

TABLE DES MATIERES

Introduction générale.....	2
CHAPITRE I. : Présentation de la thèse mère.....	5
I.1 : Présentation des contenus des chapitres.....	6
I.2 : Résumé de la thèse mère.....	11
CHAPITRE II : QUELQUES REPERES EPISTEMOLOGIQUES.....	13
II.1. La notion de méthode et technique d'enseignement.....	13
II.2. Les grandes tendances des méthodes et techniques d'enseignement.....	14
CHAPITRE III : BREF APERCU SUR LES POINTS D'ANCRAGE DE L' APPROCHE PAR LES COMPETENCES (APC)....	16
III.1. Repères chronologiques.....	17
III.2.L' APC et l' Education pour tous (EPT).....	18
III.3. Objectifs spécifiques de l'APC.....	19
III.4. Les principales notions relatives à l'APC.....	20
III.5. L'APC et l'UNICEF.....	21
III.6. Pratique de l'APC.....	22
III.7. Les quatre moments de l'organisation des apprentissages en APC.....	22
CHAPITRE IV : PROBLEMATIQUE, HYPOTHESE, OBJET DE LA RECHERCHE	
IV.1. Evolution des objectifs de l'Education à la Citoyenneté (EAC).....	25
IV.2. La problématique.....	29
IV.3.Object d'étude.....	30
IV.4.Objectif de la recherche.....	32
IV.5.Présentation des hypothèses.....	33
CHAPITRE V : METHODOLOGIE DE L'ENQUETE	
V.1. Un Etat de lieu.....	34
V.1.1. Les questionnaires.....	34
V.1.2. Les entretiens.....	37
V.1.3. L'observation en temps réel.....	38
V.2. Deuxième étape de l'enquête : La mise en œuvre d'une proposition.....	38

V.2.1. Objectifs et population testée.....	39
V.2.2. Outils	39
CHAPITRE VI RESULTATS DES QUESTIONNAIRES	
VI.1. Sur l'organisation générale du cours.....	40
VI.2. La conception didactique des enseignants.....	41
VI.3. Sur la pratique de la démarche par situation-problème.....	42
VI.4. Questions sur le contenu du Curriculum de l'EaC.....	43
VI.5. Aspects de la formation des enseignants.....	43
VI.6. Recherche dans l'observation en temps réel et mise en œuvre.....	44
VI.7. Notre démarche de la mise en œuvre en temps réel.....	45
CHAPITRE VII : ANALYSE DES RESULTATS ET VERIFICATION DES HYPOTHESES	
VII.1. Sur l'organisation générale du cours.....	50
VII.2. Corrélation entre comportements des enseignants	
Effets sur le traitement des objectifs et la finalité de l'EaC.....	51
VII.3. sur la conception didactique et la pratique réelle de la démarche	
Par situation problème.....	51
VII.4. Synthèse des résultats de l'enquête.....	52
CHAPITRE VIII. REFLEXION SUR LE TRAVAIL DE REPLICATION ET L'ETAT ACTUEL DE LA PRATIQUE EN EAC.....	
VIII.1. Sur le rapport savoir savant/ savoir enseigné.....	55
VIII.2. Le référent empirique- pratique sociale de référence- enseignement	
Et l'enseignement apprentissage.....	56
VIII.3. La pratique enseignante et l'aspect du curriculum.....	63
VIII.4. Sur l'éducation à la Citoyenneté et l'usage de l'APC.....	64
VIII.5. Réflexion sur l'aspect didactique d'un travail de replication.....	65
CONCLUSION GENERALE.....	67

BIBLIOGRAPHIE	70
Résumé de la thèse.....	72
Annexes.....	75

INTRODUCTION GENERALE

L'idée d'une pratique enseignante innovatrice tend à agir comme une ligne de force sur l'évolution actuelle des systèmes éducatifs dans beaucoup de pays. La progression de cette idée se manifeste par l'existence permanente des recherches dans plusieurs branches des sciences de l'éducation qui essayent de contribuer à la clarification d'une méthode ou des méthodes adéquates pour la pratique enseignante. En l'occurrence dans le contexte de l'enseignement malgache, le temps d'une pratique enseignante disparate est actuellement en forte progression vers une pratique organisée au sein d'un cadre général qu'est l'approche par les compétences. Cette évolution de la pratique enseignante est déterminante par une révision du curriculum du programme scolaire, en particulier dans les classes primaires. L'émergence progressive de cette nouvelle pratique enseignante est aussi une image de plus en plus explicite d'une innovation didactique au sein du système éducatif malgache.

Il faut tenir compte toutefois que cette évolution de la pratique enseignante est tributaire de la réforme de l'enseignement à Madagascar déclarée par la loi n° 2004-004 portant sur la nouvelle orientation du système éducatif malgache. Issue de cette réforme, un débat quasi-permanent sur la nouvelle méthode d'enseignement est suivi actuellement par un besoin de clarification des méthodes et techniques de la nouvelle pratique enseignante demandée exactement par cette réforme de l'enseignement. Une recherche dans le domaine des sciences de l'éducation, en l'occurrence la didactique des disciplines, pourrait justement apporter quelques contributions d'analyse sur ce domaine de la pratique enseignante et ceci en complémentarité avec d'autres branches des sciences de l'éducation tout comme la sociologie, la psychologie qui s'acheminent vers ce commun objectif qu'est l'amélioration de la pratique enseignante.

Bien que l'éducation à la citoyenneté à l'école est une discipline qui à déjà fait ses preuves dans d'autres pays et d'autres contextes d'enseignement, nous ne sommes pas parmi ce qui admet sa pratique enseignante comme une activité prêt-à-porter, sans obstacle ni problème didactique. A cet égard nous avons choisi cette discipline scolaire qu'est l'éducation à la citoyenneté comme champ de recherche et d'expérimentation de la pratique enseignante. A priori, l'éducation à la citoyenneté pourrait avoir sans doute ses particularités de pratique enseignante vis-à-vis des autres disciplines. En conséquence l'identification de ces

particularités demande surtout un comportement de chercheur qui évite toute démarche individuelle plongée dans un pédantisme aveugle à notre avis.

Pour ce qui est de notre démarche d'étude, notre présent travail s'inscrit dans le cadre du mémoire tutoré en DEA didactiques des disciplines. Un travail de recherche qui a pour méthodologie d'analyse les démarches propres d'une thèse mère. C'est une activité de **réplication d'une thèse mère**, en effet il s'agit pendant notre travail de mettre en évidence la pertinence de la méthodologie d'analyse d'une thèse mère dans un nouveau contexte d'analyse et dans une autre démarche d'enseignement. Plus précisément le premier objectif d'un mémoire tutoré c'est d'effectuer une réplication d'une thèse mère dans un nouveau contexte de pratique enseignante.

Nous avons pris comme thèse mère objet de notre réplication « *Analyse épistémologique et didactique de la démarche expérimentale en sciences physiques. Mise en place d'une démarche hypothético-déductive en TP de 4^{ème}* », thèse de Doctorat de troisième cycle, didactique des sciences et techniques de Mme Olfa SOUDANI-BANI. Il s'agit d'un travail d'analyse d'une démarche d'enseignement : la démarche expérimentale en sciences physiques. Ce n'est pas la discipline enseignée (sciences physiques) qui est le point central de l'analyse didactique ici mais le type de démarche scientifique utilisé par la pratique enseignante pendant une expérience. A partir de ce travail d'Olfa Soudani- Bani que vient notre idée sur une « *Contribution à l'analyse épistémologique et didactique de la pratique de l'éducation à la citoyenneté. Mise en place de l'approche par les compétences en cours préparatoire* » sujet de notre propre recherche. Parallèlement à la thèse mère notre point central d'analyse didactique ne serait pas l'éducation à la citoyenneté qui est la discipline enseignée mais la démarche de la pratique enseignante à savoir l'approche par les compétences avec ses accessoires de base.

Le déroulement de notre travail essaye alors de respecter le déroulement d'analyse de la thèse mère dans un souci de mettre en évidence la répliquabilité de sa méthodologie. Toutefois une démarche de réplication n'est pas une activité sans nouveauté, ni un travail de reproduction intégrale de forme et de contenu, pas vraiment. Nous ne pouvons pas laisser sous silence ces aspects qui distinguent le domaine des sciences humaines et les sciences exactes. En effet la thèse mère a exploité une analyse au sein d'une discipline de sciences exactes, la physique. Par contre, notre discipline cadre d'analyse serait l'éducation à la citoyenneté, un

savoir au sein de la grande famille des sciences humaines. Par conséquent, tout au long de notre travail de recherche, il peut y avoir d'autres outils et démarches complémentaires. Notre intention de vouloir introduire ces quelques outils c'est de pouvoir exploiter et expliquer certaines informations spécifiques à la caractéristique de l'éducation à la citoyenneté. Nous demandons au lecteur éventuel d'apprécier un travail de réplique dans son aspect didactique, d'étude critique d'une méthodologie, c'est une démarche compréhensive d'un savoir faire sous beaucoup d'aspects. Tout compte fait, le déroulement et la démarche de notre travail seraient celles de la thèse mère. Le chapitre premier de ce présent mémoire donnera les détails des démarches pour une analyse épistémologique et didactique d'une démarche d'enseignement et qui seraient notre démarche.

De quoi est basée la pratique enseignante pour effectuer le contenu du curriculum de l'éducation à la citoyenneté ? Comment un enseignant organise-t-il les activités d'apprentissage ? Dans quelle approche méthodologique la pratique enseignante réalise les objectifs de l'éducation à la citoyenneté dans le contexte d'enseignement malgache ? Y-a-t-il une spécificité didactique pour la pratique enseignante de l'éducation à la citoyenneté ? Telles sont les types de questions que nous essayons de trouver des réponses à partir de ce sujet portant sur l'analyse épistémologique et didactique de la pratique de l'éducation à la citoyenneté.

