANANARIVO



DOMAINE « SCIENCES DE L'EDUCATION »

MENTION : « RECHERCHES EN EDUCATION ET DIDACTIQUES DES
DISCIPLINES »

PARCOURS : Didactique des Sciences Humaines

MEMOIRE DE MASTER RECHERCHE

Enseignants d'histoire d'un collège et
d'un Lycée publics face au programme scolaire
du Ministère de l'Education Nationale

Présenté par : RAZAFIMALALA Hantarinoro

Membres de Jury :

- Président : RAZAKAVOLOLONA Ando, Maître de conférences
- Juge : RAKOTONIAINA Jean Baptiste, Maître de conférences
- Directeur : RAZAFIMBELO Célestin, Maître de conférences, HDR

Date de la soutenance : 22 Novembre 2018

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les personnes citées ci-dessous qui ont tenu à nous aider à l'élaboration de ce mémoire de recherche.

Notre reconnaissance va particulièrement.

Aux membres du jury :

- Monsieur le Président du jury, Monsieur RAZAKAVOLOLONA Ando, Maître de conférences à l'Ecole Normale Supérieure, du grand honneur témoigné par l'acceptation de présider le jury de ce mémoire.
- Monsieur RAKOTONIAINA Jean Baptiste, Maître de conférences à l'Ecole Normale Supérieure, malgré ses multiples occupations a accepté d'examiner et de juger ce travail à qui je réitère aussi l'expression de mes plus hautes considérations.
- Monsieur RAZAFIMBELO Célestin, Maître de conférences à l'Ecole Normale Supérieure, habilité à diriger des Recherches qui pour la deuxième fois a accepté de nous guider, diriger et corriger notre travail tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Il n'a pas cessé de nous avoir dispensé des conseils et multiples suggestions durant des longues années.

Nous tenons également à exprimer nos vifs remerciements

- A Madame RAKOTOANOSY Jocelyne Directeur du Collège d'Enseignement Général Betsimitatatra 67 ha
- A Monsieur ANDRIAMIHAMINA Elie Proviseur Adjoint du Lycée Moderne Ampefiloha
- Aux équipes pédagogiques d'Histoire et Géographie du Collège d'Enseignement Général Betsimitatatra 67 ha, Lycée Moderne Ampefiloha et du Lycée Andohalo.

Mais n'oublions pas non plus :

- Mon mari et toute la famille qui depuis ont cru à l'accomplissement de ce travail de Recherche.

Mes amis (Monsieur Prosper, Madame Lucie, Madame Sahondra) pour leur encouragement ainsi que tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

TABLE DES MATIERES

LISTE DES FIGURES.....	.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	.....	vi
LISTE DES ABREVIATIONS.....	.....	vii
LISTE DES ANNEXES.....	.....	viii
INTRODUCTION.....	.....	1

PREMIERE PARTIE

PRESENTATION DE LA THESE MERE.....	.....	3
1. ORIGINE DE LA THESE.....	.....	4
2. PROBLEMATIQUE ET OBJET DE RECHERCHE.....	.....	4
3. OBJECTIFS – QUESTIONNEMENT – HYPOTHESES.....	.....	6
3-1. Objectif général.....	.....	6
3-2. Objectifs spécifiques – questionnement – hypothèses.....	.....	6
a) Questions .....	.....	6
b) Hypothèse .....	.....	7
3-3. Objectif spécifique 2.....	.....	7
a) Questions.....	.....	7
b) Hypothèses.....	.....	7
3-4. Objectif spécifique 3.....	.....	8
a) Questions.....	.....	8
b) Hypothèse 3.....	.....	8
4. CADRE CONCEPTUEL.....	.....	8

4-1. Cadre théorique.....	8
a) Théorie des représentations sociales.....	8
b) Perspective historiographique et épistémologique.....	9
4-2. Définition de l'histoire.....	9
a) Enseignement ou apprentissage.....	11
b) Histoire en tant que science.....	12
c) Histoire et son enseignement.....	12
5. METHODOLOGIE.....	12
5-1. Approche exploratoire.....	13
5-2. Posture descriptive / compréhensive.....	13
5-3. Technique d'évocation et de caractérisation.....	13
5-4. Méthode de WARD.....	14
6. RESULTATS.....	14
6-1. Sur les représentations sociales.....	15
6-2. Représentation autonome.....	16
6-3. Représentation non-autonome.....	16
6-4. Sur les enseignants	17
DEUXIEME PARTIE	
LES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE D'UN COLLEGE ET D'UN LYCEE PUBLICS MALGACHES FACE AU NOUVEAU PROGRAMME	21
1. CONSTAT ET JUSTIFICATION DE LA REPLICATION.....	22
2. PROBLEMATIQUE.....	22

2-1. Objectif spécifique.....	23
2-2. Question de recherche.....	23
2-3. Hypothèse	23
3. DEMARCHE ET METHODOLOGIE.....	23
3-1. Documentation et entretiens.....	24
3-2. Enquête et questionnaires.....	24
a) Enquêtes auprès des enseignants.....	24
b) Identité et formation des enseignants d'histoire.....	25
c) Etude des concepts de base en histoire.....	27
4. APPROCHE THEORIQUE.....	34
4-1. Période d'innovation des programmes d'histoire.....	35
a) Programme de 1896 – 1960.....	35
b) Programme de 1960 – 1975.....	35
c) Programme de 1975 – 1991.....	36
d) Programme à partir de 1991 à nos jours.....	36
4-2. Programme d'histoire.....	37
4-3. Programme et Curriculum scolaire.....	38
a) Langue d'enseignement.....	39
b) Enseignement d'histoire.....	39
5. DISCUSSION.....	40
CONCLUSION.....	42
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	44

LISTE DES FIGURES

Figure n° 1 : Triangle pédagogique.....34

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1	Du primaire à la Terminale.....	25
Tableau n° 2	Critères de recrutement officiel.....	25
Tableau n° 3	Données sur les formations reçues par les enseignants enquêtés	26
Tableau n° 4	Les termes ou expressions les plus caractéristiques de l'histoire pour les enseignants du collège.....	27
Tableau n° 5	Les termes ou expressions les plus caractéristiques de l'histoire pour les enseignants du Lycée Andohalo.....	27
Tableau n° 6	Programme scolaire malgache en histoire.....	28
Tableau n° 7	Tableau des horaires.....	29
Tableau n° 8	Première évocation : histoire	31
Tableau n° 9	Deuxième évocation : enseigner l'histoire d'un point de vue idéal.....	31
Tableau n° 10	Troisième évocation : enseigner l'histoire dans la réalité.....	31

LISTE DES ABREVIATIONS

AVJC	: Avant Jesus Christ
BEPC	: Brevet d'Etude du Premier Cycle
CAP/EP	: Certificat d'Aptitude Pédagogique de l'Enseignement Primaire
CAP/CEG	: Certificat d'Aptitude Pédagogique des Collèges d'Enseignement Général
BAC	: Baccalauréat
CAPEN	: Certificat d'Aptitude Pédagogique de l'Ecole Normale
DEA	: Diplôme d'Etude Approfondie
BEP	: Bureau d'Etude des Programmes d'Enseignement
UERP	: Unité d'Etude de Recherche Pédagogique
MEN	: Ministère de l'Education Nationale
FNUAP/EMP :	

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE I	Questionnaire 1 Sur l'identité et la formation des enseignants
ANNEXE II	Questionnaire 2 L'histoire et son enseignement d'après les enseignants
ANNEXE III	Questionnaire 3 Parcours professionnel, le métier d'enseignant
ANNEXE IV	Extrait de la loi n°2004-004 de la 26/07/2004 portante orientation générale du système d'Education
ANNEXE V	Extrait de la loi n°94-033 de l'année 1995-1996
ANNEXE VI	Objectifs et instructions en 5 ^{ème}
ANNEXE VII	Objectifs et instructions en 3 ^{ème}
ANNEXE VIII	Objectifs et instructions en 1 ^{ère}
ANNEXE IX	Objectifs et instructions en Terminale

INTRODUCTION

La thèse de BOUHON (2009), qui a servi de socle à notre travail de recherche vise à travers son objet à améliorer des pratiques enseignantes par le biais des réformes pédagogiques imposées par le ministère de l'éducation du Royaume de Belgique et du Grand-Duché de Luxembourg. Le principal objectif est de combler certaines lacunes en didactique de l'histoire. Il s'agit donc ici plus précisément d'une recherche didactique. Quand on parle de « recherche didactique », il s'agit de mener l'étude des processus et des conditions d'enseignement et apprentissage des contenus disciplinaires. Le travail doit aboutir à la conception d'une démarche raisonnée et systématique facilitant la mise en œuvre de formes didactiques les plus adaptables. En fait, l'enseignement général a toujours été confronté à l'obligation des enseignants de répondre aux impératifs des instructions et autres directives édictées par les autorités compétentes et matérialisées sous forme de programme pédagogique élaboré conformément à la politique nationale de l'éducation.

En effet, « Enseigner » diffère des autres professions en ce sens que les enjeux sont étroitement liés à la destinée de l'individu dans sa quête de savoir-faire et dans sa recherche de l'accomplissement de soi à chaque étape de sa vie. C'est loin d'être un métier comme les autres, car il implique responsabilités et conscience vu que les rapports des savoirs, les finalités de l'éducation, les attentes sociales, les publics scolaires, les conditions de travail sont divers, changeants et traversés de contradictions.

Dans ce contexte, il est évident qu'aucune discipline scolaire ne peut se soustraire de la problématique engendrée par les réactions diverses et parfois antagonistes des enseignants à l'égard de la mise en œuvre des programmes liés à leurs disciplines respectives. C'est justement le cas de l'enseignement de l'histoire lequel nous intéresse au plus haut point et qui est l'origine de la présente étude. Mathieu Bouchon, auteur de la thèse intitulée : « les représentations des enseignants d'histoire, relatives à leur discipline et à son enseignant », en vue de l'obtention du titre de « Docteur en Psychologie et sciences de l'éducation, en 2009, à l'université catholique de Louvain – La – Neuve, a annoncé qu'en 2001, il a été frappé par les réactions diverses et opposées des enseignants à l'égard des nouvelles références didactiques et par l'enthousiasme des uns ou les difficultés, voire les réticences des autres à se les approprier. En effet tout enseignant qui se respecte serait plutôt enclin à considérer soit le niveau des apprenants et essayer une approche exploratoire, soit ne tenir compte que de celles

imposées. Ce sont précisément les prises de position contrastées des enseignants qui ont été l'origine de la thèse.

La mise en place d'une nouvelle réforme pédagogique centrée sur l'apprentissage progressif dans la commune française de Belgique et du Grand Duché de Luxembourg confirme la recherche de l'auteur et le présent mémoire, un autre outil d'approfondissement et de démonstration. A l'issue de la lecture et de l'examen minutieux de l'objet et du fond de cette thèse, il nous est venu à l'esprit de réfléchir sur la possibilité de s'en inspirer pour effectuer le travail de « réPLICATION », compte tenu des réalités objectives et de certaines expériences vécues toute au long de notre cursus professionnel d'enseignante d'histoire à Madagascar.

Le grand intérêt de l'étude menée par BOUHON (2009) se décline à travers le souci d'apporter des explications aux différentes prises de position des enseignants d'histoire géographie face aux nouveaux modèles didactiques élaborés et imposés par les ministères de l'éducation du Royaume du Belgique et du Grand-Duché de Luxembourg. Aussi, la thèse de BOUHON (2009) utilisée comme « Thèse mère » dans le cadre de notre étude est-elle l'illustration de son propre point de vue ?

Il serait donc aisé de comprendre combien il est important de mettre en évidence le rôle prépondérant des enseignants dans la légitimation du curriculum élaboré par les instances compétentes en matière d'éducation et d'enseignement. C'est donc à partir de toutes ces considérations que nous sommes amenés à envisager sérieusement à faire la réPLICATION sur les enseignants d'histoire malgaches face au programme conçu par le ministère de l'éducation nationale. Le cadrage de notre étude dans le contexte malgache nous a amenée à fixer le choix de notre site de recherche au lycée Andohalo et au collège d'enseignement général Betsimitatatra 67 ha dont les effectifs tant au niveau des enseignants qu'à celui des élèves peuvent être considérés comme en parfaite adéquation avec l'objet de l'étude. En ce qui concerne les structurations de ce travail de mémoire, nous avons privilégié deux principales étapes qui sont consacrées respectivement à :

- La présentation de la thèse mère
- La conceptualisation de la thèse mère dans le système malagasy.

PREMIERE PARTIE :
PRESENTATION DE LA THESE MERE

Si la problématique et l'objet de recherche qui caractérisent la thèse mère font partie des préoccupations au niveau des systèmes éducatifs des pays occidentaux, leur enjeu, qui est le changement des pratiques enseignantes par les biais des réformes pédagogiques n'en serait pas moins important pour le système d'enseignement de l'histoire à Madagascar.

La première partie de notre mémoire est consacrée à la présentation de la thèse mère qui pourra ouvrir des voies à une meilleure appréhension de la problématique et à son application en vue de la mise en œuvre d'une réPLICATION bien réfléchie.

Cette présentation a l'avantage de pouvoir exposer de façon claire l'objet de recherche, la problématique, les hypothèses avancées, le cadre conceptuel et enfin les résultats obtenus.

1. ORIGINE DE LA THESE

L'auteur de la thèse a mentionné dans son ouvrage que d'après Paquay l'assignation de nouvelles finalités à l'apprentissage de l'histoire, perceptible dans les référents, les discours, les ressources mises à disposition de la classe, sous-tendent, lorsqu'elle n'est pas affichée explicitement, une adaptation des pratiques enseignantes. C'est aussi l'amélioration des situations d'enseignement / apprentissage qui transparaît en toile de fond des recherches en didactique. Il a d'ailleurs souligné que l'appropriation d'un nouveau modèle didactique par enseignant n'est jamais mécanique, directe et indépendante de ces caractéristiques personnelles, de son expérience, de sa situation de travail, de ses conceptions épistémologiques ou didactiques et des caractéristiques de ses élèves.

Or, depuis la fin des années 90, l'enseignement en Belgique francophone est confronté à une nouvelle série de réformes pédagogiques dont la visée première serait de renouveler des pratiques enseignantes en vue d'une amélioration. Cependant l'on constate une réaction disparate auprès des enseignants, en l'occurrence ceux d'histoire, si bien que des résistances face à ces innovations font apparaître des effets inverses à ceux escomptés. C'est là l'origine de cette thèse.

2. PROBLEMATIQUE ET OBJET DE RECHERCHE

Pour formuler sa problématique générale, l'auteur partage l'idée de Paquay (2007) qui a précisé que « le changement de pratique qui constitue la visée première des réformes pédagogiques, ne se produit pas ou peu : du moins, il n'aboutit pas aux effets escomptés surtout lorsqu'il se décrète par voie de réforme de manière centralisée et planifiée».

Dans la même optique, Fulong John et conseil (2001) ont fait le constat suivant : « les enseignantes d'histoire, souvent livrées à elles-mêmes face aux contraintes pédagogiques imposées par le ministère de l'éducation, jugent les nouvelles injonctions frustrantes, artificielles et impossibles... »

Quand bien même la mise en place d'un système de formation jugé être performant et érodé de façon à uniformiser les pratiques de chaque enseignant, présente des failles. D'autres critères peuvent encore intervenir et casser cet engrenage bien huilé comme les identités, les vécus, les cultures,caractérisée par tant de différences.