Nous ne prétendons pas avoir réalisé une étude complète et intégrale à partir de ce présent travail de recherche. Toutefois, notre modeste résultat à la fin de cette étude pourrait servir une réflexion sur la situation actuelle de la pratique enseignante en Education à la citoyenneté. Nos conclusions pourraient être aussi un point de départ vers d'autres résolutions d'autres problématiques toujours dans le domaine de la didactique des disciplines entre autres.

CHAPITRE I : PRÉSENTATION DE LA THÈSE MÈRE

Introduction

La présentation de la thèse mère constitue une démarche préliminaire avant tout travail de réplication. Cette présentation a pour objectif d'une part d'explicitier les démarches réalisées par l'auteur tout au long de son travail de recherche et d'autre part pour bien orienter notre propre travail de recherche qui consiste à prendre en compte les recettes méthodologiques de cette thèse mère. Titre de la thèse mère : **Analyse épistémologique et didactique de la démarche expérimentale en sciences Physiques. Auteur M^{me} Olfa SOUDANI – BANI**

Thèse de Doctorat de 3^e Cycle, école normale supérieure de Cachan.

Ce travail est « *une analyse de la nature de la démarche de l'enseignement expérimental adopté par les enseignants des sciences physiques. Il s'agit d'identifier la manière dont ils se comportent et interviennent en TP et dont ils gèrent en temps réel les imprévus liés à cet enseignement. Ceci reflète une grande part de leurs conceptions didactiques et épistémologiques.* »¹. En d'autres termes le travail de l'auteur consiste à réaliser une analyse didactique et épistémologique de **la pratique enseignante non pas la discipline sciences physiques**, les comportements et les types d'intervention qui se manifestent pendant une activité d'apprentissage des élèves en l'occurrence le TP en sciences physiques. Une pratique enseignante s'observe pendant la réalisation d'un cours avec ses différentes activités. La discipline cadre de la pratique est ici les sciences physiques.

L'auteur, pendant sa recherche, n'exclue pas totalement les commentaires sur les sciences physiques en tant que discipline cadre de la pratique enseignante, il entre dans les quelques domaines de cette discipline pour parler des relations qui existent entre l'aspect de la pratique expérimentale en fonction de la discipline de réalisation.

I.1. Présentation des contenus des chapitres :

Pour le besoin de notre travail de réplication, cette présentation de la thèse mère constitue notre guide d'itinéraire et méthodologique de travail de recherche. Ainsi nous

¹ Olfa SOUDANNI , introduction générale page. 15

essayons de présenter dans cette présentation de la thèse mère les points essentiels traités dans chaque phase de recherche. L'auteur présente en douze chapitres ses grands domaines d'explication et d'analyses. Un grand exposé qui montre un modèle d'itinéraire pour une analyse épistémologique et didactique. A partir de la connaissance totale du déroulement de chaque chapitre on aperçoit que la méthodologie de travail de l'auteur donne d'une manière explicite les différents domaines d'études pour spécifier une analyse épistémologique et une analyse didactique.

- **Chapitre I** : Quelques repères épistémologiques

Une présentation de quelques définitions d'auteurs sur les spécificités des méthodes scientifiques. L'auteur nous livre ici une grille d'analyse des comportements des enseignants et des élèves pendant une activité expérimentale en sciences physiques. Fait partie aussi de ce qu'il appelle repères épistémologiques la présentation des grandes tendances des démarches scientifiques. Ce premier chapitre est le *début de son analyse épistémologique* de la démarche expérimentale

- **Chapitre II** : Etude historique et didactique de l'expérimental dans l'enseignement des sciences physiques au secondaire

Ce chapitre est le *début de l'analyse didactique* de l'évolution de l' expérimentale d'après le terme de l'auteur. C'est une véritable *étude diachronique* de la place de la méthode expérimentale dans l'enseignement de sciences physiques. Il expose la genèse de la science physique en tant que savoir propre jusqu'à l'évolution de l'utilisation de la démarche expérimentale en sciences physique. L'évolution de ce statut de l'expérimental au sein des différentes réformes de l'enseignement en Europe pour arriver à montrer que l'introduction de cette pratique de l'expérimental constitue une innovation dans les sciences physiques, soit dans l'apprentissage des élèves soit dans la pratique enseignante. Il termine ce chapitre de 25 pages par l'importance jouée par la formation des enseignants pour une pratique favorable de la méthode expérimentale.

- **Chapitre III** : Typologie des expériences et leurs fonctions didactiques. C'est un chapitre qui donne une synthèse générale des types d'expériences avec leurs fonctions didactiques. C'est une *présentation de grille de lecture* des séances de TP. La connaissance de ces types d'expériences suivi d'analyses didactiques de leurs pratiques nous permet d'étudier la

spécificité de chaque TP en sciences physiques. C'est un véritable catalogue de pratique didactique à notre avis.

Cette démarche de l'auteur a pour but de bien *montrer le cadre théorique de l'expérimental afin de pouvoir réaliser correctement l'observation critique du déroulement en temps réel de la pratique enseignante en TP.*

- Chapitre IV. Problématique Hypothèses et questions de recherche.

La présentation de la problématique est déjà donnée dans l'introduction générale de l'auteur. Dans ce chapitre il s'agit de donner l'importance de cette problématique en fonction de ces analyses du contexte d'évolution de la pratique de l'expérimental dans les sciences physiques.

La problématique constitue la porte d'entrée dans la vraie analyse épistémologique et didactique que l'auteur va mener. *Sa problématique s'interroge sur la spécificité de l'enseignement expérimental au sein du contexte général de l'enseignement.* « peut-on tenir compte de l'état actuel de l'enseignement en TP, et s'inspirer de l'épistémologie des sciences physiques, pour élaborer et mettre en place dans les conditions réelles, des contenus d'enseignement expérimental problématiques, susceptibles de favoriser l'apprentissage de méthodes scientifiques et de développer des attitudes réflexives chez l'enseignant et l'élève tant par rapport à leurs modes de fonctionnement dans le processus d'enseignement - apprentissage que par rapport aux modes d'élaboration du savoir scientifique ? ».

L'objet d'étude et les objectifs de la recherche délimitent à son tour la finalité voulue par la recherche de l'auteur pour éviter une étendue trop disparate de l'analyse épistémologique et didactique dans son travail de recherche.

- **Objet d'étude :** C'est un travail qui porte une analyse de la nature de la démarche didactique adoptée par les enseignants de sciences physiques dans l'enseignement des TP : Il s'agit d'identifier la manière dont les enseignants se comportent et interviennent en TP et dont ils gèrent en temps réel les imprévus liés à cet enseignement en quatrième.

Son objet d'étude reste l'analyse de la pratique enseignante lors d'une activité d'apprentissage des élèves en TP.

- objectifs immédiats de cette recherche :

- Analyser la pratique des enseignants (voir la résistance aux innovations didactiques)

- Expérimenter une proposition d'une séquence d'enseignement (identifier l'écart entre le déclaratif et la pratique, le déclaratif et le procédural.)

- objectifs à long terme :

Elaboration d'un corpus d'informations pour les enseignants, les concepteurs de programme et en vue d'une contribution à l'élargissement du référent empirique pour l'enseignement du concept

- Il travail avec 4 hypothèses qui vont explorer les trois grands domaines suivants: sur la conception des enseignants et des élèves de la méthode expérimentale, les différentes contraintes didactiques de la méthode expérimentale, la question de l'innovation dans la pratique enseignante.

■ Hypothèse 1

« Les enseignants ont des conceptions qu'ils ignorent. Tout comme celles des élèves, ces conceptions sont contradictoires et mobilisées en fonction de la situation. »

■ Hypothèse 2

« Ce sont les convictions didactiques et épistémologiques de l'enseignant, plus que les contraintes matérielles et de temps, qui orientent sa pratique en TP »

■ Hypothèse 3

« Ce sont plus les conceptions des enseignants, que les capacités des élèves, qui construisent un frein à la mise en place de démarches scientifiques »

■ Hypothèse 4

« La mise en œuvre par les enseignants de situations innovantes, et réalisables dans les conditions habituelles de classe, est susceptible de leur permettre de prendre conscience dans les limites de leurs pratiques traditionnelles et de provoquer chez eux des dérangements épistémologiques. »

-_Chapitre V. Méthodologie.

La démarche de l'auteur essaie de préciser ici les étapes d'une analyse épistémologique et didactique. Une précision de champ d'investigation plus précisément. *« Notre travail se situe au carrefour de travaux didactiques réalisés dans les trois domaines, à savoir : les travaux sur l'épistémologie des enseignants ; les travaux sur le rapport à l'expérimental et*

aux démarches scientifiques dans l'enseignement, les travaux sur la formation des enseignants par la didactique »²

1^{ère} étape de la recherche :

A - ELABORATION D'UN ETAT DE LIEUX Cette première étape constitue un recueil global d'information pour avoir une connaissance de la situation présente de la pratique enseignante. L'auteur essaie aussi de mettre en évidence l'existence de certaines variables qui étudie les hypothèses, pour confirmer ou infirmer entre autres.