De ce fait, la problématique de cette recherche de Mathieu BOUHON est liée aux représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement. L'objet de la recherche est constitué par deux composants : les conceptions de l'histoire et son enseignement.

Cette thèse étudie ainsi les préoccupations du ministère de l'éducation de la Belgique et du Grand-Duché de Luxembourg sur l'attitude des enseignants d'histoire dans les écoles secondaires. En effet, elle concerne le contexte spécifique du travail des enseignants d'histoire : des contraintes liées à l'environnement scolaire d'une part, des transformations de leurs référents didactiques et épistémologiques de l'autre. L'acquisition historique par les élèves est d'autant plus affirmée que leurs enseignants ont des conceptions de leurs pratiques qui se rapprochent des modèles didactiques et épistémologiques préconisés. L'auteur confirme que dans un contexte d'apprentissage favorable, les élèves ont une capacité remarquable de s'engager dans des véritables raisonnements historiques. Selon Booth (1994) la manière historienne de penser dépend plus de la qualité de l'enseignement dispensé que de la maturation des élèves. Pour Wilson (2001) l'apprentissage des élèves dans le cadre de la classe dépend des pratiques enseignantes. Ainsi, les acquis permettent de faire disparaître une épistémologie de l'histoire qui reflète la réalité du monde de façon à reconstituer le passé.

3. OBJECTIFS – QUESTIONNEMENT – HYPOTHESES

3-1. Objectif général

Comme l'auteur l'a mentionné, cette recherche « vise d'abord à combler certaines lacunes en didactique de l'histoire ».

Et l'auteur confirme la thèse de PAQUAY (2007) « la littérature sur le changement dans les systèmes d'éducation et de formation convient en effet que l'amélioration de l'école et des apprentissages des élèves a peu de chance d'être effective si les curricula ne transforment pas d'abord les pratiques enseignantes ».

3-2. Objectifs spécifiques – questionnement – hypothèses

Objectif spécifique 1

Pour atteindre cet objectif, le travail a été conçu en trois étapes fondamentales dans lesquelles il a été inséré les objectifs spécifiques, les questionnements et les hypothèses présentés ci-après : ce qui est quelque peu différent de la démarche classique apprise dans la méthode de recherche.

Mieux cerner le contenu et identifier la structure des représentations sociales de l'histoire et de son enseignement dans le contexte actuel de réformes pédagogiques.

a- Questions

Quels sont le contenu et la structure probable de la représentation sociale de l'histoire ?

Quels sont le contenu et la structure probable de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire ?

Dans quelles mesures les éléments de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire sont-ils redistribués lorsque les enseignants passent d'un niveau de réponse idéal à un niveau de réponse considéré comme étant celui de la réalité ?

Dans quelle mesure la représentation de l'enseignement de l'histoire est-elle autonome ou non, dépendante de la représentation de l'histoire ?

Existe-t-il d'importantes différences en termes de contenu et de structure des représentations sociales, si on considère les enseignants interrogés comme faisant partie des différents sous-groupes ?

b- Hypothèse

Les 175 participants à la recherche de par leur fonction sociale et leur pratique professionnelle, forment un groupe homogène du point de vue de la représentation sociale de l'histoire et de son enseignement.

3-3. Objectif spécifique 2

Il consiste à décrire et expliquer les prises de position des enseignants à l'égard des modèles épistémologiques qui ont traversé la discipline savante au XXème siècle et des modèles didactiques inscrits au cœur des évolutions de la discipline scolaire depuis fin des années 60. Savoir dans quelles mesures ces modèles peuvent être considérés comme des enjeux, objets de prises de position contrastées entre les enseignants. Mieux comprendre les prises de position épistémologiques et didactiques et leur relation aux représentations sociales et de son enseignement.

a- Questions

- Dans quelles mesures les modèles épistémologiques et didactiques sont-ils des objets de prises de position épistémologiques ou didactiques par les enseignants ?
- Les prises de position épistémologiques et didactique à l'égard de ces modèles peuvent-elles être reliées aux représentations des enseignants ?

b- Hypothèses

- Les enseignants d'histoire ont eu connaissance, de ces différents contextes, que ce soit au cours de leur formation initiale ou de leur carrière professionnelle, et qu'il est très probable que ces contextes ont joué un rôle important dans la construction de leur représentation sociale de la discipline et de celle de son enseignement.
- Il existe des différences significatives de ces deux objets lorsqu'on considère les enseignants interrogés comme faisant partie, non plus d'un groupe commun, mais des différents sous-groupes.

3-4. Objectif spécifique 3

Explorer les relations entre les représentations sociales et les caractéristiques individuelles et professionnelles des enseignants. Mieux comprendre leur relations et contextes sociaux des individus ou des groupes qui les portent en d'autre termes, saisir ce qui chez les répondants dans leur formation initiale, leur trajectoire, leur expérience professionnelle ou leurs conditions d'exercice du métier, peut être relié aux différentes significations qu'ils donnent à leur discipline scientifique et scolaire.

a- Questions

Quelles sont les caractéristiques individuelles et professionnelles qui semblent les plus « prédictives » des représentations sociales.

b- Hypothèse 3

Les représentations sociales sont des formes de connaissances du monde socialement construites et partagées.

4. CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel permet de mettre en place la façon dont les recherches doivent être menées. Pour résoudre la problématique, l'auteur a commencé par faire le point sur ce la recherche en didactique a mis à jour concernant les conceptions des professeurs d'histoire.

Ensuite, il a mis l'accent sur trois points essentiels : la théorie de représentations sociales, la définition de l'histoire dans une perspective historiographique et enfin la définition de l'enseignement de l'histoire dans une perspective didactique.

4-1. Cadre théorique

a- La théorie des représentations sociales

L'auteur a emprunté la théorie de représentations sociales élaborée par Moscovici en 1961. Plus particulièrement, la théorie de noyau central telle que présentée par Abric.

La théorie des représentations sociales pose en effet que la réalité est toujours le résultat d'un travail d'interprétation qui intègre les caractéristiques objectives du réel, les expériences antérieures des individus et de leur groupe et de leurs systèmes de valeurs, eux-mêmes dépendant de l'histoire et du contexte social ou idéologique qui environnent les individus. Selon la théorie du noyau central, toute représentation sociale est organisée autour du nombre

très limité d'éléments. En didactique, la notion de représentation est définie pour parler des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, qu'elle fasse ou non l'objet d'un enseignement. Dans les années 1970, les recherches sur les notions des représentations ont fait écho dans la science de l'éducation. La psychologie sociale est une discipline qui propose d'étudier le comportement des individus, en tenant compte des situations sociales auxquelles ils font face, en bref, c'est le lien entre la psychologie et la sociologie. L'auteur à travers de nombreuses recherches a pu dégager les liens qui existent au sein d'une représentation sociale d'où la théorie du noyau central : la connaissance du contenu, son organisation, etc...

b- Perspective historiographique et épistémologique

A ce propos, BOUHON (2009) souligne que : « pour notre part, le concept de représentations sociales est emprunté à la psychologie sociale... ». ou psychologie qui trouve sa place entre l'individu et le groupe. La psychologie étudie le comportement de l'individu et la sociologie celui du groupe. L'auteur dans sa recherche sur la représentation sociale a eu recours à la psychologie sociale qui constitue une des principales conditions de l'enseignement ou de l'apprentissage des élèves en histoire.

- Perspective historiographique : se définit comme l'étude critique des sciences visant à déterminer leur logique, leur portée ou leur validité ;
- Etude épistémologique de l'histoire : vise à cerner ce qui fait la spécificité de son mode de connaissance, de ses objets, de ses procédures d'investigation, ses modes de raisonnement ou de son discours. Elle essaie de comprendre à quelle condition elle peut prétendre à la connaissance du passé. (Brute et Moniot 1998).

4-2. La définition de l'histoire

La principale problématique de cette thèse tourne autour des représentations sociales des enseignants de l'histoire dans les écoles occidentales à l'instar de la Belgique et du Grand-Duché de Luxembourg. Pour mieux étayer ses idées, l'auteur emprunte la définition de l'histoire de Prost (1996).

« L'histoire n'est pas une essence éternelle, une idée platonicienne. C'est une réalité elle-même histoire, c'est-à-dire, située dans le temps et dans l'espace portée par des hommes qui se disent historiens, qui sont reconnus comme tels reçus comme l'histoire par des

publics variés. Il n'existe pas une histoire « subspeciéoveterrilatis », dont les caractères traversaient de façon immuables les vicissitudes du temps mais des productions diverses que les contemporains d'une époque donnée s'accordent à considérer de l'histoire.

C'est dire qu'avant d'être une discipline scientifique comme elle se prétend être et comme elle est effectivement jusqu'à un certain point, l'histoire est une pratique sociale.

Après avoir détaillé les représentations sociales qui sont les concepts de psychologie sociale, l'auteur aborde le concept de la connaissance de l'histoire comme discipline scientifique et épistémologique. C'est ainsi qu'il a choisi comme sujet de différences (HERODOTE D'HALOCARNASS 5 VERS 484 - 425 AVJC) puis des humanistes du XV^{ème} et XVI^{ème} siècle sans oublier les grecs et la guerre historique au moyen âge.

Au début, l'histoire est une œuvre de description des antécédents narratifs sous la III^{ème} république (1879 – 1914). Elle devient scientifique, c'est-à-dire une méthode fondée sur le document renfermant des critiques minutieuses.

Deux tableaux ont été établis, le premier retracant l'évolution historiographique depuis la naissance de l'histoire dans l'antiquité en passant par le moyen âge et celui de la renaissance au XIX^{ème} siècle. L'auteur voulait viser, pour mieux éclairer, le versant disciplinaire de l'objet d'étude qui est de faire de l'histoire une discipline scientifique. La définition première de l'histoire comprend l'ensemble des faits et des évènements du passé. L'enseignement de cette discipline a évolué et on assiste à une histoire positiviste et à une histoire constructiviste. La connaissance réelle d'un évènement dépend des représentations sociales des enseignants d'histoire ainsi que des chercheurs. C'est l'œuvre des professeurs des écoles (contenu, raisonnement, ...). Et chaque enseignant, à ce moment a sa propre méthode d'enseignement malgré l'existence d'un programme officiel qui devrait constituer une balise politique de l'état. Effectivement, la psychologie sociale de l'enseignant va occuper une place importante au sein de l'enseignement, c'est ce qui amène l'auteur à traiter l'histoire en tant que discipline scolaire.

D'après BOUHON (2009), depuis les années 60, l'enseignement de l'histoire est dispensé sous forme de cours magistral, c'est-à-dire, à travers l'exposé du maître. Puis à partir des années 70, un changement particulier en Belgique, voit le jour car le ministère voulait mettre en place la méthode active qui se traduit par la participation des élèves à leur apprentissage : c'est le discours de découverte. Après de nombreuses critiques, un autre changement est survenu vers les années 2000 : c'est l'apprentissage recherche où le savoir se

construit selon les méthodes didactiques constructivistes ou socioconstructivistes. La définition de l'enseignement de l'histoire dans la perspective didactique consiste à étudier les situations d'enseignement et d'apprentissage dans une perspective didactique à travers les prismes de contenus disciplinaires enseignés et appris, ceux de l'histoire à l'occurrence. Pour mieux comprendre les prises de positions différentes des enseignants d'histoire devant un nouveau curriculum, l'auteur propose de commencer les recherches sur les conceptions de l'histoire et de son enseignement après des enseignants, le curriculum pouvant être défini comme l'ensemble des programmes disciplinaires. Dans les pays où la programmation didactique est imposée, les enseignants peuvent adopter des attitudes différentes. C'est là une justification formulée par l'auteur de la recherche concernant les conceptions épistémologiques et didactiques des enseignants d'histoire.

a- Enseignement ou apprentissage

Comme l'affirme GAOMA'H : « l'enseignement vise principalement à transmettre des connaissances déjà établies, généralement définies sous forme des programmes qui comprennent aussi bien des contenus que des savoir-faire ».

Des nombreuses recherches ont été déjà menées pour éclairer le concept sur l'enseignement des conférences et des colloques s'y sont ajoutés sur la description de situation de l'enseignement ; l'auteur a pu identifier les pratiques enseignantes et des façons suivantes :

- Approche processus – produit ;
- Comportement de l'enseignement, ses méthodes ;
- Pratiques efficaces en histoire (Existence de 3 enseignants « couteuse d'histoire », un historien spécifique, une réformatrice »)

Les trois approches sont considérées comme cohérentes avec leur cadre de référence, ce qui pourrait être jugé comme « une bonne pratique ». Trois grandes idées ont été dégagées durant cette recherche sur l'enseignement :

- Décrire la situation de l'enseignement de l'histoire ;
- Dégager les bonnes pratiques pédagogiques spécifiques ;
- Prendre davantage en compte la dimension cognitive des pratiques pédagogiques.

L'apprentissage de contenus d'enseignement par apprenant et assuré par les enseignants d'histoire sont importantes. Ce cadre conceptuel peut nous servir à examiner en détail l'approche méthodologique adoptée par l'auteur.

b- Histoire en tant que science

« L'histoire ambitionne d'être une science, l'idéologie l'imaginant maîtresse de l'évènement capable de l'organiser ou du moins d'en rendre compte ». Comme toute science, elle ambitionne de rechercher la vérité et elle met aussi à l'avance le principe de la vérité de son intelligibilité. L'histoire c'est l'étude du passé au présent pour éviter les erreurs futures. L'histoire est indissociable des documents et les chercheurs consultent les sources qui sont en langues étrangères, en particulier en français.

c- Histoire et son enseignement

Un enseignant qui introduit un vidéo projecteur dans sa classe construit une situation didactique différente d'une situation où il n'utilise que le manuel scolaire. L'utilisation de cette nouvelle technologie dans l'éducation entraîne une transformation du rapport enseignant-enseigné. Cette nouvelle évolution de l'enseignement nous précise que les maîtres ne sont plus les seuls détenteurs du savoir. Ils restent indispensables et deviennent guide vers des apprentissages significatifs des catalyseurs de réaction chez l'élève. Ainsi, les enseignants doivent réviser les méthodes pédagogiques utilisées. L'enseignant participe au service public d'enseignement. Il joue un rôle important inhérent à l'activité professionnelle, à l'échelle familiale où il est en quelque sorte l'ambassadeur de la matière. L'enseignant a pour principale mission de faire acquérir aux élèves, la connaissance, le savoir et ce, conformément au programme élaboré par le Ministère de tutelle. L'échec ou la réussite de l'enseignement dépend en grande partie de lui : méthode utilisée, son niveau d'instruction et d'étude, son environnement social ou pédagogique...donc la représentation sociale de l'enseignement d'histoire dans les écoles secondaires peut constituer aussi bien un avantage qu'une source d'échec à l'apprentissage des élèves. Et c'est bien là, la préoccupation des autorités éducatives des pays occidentaux.

5. METHODOLOGIE

Pour aboutir au terme final de la thèse, BOUHON a mis en œuvre une méthodologie rigoureuse.