Démarche :

- Questions d'ordre général avec des questions ouvertes, questions choix multiples.
- Populations cibles 103 enseignants.
- Un pré-test de questionnaire auprès des 10 enseignants
- Elaboration de questionnaire annexe pour clarification

Pour le besoin de notre réplique, nous retenons ici tous les domaines que l'auteur à explorer dans son travail d'analyse épistémologique et didactique. L'importance de cette présentation c'est de bien connaître le champ d'investigation nécessaire et pour éviter pendant notre travail de réplique de s'aventurer dans d'autres domaines superflus. Plus précisément une analyse épistémologique et didactique possède leurs domaines d'informations spécifiques au sein du contexte global de la pratique enseignante.

Les domaines des questionnaires : L'organisation générales des TP, Conceptions didactiques des enseignants, conceptions autour de la démarche expérimentale, Fonction de l'expérience, Conceptions autour de la science et des scientifiques, Formation, besoin et remise en question.

B – SÉANCE D'OBSERVATION EN TEMPS RÉEL

En plus de l'investigation des données par les questionnaires et entretiens, une observation en classe d'expérience, observation de cours avec enregistrement audio visuel d'une pratique de classe est réalisée par l'auteur.

Une lecture de la pratique enseignante avec une grille d'observation .

² Ibid, SOUDANI-BANI, page 109.

2^{ème} étape de la recherche

c'est la technique de la: MISE EN ŒUVRE DE LA PROPOSITION

Il s'agit dans cette étape « *étudier la faisabilité dans les conditions habituelles de classe, d'une proposition didactique issue de la recherche* »³

A - Vérification des hypothèses

- Le chercheur teste sa création dans une situation problème. Mise en œuvre de la démarche hypothético-déductive.
- Utilisation d'une grille pour analyser la démarche didactique de l'enseignant objet de l'observation.

B - Outils Et Démarche

- Questionnaire d'évaluation d'une séquence QO et QCM
- Population testée : 6 enseignants et 10 groupes d'élèves 4
- Séance d'observation avec enregistrement audio-visuel
- Une intervention du chercheur par la mise en œuvre de sa création.

Chapitre VI Analyse des réponses aux questionnaires

Chapitre VII. Analyses du déroulement des TP classiques

Ces deux chapitres nous présentent les types de pratique enseignante identifiées dans chaque établissement scolaire cible de l'observation de l'auteur ,France et Tunisie. Analyse des réponses aux questionnaires et analyse du déroulement de la mise en œuvre d'une proposition. Classification des types de pratique des enseignants. Présentation des esquisses de réponses à la problématique.

- **Chapitre VIII.** Proposition didactique d'une séquence d'enseignement expérimental.

- **Chapitre IX.** Evaluation de la démarche avant expérimentation

- **Chapitre X.** analyse des séquences « expérimentales »

- **Chapitre XI.** Evaluations de la séquence. Après expérimentation

Ces quatre chapitres présentent l'activité expérimentale élaborée par l'auteur en vue de vérifier directement les réactions, les comportements des enseignants et les élèves. Dans ces chapitres que se réalise l'intervention de l'auteur chercheur, un principe de la recherche

³ Ibid Soudanni –Bani page 135.

action qui mène une recherche avec une intervention au moyen d'une action pour mettre en place une action réelle résultat de recherche.

Au chapitre X : analyse des séquences « expérimentales »

Il prélève les résultats de cette expérience, avec des interprétations générales du déroulement de son analyse épistémologique et didactique. A notre avis cette technique d'expérimenter directement une proposition d'activité est importante à réaliser pour une analyse didactique d'une pratique enseignante. Elle a pour but de constater l'ampleur de la difficulté et de la faisabilité de la pratique enseignante demandée par la méthode expérimentale. Nous anticipons ici que nous avons réalisé cette étape d'expérimentation d'une proposition d'activité et ce qui nous a aidé beaucoup à mieux comprendre la spécificité d'une pratique enseignante.

- Chapitre XII. Conclusion générale.

Une conclusion générale de 25 pages comporte un grand résumé du déroulement de l'analyse épistémologique et didactique. L'auteur expose les résultats de l'analyse de comportements des enseignants et des élèves Des réponses exactes à la problématique ainsi que des propositions d'actions innovatrices quant à l'amélioration de la pratique enseignante avec ses limites éventuelles. Il termine sa conclusion avec une perspective générale sur l'avenir de la pratique de la démarche expérimentale en sciences physique.

I.II - Résumé de la thèse mère :

Une analyse épistémologique et didactique d'une démarche d'enseignement possède sa démarche propre. C'est une recherche qui demande beaucoup de rigueur méthodologique pour garder l'authenticité des résultats de la recherche. L'auteur a travaillé dans un cadre d'une **recherche-action** qui tend à mettre en acte dans la pratique enseignante des propositions didactiques issues de la recherche. Le choix d'étude de l'auteur porte essentiellement sur les TP de sciences physiques considérées comme lieux privilégiés pour initier les élèves aux démarches scientifiques du type hypothético-déductif, et développer des réflexions épistémologiques autour de ces démarches chez les enseignants. A travers des questionnaires et des séances d'observation en TP classiques, l'auteur a cherché à identifier la pratique actuelle des enseignants et les conceptions épistémologiques et didactiques sous-jacentes à cette pratique. A travers cette recherche l'auteur a également élaboré et mis en

place dans les conditions réelles, un contenu d'enseignement expérimental "problématique", susceptible de favoriser l'apprentissage de méthodes scientifiques et de développer des attitudes réflexives chez l'enseignant et l'élève. L'observation de la mise en oeuvre de cette séquence lui a permis d'analyser la lecture que les enseignants font de la situation proposée et la façon dont cette séquence oriente leur prise de décision sur la pratique afin de fixer et de conclure quant à la faisabilité de telles propositions didactiques dans la pratique quotidienne de la classe de chaque enseignant.

A la fin de son travail, l'auteur théorise la démarche expérimentale en tant que pratique enseignante innovatrice, faisable et qui permet aux élèves de mieux comprendre la réalité exprimée dans les pratiques « empiriques » de chaque expérience. En Voici sa thèse finale **« La réussite ou l'échec de la mise en œuvre d'innovations didactiques dans la pratique quotidienne des enseignants est tributaire des conceptions de ces derniers. Car en effet, l'enseignant est à la fois /**

- **acteur et ressource dans le système éducatif qui devrait jouer pleinement le rôle de l'expérimental dans l'apprentissage des +sciences physiques, d'une part,**
- **produit de ce même système, par ses conceptions, tant épistémologiques que didactiques, d'autre part. »**

Mots clés privilégiés par l'auteur : Didactique, Enseignant, Démarches scientifiques, Travaux Pratiques, Conceptions, Epistémologie.



CHAPITRE II. QUELQUES REPERES EPISTEMOLOGIQUES

Si la thèse mère a réalisé son analyse dans le cadre des sciences physiques, une discipline dans la grande famille des sciences exactes, nous allons réaliser notre analyse dans le cadre disciplinaire de l'éducation à la citoyenneté, dans le domaine des sciences humaines.

Certes, toute pratique qui se veut être scientifique doit avoir les mêmes considérations de valeurs et de rigueur méthodologique. Cependant notre intention c'est d'enlever le *doute méthodologique* quant à notre choix sur l'approche par les compétences en tant que pratique enseignante utilisée à l'éducation à la citoyenneté. En plus la spécificité des sciences humaines pourrait engendrer sans doute un autre regard sur l'aspect didactique d'une pratique enseignante vis-à-vis des autres disciplines scolaires dites scientifiques.

II.I. La notion de méthode et technique d'enseignement

La terminologie « méthodes et techniques d'enseignement » est d'une ambiguïté souvent objet de questionnement. En ce qui concerne la méthode au sens élevé du terme, Piaget⁴ remarque qu'elle n'est pas une branche indépendante de la science, car les problèmes épistémologiques posent constamment des questions de méthode. C'est pourquoi on ne peut pas traiter la méthode à part. De plus, il existe plusieurs conceptions : « *Le propre de la méthode dit Kaplan⁵ est d'aider à comprendre au sens le plus large, non les résultats de la recherche scientifique, mais le processus de recherche lui-même.* » Il ajoute que les attitudes concernant les problèmes de la connaissance dépendant de positions philosophiques beaucoup plus que des difficultés rencontrées dans la recherche scientifiques elle-même.

L'on ne peut qu'être frappé de la disparité éventuelle de la notion de méthode dans le domaine de la pratique enseignante. La plupart des auteurs distinguent les méthodes en fonction de son utilisation. On trouve cependant ce terme utilisé pour caractériser des procédés qui se situent à des niveaux très différents « *Une méthode est une manière raisonnée, donc rationnelle d'organiser une pratique pour atteindre certains objectifs ; elle résulte de choix faits consciemment par l'individu, et donc du domaine du savoir* »⁶.

Le choix d'une technique d'enseignement dépend de l'objectif poursuivi par le curriculum de programme scolaire, lequel est lié à la méthode de travail de l'enseignant. De cette interdépendance naît souvent l'ambiguïté dans la considération d'une pratique comme pratique enseignante authentique. Pour fixer notre grille de lecture nous proposons la

⁴ Jean PIAGET « Introduction à l'épistémologie génétique » » PUF 1950 p 344.

⁵ KAPLAN « The conduct of inquiry. Methodology for behavioral science, » Chandler ed. San. Francisco, 1964, 428p.

⁶ BERNADETTE MERENNE- SCHOUMAKER « didactique de la géographie, organiser les apprentissages » Nathan edit.Paris 1994.p 157

définition suivante « *Une technique est un moyen choisi parmi d'autres en fonction d'un certain nombre de critères : cohérence avec les méthodes et les objectifs, prise en compte de contraintes matérielles, compétences etc..* »⁷

II.2. Les grandes tendances des méthodes et techniques d'enseignement

La pratique enseignante est observable à partir d'une grille de lecture, Nous présentons ici des types de méthodes et techniques de pratique enseignante. Les concepts présentés ici constituent des repères de *caractéristique* de la pratique enseignante. Nous ne prétendons pas épuiser toutes les théories générales concernant les méthodes et techniques de la pratique enseignante, nous n'avons pas non plus l'intention de nier ou de négliger les autres théories didactiques en proposant les cadres d'analyses ci-après. Nous n'en sommes pas là. Notre objectif ici c'est de pouvoir caractériser la pratique en EaC par rapport aux résultats escomptés dans le curriculum du programme scolaire malgache.