5-1. Approche exploratoire

Elle correspond à un besoin d'exploitation vis-à-vis d'un domaine pour lequel nous manquons de connaissance et pour lequel plusieurs questions sont laissées sans réponse. Cette approche permet de rester relativement ouverte à des significations construites par les acteurs du champ étudié et de ne pas se laisser trop rapidement enfermer dans un jeu de vérification d'hypothèses préalablement formalisées.

5-2. Posture descriptive / compréhensive

Prévient contre la tentation de faire passer l'objet d'étude à travers le filtre d'explications préalable aux risques de passer à côté des données empiriques susceptibles de renseigner sur ce que les enseignants impliqués dans cette étude veulent effectivement signifier.

5-3. Technique d'évocation et de caractérisation

L'auteur pour collecter les données et les analyser par la suite est parti d'une série de questionnaires, d'entretiens et d'enquêtes...Les terrains et les espaces d'investigation sont les lycées publics et privés du Grand-Duché de Luxembourg et de la Belgique. Le travail a concerné surtout les enseignants d'histoire du secondaire. Bouhon (2009) a consulté 175 enseignants dont 165 ont pu fournir des réponses qui se sont avérées complètes. Ces derniers ont tous reçu une lettre d'invitation à la recherche. Pendant trois mois les enseignants doivent répondre aux questionnaires online pour une durée au moins d'une heure trente. Selon Abric, l'organisation de technique de recueils de données suppose une démarche méthodologique comprenant trois étapes :

- Le recueil du contenu explicite ;
- L'identification des éléments centraux et périphériques ;
- Le contrôle de la neutralité.

Ainsi toujours d'après Abric, il faut faire sortir une évocation hiérarchisée et le questionnaire de caractérisation. Un tableau intitulé l'évocation hiérarchisée de l'histoire a été établi avec une figure comme exemple de questionnaire de caractérisation. Toutes les données recueillies auprès des enseignants d'histoire Belge et Luxembourg vont être analysées, utilisées pour servir à l'auteur comme moyen de formulation à d'autres questionnaires.

5-4. La méthode de WARD

La méthode de WARD a été utilisée dans cette recherche. Elle consiste particulièrement à la classification statistique qui est un algorithme permettant de regrouper deux classes d'une partition pour obtenir deux entités homogènes. L'utilisation d'un logiciel facilite le regroupement des différents items et évite les redondances à titre d'exemple. L'auteur pensait qu'en utilisant cette méthode électronique, il serait beaucoup plus facile d'associer les termes entre eux ainsi que de les classer par ordre alphabétique facilitant ainsi l'analyse de classification hiérarchique pour l'étude des représentations sociales. Les corrélations entre les items ou les données permettent de mieux comprendre l'origine de ce projet basé sur les prises de position observées chez des enseignants à l'égard des nouveaux curricula didactiques. C'est l'un des objectifs de la thèse qui est de décrire et d'expliquer les prises de position des enseignants face à des modèles épistémologiques. La méthode de recherche exploitée par l'auteur permet-elle de résoudre la question de recherche suivante : « La représentation sociale de l'enseignement de l'histoire est-elle autonome et dépendante de la représentation sociale de l'histoire ? »

- L'analyse de cluster pour procéder à un classement des enseignants en différents groupes.¹⁹⁷ selon leur prise de position.

Adaptation du questionnaire conçu par GIRSEF : 1999, qui tient compte des variables indépendantes, les variables descriptives relatives aux caractéristiques individuelles et professionnelles, et comme variables dépendantes la dimension constructiviste de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire.

6. RESULTATS

Les travaux de Bouhon (2009) ont pu démontrer qu'en grande partie des résultats dépendent les définitions ou les significations que l'enseignant de l'histoire secondaire dans les lycées publics et privés du Grand-Duché du Luxembourg et de la Belgique donne aux mots représentations sociales de l'histoire et l'enseignant. Les recherches effectuées ont permis d'avoir les résultats suivants :

6-1. Sur les représentations sociales

Une représentation sociale est « une façon pratique de voir le monde » partagée par plusieurs individus, élaborée dans les rapports sociaux et se traduit dans le jugement et dans l'action très proche de la réalité pour ceux qui la partagent, elle permet aux gens de communiquer entre eux et d'agir. Ceci intéresse les recherches d'application et d'intervention vu qu'il faut s'informer sur « l'imaginaire collectif » du public cible. Il devrait en aller de même pour le cas d'une réforme pédagogique ou de toute intervention dans le champ de l'éducation.

- Une représentation sociale se compose d'un ensemble de connaissances de prescription normative, d'attitudes, de croyance concernant un objet particulier.
- Elle fait partie intégrante de la pensée commune qui est par nature sociale
- Les éléments qui composent une représentation sociale présente une structure qui tient dans la distinction entre des éléments centraux et des éléments périphériques. Le système central définit la base commune, consensuelles, proprement sociale d'un groupe. Son origine est déterminée par les conditions historiques, sociologiques et idéologiques du groupe, qui définissent les normes, les valeurs et la position du groupe. Son origine est déterminée par les conditions historiques, sociologiques et idéologiques du groupe, qui définissent les normes les valeurs et la position du groupe dans le champ social. Il s'inscrit dans la durée et registre au changement, sauf circonstances exceptionnelles.

Le système périphérique est déterminé par les caractéristiques individuelles et les contingences propres aux contextes dans lesquels évoluent les individus. Il permet de rattacher les expériences individuelles à la représentation. Il autorise des modulations vis-à-vis de la base commune le noyau central, et une certaine hétérogénéité de contenu de prise de position et de comportement tout en préservant la signification partagée de la représentation sociale. Les systèmes central et périphérique permettent de comprendre le caractère à la fois stable et souple d'une représentation sociale.

- Selon la nature de l'objet étudié, on se trouvera devant deux grands types de représentations : représentation autonomes et représentation non-autonomes.

6-2. Représentation autonome

Une représentation autonome qui organise la cohérence de son « champ représentatif », c'est-à-dire les éléments discursifs les plus saillants les plus communs à l'ensemble de la population étudiée, se situe entièrement dans le noyau central de la représentation. Ce principe organisateur unique se confond, à ce moment-là, avec l'objet de la représentation qui est lui-même totalement construit par le noyau central (ex : le noyau central de la représentation sociale de l'histoire semble formé par un seul principe organisateur qui est l'histoire telle que l'école méthodique la concevait.

L'histoire serait recherche de sources et traitement rigoureux de ces sources grâce à la méthode critique. Cette définition de l'histoire organise et donne sens à l'ensemble des éléments de la représentation)

6-3. Représentation non-autonome

Une représentation non-autonome donne sur plusieurs autres représentations. La représentation de l'enseignement de l'histoire pourrait trouver sa cohérence dans la représentation des deux termes qui en forment l'expression « l'enseignement » et « l'histoire ».

- Les matériaux, les méthodes et la fonction sociale de l'histoire constituent trois dimensions qui forment le cadre de référence de la représentation sociale de la discipline auprès des enseignants.
- La représentation de la discipline s'organise autour d'un noyau central composé de trois éléments : une méthode fondée sur la recherche et l'analyse de documents, la rigueur et l'esprit critique
- Le système périphérique se compose d'un élément faisant référence à la fonction sociale de l'histoire : comprendre le présent en fonction du passé. Cette fonction de l'histoire joue un rôle primordial dans le noyau central de la représentation de l'enseignement de l'histoire. Le noyau central de la représentation sociale de l'histoire par contre, ne semble pas directement intervenir dans la signification de la représentation de l'enseignement de l'histoire. La représentation sociale de l'histoire n'est pas autonome mais trouve une partie de sa cohérence dans celle de la discipline.

6-4. Sur les enseignants

Il existe des liens entre les représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et les caractéristiques individuelles et professionnelles des enseignants d'histoire : effets des dimensions narrative et factuelle de la représentation de l'histoire sur la dimension constructiviste de la représentation de l'histoire.

- Les enseignants exercent sur deux plans : la « réalité » et l'« idéal ». la « réalité » est le groupe classe tandis que l'« idéal » est contrainte administrative y compris directives pédagogiques. Il a été mis en évidence le rôle contraignant de l'environnement pédagogique sur la représentation de la discipline scolaire.

Les représentations sociales et l'enseignement constituent des instances psychologiques génératrices de prise de position. Les variables qui expliquent la dimension constructiviste de l'enseignement de l'histoire ont trait à :

- Des perceptions du contexte pédagogique : perception du rôle assigné à la profession, perception de la motivation ou de la participation des élèves.
- Des données plus objectives relatives
- Aux caractéristiques pédagogiques des enseignants : nombre de formations suivies sur l'année, pratique ou non de l'ancien programme, proximité avec l'unité didactique.
- L'âge :
 - Des données relatives à la trajectoire des enseignants notamment les raisons qui les ont amenés à choisir le métier de professeurs
- La dimension factuelle versus interprétative de l'histoire ont trait à des données objectives :
 - Au genre ;
 - A la formation initiale ;
 - Au statut des enseignants : définitif ou temporaire, enseignement dans d'autres matières ou d'autres filières
 - A des caractéristiques pédagogiques comme la participation aux formations continues
 - Au niveau socio-économique des publiques scolaires
- Des perceptions du contexte pédagogique : perception du rôle assigné à la profession (pédagogique versus disciplinaire) perception des priorités de la

direction, perception de la discipline et de l'homogénéité des classes, de la participation des élèves aux activités d'enseignement.

- Des données relatives à la trajectoire des enseignants, notamment les raisons qui les ont amenés à choisir le métier de professeur.

Trois groupes d'enseignants ont fait leur apparition progressivement, dans un ordre chronologique, au cours des quarante dernières années nourrissant et modifiant les représentations de la discipline historique auprès de différentes générations d'enseignants par l'environnement de travail, par les réformes pédagogiques en cours ou plus largement par les nouveaux référents didactiques.

Le rôle joué par la représentation sociale de l'histoire sur celle de son enseignement y est mis en évidence selon l'appartenance aux groupes didactiques.

Chacun des groupes semble porteur d'une signification spécifique, une signification composée d'éléments normatifs et fonctionnels, de l'enseignement de l'histoire et qui semble logique avec les prises de position de chaque groupe à l'égard de modèles, en tant que rôle perçu ou en tant que matière unique d'enseignement. Leur seul point commun est la dimension disciplinaire du métier, c'est-à-dire l'histoire en tant que raison principale du métier.

-Groupe des exposé-récit : génération plus ancienne. Il enseigne d'autres matières que l'histoire. Comme finalité attribuée à l'enseignement de l'histoire. Ce groupe favorise la culture générale, la curiosité et l'absence visée formatrice. Enseigner l'histoire consisterait à rencontrer les temps et faire comprendre avec passion, et cela suppose pour y arriver d'actualiser le passé, de le relier au présent et à la culture. C'est la dimension narrative de l'histoire qui semble exercer un effet sur leur représentation de l'enseignement.

- Groupe des « discours-découverte » : il tient une place intermédiaire entre les deux autres groupes. Il perçoit son rôle comme étant celui d'un spécialiste disciplinaire. La curiosité et la formation intellectuelle sont mises en évidence par ce groupe. Enseigner vise à faire comprendre l'histoire, c'est-à-dire, aider l'élève à s'y intéresser, à la découvrir grâce à des documents, ce qui permet également de développer l'esprit critique. C'est la dimension factuelle de l'histoire qui exerce un effet sur l'enseignement de l'histoire.

- Groupe des « apprentissages-recherche » le plus récent. Ce groupe possède des diplômes autres qu'en histoire. La qualité des relations au sein de l'école et des classes, et, d'autre part. Une certaine prise de distance vis-à-vis de la discipline scolaire, qui semble être aux prises avec les représentations de ce groupe dont les membres mettent en avant la

formation intellectuelle. Pour eux enseigner l'histoire se fait avec passion mais cet enseignement doit absolument viser la compréhension du présent en fonction du passé. Cette visée se réalise par le recours à des matériaux, notamment des documents sur lesquels s'effectue un travail critique. Il est le seul groupe qui donne une grande importance au « présent ». Pour ce groupe, la représentation de l'histoire ne semble exercer aucune influence sur celle de l'enseignement de l'histoire. Les évocations ont permis de constater que le groupe » exposé-récit est le plus affecté par le changement de perspective du passage de l'idéal vers la réalité. La prise en compte des contraintes scolaires et des nouveaux prescrits pédagogiques empêchent ce groupe de pouvoir se donner une signification cohérente de l'enseignement de l'histoire. Ainsi les systèmes éducatifs de la communauté française de Belgique et du Grand-duché de Luxembourg pourraient avancer une explication sur le changement des pratiques enseignantes à partir d'un nouveau programme scolaire. La encore, l'auteur a fait référence à plusieurs auteurs pour confirmer l'attitude des enseignants. Selon Laville 2001 « ...un curriculum centré par l'apprentissage progressif d'une pensée historique constitue ce qu'il y a de plus abouti aujourd'hui en la matière ». Ainsi les résultats de la recherche concernant le contenu et l'identification de la structure des représentations sociales de l'histoire et de son enseignement ont été présentés d'une manière un peu plus claire par l'auteur.

Ainsi BOUHON (2009) dans sa recherche a constaté que l'enseignement de l'histoire est tributaire du rôle que doivent jouer les enseignants. Ces derniers donnent sens à tous les programmes scolaires. Tout changement de programmes éducatifs du ministère devrait selon les résultats de recherche dont le premier vise à mieux cerner le contenu à identifier la structure des représentations sociales de l'histoire et de son enseignement suivi par le deuxième, cherche à décrire et à expliquer les prises de position des enseignants à l'égard de modèle épistémologique qui ont traversé la discipline savante au XX^{ème} siècle et des modèles didactiques. Ces objectifs ont amené l'auteur à se concentrer sur quatre principales questions de recherche.

La première porte sur le contenu et l'organisation de la représentation de l'histoire sociale de l'enseignement de l'histoire, La deuxième sur le contenu et l'organisation de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire, la troisième sur la redistribution possible des éléments de la représentation sociale de l'enseignement de l'histoire lorsque les enseignants ne répondent plus, se plaçant sur le plan de l'idéal plutôt que sur le plan de la réalité et enfin la quatrième et dernière question de recherche sur l'autonomie ou la dépendance de le

représentation sociale de l'enseignement de l'histoire par rapport à la représentation de l'histoire.

L'auteur a pu constater à la fin que les enseignants quelle que soit leur formation ou leur niveau d'étude respectent à peu près la définition donnée de l'histoire c'est-à-dire, celle qui est de constituer les événements du passé. Et malgré les différentes réformes didactiques ou pédagogiques. L'enseignement d'histoire peut dans la majorité des cas dépendre de la représentation sociale du professeur ainsi que de son environnement pédagogique scolaire.

D'un autre point de vue Tardif et Lessard ont aussi mentionné que les enseignants ont une « trop grande charge du travail » et que « les contraintes de temps constituent l'un des principaux problèmes ».

A noter que Mathieu BOUHON en est arrivé à une remarque intéressante selon laquelle les différences sur les finalités du TRYPTIQUE « Apprentissage, logique d'agencement et contenu et conception de l'apprentissage », sous issus de trois modèles didactique que constituent « l'exposé-récit », le « discours découverte » ainsi que « l'apprentissage recherche ».