Style de pratique enseignante

Théoriquement on peut distinguer quatre styles, base de la pratique enseignante :

- 1 - le style permissif.⁸,
- 2 – le style incitatif,
- 3 - le style associatif
- ,4 - le style transmissif

⁷ Ibid. Page 157.

⁸ Mérenne Bernadette-Schoumaker “ didactique de la géographie” Paris 1994. V.p 157.

STYLES	Versions « moins efficaces »	Versions « plus efficaces »
TRANSMISSIF -Très centré sur la matière -Très peu centré sur les apprenants	Le formateur communique un maximum d'information dans le temps imparti. Son exposé transpose directement un texte écrit sans adapter aux circonstances et au public.	Le formateur fait un exposé mais en l'adaptant aux circonstances et au public ; il annonce des objectifs, il structure, il concrétise...
INCITATIF -très centré à la fois : * sur la matière * sur les apprenants	Le formateur a le souci constant de faire participer les individus, il sollicite des réponses ponctuelles mais sans exploitation effective (questions devinettes)	Le formateur a le souci constant de faire participer le groupe. Il sollicite les avis, il stimule les réponses (questions plus ouvertes)
ASSOCIATIF -très centré sur les apprenants ; -très peu centré sur la matière.	Le formateur n'accorde qu'une confiance relative aux apprenants, il entend les faits travailler mais il n'attend pas grand-chose de cette collaboration. Il ne propose pas d'aide effective ; il « corrige » et « rectifie »	Le formateur fait confiance aux apprenants. Il se considère et il est perçu comme une « personne ressource » dont le rôle essentiel est de faciliter les apprentissages individuels et collectifs.
PERMISSIF -très peu centré à la fois : * sur la matière : * sur les apprenants.	Le formateur reste passif, voire laxiste, il se contente de meubler le temps qui lui est imparti sans considération réelle pour les apprenants et pour les objectifs.	Le formateur met à la disposition des apprenants des documents de qualité bien adaptés à leur niveau, il intervient très peu, mais répond aux demandes explicites.

Les quatre styles de base de l'enseignement en versions « moins efficaces » et « plus efficaces ».

J.THERER. « Méthodologie générale. La gestion des apprentissage » Université de Liège, 1993-1994. p.30.

Indicateurs de développement d'intelligence chez les élèves

Pour repérer l'évolution des compétences des élèves, nous avons pris comme cadre de compréhension les propos de Piaget : « l'intelligence est, en effet, **assimilation** dans la mesure où elle incorpore à ses cadres tout le donné de l'expérience »⁹ et Claparède de confirmer que « l'intelligence constitue une **adaptation mentale** aux circonstances nouvelles, ou, plus précisément, la capacité de résoudre par la pensée des problèmes nouveaux »¹⁰ et « adaptation est un équilibre entre **l'assimilation et l'accommodation** »¹¹

⁹ Jean PIAGET « La naissance de l'intelligence chez l'enfant » Paris 1977. p12

¹⁰ Piaget, ibid p 346.

¹¹ Piaget, ibid p12.

Chapitre III BREF APERÇU SUR LES POINTS D'ANCRAGE DE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES (APC)

Introduction

Pourquoi on parle de l'Approche par les compétences dans ce travail de recherche ?

Nous avons deux raisons pour exposer ce chapitre III.

Première raison : Ce présent mémoire est un travail de réplication. Dans l'idée de réaliser un parallélisme de forme à la démarche effectuée par la thèse mère qui a présenté dans un chapitre complet une étude historique et didactique de l'expérimental dans l'enseignement des sciences physiques, nous allons exposer dans ce chapitre III une brève présentation diachronique et didactique de l'approche par les compétences dans l'éducation à la citoyenneté. La fonction de cette présentation diachronique est de pouvoir identifier le point d'ancrage d'une pratique enseignante au sein d'une discipline scolaire.

Deuxième raison : L'approche par les compétences est décrétée officiellement à Madagascar comme cadre générale de la réalisation du curriculum du programme scolaire dans les cours préparatoires. Cette deuxième raison qui nous amène à prendre cette approche comme une pratique enseignante inséparable de l'éducation à la citoyenneté.

En plus la réforme apportée par la loi 2004-044 portant orientation de l'enseignement à Madagascar avait mis la place l'APC comme cadre générale de l'organisation du curriculum, en particulier dans les classes primaires. Toutes les disciplines scolaires sont présentées dans son aspect de compétences visées d'après la démarche de l'APC.

Ce bref aperçu est loin d'être exhaustif. Nous essayons de présenter seulement les données tirées des trois sources suivantes : Des documents de l' UNICEF/MADAGASCAR, Le plan Education pour Tous du MENRS (Plan EPT), des auteurs spécialisés en matière d'APC Evidement ses sources seront enrichies de quelques synthèses d'ouvrages de nos

propres rédaction tout comme des auteurs chercheurs en APC entre autres De KETELE , entretiens auprès des gens du MENRS responsable formation et concepteurs du curriculum du programme scolaire.

L'approche par les compétences (APC) est introduite dans le contexte du système éducatif Malgache dans son aspect d'innovation et cadre générale de la réforme depuis la loi d'orientation de l'éducation n° 2004-004. Des pays précurseurs donnent déjà l'image des modèles de réalisation pour cette initiative du gouvernement Malgache à savoir Belgique, Suisse, Grande Bretagne, Québec, Tunisie, Djibouti Gabon, Mauritanie.¹² La connaissance des réalisations effectuées dans ces pays a permis aux techniciens malgaches de cibler les quelques domaines de difficultés éventuelles ainsi que des recettes favorables à la mise en marche de l'APC dans le contexte malgache.

III.1 Repères chronologiques

1^{ère} république : programme hérité de celui des français, priorité données aux savoirs et contenus enseignés.

2^{ème} république : programme toujours centré sur le contenu mais cette fois-ci basé sur l'idéologie socialiste selon la loi 78-040

3^{ème} république : Pédagogie par objectif, découpage des contenus en micro-objectifs en fonction de ce que l'on veut atteindre à la fin de chaque leçon selon la loi 94-033¹³

3^{ème} république / 2^{ème} législature : le gouvernement malgache a lancé officiellement par la loi de la réforme du système éducatif 2004-004 et mettra à l'usage l'Approche par les compétences comme cadre général de l'innovation au sein de l'élaboration du curriculum

¹² Ces pays sont énumérés dans l'exposé de Xavier ROEGIERS sur l'APC à Madagascar, document UNICEF, juillet 2004.

¹³ Notes relevé dans « L'approche par les compétences » documents d'appui à la formation des conseillers pédagogiques du 08 au 12 décembre 2003 à Fianarantsoa. Auteurs équipe dirigée par Mme Razafindravao Norberte Alice. Page 3

. Année scolaire 2004-2005 : L'APC vient d'être testée dans une première phase d'expérimentation dans des établissements scolaires sélectionnés, privés et publics. Depuis cette année scolaire 2005-2006, cette pratique d'apprentissage entre maintenant dans sa deuxième phase de généralisation dans tous les établissements scolaires à Madagascar mais encore au niveau des 2 cours : préparatoires et élémentaire de niveau des classes primaires. Selon le planning du Ministère de l'éducation nationale, d'ici deux ans cette technique d'apprentissage va être un outil pour toutes les classes et pour toutes les disciplines scolaires au niveau de l'éducation fondamentale du premier degré et du niveau deuxième degré.

III.2 L'APC et l'Education pour Tous (EPT)

Madagascar définit dans son plan de l'éducation pour tous la place et le rôle utilitaire de l'Approche par les compétences dans l'organisation du système éducatif malgache..

Nous présentons ici l'extrait du bilan de ce plan de l'EPT qui mentionne la présence de l'APC dans la réforme de l'éducation à Madagascar.

Bilan des réalisations (de l'EPT) 2003-2004

Les actions principales réalisées durant les deux premières années de mise en œuvre du plan *Education Pour Tous* concernent :

- **L'augmentation importante des ressources** allouées au secteur de l'éducation en général - passées de 2,3% à 3,3% du PIB (et de 12,8% à 17,2% des dépenses totales de l'Etat) entre 2002 et 2004 – et au secteur de l'éducation primaire en particulier, passées de 39% à 49% des dépenses totales du MENRS sur la même période.
- **L'incitation à la scolarisation** par l'allègement des charges des parents, par le biais de la distribution de kits scolaires aux élèves, de l'exonération des droits d'inscription à l'école primaire et de la subvention des enseignants recrutés par les FRAM.
- **Le transfert de fonds aux écoles primaires publiques** du pays (caisses-écoles) destinés à améliorer la situation des établissements et augmenter la capacité d'initiative des communautés scolaires locales.