Face à ces objectifs et aux nombreuses questions, notre démarche de réPLICATION va surtout se focaliser sur les différentes attitudes des enseignants devant les nouveaux modèles didactiques proposé par le Ministère de l'éducation nationale de Madagascar. Nousaimerions insister que c'est à partir des idées et autres considérations et plus particulièrement de la méthodologie adoptée par l'auteur de la thèse mère que nous avons procédé à la construction de notre travail de mémoire : c'est ce que nous allons aborder dans la deuxième partie intitulée : « démarche de la réPLICATION de la thèse dans le contexte Malagasy »

DEUXIEME PARTIE:
ENSEIGNANTS D'HISTOIRE D'UN COLLEGE ET
D'UN LYCEE PUBLICS MALAGACHES FACE AU
NOUVEAU PROGRAMME

Situation similaire avec celle de la thèse mère bien que les réalités soient différentes et qui nous a aidé dans le choix de notre problématique.

1. CONSTAT ET JUSTIFICATION DE LA REPLICATION

Au cours de notre carrière, et même bien avant, pendant les stages que nous avions effectués lors de notre formation, combien de fois avion-nous entendu des enseignants porte des jugements sur les programme scolaires.

L’application des programmes se fait individuellement, chacun tire ses propres « leçon et déduction » des événements et faits qui se sont déroulés. Selon les problèmes qui surviennent, chacun les résout à sa manière puis en tire profit des expériences vécus pour « ne plus refaire les mêmes erreur » - (FRAYSSINHES J.)

Ce travail nous a amené à des réflexions sur les textes en vigueur, enquêtes et entretiens au près des professeurs du collège de 67ha Betsimitatatra et du lycée Andohalo Antananarivo. En effet, les programmes sont issus d'un processus qui a débuté en 1993 vers l’élaboration de curricula des collèges et des lycées sous l’arrêté n° 103-95/MEN du 7 juin 1995 fixant leurs contenus. Ils nous renseignent en général sur quoi enseigner, à quel niveau et le temps imparti pour chaque discipline. Les directives imposées, stipulées sont à respecter rigoureusement.

Or selon Maroy (2006) « une reforme prescrite, conçue comme un changement planifié, décidé à partir d'une autorité centrale, provoque inévitablement des résistances et induirait surtout des changements de comportement en surface ».

2. PROBLEMATIQUE

L’attitude des enseignants devant un nouveau programme et son application est différente donc l’apprentissage des élèves en dépend énormément. C’est ainsi qu’après ce constat de la thèse mère nous voulons donner une plus ample explication concernant les paramètres qui influencent les prises de position différentes des professeurs d’histoire de collège et Lycée et ce, pour une meilleure appréhension et compréhension de l’histoire et son enseignement.

2-1. Objectif spécifique

Décrire et expliquer les prises de positions des enseignements à l'égard des modèles épistémologiques qui ont traversé la discipline savante au XX^{ème} siècle et des modèles didactiques inscrits au cours des évolutions de la discipline scolaire depuis la fin des années 60. Savoir dans quelles mesures ces modèles peuvent être considérés comme des enjeux, objets de prise de position entre les enseignements.

2-2. Question de recherche

Dans quelle mesure les modèles épistémologiques et didactiques sont-ils un enjeu de prise de position pour l'enseignant?

Assiste-t-on à une corrélation entre prise de position épistémologique et représentations sociales des enseignants ?

2-3. Hypothèse

Les enseignants d'histoire avec leurs expériences professionnelles et leurs vécus ont eu le temps de forger leurs pratiques.

A l'intérieur de cette unité on assiste encore à des diversités.

3. DEMARCHE ET METHODOLOGIE

RENAU disait « un professeur a pour devoir évident de ne pas sortir de son programme ». Dans cette partie méthodologique, nos analyses porteront sur les enseignants de la classe de troisième du collège et de la terminale série A du lycée, concernant leur attitude vis-à-vis du programme.

Rappelons que nos sites de recherche sont :

- Le collège d'enseignement générale 67ha avec un effectif total de 1946 élèves (Année scolaire 2016-2017)
- 09 classes de sixième avec une moyenne de 55 élèves par classe
- 10 classes de cinquième avec une moyenne de 55 élèves par classe
- 09 classes de quatrième avec une moyenne de 51 élèves par classe
- 07 classes de troisième avec une moyenne de 61 élèves par classe

Dix professeurs assurent le cours d'histoire, de géographie et d'instruction civique

- Le lycée Andohalo avec un effectif total de 2030 élèves

(Année scolaire 2016-2017)

- 15 classes de seconde
- Première A : 5 classes
- Première C : 2 classes
- Première D : 5 classes
- Terminale A : 6 classes
- Terminale C : 2 classes
- Terminale D : 5 classes

Huit professeurs assurent le cours d'histoire et de géographie avec une moyenne de 50 élèves par classe.

3-1. Documentation et entretiens

Notre documentation est basée sur des ouvrages spécialisés, des articles, des rapports, des journaux officiels etc. ...Et des échanges faits entre enseignants. Dans les collèges relatés, les personnes ressources, sont issues de différents niveaux de l'éducation afin de détecter les problèmes rencontrés dans l'exercice de leur fonction. Ces actions permettent d'assoir une continuité logique dans l'apprentissage.

Pour les entretiens, bien que nous savons travailler avec un échantillon d'enseignants que nous présenterons dans une autre section de cette deuxième partie , nous avons pensé qu'il n' est pas superflu de conforter nos propres constats avec ceux des autres enseignants d' histoire de collèges et de lycée sur les programmes scolaires. Nous avons mené une investigation auprès de la direction des établissements choisis pour recueillir des informations sur l'indentification des enseignants d'histoire.

3-2. Enquêtes et questionnaires

a. Enquêtes auprès des enseignants

L'éducation de base et l'enseignement secondaire constituent l'un des trois sous-secteurs que compte la structure du système éducatif malgache.

Tableau n°1 : Du primaire à la Terminale

Niveau	Primaire	Secondaire 1 ^{er} cycle ou collège	Secondaire 2 nd cycle ou lycée
Nombre d'années d'étude	05 ans	04 ans	03 ans

La fin du secondaire premier cycle est sanctionnée par le brevet d'étude et celle du second cycle par le baccalauréat.

Notre question de recherche porte sur les comportements différents des enseignants du secondaire devant le programme officiel du ministère de l'éducation nationale.

Tous les enseignants d'histoire du collège et du lycée constatés se sont portés volontaires pour une franche collaboration. Lors de la première rencontre organisée par leur coordinateur ont été distribuées des séries de questions :

- Dans la première partie : leur identité
 - Dans la deuxième partie : ce qu'ils pensent de l'histoire et de son enseignement
- b. Identité et formation des enseignants d'histoire

Le poste d'enseignement dans une institution scolaire requiert en principe un certificat pédagogique correspondant à chaque niveau d'établissement.

Les enseignants du secondaire sont recrutés en fonction de la matière d'option :

Tableau n°2 : Critère de recrutement officiel

Diplôme /Certificat Etablissement	BEPC + CAP/EB	BACC + CAP/EB	CAP/CEG	BACC	Licence Maitrise	CAPEN DEA
CEG	+	+	+	+	+	+
LYCEE	0	0	+	0	+	+

Source : Synthèse de doc recueilli au CEG et au Lycée, février 2014

D'après le tableau, on peut noter que dans le secteur public, les enseignants sont mieux formés et le recrutement dépend de leur diplôme.

Selon la banque mondiale en mars 2011 : « Le nombre d'enseignants semble relativement acceptable aujourd'hui dans les grandes villes de Madagascar ».

La majorité des enseignants du collège d'Enseignement Général ne sont pas titulaires d'un certificat pédagogique. Constraint par la pression démographique, le ministère de l'éducation nationale était obligé de recruter pour les lycées des enseignants ayant reçu uniquement leur formation initiale des universités. Ainsi, leur enseignement est loin d'être de qualité, faute d'une formation pédagogique adéquate.

Tableau n°3 : Données sur les formations reçues par les enseignants enquêtés

CEG	Nombre d'année de service	Formation professionnelle				Formation académique			TOTAL
		C A P	CAP/EB	CAP/CEG	CAPEN	B E P C	B E A C	LICENCE + MAITRISE	
de 20 à 30 ans	-	-	-					1	1
	-	-	-	-	-	-	4	-	4
	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lycée Andohalo	de 20 à 30 ans		-	-	1				1
	de 10 à 20 ans								
	de 10 ans				7			1	8

Source : Auteur, mars 2014

Concernant le tableau sur les critères de recrutement officiel, rares sont les enseignants vraiment spécialisés dans la matière. Soit ils y sont par dépit, soit c'était une ultime chance de se faire embaucher par l'Etat.

Depuis les années 1980, les simples bacheliers pouvaient enseigner dans les collèges. Cette action a permis à l'Etat de gagner sur trois fronts :

- Répondre aux besoins d'enseignants au niveau des établissements publics ;
- Gagner en coût de formation en vue d'une quelconque spécialisation ou formation des enseignants ;
- Gagner en coût de rémunération.

c. Etude des concepts de base en histoire

Après regroupement des données, nous avons pu établir les tableaux suivants :

Tableau n° 4 : Les termes ou expressions les plus caractéristiques de l'histoire pour les enseignants du collège

<u>Termes ou brèves expressions</u>	<u>Ordre d'importance</u>
La chronologie : repère dans le temps et dans l'espace	1
Succession et glissement des causes à effets	2
Interdépendance du passé, du présent et du futur	3
Identité et savoir-vivre	4
Partage ses acquis	5

Source : Auteur, mars 2014

Tableau n° 5 : Les termes ou expressions les plus caractéristiques de l'histoire pour les enseignants du Lycée Andohalo

<u>Termes ou brèves expressions</u>	<u>Ordre d'importance</u>
Ordre chronologique	1
Etude du passé	2
Ensemble des événements	3
Le quotidien d'un individu, d'un groupe	4
Envisager le futur	5

Source : Auteur, mars 2014

Les deux tableaux n° 4 et n° 5 alignent au premier rang la chronologie. Les 2, 3, 4, 5 nous renseignent sur l'importance du passé, du présent et du futur. Enseigner l'histoire pour ces professeurs du CEG et du lycée permet aux apprenants de prévoir le futur. Selon Larousse : « l'histoire c'est la science dont le domaine comprend l'ensemble des faits et des événements qui constituent le passé de l'humanité, considérés dans leur déroulement et étudiés selon une méthode rigoureuse. »

Aux données recueillies auprès des enseignants d'histoire du CEG et du lycée, la définition de l'enseignement de l'histoire s'arrête aux évènements qui se sont succédés au passé malgré l'existence des termes du passé, présent et futur.

Les différentes étapes des enquêtes

- 1^{ère} étape

Notre question de recherche porte sur les comportements différents des enseignants du secondaire devant le programme officiel du ministère de l'éducation nationale.

D'après Abric (1994), évoqué dans la thèse mère, il faut sortir une évocation hiérarchisée et le questionnaire de caractérisation. Pour y parvenir, nous avons procédé en deux étapes :

Dans un premier temps, après accord du coordonnateur, nous avons consulté tous les enseignants d'histoire au nombre de 21 dont 10 du collège et 11 du lycée, pendant leurs réunions pédagogiques respectives.

- Deux questions ouvertes leur ont été posées sur support papier :

Nous avons pensé à une enquête qualitative, aussi la réponse à la première question pourrait-elle nous renseigner si l'enseignant exerce son métier par vocation ou par nécessité.

- « Pourquoi êtes-vous devenu enseignant d'histoire ? »

La deuxième question nous permettrait d'avoir un aperçu général sur la représentation que les enseignants ont sur le programme d'histoire et sur le choix pédagogique à adopter.

- « Que pensez-vous du programme malgache d'histoire et de son enseignement ? »

Tableau n° 6 : Programme scolaire malgache en histoire (%)

Professeur	Très long en %	Long %	Dépassé %
CEG Betsimitatatra	80	15	100
Lycée Andohalo	85	20	100

Source : Auteur mars 2015

Au CEG Betsimitatatra, la majorité des professeurs d'histoire juge que le programme est très long et dépassé.

Les 80% des enseignants d'histoire du lycée Andohalo soulignent que le programme est en même temps très long et dépassé.

Remarquons qu'il existe des points communs des thèmes à étudier :

- au CEG en classe de 6^{ème} : étude de quelques civilisations de l'antiquité (l'Egypte, la Grèce et l'Empire Romain),
- au Lycée en classe de 2^{nde} : civilisation des quelques civilisations antiques (l'Egypte, la Grèce et l'Empire Romain),

et des points communs des volumes horaires de deux heures par semaine.

Tableau n° 7 : Tableau des horaires

Disciplines \ Classes	Malagasy	Français	Anglais	Histoire	Géo graphie	Maths	Physique	SVT	Philo sophie	EPS	LV2	EC	Total
6 ^{ème}	04	05	03	02	02	05	03	03	-	02	-	02	31
5 ^{ème}	04	05	03	02	02	05	03	03	-	02	-	01	30
4 ^{ème}	04	05	03	02	02	05	04	04	-	02	-	01	32
3 ^{ème}	04	06	03	02	02	05	04	04	-	02	-	01	32
2 ^{nde}	04	06	03	02	02	05	05	04	-	02	04	-	37
1 ^{ère} C	04	06	04	02	02	02	02	02	-	02	04	-	32
1 ^{ère} D	04	06	02	02	02	06	04	03	-	02	-	-	31
1 ^{ère} A	04	06	02	02	02	05	04	05	-	02	-	-	32
Tle A	04	06	04	02	02	02	02	02	06	02	04	-	36
Tle C	04	06	02	02	02	08	05	03	04	02	-	-	38
Tle D	04	06	02	02	02	06	05	05	04	02	-	-	38

Source : Programme scolaire 1998 – 1999 MINESEB

Pour le lycée, les élèves ont un volume horaire dépassant les trente heures par semaine. Ce qui nous permet d'avancer que le programme est surchargé. Or, la tendance dans la plupart des pays au niveau du collège ou du lycée est de réduire le temps de classe pour consacrer plus de temps à l'apprentissage autonome de l'élève. Ainsi, le programme scolaire de Madagascar ne forme pas le futur citoyen actif. En effet, le système malgache d'enseignement a fonctionné suivant l'optique politique des dirigeants pendant longtemps. Chaque nouveau gouvernement, et parfois chaque nouveau Ministre, a introduit des

changements ou des initiatives en laissant le système de base intact, en l'ignorant complètement.

Par conséquent, les explications du cours sont très limitées, ainsi que la participation des élèves et l'utilisation des supports pédagogiques.

Obnubilés par les routines du quotidien, ils ont du mal à essayer des techniques d'approche nouvelle dans la transmission des savoirs historiques. Contraints de terminer le programme, les apprenants se doivent de copier et d'apprendre les notes des enseignants. Le rapport de la Banque Mondiale en 2002 concernant la politique nouvelle pour la croissance économique et la réduction de la pauvreté, volet éducation et formation à Madagascar confirme la situation : « Le système d'enseignement malgache souffre de nouvelles déficiences et la participation à l'enseignement post fondamental est peu équitable. Le problème requiert des interventions des écoles, et aussi, pour réduire les taux de redoublement et d'abandon, eux aussi influencés par ces méthodes pédagogiques. » La méthode d'enseignement la plus utilisée est donc la méthode traditionnelle. Une question alors se pose, en tant qu'enseignants d'histoire quelles sont leurs représentations de l'histoire et de son enseignement ?