- **L'amélioration des conditions des enseignants fonctionnaires en classe** par la distribution de primes de craie et d'éloignement.
- **La construction** de nouvelles salles de classe pour accroître la capacité d'accueil.
- **La distribution de manuels scolaires** à tous les élèves du public et du privé pour améliorer les conditions d'apprentissage.
- **La révision des curricula par l'approche par les compétences (APC) pour renforcer la pertinence des apprentissages et former les enseignants aux pédagogies actives.**
- **La restructuration de l'Education fondamentale en cours d'apprentissages** (CP 1/2, CE, CM 1/2) pour réduire les taux de redoublement. »¹⁴

Toujours dans le cadre de ce plan de l'EPT une Révision progressive des curricula à partir de l'introduction de l'APC constitue une action qui vise à améliorer la qualité et la pertinence des apprentissages dans l'éducation fondamentale niveau 1 (EF1)

III.3.Objectifs spécifiques de l'APC

Pour ce qui est des objectifs spécifiques de l'APC :

1. Il s'agit tout d'abord de mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire, et en fin de scolarité obligatoire, plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui (celle)-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau attendu.
2. Il s'agit également de donner du sens aux apprentissages, de montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. Pour cela, il est nécessaire de dépasser des listes de contenus-matières à retenir par cœur, des savoir-faire vides de sens, qui trop souvent ennuiant l'élève, et ne lui donnent pas l'envie d'apprendre. Au contraire, l'approche par les compétences lui apprend à situer continuellement les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations.
3. Il s'agit enfin de certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse souvent d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active.

¹⁴« PLAN EDUCATION POUR TOUS » Situation en 2005 et actualisation des objectifs et stratégies page 4 ,MENRS, service de la planification.

En cela, *l'approche par les compétences est une réponse aux problèmes d'analphabétisme fonctionnel*. On définit par analphabète fonctionnel les élèves qui sont allés à l'école plusieurs années, et qui sont incapables d'utiliser leurs acquis dans la vie de tous les jours¹⁵.

III.4. .Les principales notions relatives à l'APC

Une compétence : Une compétence est la possibilité, pour un élève, de mobiliser un ensemble de savoir, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre des situations. L'élève exerce une compétence en résolvant des situations. Pour vérifier si l'élève a acquis la compétence, l'enseignant lui soumet une situation nouvelle qui est le témoin de la compétence.¹⁶

Une compétence de base : une compétence de base est une compétence définie en termes de profil minimum à acquérir par l'élève pour qu'il puisse suivre avec succès les apprentissages de l'année suivante.¹⁷

Par conséquent on dit de quelqu'un qu'il est compétent lorsque non seulement il possède certains acquis de connaissances, de savoir-faire, de procédures, attitudes, mais surtout lorsqu'il peut mobiliser ses acquis de façon concrète pour résoudre une situation-problème donnée. Exemple traduire une lettre en malgache en langue française, résoudre un problème de mathématique correctement en un temps donné, fabriquer une chaise à partir des planches.

Les ressources : Les ressources sont essentiellement les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence.¹⁸

Situation et famille de situations : Les situations sont les occasions d'exercer la compétence¹⁹

¹⁵ Exposé de Xavier Roegiers , document à l'usage des formateurs de formateurs en APC, juillet 2003. UNICERF Antananarivo.

¹⁶ Xavier ROEGIER « l'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves. » De Boeck page 2.

¹⁷ Ibid. op. cit.4

¹⁸ Définition donnée dans le manuel guide pour APC en Cours préparatoires, document élaborés par le MENRS pour formateurs des enseignants cours préparatoires. 2004-2005.

¹⁹ Ibid op.cit

Un élève ne sera déclaré compétent que lorsqu'il pourra faire face à n'importe quelle situation qui appartient à la famille de situation. Une reproduction pure et simple d'une activité donnée n'est pas une compétence.

Une situation problème : la notion de situation-problème désigne un ensemble contextualisé d'information à articuler, par une personne ou un groupe de personnes, en vue d'une tâche déterminée, dont l'issue n'est pas évidente à priori.²⁰

Une situation problème didactique : une situation problème didactique est une situation problème que l'enseignant organise pour l'ensemble d'un groupe-classe, en fonction de nouvel apprentissage. Elle vise à favoriser de nouveaux, en vue d'une meilleure appropriation de ceux-ci par des élèves.²¹

Une situation Cible : une situation cible est une situation problème qui représente l'image de ce qui est attendu comme performance de la part de l'élève au terme d'un ensemble d'apprentissage de savoir, savoir-faire. Les termes de situation d'intégration, situation de réinvestissement sont des synonymes. Une situation cible peut être utilisée à des fins d'intégration des acquis de l'élève, ou à des fins d'évaluation.²²

III.5. L'APC et L'UNICEF.

L'UNICEF soutient financièrement la mise en marche de l'APC à Madagascar. C'est un geste qui participe à l'accomplissement des différents calendriers des différents actions relatives à l'APC..

Parler de l'effectivité de la pratique enseignante de l'APC sans parler de l'UNICEF est impossible. Il est mentionné dans les CINQ PRIORITES DE L'UNICEF que : «

- Nous redoublerons d'efforts pour que toutes les filles et tous les garçons bénéficient d'une bonne éducation de base et qu'ils puissent la mener à terme...

²⁰ Xavier Roegiers, op cit page 2

²¹ Ibid op cit

²² Ibid op cit

- Nous nous emploierons à promouvoir le développement intégré du jeune enfant, afin de donner à chaque enfant le meilleur départ possible dans la vie... »²³.

Fidèle à cette mission au niveau de l'humanité, l'UNICEF participe à la réalisation effectif de l'APC à Madagascar en tant que premier partenaire, en particulier au niveau des financements des activités auprès du MENRS entre autres, financement des divers encadrement des enseignants des classes primaires à la pratique de l'APC, formations des formateurs en APC, conception des curriculums, confection de manuels pédagogiques, contribution et collaboration pour l'effectivité des travaux des techniciens étrangers collaborateurs avec les techniciens du MENRS.

III.6. Pratique de l'APC :

L'approche par les compétences ne provoque pas une déstabilisation complète des pratiques didactiques des enseignants. Le guide pédagogique de l'APC pour les classes primaires parle de l'APC est une application de la pédagogie de l'intégration . Xavier Roegiers en parle dans son ouvrage :

« Nous pouvons dès lors définir l'intégration comme une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné.(...) nous nous intéressons plutôt aux aspects pédagogiques de l'intégration, c'est-à-dire aux aspects de l'intégration qui concernent les apprentissages eux-mêmes. Le principal concerne la mobilisation conjointe, par l'élève, de différents acquis scolaires dans une situation significative. C'est ce qu'on peut appeler l'intégration des acquis, ou intégration situationnelle. »²⁴

III.7. les quatre moments de l'organisation des apprentissages en APC

Première période : ***Les apprentissages ponctuels*** de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Une Opération heuristique de l'apprenant pour accéder à l'acquisition d'une compétence de base visée par chaque séance d'activité.

²³ Les cinq priorités de l'UNICEF, brochure diffusé par l'UNICEF- MADAGASCAR

²⁴ Xavier Roegiers « Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement » avec la collaboration de Jean-Marie De Ketele, 2 édition. De boeck Université page 22.

Ce premier apprentissage demande une clarification de la compétence visée, d'avoir une idée claire des opérations mentales requises par l'apprentissage, de tenir compte du niveau des élèves, d'avoir identifié les obstacles, de bien préciser les consignes de travail à effectuer, de bien poser au départ les critères d'évaluation des compétences visées. On essaie, dans la mesure du possible, de rendre les apprentissages significatifs en montrant aux élèves à quoi ils servent, et on amène les élèves à combiner progressivement les savoirs, savoir-faire et savoir-être entre eux ;

Deuxième période : *Les activités d'intégration*

C'est la deuxième activité qui consiste à amener les élèves à valider les compétences visées. C'est-à-dire on apprend l'élève à mobiliser ses triples savoirs dans des situations complexes. Dans un environnement qui lui sera familier. Contrairement, cette période d'activités d'intégration consiste à présenter à l'élève une ou deux situations qui font partie de la famille de situations, de manière à lui apprendre à intégrer ses acquis. En effet, il est rare qu'un élève puisse automatiquement intégrer ses acquis (une de nos constatations sur terrain lors de notre observation de classe pratiquant l'APC). Il lui faut des consignes précises pour ce faire. Cette intégration des compétences peut se faire de façon progressive à partir de ce qu'on appelle « module d'intégration » (séquence de tâche à réaliser pour intégrer la compétence de l'élève). Notons que les modules d'intégration sont suivis par des modules d'évaluation formative et de remédiation. A savoir que l'évaluation sommative ne se fera que pour chaque fin de cycle (par exemple le cours préparatoire 1 année sera poursuivi, sans évaluation sommative, par le cours préparatoire 2 qui fera l'objet d'une évaluation terminale qui sera sommative) année que l'approche par les compétences procède l'évaluation certificative.²⁵

Troisième période : Le moment de l'évaluation. Cette phase est réservée à l'identification des erreurs survenues pendant les activités des travaux pratiques. Un travail de diagnostic qui consiste à relever toutes les erreurs dans la réponse finale des TP. Les erreurs sont classées par type et priorisées. Il appartient à l'enseignant de préciser les sources des erreurs identifiées dans chaque situation cible d'un TP. Le travail d'évaluation est ici de type évaluation formative, c'est de bien situer le niveau de maîtrise de chaque compétence de base visée par thème d'étude.

²⁵ Manuel guide pédagogique de l'APC en classes primaires, MENRS, 2004.

Quatrième période : Le moment de la remédiation. Cette phase est surtout utile après l'évaluation et ceci dans le but d'effectuer une régulation immédiate des erreurs de traitement des activités lors du TD. L'éducation à la citoyenneté demande une manière plus particulière de remédiation à savoir la présentation aux élèves d'une situation-problème *didactique*. Chaque phase de remédiation est le moment pour réorienter les savoirs faire des élèves avec d'autres types de situation-problème jusqu'à ce que les savoirs-être attendus apparaissent dans leurs comportements journaliers. Autrement dit chaque compétence à atteindre dans la discipline éducation à la citoyenneté doit être validée momentanément par un changement de comportement observable au niveau de chaque élève.