- 2^{ème} étape

La seconde étape fut de retenir un seul professeur représentatif afin de faire une enquête qualitative. Comme critères, nous avons tenu compte de la disponibilité, de l'ancienneté au poste d'enseignant d'histoire, de la correction de la langue française, et surtout, si le métier d'enseignant d'histoire relève d'une vocation.

Etant donné que l'objectif de ce travail est de mieux expliquer les prises de positions observées chez des enseignants à l'égard des curricula didactiques, les séries de questions retenues se rapportent à l'évocation de l'histoire, au contenu du programme et aux techniques d'enseignement.

Les questionnaires

Nous avons procédé à deux étapes pour les deux séries de questions. Une période d'une semaine a été observée entre les deux étapes ; l'enseignant a ramené le questionnaire chez lui et nous a remis les réponses après les avoir complétées.

Les termes « idéal » et « réalité » ont fait l'objet d'une explication.

ETAPE 1 : Première série de questionnaires

Ce questionnaire concerne la 2^{ème} partie du questionnaire concernant l'évocation utilisé par BOUHON (2009) et comprend 3 items :

Tableau n° 8 Première évocation : « l'histoire »

Ordre d'importance	Terme ou expression brève
1	Chronologie : repère dans le temps et dans l'espace
2	Passé-présent-futur
3	Civilisations humaines
4	Identité et savoir-vivre
5	Science

Source : Auteur, mars 2015

Dallongeville affirme que : « l'histoire est une discipline dans laquelle on ne se contenterait pas de se raconter l'histoire »

Tableau n° 9 : Deuxième évocation : Enseigner l'histoire d'un point de vue idéal Tableau

Ordre d'importance	Terme ou expression brève
1	Maitriser les dates
2	Savoir lier le présent au passé
3	Connaitre les aboutissements actuels des évènements passés
4	Maitriser la géopolitique mondiale
5	Maitriser les cas les plus marquants par rapport à un évènement

Source : Auteur, mai 2015

Tableau n° 10 Troisième évocation : Enseigner l'histoire dans la réalité

Ordre d'importance	Terme ou expression brève
1	Maitriser l'ordre chronologique
2	Savoir lier le présent au passé
3	Maitriser les évènements passés
4	Maitriser les sujets d'actualité

5	Parler de la situation du pays par rapport à l'évènement étudié
---	---

Source : Auteur Mai 2015

Les trois tableaux n° 8, n° 9 et n° 10 alignent au premier rang la chronologie (le mot vient de chrono et de logos qui veut dire science donc la chronologie est la science qui vise à établir les dates des faits historiques).

Le n° 2 nous renseigne sur l'importance du passé, du présent et du futur. Enseigner l'histoire pour le professeur du lycée permet aux apprenants de mieux comprendre les évènements du passé pour pouvoir ajuster le présent et prévoir le futur.

Le n° 3 des deux derniers tableaux nous parle de la maîtrise des évènements passés tandis que le n° 5 nous permet d'avancer la situation du pays par rapport à l'évènement du passé.

L'histoire c'est l'étude du passé au présent pour éviter les erreurs futures. L'histoire est inséparable des documents et, les chercheurs consultent les sources qui sont en langues étrangères, en particulier en français.

ETAPE 2 : Deuxième série de questionnaires

1. La caractérisation de l'enseignement de l'histoire

Enseigner l'histoire peut se comprendre selon les trois composantes principales : ses finalités, ses méthodes d'apprentissage et la logique choisie pour découvrir les contenus en classe. Chacune de ces composantes peut être caractérisée par les affirmations suivantes :

- La finalité de l'enseignement de l'histoire est avant tout de :
 - Développer des compétences
 - Transmettre des connaissances
 - Développer l'esprit critique
 - Sensibiliser à la citoyenneté
 - Donner une bonne culture générale
 - Rendre curieux, éveiller l'intérêt
 - Partager une passion de l'histoire
 - Former, outiller intellectuellement
 - Donner une conscience de relations entre le passé et le présent
- D'un point de vue idéal

Idéalement, les trois finalités les plus caractéristiques devraient être le n° 1, n° 3, n° 4

Idéalement, les trois finalités les moins caractéristiques devraient être le n° 2, n° 6, n° 7

- Etant donnée la réalité de l'enseignement de l'histoire

Dans la réalité, les trois finalités les plus caractéristiques sont le n° 5, n° 8, n° 9

Dans la réalité, les trois finalités les moins caractéristiques sont le n° 7, n° 4, n° 1

Faire apprendre l'histoire se fait avant tout avec des techniques, des méthodes telles que :

- Analyser ensemble des documents,
- Progresser rapidement par une succession de question / réponse,
- Faire travailler les élèves individuellement ou par petits groupes sur un corpus de documents, leur donner une tâche complexe,
- Débattre, confronter les points de vue des élèves à propos d'une question, d'une situation du passé,
- Expliquer, exposer avec éventuellement, des exemples concrets, illustratifs,
- Faire « vivre » une situation, faire un jeu de rôle.
 - D'un point de vue idéal
- Idéalement, les deux techniques les PLUS caractéristiques pour enseigner l'histoire devrait être le n° 2, n° 4
- Idéalement, les deux techniques les MOINS caractéristiques pour enseigner l'histoire devrait être le n° 5, n° 3
 - Etant donnée la réalité de l'enseignement de l'histoire
- Dans la réalité, les deux techniques les PLUS caractéristiques pour enseigner l'histoire sont le n° 1, n° 5
- Dans la réalité, les deux techniques les MOINS caractéristiques pour enseigner l'histoire sont le n° 6, n° 4

Les points de départ de chaque enseignant d'histoire des deux cycles sont différents.

En effet, le niveau de vie et de connaissances, les formations reçues, l'identité finissent par diviser les professeurs vis-à-vis du programme officiel. Leurs optiques sont différentes de même que leurs réactions dans la transmission du savoir historique.

L'apprehension de l'histoire et de l'enseignement s'avère du coup compliqué. Ainsi, diverses conceptions de l'histoire et enseignement font leur apparition.

4. APPROCHE THEORIQUE

Pour définir le cadre théorique dans lequel cette recherche va être effectuée, nous allons prendre comme base de départ le triangle pédagogique ci-après qui représente les trois composants stimulants de l'enseignement / apprentissage.

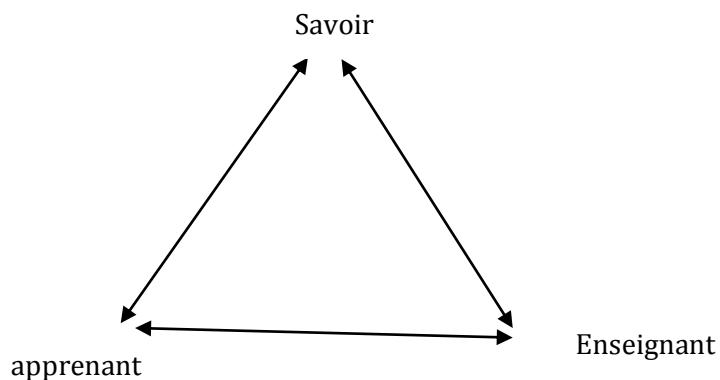


Figure n° 1 : triangle pédagogique

La relation enseignant – savoir est celle de l'analyse didactique donc le contenu. La relation entre l'enseignant et l'apprenant concerne les techniques de l'enseignement dans le sens professeur – élève.

La relation entre apprenant et savoir touche les stratégies d'apprentissage qui peuvent se poser en termes de rapport au savoir.

Mis à part les concepts éducation / enseignement, notre travail met l'accent sur la relation professeur-savoir.

Aussi, il est pertinent de parler de l'élaboration des programmes en passant par l'historique de l'enseignement à Madagascar.

L'éducation, selon Durkheim , est « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter ; de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques et mentaux que réclame de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. »

Dans sa conception classique, l'enseignement est un processus par lequel l'enseignant transmet un savoir à l'élève dans un but précis. Comme l'affirme GAOMA'H (2001) « L'enseignement vise principalement à transmettre des connaissances déjà établies, généralement définies sous forme de programmes qui comprennent aussi bien des contenus

que des savoir-faire. ». Toutefois, l'enseignement est une relation maître / élève, dans laquelle le maître est l'acteur principal. C'est une condition nécessaire mais non-suffisante pour obtenir un apprentissage affectif. Il est désormais considéré comme un processus par lequel l'enseignant facilite chez les élèves l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir être grâce à une mobilisation et à une organisation des ressources éducatives et à un encadrement approprié.

D'après Hanson et Brembeck : « L'éducation, c'est le moyen par lequel les hommes acquièrent la civilisation du passé et sont préparés à prendre part à la civilisation actuelle et à édifier la civilisation de l'avenir. » Revue internationale de Pédagogie XXVII, Comparative and Sociological Perspectives on Third World development and education, (UNESCO, 1981) L'enseignement de l'histoire est alors incontournable à l'éducation.

4-1. Période d'innovation des programmes d'histoire

Tout système scolaire suppose une forme de programme. Cette partie est consacrée à l'évolution du programme. Actuellement, l'élaboration du curricula revient au Ministère de l'Education Nationale.

Pour le cas de Madagascar, l'on peut retracer quatre grandes périodes d'innovation concernant les programmes d'enseignement :

a. Programme de 1896 – 1960

Les missionnaires, qui ont introduit l'enseignement du temps de Radama I (1810 – 1828) ont mis en place un programme d'histoire selon le modèle français. L'enseignement de l'histoire bénéficiait d'un volume horaire important : six heures par semaine. Gallieni fit promulguer les décrets du 05 octobre 1986 qui posent les fondements de l'enseignement français à Madagascar ; il y eut une réorganisation de l'enseignement public par l'arrêté du 12 novembre 1951. Pendant cette période, le poste d'enseignant fut attribué aux européens et aux indigènes sortant de l'école normale. A noter que la formation dispensée à l'école normale était assurée par des européens.

La réforme des programmes de l'enseignement générale en Afrique noire francophone et à Madagascar a été annoncée par Ki-Zerbo : « Les nouveaux programmes d'histoire pour l'enseignement secondaire dont il a été parlé... par une africanisation des programmes. »

b. Programmede 1960 – 1975

La réunion d'experts sur le contenu de l'enseignement général qui s'est tenue à Paris le 08 Janvier 1968 et organisée par les Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture a annoncé : « En 1967, la conférence des ministres de l'éducation francophone d'Afrique de Madagascar a adopté de nouveaux programmes communs d'histoire et de géographie pour l'enseignement secondaire dans les pays concernés. Ces programmes avaient été élaborés deux ans plus tôt... Or, aucun manuel correspondant aux nouveaux textes n'existe... »

L'article 9 de l'ordonnance n° 60-049 stipule que « pour donner une valeur reconnue dans tous les états de la communauté, l'organisation des études et des examens fera l'objet de conventions passées avec la République Française. »

c. Le programme de 1975 – 1991

Le système d'éducation et de formation malgache était régi par la loi 78-040. La finalité de l'enseignement était de créer un homme nouveau' débarrassé de toute contrainte et de tout préjugé, prêt à lutter l'instauration d'une véritable justice sociale. Ceci devrait être en conformité avec les impératifs de la révolution dont la marche à suivre était le mot d'ordre. La formation des Livre Rouge. La démocratisation de l'enseignement était le mot d'ordre, La formation des enseignants revenait aux écoles normales mais face à un besoin élevé en effectif, chaque FokotanyFiraisana pouvaient recruter avec seulement comme critère un diplôme ou une équivalence n+3 au moins pour chaque niveau.

Des aménagements sur le programme scolaire ont vu le jour. L'évènement sociopolitique de 1972 a entraîné un grand bouleversement dans le système éducatif du pays. Ainsi, le Gouvernement malgache, en tenant compte des revendications des jeunes intellectuels ayant jugé que les système Français d' alors ne correspondait plus aux besoin du pays, ont instauré en 1976 une nouvelle politique éducative. « La malgachisation se définit comme l'adaptation aux besoin et objectifs nationaux des programmes et des méthodes pédagogique... » Ce qui est stipulé dans l'article tiré de la loi 78-040.

d. Le programme à partir de 1991 à nos jours

La loi 94-033 du 33 novembre 1994 fixe l'orientation générale du système de l'éducation et de la formation. Elle stipule comme finalité l'octroi aux élèves d'une pleine jouissance de liberté, du sens de la responsabilité en tant que d'une société démocratique dans un Etat de droit.

Pendant la troisième république, période marquée par le retour en force du français comme langue d'enseignement censée remédier à l'échec de la malgachisation, c'est le bilinguisme scolaire qui a prévalu dans le système éducatif du pays : le malgache, langue nationale et le français, deuxième langue officielle.

Les programmes scolaires mis en place ne sont loin d'être adaptés. Ils visent à préparer au passage à l'échelon supérieur c'est-à-dire à l'Université d'où, prise de positions différente chez les enseignants malgaches. Ils sont plus souvent des théoriciens, sans grande expériences pratique.

Ainsi, un programme scolaire, non adapté ne prépare pas le citoyen à s'intégrer dans sa vie future, les cours dispensés blaisant les élèves réfractaires à qui les entoure. Ce processus n'a pas réussi à ébranler le soi de l'individu, si bien que le professeur n'arrive ni à assumer...

Il aime se complaire dans la personnalité d'un éternel assisté, victime du système, incapable de prendre des initiatives, puisque sans motivation on ne s'implique pas à fond dans toutes entreprises.

Les programmes scolaires en vigueur actuels datent de 1999 – 2000 pour les collègues et de 1998 -1999 pour les lycées et, période à, laquelle, l'enseignement de l'histoire est dissocié de celui de la géographie.

4-2. Le programme d'histoire

Lors de la réunion d'experts sur le contenu de l'enseignement générale, organisé par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture concernant la réforme des programmes de l'enseignement général en Afrique noire francophone et à Madagascar depuis 1960, KI-Zerbo (1968) a annoncé que : « L'accession des pays africains à Madagascar depuis l'indépendance crée une situation entièrement différente de la période coloniale qui a précédée et dont les incidences fondamentales sur l'éducation sont les suivantes :

- Nécessite de l'africanisation de l'enseignement,
- Adaptation de l'enseignement à la situation d'un pays sous-développé qui doit en un court laps que les responsables malgaches ont élaboré de nouveaux programmes d'histoire et géographie. Or, il n'existe aucun outil didactique et pendant le colloque qui s'est tenu à Paris en juillet 1966, les professeurs qui ont pratiqué les nouveaux ont mis en place un centre

interafricain et malgache de reproduction et de la diffusion des documents pédagogiques. Depuis la décolonisation, la plus grande partie a été consacrée des pays étrangers

Jusqu'en 1967, les programmes d'enseignements appliqués à Madagascar étaient dans l'ensemble inspirés de ceux appliqués en France. Suite aux revendications populaires d'une malgachisation du système éducatif, le Ministère de l'éducation national et des Affaires culturelles créent le bureau d'étude des programmes d'Enseignement (BEP) sous l'arrêté N° 0864 ENAC. La conception et l'élaboration des programmes définis selon les directives ministérielles lui revenaient. Un autre arrêté n° 421-ENAC du 18 novembre 1973 stipulait que le BEP est chargé de l'adaptation des programmes et des méthodes d'éducation aux réalités socio-économiques malgaches à tous les niveaux du système éducatif.