CHAPITRE IV PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES , OBJET DE LA RECHERCHE

Rappel du sujet : Contribution à l'Analyse épistémologique et didactique de l'éducation à la citoyenneté, mise en place de l'approche par les compétences en cours préparatoires »

Introduction.

De quoi est basée la pratique enseignante pour effectuer le contenu du curriculum de l'éducation à la citoyenneté ? Comment un enseignant organise-t-il les activités d'apprentissage ? Dans quelle approche méthodologique la pratique enseignante réalise les objectifs de l'éducation à la citoyenneté dans le contexte d'enseignement malgache ? Y-a-t-il une spécificité didactique pour la pratique enseignante de l'éducation à la citoyenneté ? Connaître le sens de la citoyenneté n'est-il pas une affaire des personnes ayant l'âge majeur voire adulte ? Ces types de questions constituent les sources de notre réflexion et qui orientent à l'élaboration de la problématique.

L'introduction de l'éducation à la citoyenneté (EaC) à l'école est cadrée par des textes règlementaires. Soit en ce qui concerne l'organisation du curriculum, soit en ce qui concerne l'organisation des apprentissages. Toutefois l'écart entre la l'élaboration théorique du déroulement de l'EaC et certaine pratique enseignante, entre l'aspect savant de la discipline et le savoir enseigné en classe nous emmène à effectuer notre recherche sur la pratique enseignante dans cette discipline. Ne serait-ce que pour vérifier les critiques souvent gênantes concernant un certain amateurisme (involontaire !) de certaines pratiques enseignantes en Eac.

IV.1. Evolution des objectifs de l'Education à la citoyenneté (EaC)

Le contenu du programme de l'EaC évolue souvent dans les textes réglementaires. Les nouveaux objectifs de chaque nouveau contenu du programme demande sans doute à la pratique enseignante une reconsidération sur l'organisation du contenu du cours comme pour les démarches de l'apprentissage des élèves. Face à cette situation on se demande s'il existe une possibilité de changement de style de pratique enseignante à chaque fois que le contenu et

les objectifs du programme soient modifiés ? Ce qui est surtout problématique c'est le rythme de la pratique enseignante en fonction de chaque modification des objectifs au programme de l'EaC et les résultats de l'apprentissage des élèves. Une étude diachronique de cette évolution des contenus du programme serait alors utile pour en tirer les points de réflexion à notre étude de la problématique.

Le Ministère de l'éducation nationale est le responsable de L'EaC à Madagascar au niveau de l'organisation du gouvernement. Les contenus des textes règlementaires présentés ci-après en donnent les détails de cette organisation. En particulier, la loi du 94-033 définit l'EaC comme composante de l'éducation civique à l'école pour l'éducation formelle. Par contre l'EaC est une activité propre et à part entière du Ministère de l'éducation nationale dans le domaine de l'Education non formelle.

1. - En application du Décret n° 95-136 du 07 février 1995 fixant les attributions du ministre de l'éducation nationale ainsi que l'organisation générale de son Ministère.

-L'Arrêté n° 102-95/MEN du **7 juin 1995** fixant les programmes scolaires des classes primaires de Madagascar présente les objectifs de l'EaC intégré dans le profil de sortie à la fin de l'enseignement primaire :

- Connaissance d'une bonne conduite de son comportement
- Capable d'assumer son devoir envers autrui
- Respect aux valeurs de la société
- Connaissance de la Démocratie, les institutions de l'Etat, l'Etat Malgache.
- Savoir gérer et conserver les richesses naturelles²⁶

Volume horaire par semaine Une heure trente.

2- En application du décret 97/210 du 25 mars 1997 portant fixation des attributions du Ministre de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de base ainsi que l'organisation générale de son Ministre.

- L'Arrêté n° 5238/97-MINESEB fixant les programmes scolaires des classes de dixième, cinquième et premières ACD du **10 juin 1997**, présente les objectifs de l'Eac intégré au sein de l'éducation civique comme suit :

- Utiliser les règles de vie pratique à l'école, dans la famille et dans la communauté
- Distinguer les droits et les devoirs d'un citoyen et d'un élève :
- Identifier les institutions de la République de Madagascar et les relations entre elles ;
- Décrire les mécanismes des relations internationales ;

²⁶ Ministère de l'éducation nationale, UERP, école primaire programmes à partir de l'année scolaire 1995-1996.

- Inventorier les problèmes locaux, nationaux et planétaires de l'environnement et d'en proposer des solutions ;
- Agir efficacement en toutes circonstances et d'accomplir rapidement des formalités administratives.

Volume horaire 2 heures par semaine²⁷

3 – En application du décret n° 97/210 du 25 mars 1997 portant fixation des attributions du Ministre de l'enseignement secondaire et de l'éducation de base ainsi que l'organisation générale de son ministère.

-l'arrêté n° 2535/98 Mineseb du **7 avril 1998** fixant les programmes scolaires des classes de neuvième, quatrième et terminales ACD, présente les objectifs de l'EaC au sein des compétences suivantes :

- En plus des acquis antérieurs
- Acquérir des connaissances et des compétences sur des domaines précis de la vie en société (Etat civil, identité, recensement, mariage, impôts)
- Connaître la structure de l'Etat et les relations entre les institutions ;
- Discuter des droits culturels et artistiques à Madagascar ;
- Connaître les grands problèmes nationaux d'environnement et de participer à la résolution de ces problèmes.

Volume horaire 2 heures par semaine.²⁸

4 - En application du Décret n° 97/210 du 25 mars 1997 fixant les attributions du Ministre de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de base ainsi que l'organisation générale de son Ministère.

- l'arrêté n° 3602/99 – MINESEB du **13 avril 1999** fixant les programmes scolaires des classes de neuvième, quatrième et terminales A-C-D, les objectifs de l'EaC est donné au sein du programme de l'éducation civique présenté comme suit :

- Utiliser les règles de vie pratique à l'école, dans la famille et dans la communauté
- Distinguer les droits et les devoirs d'un citoyen et d'un élève :
- Identifier les institutions de la République de Madagascar et les relations entre elles ;
- Décrire les mécanismes des relations internationales ;
- Inventorier les problèmes locaux, nationaux et planétaires de l'environnement et d'en proposer des solutions ;
- Agir efficacement en toutes circonstances et d'accomplir rapidement des formalités administratives.

Volume horaire 2 heures par semaine²⁹

²⁷ Ministère de l'enseignement secondaire et de l'éducation de base, programme scolaire classe de 5^{ème} à partir de l'année 1997-1998.

²⁸ Ministère de l'enseignement secondaire et de l'éducation de base, Programme scolaire classe de quatrième, à partir de l'année scolaire 1998-1999.

5 - Mai 2002 création de la direction de l'éducation de masse et du civisme par le décret 2002/75 du 7 août 2002 fixant les attributions du ministère. Cette direction est transformée en office de l'éducation de masse et du civisme (**O.E.M.C**) par le décret 2003-197 du 11 mars 2003 et ceci pour élargir les possibilités d'action de ce service de l'éducation à la citoyenneté, en voici un extrait de son application :

Objectifs du ministère c'est de changer le comportement public cible afin d'en faire des citoyens de droit et de fait

Cibles : les enfants, les jeunes, les adultes les parents et toutes les composantes de la société.

Missions de l'OEMC : (extrait) - Faire naître et approfondir chez le public cible les concepts de Nation et d'Etat, le sens du Patriotisme et du bien commun ainsi que le respect des biens publics afin de renforcer l'unité nationale. – Sensibiliser, éduquer et former les enseignants, les parents et partenaires de l'école en matière de Citoyenneté et du Civisme pour favoriser l'instauration de la Gouvernance démocratique et de l'Etat de droit, en vue du développement durable ; - Mettre à la disposition de tous les acteurs d'Education à la citoyenneté et au civisme les outils et auxiliaires pédagogiques susceptibles de les aider dans l'accomplissement de leurs actions.

6 - Septembre 2002 : Assises sous la direction du ministère de l'enseignement secondaire et de l'éducation de base à l'hôtel Panorama sur le thème EDUCATION A LA CITOYENNETE ET AU CIVISME LEVIER DU DEVELOPPEMENT DURABLE.

7 - La loi n° 2004-004 du 26 juillet 2004 portant orientation générale du système d'éducation, d'enseignement et de formation à Madagascar définit dans ses principes fondamentaux :

L'article 14 la place de l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement : « L'école, les établissements d'enseignement et de formation, doivent en collaboration, et avec la complémentarité des familles et de la société, veiller à inculquer aux enfants, aux adolescents et aux jeunes les sens de la responsabilité et de l'initiative, ainsi que le respect des bonnes mœurs et des règles de bonne conduite. En outre, ils sont appelés à : ***Développer en eux le sens civique et les valeurs de la citoyenneté*** »

- L'article 27 stipule que l'éducation à la citoyenneté et au civisme fait partie des activités dans l'éducation non formelle.

²⁹ Ministère de l'enseignement secondaire et de l'éducation de base, programme scolaire, classe de troisième à partir de l'année scolaire 1999-2000.