4-3. Programme et Curriculum scolaire

Le décret n° 89/356 du 17 octobre 1989 stipulait que la confection des curricula revient à l'UERP (Unité d'Etude et de Recherche Pédagogique) qui a mission concevoir et d'élaborer les curricula pour l'enseignement préélémentaire, primaire et secondaire, ainsi que les programmes d'études des écoles et des centre de formation pédagogique relevant du Ministère de l'éducation nationale.

En 1992, l'UERP a mis en place une commission d'élaboration de curriculum des programmes d'enseignement avec la participation de l'école Normale Niveau III et du projet FNUAP/EMP. Les objectifs fixés étaient.

- L'adoption de la politique éducatif
- L'évaluation des besoins et de la faisabilité
- Définition des buts et des objectifs
- Planification

Le curricula a été confectionné par niveau. Cette première version a été suivie d'une expérimentation et d'une évaluation. Après rectification, des formations ont été données. La version finale pour la classe de 3^{ème} a été généralisée en l'an 2000.

Les objectifs de l'enseignement de l'histoire dans les collèges et les lycées malgaches

- A la sortie du collège d'Enseignement Général, l'élève doit être capable de :
- Interpréter les informations que lui livrent les médias ;
 - Acquérir le sens de la nation ;
 - Se servir de l'histoire pour comprendre le monde où il vit ;

- Utiliser les notions, les vocabulaires spécifiques et le savoir-faire en vue de l'exercice de ses responsabilités.
- A la sortie du lycée, l'élève doit être capable de :
- Comprendre le monde actuel à travers les relations internationales durant la seconde moitié du XX^{ème} siècle ;
 - Comprendre l'évolution de l'histoire de Madagascar depuis 1945 ;
 - Composer un devoir correct d'analyse et / ou de synthèse sur un thème relatif aux réalités socio-économiques, politiques et culturelles du monde.
- a. Langue d'enseignement
- Les enseignements, en particulier ceux des collèges d'Enseignement Général et des Lycées publics se trouvent diviser devant le programme officiel. Prenons un exemple concernant la langue d'enseignement pour examen.
 - La note circulaire n°82/95 du 27 janvier 1995 ayant objet le libellé des sujets d'examen précise que c'est la langue de leur choix ;
 - La non application immédiate de la décision n° 1001 – 90 MINESEB du 07 octobre 1990 et la note circulaire n° 92/001-504/8/MIP/DEPA du 07 juillet 1992 fixant le français comme langue d'enseignement et du fait de l'ambigüité des textes fondamentaux.
- b. Enseignement d'histoire
- La résistance des enseignants face aux nouvelles injonctions didactiques est l'origine de ce projet de recherche demandé ; Les enseignants occupent donc une place prépondérante dans l'application de toutes les décisions ministérielles concernant l'éducation. L'enseignant ne peut pas se soustraire à son environnement social et professionnel.
- Parmi cet environnement professionnel, les articles 40 - 41 – 42 de l'arrêté n° 5217-96/MEN du 27 Août 1996 fixe l'instauration des Equipes Pédagogiques qui est une structure censée à faciliter la lecture et l'application du programme.

5. DISCUSSION

Pour aboutir à un meilleur résultat, nous devons améliorer les acquis des élèves par la qualité de notre enseignement. A Madagascar, la pratique de la pédagogie traditionnelle et le modèle magistral tiennent une place beaucoup plus importante par rapport à la pédagogie participative ou active et cela entretient de la dépendance. « La qualité de l'enseignement n'est pas uniquement déterminée par la qualité des enseignants, bien qu'elle constitue évidemment un facteur critique, mais aussi par l'environnement dans lequel ils travaillent ».

Exemple de programme d'histoire en Terminale

Les relations internationales de 1945 à nos jours

Durée 18 semaines de 02 heures

Objectif général : l'élève doit être capable de comprendre les conséquences de la deuxième guerre mondiale et l'évolution des relations internationales durant la deuxième moitié du XX^{ème} siècle

La décolonisation depuis 1945 et l'émergence du Tiers-monde

Durée 03 semaines de 02 heures

Objectif général : l'élève doit être capable d'expliquer les causes, les modalités, les étapes et les conséquences de la décolonisation.

Madagascar depuis 1945 : décolonisation et recherche d'une voie de développement

Durée 04 semaines de 02 heures

Objectif général : l'élève doit être capable de comprendre :

- Le processus de la décolonisation à Madagascar ;
- Les institutions des différentes formes de République depuis 1960 ;
- La difficulté d'un choix de développement économique depuis l'indépendance.

Sur les cinquante heures d'histoire à assurer pendant une année scolaire, 14 seulement concernent Madagascar. Et pourtant, Ki-Zenbo (1968) parle d'une adaptation de l'enseignement à la situation d'un pays sous-développé et confirme que : « ...dans les programmes, les deux tiers des leçons en moyenne sont consacrées chaque année à des pays autres que l'Afrique et Madagascar, ce qui constitue un angle d'ouverture sur le monde plus grand que dans la plupart des programmes étrangers »

Un programme scolaire adapté, correspondant aux réalités nationales et internationales, le recours à des matériels didactiques (carte, extraits de texte...) concourent efficacement et à l'explication et à la fixation des savoirs. Ainsi, l'enseignement dispensé dans les collèges

d'enseignement général et les lycées du pays forme des futurs citoyens autonomes et responsables. Les enseignants pensent que le programme d'histoire est très long que ce soit au CEG ou au Lycée. Le thème « les relations internationales de 1945 à nos jours pour les élèves de la terminales est très difficile à terminer. Les élèves sont obligés de suivre les actualités.

Mentionnons que les enseignants doivent assurer les cours d'histoire et de géographie.

CONCLUSION

Notre travail de réPLICATION s'intéresse à l'attitude des enseignants d'histoire d'un collège et d'un lycée public face au programme scolaire du ministère de l'éducation nationale.

L'enseignement de l'histoire soulève toujours de discussion à cause des incompatibilités sur :

- Le programme :

7. Imposition du ministère de l'éducation nationale sans consultation des principaux acteurs dans sa conception et sa confection,
8. L'analyse synoptique du programme permet-elle d'asseoir une cohésion pour répondre aux besoins de la finalité de l'éducation

- Les enseignants :

9. Moyenne maîtrise de la matière
10. Absence de pragmatisme pour rendre les cours intéressants et plus compréhensibles
11. Est-ce qu'ils leur arrivent de se remettre en question pour savoir si les messages sont transmis et si les objectifs sont atteints ? Aussi ils y sont soit par dépit, soit pour saisir l'ultime chance d'échapper au chômage en se faisant embaucher par l'Etat. Prenons à cet effet à cause des événements de 2017, la distribution de contrats organisée par le ministère à Antananarivo.

Par conséquent, les enseignants du collège et du lycée auraient tous besoin de formations ou de recyclages plus réguliers et plus fréquents pour ne pas être dépassés par les événements et les nouvelles méthodes (projet Aqueem).

Le pays ressent un besoin à ce que l'on offre à certains de ses enfants une possibilité d'apprentissage alternative et flexible. Ce serait un moyen de rehausser leur acquis éducationnels. L'absence de politique linguistique bien définie explique le problème du choix de la langue d'enseignement à Madagascar. Le malgache et le français sont les langues d'enseignement en vigueur dans le système éducatif de Madagascar.

Ainsi notre mémoire tutoré s'est inspiré de cette attitude des enseignants occidentaux. Cela ne représente pas du tout un cas isolé.

Actuellement, le ministère de l'Education Nationale Malagasy met en place un plan de structuration de l'Education en vue de reformes le programme scolaire afin d'améliorés qualitativement de l'enseignement malagasy.

De se fait, l'existence de nombreux modèles scolaires internationaux faciliterait le travail des décideurs au sein du ministère, cependant les décisions ne devraient définitives qu'après la

validation des enseignants puisqu'un curricula bien fondé serait à même de forger de futurs citoyens capables de participer du développement de la nation.

Au terme de notre travail, il est important de signaler que notre mémoire de réPLICATION met beaucoup d'impotence sur la didactique de l'enseignement de l'histoire. Nous avons pu analyser les curriculums prescrits, potentiels et réels au niveau des CEG et lycée publics. Les résultats restent les mêmes pour les enseignants de la communauté française de Belgique et du Grand-Duché de Luxembourg et de Madagascar.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.C. (1994a). Pratiques sociales et représentations. Paris : Presses Universitaire de France.
- Abric, J.C. (1994b). L'organisation interne des représentations sociales : système central et périphérique. In Guimelli, C. (Ed.). Structures et transformations des représentations sociales. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Abric, J.C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In Abric, J.C. (Ed.). Méthodes d'étude des représentations sociales. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Booth, M. (1994). Cognition in History : A British Perspective. In The Teaching and Learning of History. Educational Psychologist, 29 (2). p 61-70.
- Bouhon, M. & Dambroise, C. (2002). Evaluer des compétences en classe d'histoire. Louvain-la-Neuve, UCL : Unité de communication et de didactique en histoire.
- Bouhon, M. (2009b). Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire ? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques. In Cardin, J.F. & Meunier, M.A. (Ed.). Histoire, musées et éducation à la citoyenneté. Québec : Editions MultiMondes.
- Bruter, A. & Moniot, H. (1998). Le dossier : Didactique de l'histoire. Historiens & Géographes 394. p 183-229.
- Furlong, J. & al (2001). Investigating History Teacher' Understandings of Progression in Pupils 'Learning. University of Bristol.
- Gaoma'h, D. (2001). Manuel de psychologie de l'enseignement. Paris : Hachette.
- Ki-Zerbo, J. (1968). La réforme des programmes de l'enseignement général en Afrique noire et à Madagascar depuis 1960, une réunion d'experts sur le contenu de l'enseignement général. Moscou 6-23 janvier, p 10.

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changements incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. Revue française de pédagogie 155. p 1-32.

Paquay, L. (2007). A quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ? InBeherns, M. & Valois, P. La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain. Québec : Presse de l'Université du Québec.

Prost, A. (1996). Douze leçons sur l'histoire. Paris : Editions du Seuil.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien : expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles : De Boeck.

Laville, C. (2001). La recherche empirique en éducation historique. Mises-en perspective et orientations actuelles. In 15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie [Numéro spécial]. Perspectives documentaires en Education 53. Saint Fons : Institut national de la Recherche pédagogique.

Wilson, S.M. (2001). Research on History Teaching. In Richardson, V. (Ed.). (2001). Handbook of Research on Teaching(46 Ed.). Washington : American EducationalResearch.

Loi et textes

Banque mondiale. L'urbanisation ou le nouveau défi malgache Mars 2011, p 110

Ministère de l'Education Nationale, unité d'études et de recherche pédagogique. Programmes scolaires à partir de l'année scolaire 1996-1997.

Plan d'action Madagascar 2007-2012. Le MAP

Document sur <http://www.madagascar-presidency.gouv.mg>

Loi n°94 033 du 23 novembre 1994

Article tiré de la loi 78040

Loi n°94 033 du 13 mars 1995

Arrêté n°-ENAC du-18 novembre 1973

Webographies

<http://www.Unesco.org/éducation/blm>, (consulté le 6 janvier 2014) /

<http://www.serge.Bubauw.be/Madafiascar/généralité.phpe>

<http://www.éducation.be/textes/MS>,

ANNEXES

Annexe I

A- Votre identité et votre formation

1. Vos coordonnées

Nom

Prénom

Adresse mail

Adresse (facultatif)

Code postal (facultatif)

Localité (facultatif)

N° de tel (utile si vous
n'utilisez pas fréquemment
l'email)

2. Vous êtes de sexe... ?

- Féminin
- Masculin

3. En quelle année êtes-vous né(e) ? Années de services

(année de naissance)

4. Vous êtes actuellement :

- Animateur/trice
- Candidat/e-professeur/e
- Chargé/e de cours
- Professeur(e)
- Chargé/e d'éducation
- Autre statut, à préciser :

5. Dans quelle institution et en quelle année avez-vous obtenu votre diplôme de maîtrise (ou licence) en histoire ?

Institutions	Année

6. Avez-vous obtenu d'autres diplômes équivalents ou supérieurs à votre maîtrise en histoire ?

- Oui
 Non

7. Si oui, pouvez-vous nous indiquer le(s)quel(s) ainsi que l'institution où vous les avez obtenu(s)

Intitulé du diplôme	Institutions

8. Dans quelle période et domaine de l'histoire vous êtes-vous principalement consacré(e) au cours de vos études. (UN SEUL CHOIX)

Périodes

- Antiquité
 Moyen Âge
 Temps Modernes
 Époque contemporaine
 Autre

Domaine

- Histoire politique
 Histoire sociale
 Histoire économique
 Histoire des mentalités
 Histoire culturelle
 Autre

9. Si « autre(s) », pourriez-vous préciser

<u>Périodes</u>	<u>Domaine</u>

10. Lisez-vous actuellement des livres ou articles d'historiens ? (UN SEUL CHOIX)

- Aucun livre ou article d'historien depuis 5 ans
- 1 ou 2 livres ou articles d'historiens depuis 5 ans
- 1 ou 2 livres ou articles d'historiens par an
- 3 à 4 livres ou articles d'historiens par an
- Au moins 5 livres ou articles d'historiens par an

11. Si au moins 1 ou 2 livres ou articles d'historiens par an et plus, dans quel(s) domaine(s) et période(s) de prédilection ? (UN SEUL CHOIX)

<u>Période</u>	<u>Domaine</u>
<input type="checkbox"/> Antiquité	<input type="checkbox"/> Histoire politique
<input type="checkbox"/> Moyen Âge	<input type="checkbox"/> Histoire sociale
<input type="checkbox"/> Temps Modernes	<input type="checkbox"/> Histoire économique
<input type="checkbox"/> Époque contemporaine	<input type="checkbox"/> Histoire des mentalités
<input type="checkbox"/> Autre	<input type="checkbox"/> Histoire culturelle
	<input type="checkbox"/> Épistémologie / historiographie
	<input type="checkbox"/> Autre

12. Si « autre(s) », pourriez-vous préciser

<u>Période</u>	<u>Domaine</u>

Vous avez terminé la première partie du questionnaire !

Annexe II

II Ce que vous pensez de l'histoire et de son enseignement

Les questions ou les tâches qui suivent sont au centre de notre recherche. Elles ont pour but de mieux comprendre la manière dont vous concevez :

1. l'histoire en tant que discipline scientifique
2. l'enseignement de l'histoire

Cette partie, qui est la plus longue, est composée de trois séries de questions ou tâches :

1. l'évocation
2. la mise en cause
3. la caractérisation

Les raisons qui nous ont incités à choisir ces types de questions ou tâches vous seront à chaque fois brièvement présentées.