-L'article 37 définit les objectifs de l'EaC déclarés par le Ministère de l'éducation nationale :

- D'informer, de former et d'encadrer tout citoyen sur ses droits et ses devoirs comme membre d'une famille, d'un village ou d'un quartier, d'une collectivité territoriale, d'une nation.
- De développer la conscience et le respect des droits et des libertés de l'homme, la pratique de la démocratie et la fierté de l'identité nationale ;
- De former le citoyen à la sauvegarde et à l'extension de l'environnement et du patrimoine national tant culturel, matériel ou immatériel ;
- De compléter et de parfaire ses compétences et ses capacités pour en faire un citoyen poli, honnête, éclairé, responsable et actif.
- *L'éducation à la citoyenneté et au civisme s'adresse à toutes les personnes de tous âges.*

Il s'agit à partir de ces énumérations des textes réglementaires qu'une éducation à la citoyenneté à l'école est une composante de l'Education civique. La terminologie « Education à la citoyenneté » désigne une vaste activité d'Education qui ne se limite pas dans le programme scolaire. Il est évident que tout savoir scolaire est issu d'un savoir mère, appelé aussi savoir savant, cette brève présentation de la tendance terminologique de l'EaC nous permet d'imaginer une autre travail d'analyse sur la grandeur et la limite du programme d'Education civique, mais ceci dépasse largement notre activité actuelle et demande un autre objet d'étude.

IV.2.. LA PROBLEMATIQUE

L'élaboration de notre problématique est en fonction d'un double exigence méthodologique : - D'une part toujours dans le cadre de la réplique méthodologique, nous considérons la question problématique de la thèse mère comme susceptible d'être une problématique générale pour une analyse épistémologique et didactique d'une démarche d'enseignement. Par conséquent, pour une analyse de la pratique enseignante en EaC, les domaines déclarés dans cette problématique de la thèse mère mérite d'être considérés. Notre intention ici c'est de reprendre les grands axes de cette problématique pour étudier notre sujet.

- D'autre part, au sein de contexte de l'EaC présenté dans la rubrique précédente ci-dessus, l'organisation de la pratique enseignante est déterminante. Cette pratique serait le garant de la réussite ou non de ces objectifs déclarés. L'évolution des contenus de l'EaC appelle sans doute une évolution de la pratique enseignante, et à chaque niveau de classe les

objectifs demandent une légère option de pratique d'organisation du cours à première vue de ces différents textes réglementaires.

La question problématique de notre recherche serait alors :

« Peut-on tenir compte de l'état actuel de la pratique de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté, pour activer la démarche de l'approche par les compétences? »

A partir de cette problématique nous essayons de savoir l'impact de certains aspects de la pratique enseignante aux performances scolaires. Il est évident que pour une meilleure passation d'un savoir scolaire l'aspect didactique devrait être d'abord bien clarifié. A la limite l'aspect épistémologique de l'EaC devrait être à la connaissance des enseignants avant l'organisation de son travail didactique. En plus si l'on veut clarifier toute critique qui risque de dénigrer la pertinence de l'EaC une telle problématique à le mérite d'être répondue.

La pratique enseignante est-elle modifiable en particulier dans le domaine de l'EaC ? Est-elle conditionnée par le niveau des objectifs du cours ? Est-ce que l'EaC demande une didactique particulière vis-à-vis des autres disciplines en sciences humaines ? En quoi la pratique enseignante influence-elle sur l'efficacité du cours de l'EaC ? Tels sont des questionnements complémentaires qui gravitent autour de notre problématique. En d'autres termes notre problématique s'intéresse dans le domaine de la pratique enseignante tout en considérant cette pratique comme source de performance scolaire

IV.3. OBJET D'ETUDE

L'objet limité de l'étude serait la *pratique enseignante*. Une réalité quotidienne dans un établissement scolaire et faisant partie du contexte didactique, la pratique enseignante embrasse tout de même un vaste champ d'activité tout comme la préparation et l'élaboration du cours, l'analyse du contenu du cours, le mode de passation du savoir, le comportement de l'enseignant lors de la relation maître- élève, y compris les modalités d'évaluation de la discipline, autre domaine qui suscite l'approche didactique sur la pratique des enseignants.

Dans le cadre des sciences humaines, le doute méthodologique doit être mis au point en choisissant un objet d'étude. Nous ne prétendons pas avoir défini un objet qui remplit

toutes les conditions pour un travail scientifique, c'est-à-dire purement observable d'une manière scientifique, épargné de tout problème de *subjectivité* entre chercheur - objet d'étude. La didactique des disciplines en particulier et les sciences de l'éducation en général font partie de la grande famille des sciences humaines, domaine majeur du débat sur le déterminisme social. L'homme est à la fois observateur et faisant partie de l'objet à observer dans la pratique enseignante, une position ambiguë. Un homme qui observe un homme se sent observé lui-même, il se peut que les enquêtes à mener seront conditionnées par les sentiments propres de l'enquêteur et des enquêtés : c'est un aspect de la subjectivité dans les travaux d'enquête en sciences humaines en général, et la recherche didactique pourrait en fait partie.

Toutefois la scientificité d'une enquête réside sur beaucoup de raison dans sa méthodologie de travail et de sa démarche d'acquisition de la vérité scientifique. Nous rejoignons ici Claude Bernard dans sa fameuse théorie d' OHERIC (Observation-Hypothèse-Experimentation-Resultats-Interpretation-Conclusion)³⁰ pour présenter l'authenticité de notre objet d'étude.

Et Max Weber d'affirmer que « *Ce ne sont pas les rapports réels' entre les choses qui constituent le principe de la délimitation des différents domaines scientifiques, mais les rapports conceptuels entre problèmes. Ce n'est que là ou l'on applique une méthode nouvelle à des problèmes nouveaux et où l'on découvre ainsi de nouvelles perspectives que naît aussi une science nouvelle* »³¹

A fortiori des arguments qui minimisent la pertinence scientifique d'une analyse épistémologique et didactique de l'EaC doivent être rectifiés à partir des résultats d'un tel travail de recherche sur la pratique enseignante. Un objet d'étude trouve sa crédibilité en fonction de son utilisation à notre avis

En somme, en prenant la pratique enseignante de l'EaC comme objet limité de notre étude, c'est de vouloir poser en situation d'analyse les quelques spécificités relatives à notre problématique.

³⁰ G. BACHELARD « LA formation de l'esprit scientifique ? Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective » 4è ed. J.Vrin, Paris, 1965, p.24.

³¹ Max WEBER, « Essais sur la théorie de la science », Plon, Recherche en Sciences humaines, Paris, 1965, p 146.

IV.4. Objectif de la recherche

L'objectif de notre travail demeure dans la réplication d'une méthodologie. Pour ce faire, une analyse épistémologique et didactique ont des objectifs méthodologiques d'une part, mais ces objectifs sont axés dans la problématique propre de la discipline scolaire cadre d'observation de la pratique enseignante.

Ainsi les deux objectifs retenus pour notre travail de recherche sont :

- Il s'agit d'analyser la pratique des enseignants lors de la démarche par l'Approche par les compétences pour caractériser l'état actuel de l'éducation à la citoyenneté et identifier certaines conceptions des enseignants qui pourraient expliquer, du moins en partie, la résistance aux innovations didactiques.
- Ensuite, il s'agit d'expérimenter une proposition d'une séquence d'activité d'intégration par situation problème d'un thème au programme en EaC pour :
 - Examiner dans quelles mesures elle sera adoptée par les enseignants
 - Comprendre dans quelle mesure les enseignants peuvent passer « d'une pratique centrée sur ce qu'ils font et ce qu'ils enseignent à une pratique centrée sur ce que font les élèves et sur leurs progrès observables » Martinand JL (1986)³².

L'élaboration de ces objectifs est conditionnée par les résultats escomptés pour une analyse épistémologie et didactique. Notre souci c'est de suivre l'itinéraire d'une recherche dans le cadre de la *didactique critique et prospective*³³

IV.5. Présentation des hypothèses

L'élaboration d'une hypothèse n'est pas une activité spontanée sans référence de méthode et technique de conception. Les caractères de nos hypothèses présentées ici seraient issus de la méthodologie de la thèse mère à répliquer.

En jetant les bases de notre étude problématique sur la pratique enseignante de l'EaC, la compréhension des différents comportements des enseignants demande des hypothèses de

³² Ibid, SOUDANNI OLFA *sur les objectifs de l'analyse épistémologique et didactique*, page 117

³³ Trois orientations sur la didactique des disciplines : 1 la didactique praticienne, celle des stages d'immersion, d'observation et de responsabilité Elle s'incarne dans les maîtres-formateurs. 2 la didactique normative, celle des leçons-modèles sur programmes, des référentiels et dispositifs d'évaluation et de contrôle. Elle s'incarne dans les formateurs-inspecteurs. 3 la didactique critique et prospective, celle des projets et mémoires pédagogiques, de l'appropriation des résultats de la recherche. Elle s'incarne dans les Formateurs-innovateurs et les formateurs-chercheurs.

REFERENCES

- HALTE J-F (1992) la didactique du français, Paris, PUF, Que sais-je ?
- MARTINAND J-L (1986). Connaître et transformer la matière, Berne, Peter Lang
- DEVELAY, M (1992). De l'apprentissage à l'enseignement, Paris ESF
- Conseil national des programmes (France) (1991)Déclaration sur l'enseignement des sciences Expérimentales. Bulletin Officiel de l'Education nationale, Paris, 20 février 1992.

travail qui orientent vers la compréhension de la spécificité de la pratique en EaC. En d'autres termes la crédibilité de ces hypothèses est surtout en fonction des réflexions et des différents questionnements issus tout au long des chapitres précédents.

-**Hypothèse 1** : les enseignants effectuent des pratiques qu'ils ignorent. Tout comme celles des élèves, ces conceptions sont contradictoires et mobilisées en fonction de la situation. »

-**Hypothèse 2** : Ce sont plus les conceptions des enseignants, que les capacités des élèves, qui constituent un frein à la mise place de démarches scientifiques.»