1. Première série de tâches : l'évocation

Les tâches d'évocation consistent à vous faire évoquer les termes ou expressions qui sont essentiels, selon vous, pour caractériser les trois objets suivant :

1. l'histoire en tant que discipline scientifique
2. l'enseignement de l'histoire, d'une part en tant qu'idéal et, d'autre part, étant donnée la réalité de l'enseignement de l'histoire.

Même si cette technique peut vous surprendre, les termes que vous choisirez agrégés aux autres réponses de vos collègues donneront des résultats très intéressants, selon les sociologues et les psychologues sociaux qui ont mis au point cette technique, pour comprendre les représentations de ces trois objets au sein d'un groupe social ou entre les groupes sociaux. Ainsi par exemple, la représentation sociale de l'entreprise chez les cadres montre que l'épanouissement professionnel est central chez eux, tandis que, pour le personnel ouvrier, le travail est avant tout une nécessité pour subvenir à ses besoins, notamment à ses loisirs qui eux sont sources d'épanouissement.

× Première évocation : « L'histoire »

Indiquez dans les espaces ci-dessous (1^{ère} colonne « Termes ou expressions ») 5 termes ou expressions qui vous semblent les plus essentiels, les plus caractéristiques pour définir :

« L'histoire »

Termes ou expressions brèves	Ordre d'importance

Parmi les termes ou expressions que vous venez de citer, certains sont plus caractéristiques, plus proches

du terme « Histoire » (en tant que discipline scientifique) que d'autres. Dans la deuxième colonne (intitulée « Ordre d'importance »), indiquez l'ordre d'importance de chaque terme en commençant par « 1 » pour le terme que vous estimez le plus indispensable ou le plus caractéristique et en terminant par « 5 » pour le moins important ou le moins caractéristique.

❖ Deuxième évocation : « Enseigner l'histoire *d'un point de vue idéal* »

Indiquez dans les espaces ci-dessous (1^{ère} colonne « Termes ou expressions ») 5 termes ou expressions qui vous semblent les plus essentiels, les plus caractéristiques pour définir l'expression :

« Enseigner l'histoire *d'un point de vue idéal* »

Termes ou expressions brèves	Ordre d'importance

Parmi les termes ou expressions que vous venez de citer, certains sont plus caractéristiques, plus proches de l'expression « Enseigner, l'histoire *d'un point de vue idéal* » que d'autres. Dans la deuxième colonne (intitulée « Ordre d'importance »), indiquez l'ordre d'importance de chaque terme en commençant par « 1 » pour le terme que vous estimez le plus indispensable, le plus caractéristique et en terminant par « 5 » pour le moins important.

Troisième évocation : Enseigner l'histoire *dans la réalité*

Indiquez dans les espaces ci-dessous (1^{ère} colonne « Termes ou expressions ») 5 termes ou expressions qui vous semblent les plus essentiels, les plus caractéristiques pour définir l'expression :

« Enseigner l'histoire *dans la réalité* »

Termes ou expressions brèves	Ordre d'importance

Parmi les termes ou expressions que vous venez de citer, certains sont plus caractéristiques, plus proches de l'expression « Enseigner l'histoire *dans la réalité* » que d'autres. Dans la deuxième colonne (intitulée « Ordre d'importance »), indiquez l'ordre d'importance de chaque terme en commençant par « 1 » pour le terme que vous estimez le plus indispensable, le plus caractéristique et en terminant par « 5 » pour le moins important.

Annexe III

IV — votre parcours professionnel, votre métier d'enseignant et l'établissement dans lequel vous enseignez.

1. En quelle année avez-vous enseigné pour la première fois ?

2. A quel moment avez-vous décidé de devenir enseignant ?

- vous avez toujours voulu être enseignant
- au moment où vous avez choisi vos études supérieures
- pendant vos études supérieures
- à la fin de vos études supérieures
- bien après la fin de vos études supérieures

Si vous souhaitez ajouter un commentaire particulier

3. Avez-vous exercé une autre profession avant de devenir enseignant (d'une durée min. de 6 mois) ?

- Oui
- Non

4. En veillant à vous remettre dans votre état d'esprit de l'époque, pouvez-vous nous dire pour quelles raisons vous avez opté pour le métier d'enseignant ou ce qui vous attirait dans le métier ?

Cochez la case qui correspond à votre appréciation : (1=pas du tout 1 2 3 4 5 6
d'accord <=> 6=tout à fait d'accord)

- | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) Le temps libre, les vacances, la durée réduite de l'année de travail | <input type="checkbox"/> |
| 2) La flexibilité dans l'horaire de travail | <input type="checkbox"/> |
| 3) L'intérêt pour la pédagogie, de faire apprendre aux élèves | <input type="checkbox"/> |
| 4) La perspective de travailler avec des jeunes, le goût du contact avec des jeunes | <input type="checkbox"/> |
| 5) L'intérêt pour l'histoire | <input type="checkbox"/> |
| 6) La perspective d'assumer une fonction sociale utile, de contribuer à une mission d'intérêt général | <input type="checkbox"/> |
| 7) Le degré d'autonomie dans le travail | <input type="checkbox"/> |
| 8) La sécurité de l'emploi | <input type="checkbox"/> |

5. Parmi tous les aspects précités, pouvez-vous nous donner la principale raison ?

Répondez en indiquant le numéro correspondant à l'aspect qui vous paraissait le plus important à l'époque, d'après la liste numérotée de la question précédente. Une seule réponse possible :

n° :

6. Enseignez-vous actuellement des branches ou disciplines autres que l'histoire ?

- oui
 non

7. Si oui, lesquelles ?

- Instruction civique
 Géographie
 Formation morale et sociale
 Éducation Artistique
 Allemand
 Français
 Autre

Si autre, laquelle ?

8. Enseignez-vous actuellement également dans un lycée technique ?

- oui
 non

9. Dans combien de classes enseignez-vous cette année 2007-2008 (indiquez le nombre de classes par année)?

	Nbr de classes
4 ^{ème} année	
3 ^{ème} année	
2 ^{ème} année	
1 ^{ère} année	
Autre niveau	

10. A votre stade actuel, comment considérez-vous votre investissement dans la préparation de vos cours d'histoire ?

Très léger Très important

11. Trouvez-vous vos conditions et votre charge de travail trop lourdes pour pouvoir préparer vos cours, enseigner et évaluer correctement ?

Non, pas du tout Oui, tout à fait

12. Trouvez-vous que le fait de suivre des formations continues est utile ?

Tout à fait Pas du tout utile
utille

13. Combien de formations continues avez-vous suivies au cours de cette année scolaire 2007-2008 (y compris pendant les vacances)? Combien de jours cela représente-t-il au total ?

• Nombre de formations suivies en 2007-2008 :

Pour un total de : ... Jours

14. Depuis combien d'années enseignez-vous dans votre lycée (celui où nous vous avons contacté) ?

15. La communication, la relation dans votre établissement vous paraît-elle ... ?

- | | | | | | |
|---|---|-----------------|---|---|--------------|
| • Entre les enseignants et les élèves : | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | plutôt mauvaise | • Entre la direction et les enseignants : | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | plutôt bonne |
| • Entre la direction et les élèves : | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | | | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |

16. A votre avis, quelle est l'importance (degré de priorité) accordée par votre direction aux tâches suivantes ?

	Aucune			Forte
• L'animation pédagogique de l'équipe enseignante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
• Le suivi du travail des enseignants pris individuellement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
• La discipline (maintien de l'ordre)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
• Le climat relationnel de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
• Les questions financières et les problèmes matériels (locaux, matériel, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
• L'image de marque de l'école, les relations extérieures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
• Les problèmes organisationnels (horaire, etc.) et administratifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
• La qualité de vie des enseignants, leurs conditions de travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
• Les problèmes d'ordre personnel des enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
• Les problèmes relationnels entre enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
• Les problèmes relationnels entre enseignants et élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

17. La réputation de l'établissement vous paraît-elle dans l'ensemble... ?

- Plutôt médiocre Plutôt bonne

18. Comparés aux autres lycées, les élèves de votre lycée vous semblent-ils provenir de milieux... ?

- Plutôt défavorisés Plutôt favorisés

19. Au cours de cette année scolaire, avez-vous travaillé avec certains de vos collègues, lors de réunions formelles de travail (en dehors des conseils de classe et journées pédagogiques), sur les objectifs suivants ?

	jamais						très souvent
• Les questions pédagogiques (contenu des cours, méthodes, évaluation, rattrapage, etc.)	<input type="checkbox"/>						
• Les questions disciplinaires	<input type="checkbox"/>						
• Les conditions matérielles de travail	<input type="checkbox"/>						

20. Comment considérez-vous votre enseignement comparé à celui de vos collègues ?

- Plutôt classique Plutôt novateur

21. Par rapport à la réussite des élèves, diriez-vous que...?

Vous ne transigez pas sur le niveau à atteindre pour réussir (quitte à engendrer certains redoublements et réorientations)

Vous privilégiez la réussite du plus grand nombre d'élèves (quitte à transiger sur le rythme et le niveau scolaires)

22. Pouvez-vous nous donner vos impressions dominantes (« en général ») sur vos élèves (ceux auxquels vous donnez cours cette année) en classe d'histoire ?

1) Leur niveau scolaire est hétérogène (par classe)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Leur niveau scolaire est homogène (par classe)
2) Leur niveau scolaire est faible	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Leur niveau scolaire est élevé
3) Ils ne sont pas intéressés par le cours	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Ils sont intéressés par le cours d'histoire
4) Ils sont indisciplinés, turbulents	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	En classe, ils sont disciplinés, calmes
5) Ils sont irrespectueux envers vous	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Ils sont respectueux envers vous
6) Ils sont passifs en classe	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Ils sont participatifs en classe
7) Ils ne sont pas motivés pour leurs études	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Ils sont motivés pour leurs études
8) Ils sont en attente de la fin de la scolarité	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Ils sont désireux de poursuivre leurs études

23. Parmi toutes ces caractéristiques de vos élèves, pouvez-vous nous dire quelle est celle qui compte le plus pour vous : pour qu'à la fin d'un cours vous vous sentiez satisfait ? Répondez en indiquant le numéro correspondant d'après la liste numérotée de la question précédente. Une seule réponse possible :

n° :

24. Dans la réalité actuelle de votre métier, quel(s) rôle(s) pensez-vous remplir ? Parmi la liste suivante, choisissez-en 3 maximum et classez-les de 1 à 3 par ordre d'importance :

- 1 = 1^{er} rôle que vous pensez remplir (le plus important des trois)**
2 = 2^{ème} rôle que vous pensez remplir
3 = 3^{ème} rôle que vous pensez remplir (le moins important des trois)

- 1) Animateur socio-culturel
- 2) Assistant social
- 3) Éducateur (au sens général : former des êtres humains)
- 4) Parent
- 5) Spécialiste d'une discipline d'enseignement
- 6) Pédagogue
- 7) Surveillant

25. Trouvez-vous qu'il y a un écart entre votre idéal de l'enseignement de l'histoire et l'enseignement de l'histoire que vous devez pratiquer dans la réalité

26. Êtes-vous satisfait de votre métier d'enseignant ?

Merci pour votre cooperation!

ANNEXE IV

LEGISLATION

DOCUMENT 1:

REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA¹
Tanindrazana – Fahafahana – Fandrosoana

PRESIDENCE DE LA REPUBLIQUE

LOI N° 2004 – 004 DU 26 JUILLET 2004
portant orientation générale du système d'Education,
d'Enseignement et de Formation à Madagascar.

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté en leur séance respective en leur séance respective en date du 19 décembre 2003 et du 09 juin 2004.

LE PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE

Vu la Constitution ;

Vu la Décision n° 08 – HCC/D3 du 14 Juillet 2004 de la Haute Cour Constitutionnelle ;

Prépublique la loi dont la teneur suit :

TITRE PREMIER PRINCIPES FONDAMENTAUX

Section 1
Droits à l'éducation et à la formation

Article 3 : l'Etat s'engage à instaurer un système d'éducation, d'enseignement et de formation capable d'assurer l'épanouissement intellectuel, physique, moral, civique et artistique de chaque individu.

Certaines valeurs culturelles spécifiques au pays, telles que les notions « aina », de « fanahy » maha-olona », de « hasina » ou de « fihavanana » doivent être prises en considération.

Article 4 : L'éducation, l'enseignement et la formation malagasy doivent préparer l'individu à une vie active intégrée dans le développement social, économique et culturel du pays.

Pour la réalisation de cet objectif, ils doivent notamment :

- promouvoir et libérer l'initiative individuelle et des communautés de base ;
- favoriser la créativité ;
- cultiver le goût de l'effort ;
- développer l'esprit d'entreprise et de compétition, le souci de l'efficacité, le sens de la communication, la recherche de l'excellence dans le résultat ; et
- parvenir à produire des citoyens suffisamment instruits et aptes à assurer l'exploitation rationnelle des richesses naturelles potentielles, afin de hisser notre Pays au rang des Nations les plus développées, tout en conservant sa sagesse légendaire.

ANNEXE V

ARTICLE

DOCUMENT 2 : extrait de la loi 94- 033 de l'année 1995- 1996.

Section 5

Article 15 :

L'école et les établissements d'enseignement et de formation, veillent, dans le cadre de leur fonction d'instruction, à garantir à tous les apprenants, un enseignement et une éducation de qualité qui leur permettent d'acquérir une culture générale et des savoirs théoriques et pratiques, de développer leurs dons et leurs aptitudes à apprendre par eux-mêmes et de s'insérer ainsi dans la société du savoir et du savoir-faire.

L'école et les établissements d'enseignement et de formation sont appelés essentiellement à donner aux apprenants les moyens :

- de maîtriser la langue malagasy, de par son statut de langue maternelle et nationale ;
- de maîtriser deux langues étrangères au moins ;

Ils doivent par ailleurs s'attacher :

- à développer les différentes formes d'intelligence sensible, pratique et abstraite ;
 - à développer les capacités de communication des élèves et l'usage des différentes formes d'expression : langagière, artistique, symbolique et corporelle ;
 - à leur assurer la maîtrise des technologies de l'information et de la communication et à les doter de la capacité d'en faire usage dans tous les domaines ;
 - à les préparer à faire face à l'avenir de façon à être en mesure de s'adapter aux changements et d'y contribuer positivement avec détermination.
-
.....
.....

Antananarivo le 26 Juillet 2004.
Le Président de la République.

Annexe VI

Histoire

Objectifs de la matière

L'enseignement de l'histoire doit amener l'élève à :

- acquérir le concept de base en histoire
- comprendre la diversité des conditions matérielles et socioculturelles qui influencent l'évolution des sociétés ;
- pouvoir se situer dans le temps et dans l'espace ;
- être sensibilisé aux réalisations humaines nationales et étrangères ;
- développer son esprit de curiosité ;
- faire preuve d'esprit critique et de tolérance ;
- acquérir la capacité de raisonnement devant un problème historique ;
- utiliser les sources documentaires et à les traduire éventuellement par des rapports visuels ;
- élaborer une synthèse des connaissances et méthodes acquises en histoire ;

Objectifs de l'enseignement de l'Histoire dans le C.E.G

A la sortie du C.E.G, l'élève doit être capable de (d') :

- interpréter les informations que lui livrent les médias ;
- acquérir le sens de la nation ;
- se servir de l'histoire pour comprendre le monde où il vit ;
- utiliser les notions, le vocabulaire spécifique et le savoir-faire en vue de l'exercice de ses responsabilités.

Objectifs de l'Histoire en classe de 5^{ème}

A la fin de la classe de 5ème, l'élève doit être capable de (d') :

- décrire dans leurs généralités les grands faits de la civilisation dans le monde du V au XV^e siècle ;
- réaliser des frises chronologiques et d'en acquérir les mécanismes de changement et permanence ;
- comparer dans le temps et dans l'espace les civilisations étudiées dans le programme ;
- appréhender les problèmes des origines des Malgaches ;
- lire des cartes et commenter des documents historiques.

Volume horaire

2 heures par semaine

Instructions

- Le programme de la classe de 5^{ème} est consacré à l'étude du Moyen Age qui s'est déroulé non pas de la même manière dans le monde. L'exhaustivité étant impossible, il s'est avéré nécessaire de faire un choix. Aussi est-il maintenu l'étude du Moyen Age en Europe et celle de la période correspondante dans les pays musulmans et en Afrique. Par ailleurs, poursuivant l'initiation à l'histoire locale préconisée en classe de Sixième, les débuts de l'histoire de Madagascar sont présentés dans le programme.
- La démarche pédagogique est laissée à l'initiative de l'enseignant. Elle doit obéir à quelques principes :
 - une présentation claire et simple du cours et de la trace écrite ;
 - une élaboration de frise chronologique soulignant les grandes divisions de chaque période pour chaque civilisation ;
 - une utilisation rationnelle de documents (textes, photos, carte de localisation...) ;
 - un vocabulaire simple et progressif ;
 - une place importante donnée aux travaux pratiques... .
- Il n'est recommandé aucun manuel particulier pour réaliser le programme. Le professeur est tenu de se référer aux manuels distribués aux C.E.G. et aux productions des CPIE.

Evaluation

- Faisant partie intégrante du processus d'apprentissage, l'évaluation doit permettre l'enseignant de mesurer l'écart entre les résultats obtenus et les résultats attendus.

Histoire

L'évaluation est donc un outil de rectification des méthodes et matériels pédagogiques utilisés.

- L'évaluation peut se faire avant, pendant et après apprentissage et doit comporter :
 - une grille d'évaluation incluant les objectifs de l'apprentissage ;
 - un support d'évaluation qui peut se présenter sous différents formes (cartes, textes, graphiques...)
 - un questionnaire d'évaluation (Q.C.M, Compléter un vise, Questions fléchées...)
- Noter que le questionnaire devrait conduire l'élève à la réflexion, à faire preuve d'esprit critique et de curiosité et non pas à reproduire un cours donné. Aussi est-il nécessaire de rappeler que ce sont les objectifs énoncés dans le programme qui sont à évaluer.

Annexe VII

Histoire

Objectifs de la matière

L'enseignement de l'Histoire doit amener l'élève à :

- acquérir le concept de base en histoire ;
- comprendre la diversité des conditions matérielles et socio-culturelles qui influencent l'évolution des sociétés ;
- pouvoir se situer dans le temps et dans l'espace ;
- être sensibilisé aux relations humaines nationales et étrangères ;
- développer son esprit de curiosité ;
- faire preuve d'esprit critique et de tolérance ;
- acquérir la capacité de raisonnement devant un problème historique ;
- utiliser les sources documentaires et les traduire éventuellement par des rapports visuels ;
- élaborer une synthèse des connaissances et méthodes acquises en Histoire.

Objectifs de l'enseignement de l'histoire dans les Collèges

A la sortie du C.E.G, l'élève doit être capable de (d') :

- interpréter les informations que lui livrent les médias ;
- acquérir le sens de la nation ;
- se servir de l'Histoire pour comprendre le monde où il vit ;
- utiliser les notions, le vocabulaire spécifique et le savoir-faire en vue de l'exercice de ses responsabilités.

Objectifs de l'Histoire en classe de 3^{ème}

L'élève doit être capable de :

- comprendre les grands faits marquants de l'Histoire du XXème siècle, dans le contexte international en général et à Madagascar en particulier ;
- saisir les différents épisodes et les réalisations au cours du XXème siècle et leurs rôles dans la construction du monde actuel.

Volume horaire

2 heures par semaine

Histoire

2. Pour des raisons pédagogiques, le programme de la classe de 3^{ème} est divisé en trois parties : l'histoire de Madagascar, le monde d'entre deux guerres et le monde depuis 1945. Il faut cependant marquer une attention particulière sur la notion de cause à effet que l'élève doit être capable de montrer. Aussi faut-il, autant que possible, mettre en relation les divers faits. L'Histoire de Madagascar elle-même n'est pas indépendante des contextes internationaux du XX^{ème} siècle.

Exemples :

Les traités de paix → nazisme → Deuxième Guerre mondiale
Crise économique → nazisme → Deuxième Guerre mondiale
Edification de l'URSS → Deuxième → Guerre froide ...
Guerre mondiale
Deuxième Guerre → Décolonisation → Insurrection de 1947
mondiale

Evaluation

- Dans le cadre du processus d'apprentissage, il est conseillé de faire une **évaluation formative** :
 - avant chaque séquence d'apprentissage pour contrôler les pré-requis et mettre en place les éléments nécessaires au travail ;
 - pendant la séquence, pour observer et déterminer ce qui bloque ou pose problème ;
 - après la séquence, pour examiner dans quelle mesure l'objectif est atteint et engager une remédiation en fonction des points qui ont fait difficulté à tel ou tel élève ;
- Après la réalisation d'un ou d'un groupe d'objectif(s), ou de l'ensemble du programme, l'**évaluation sommative** permet de vérifier les acquisitions sur :
 - le vocabulaire de base ;
 - les connaissances sur les périodes inscrites au programme ;
 - la compréhension d'un document ;
 - l'utilisation et l'organisation des connaissances ;
 - l'utilisation des repères significatifs dans le temps et dans l'espace.
- Les exercices peuvent être présentés sous différentes formes :
- **Etude guidée par des questions courtes et précises d'un ou de deux documents**
L'exercice peut comporter :
 - des questions conduisant à présenter le document (date, auteur, source, nature du document) ;
 - des questions sur le vocabulaire en relation au contexte du document ;
 - des questions précises appelant des réponses courtes utilisant les connaissances acquises ;
 - des questions portant sur la compréhension globale du document.

Annexe VIII

Histoire

Objectifs de la matière

- L'enseignement de l'Histoire doit amener l'élève à:
- acquérir les concepts de base en histoire;
 - comprendre la diversité des conditions matérielles et socio-culturelles qui influencent l'évolution des sociétés;
 - pouvoir se situer dans le temps et dans l'espace;
 - être sensibilisé aux réalisations humaines nationales et étrangères;
 - développer son esprit critique et de tolérance;
 - acquérir la capacité de raisonnement devant un problème historique;
 - utiliser les sources documentaires et les traduire éventuellement par des supports visuels;
 - élaborer une synthèse des connaissances et méthodes acquises en Histoire

Objectifs de l'Histoire dans les Lycées

- A la sortie du Lycée, l'élève doit être capable de (d'):
- comprendre le monde d'aujourd'hui dans sa diversité et dans son unité;
 - identifier les relations de causes à effets de l'histoire;
 - sélectionner les informations et rédiger un devoir d'histoire ;
 - distinguer fait et opinion en histoire;
 - pouvoir s'informer pour développer l'esprit critique.

Objectifs de l'Histoire en classe de Première

- A la fin de la classe de Première, l'élève doit être capable de (d'):
- identifier, décrire, expliquer des faits historiques et la diversité des conditions socio culturelles et politiques qui ont influencé la première moitié du XX^e siècle;
 - utiliser des techniques et des méthodes pour repérer des faits historiques dans le temps et dans l'espace;
 - analyser des documents dans le but d'acquérir la démarche historique et If synthèse;
 - être sensibilisé aux différentes épisodes et réalisations dans le monde au cours de la période;
 - acquérir l'esprit critique.

Volume horaire

2 heures par semaine

Instructions

Le programme d'histoire de la classe de 1ère est consacré à l'étude de la première moitié du XX^e siècle. Il s'agit d'une continuité logique de celui de la classe de 2nde. Ce programme comble par ailleurs les lacunes des anciens programmes. En effet, les épisodes de la Première Guerre mondiale, de la crise de 1929, de la collectivisation en URSS, des fascismes et de la Seconde Guerre mondiale ont marqué cette période et se présentent comme des éléments d'explication de la seconde moitié du XX^e siècle, objet du programme des classes Terminales.

Pour une bonne compréhension et une bonne réalisation du programme, il est vivement recommandé de faire une lecture horizontale. L'enseignant doit toujours se référer aux objectifs définis par le programme. De ces objectifs découle l'organisation de la leçon. Le contenu de la 2^e et la 3^e colonne est donné pour orienter et faciliter le travail des enseignants.

Il est conseillé aux enseignants d'établir dès le début de l'année scolaire une répartition des activités avec un tableau des objectifs à atteindre et une grille d'évaluation. Chaque chapitre doit s'ouvrir par une chronologie et, éventuellement être éclairci par une carte de localisation.

L'enseignant a le libre choix de la démarche pédagogique: cours expositifs, travaux individuels, ou en groupe, exposé suivi de débat. Il peut envisager la pédagogie différenciée lorsque la classe est d'un niveau hétérogène.

La réalisation du programme n'est tributaire de la possession d'un manuel particulier

Evaluation

L'évaluation est strictement liée aux objectifs définis dans le programme. Aussi est-il nécessaire de toujours se rappeler que tous les objectifs sont susceptibles d'être évalués.

Elle doit être faite progressivement. Elle peut se faire avant, pendant et après un chapitre ou une leçon pour:

- tester les prérequis;
- mesurer l'apprentissage des élèves en regard des objectifs poursuivis et des critères établis;
- détecter les difficultés et apporter une aide éventuelle. Les instruments de contrôle doivent porter sur:
 - la restitution des connaissances acquises durant les séquences;
 - la rédaction sur un thème précis;
 - l'élaboration, l'exploitation de documents ou de textes;
 - l'exposé individuel ou en groupe.

Objectifs de la matière

L'enseignement de l'histoire doit amener l'élève à :

- Acquérir le concept de base en histoire
- Comprendre la diversité des conditions matérielles et socioculturelles qui influencent l'évolution des sociétés ;
- Pouvoir se situer dans le temps et dans l'espace ;
- Être sensibilisé aux réalisations humaines nationales et étrangères ;
- Développer son esprit de curiosité ;
- Faire preuve d'esprit critique et de tolérance ;
- Acquérir la capacité de raisonnement devant un problème historique ;
- Utiliser les sources documentaires et à les traduire éventuellement par des rapports visuels ;
- Élaborer une synthèse des connaissances et méthodes acquises en Histoire ;

Objectifs de l'enseignement de l'histoire au Lycée

A la sortie du Lycée, l'élève doit être capable de (d') :

- Comprendre le monde d'aujourd'hui dans sa diversité et dans son unité ;
- Identifier les relations de causes à effets de l'histoire ;
- Sélectionner les informations ;
- Distinguer fait et opinion en histoire ;
- S'informer pour développer l'esprit critique

Objectifs de l'Histoire en classes Terminales

A la fin de la classe Terminale, l'élève doit être capable de (d') :

- Comprendre le monde actuel à travers les relations internationales durant la seconde moitié du XXe siècle ;
- Comprendre l'évolution de l'histoire de Madagascar depuis 1945 ;
- Composer un devoir correct d'analyse et / ou de synthèse sur un thème relatif aux réalités socio-économiques, politiques et culturelles du monde contemporain.

Volume horaire

2 heures par semaine

Instructions

Le programme des classes terminales, sans distinction de série, couvre l'intégralité des relations internationales et de la vie socio-économique du monde depuis la Deuxième Guerre Mondiale. Des objectifs bien déterminés sont définis de manière à centrer l'apprentissage sur les points essentiels. Les objectifs constituent désormais le cadre auquel l'enseignant doit se référer pour répartir et conduire ses cours, pour fixer les méthodes et moyens à mettre en œuvre et pour construire les instruments d'évaluation. A chaque objectif correspond un contenu largement détaillé. Il va sans dire que ces détails ne peuvent pas constituer chacun une leçon. La colonne observations porte des consignes des méthodes, de moyens et d'évaluation. Elles ne sont pas contraignantes, l'enseignant peut en choisir d'autres chaque fois qu'il le juge nécessaire.

Enseignants d'histoire d'un collège et d'un Lycée publics à l'enseignement général face à un nouveau programme du Ministère de l'Education Nationale

RESUME

Comme il s'agit d'un mémoire tutoré, l'objectif serait de mesurer l'impact de la réPLICATION de la thèSE mÈRE dans le contexte malagasy. Dans le cadre de nos travaux, nous avons choisi comme sites d'observation un collège de la capitale, en l'occurrence le Collège d'Enseignement Général des 67Ha et le Lycée Andohalo avec pour acteurs principaux les enseignants d'histoire.

Notre démarche a surtout été orientée vers la compréhension des différentes attitudes des enseignants à l'instar de ce qui a pu être observé durant la confection de la thèSE mÈRE face à l'idée de la mise en chantier d'un nouveau programme scolaire.

Nous avons opté pour le maintien de la méthodologie de la thèSE mÈRE qui repose en grande partie sur le recueil des données par l'intermédiaire des questionnaires. Après les interprétations diverses, l'on pourrait constater que les résultats obtenus ne diffèrent point de ceux de la thèSE mÈRE.

Notre principal objectif, dans le cadre de cette étude, c'est de montrer notre volonté de confectionner un outil de travail à l'intention des enseignants d'histoire des collèges et des Lycées sur lesquels la responsabilité du Ministère de l'Education Nationale ainsi que celles des nombreux concepteurs de Programmes scolaires et les autres auteurs de manuels pédagogiques. Ainsi avons-nous choisi comme intitulé de notre étude : « Les enseignants d'histoire d'un collège et d'un lycée publics à l'enseignement général face à un nouveau programme du Ministère de l'Education Nationale. »

Les mots clés : Programme scolaire – Histoire - Enseignement – attitudes des enseignants – Représentation sociale – Historiographie – Epistémologique – Didactique –c/ ordre alphabétique

ABSTRACT

As it is a inatter of tutored memoir, the objective will be the fact of measuring the mother thesis replication impact of the malagasy concept. In our study framework, we have taken one junior High School of the capital, namely the 67Ha comprehensive Junior High School, and Andohalo Senior School as observation spots, and where ? History Teachers are the principal actors.

We choose ton maintain the methodology used during the mother which was based upon data collection through questionnaires. After various interpretations, we can Stade that the results are not different from those of the mother thesis at ail.

The principal objective of this study is to show our willing ness to provide with tools for teaching to Junior and Senior High School History teachers upon whom the Ministry of National Education, the curricula conceives and some teaching handbook authors decline responsibility. That's why we decided to give our study the title : "History Teachers of a State comprehensive Junior High School and of a State comprehensive Seninior High School facing a new curricula form the Ministry of Education".

Auteur : RAZAFIMALALA Hantarinoro

Nombre de pages : 68

Nombre de tableaux : 10

Nombre de figures : 01

Contact : 033 11 546 94

Encadreur : RAZAFIMBELO Célestin, Maître de conférences, HDR