Chapitre V : METHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE SUR LE TERRAIN

Effectuer une analyse épistémologique et didactique demande une prudence méthodologique. En effet lors de notre travail d'enquête, il arrive souvent de remodeler notre démarche établie en fonction du déroulement de la recherche. L'aspect scientifique de la recherche est terriblement difficile à gagner dans une situation où des conditions favorables et nécessaires ne sont pas réunies. De ce fait l'élaboration de la démarche de recherche sur terrain est le plus délicate dans tout le travail de mémoire en DEA à notre avis.

Dans son exécution, notre travail se constitue de deux temps :

- un premier temps pour une étape exploratoire et descriptive
- en deuxième temps une mise en œuvre en classe d'une activité propre à notre élaboration.

V.I.: un état de lieu

V.I.1 Les questionnaires

Avant de prendre les formes définitives de nos questionnaires un *travail de pré- test* de chaque item est effectué avec 5 enseignants des classes primaires et 2 enseignants des classes secondaires. Cette phase de pré test conditionne avec beaucoup d'intérêt la forme et le contenu final de nos questionnaires à distribuer. L'examen des réponses obtenues pour ces premières versions du questionnaire test nous a permis d'améliorer et de reformuler certaines questions.

- L'échantillonnage de la population cible

Le choix de l'échantillon est un travail qui demande beaucoup de prudence surtout lorsqu'il s'agit d'une analyse de comportement comme la pratique enseignante. Tout en respectant les valeurs méthodologiques des autres techniques d'échantillonnage tout comme l'*échantillon simple* qui choisit au hasard par procédé de loteries le nombre des échantillons, soit l'*échantillon systématique* qui obtient par désignation directe les échantillons, nous avons

opté sur la technique de *l'échantillon stratifié* pour avoir les établissements scolaires cibles de nos questionnaires et entretiens.

« L'échantillon stratifié, on divise d'abord la population en strates en se fondant sur une caractéristique quelconque connue et on prélève ensuite au hasard un échantillon à l'intérieur de chaque strate. L'objectif principal de cette procédure est de faire en sorte que le rapport de l'échantillonnage soit diversifié de façon à permettre au chercheur d'étudier sous un fort grossissement une strate qui l'intéresse particulièrement »³⁴

Le questionnaire a été proposé aux 22 enseignants d' EaC dont voici la répartition de la distribution :

- Quatorze enseignants dans la circonscription scolaire Ambatolampy³⁵, dans les établissements scolaires publics et privés en milieu rural. Cette catégorie d'échantillon est surtout choisie pour vérifier s'il y a un impact sur la pratique enseignante le fait d'avoir des élèves de culture rurale.

- Huit enseignants dans la circonscription scolaire d'Arivonimamo³⁶, dans les établissements scolaires publics et privés localisé au sein du chef lieu du district et chef lieu de la commune rurale d'Imerintsiatosika³⁷ dans le but d'avoir des informations sur la pratique enseignante de ceux qui travaillent dans un milieu administratif plus équipé avec des élèves en situation d'interculturalité progressive.

▪ Typologie de questionnaires :

Les contenus sont surtout axés sur deux principes : Questionnaires avec des contenus sur *l'étude des stéréotypes*³⁸ de pratique enseignante. Autrement dit des questionnaires qui ne demandent pas uniquement le cas du sujet interrogé plus particulièrement mais la situation générale de la pratique enseignante en sa connaissance. Deuxième principe, des questionnaires avec des contenus sur l'étude du *comportement hypothétique*³⁹ de l'enseignant. Il s'agit des questions sur la pratique propre du sujet interrogé. Ces deux principes d'élaboration des contenus ont pour but d'avoir des informations plus

³⁴Théodore CAPLOW « l'enquête sociologique » collection U2 Paris 1970. Page 237

³⁵ Un district dans la région de vakinakaratra, province Antananarivo, Madagascar

³⁶ Un district dans la région de l'Itasy, province Antananarivo, Madagascar

³⁷ Une commune rurale dans le district d'arivonomamo, région de l'Itasy.

³⁸ Ibid p. 229

³⁹ Ibid p. 229

vaste à l'étude final de l'échelle d'attitude sur les caractéristiques de la pratique enseignante en EaC. Au total nous avons posé 45 questions écrites dont voici les formes.

- 13 questions fermées (QF)
 - 17 questions ouvertes (QO)
 - 15 questions à choix multiples (QCM).
- Des questions ouvertes (QO) : les questions ouvertes ont l'avantage de laisser s'exprimer librement les enquêtes. Cela permet de recueillir une foule d'information même si le dépouillement est le décodage lors de l'analyse est une tâche assez lourde.
 - Des questions à choix multiples (QCM). L'avantage ici est de recueillir des informations plus précises, puisque les réponses sont « canalisées », codifiées par des choix prédéfinis. Par ailleurs, la proposition d'un certain nombre de choix aide le sujet et peut lui permettre de mieux comprendre la question. Cependant, ces choix peuvent l'influencer ou l'obliger à choisir une réponse parmi la liste proposée, alors qu'il n'est peut-être d'accord avec aucune d'entre elles..

Tous les questionnaires sont présentés en annexe.

■ modalité de passation des questionnaires

La passation des questionnaires est précédée par une conversation type d'entretien dans le but de bien expliquer l'objectif principal de notre enquête et pour éviter toute fausse interprétation de nos questions et qui peut perturber l'attention de nos enseignants cibles de l'enquête. Pour la réalisation :

- Tout d'abord, nous avons expliqué brièvement à chaque enseignant chargé de remplir les questionnaires l'objectif, l'utilité de notre recherche ainsi que l'importance de leurs réponses.
- Nous laissons l'enseignant remplir les réponses individuellement à notre insu.
- Une date de ramassage est fixé par nous même pour éviter des retards à notre dépouillement.
- Une série de question annexe pourrait être nécessaire au cas où nos informations seront insuffisantes ou insatisfaisantes

▪ Avantages et limites des questionnaires

L'avantage des questionnaires c'est de toucher plusieurs enseignants avec des mêmes questionnements et dans un temps calculable. Cet outil est utilisé par le principe de l'anonymat dans notre enquête ; ce qui procure une certaine liberté d'expression aux enseignants. En plus les enseignants censés de répondre aux questionnaires sont à l'abri des influences particulières de l'enquêteur et de son supérieur dans l'administration de l'école.

En résumé le questionnaire nous semble présenter les avantages suivants :

- Si les entretiens risquent de suggérer et d'influencer les réponses des sujets interrogés, les questionnaires suppriment quasiment toutes espèces d'influence particulière de l'interviewer.
- Ils standardisent le questionnement pour tous les enquêtés.
- Si les entretiens ne permettent pas de toucher beaucoup de personnes (parce que le dépouillement des données serait lourd), les questionnaires permettent de consulter des populations importantes absentes pendant notre présence dans les établissements échantillons.
- Et surtout, ils conservent l'anonymat et procurent donc une certaine liberté d'expression et de critique sans obstacles d'influences.

V.I. 2.. Les entretiens

○ Typologie

Pour éviter toute précipitation à une conclusion après les résultats des questionnaires, l'entretien est surtout effectué pour confirmer certaines réponses recueillies lors des questionnaires. C'est un moyen pour faire exprimer librement les enseignants interrogés le plus explicitement possible et pour avoir beaucoup de détails. Nous avons utilisé un seul type d'entretien : *l'entretien libre*. C'est une technique choisie pour les deux raisons suivantes : pour donner une libre expression aux enquêtés sur leurs idées propres sur la démarche de la situation-problème en particulier. A travers les réponses libres, sans précision technique de notre part, nous essayons de repérer leurs cultures générales et le niveau de compréhension de chaque domaine à exploiter entre autres : sur l'APC, définition de l'activité didactique, l'EaC en générale.

Les entretiens sont dirigés par nos protocoles de thèmes cadre de la conversation, une durée de une heure et sous forme de table ronde et de brainstorming, une discussion avec les groupes d'enseignants dans chaque établissement scolaire cible.

- Utilité et limites des entretiens

Si certaines recherches semblent privilégier la méthode des entretiens de toutes sortes pour analyser la pratique des enseignants, les résultats recueillis par de tels moyens sont difficiles à cerner à notre avis. L'inconvénient majeur d'utiliser plusieurs techniques d'entretien pour un même cadre d'analyse est que le temps d'un type d'entretien ne permet de recueillir que le discours de l'enseignant dans son état d'enquêteur-enquêté de style policier, c'est pour cette raison que nous avons réalisé l'entretien en groupe d'enseignants par chaque établissement scolaire. Toutefois, ce type de réponse recueillie n'est pas forcément assimilable à la recherche du multiple face de la pratique réelle d'un enseignant, car entre « ce qu'on fait » et le discours sur « ce qu'on pense » peut exister une marge énorme que seul un observateur « caché » peut en savoir plus.

Il arrive souvent que l'enseignant cible direct d'un entretien individuel refuse d'entrer dans la profondeur d'un sujet qui lui est susceptible, pour éviter ce genre de cas que nous avons opté pour cette démarche d'entretien suscitée. Par principe le moment d'entretien devrait être un moment d'émancipation et de liberté d'expression pour un enseignant à entretenir.

V I.3. L'observation en temps réel

Une démarche de la recherche-action sans doute, l'observation en temps réel consiste surtout à assister dans un temps raisonnable une pratique de classe réelle. Cette étape de recherche a aussi pour but de vérifier certaines réponses aux questionnaires anonymes.

V.2 Deuxième étape de l'enquête : La Mise en œuvre d'une proposition

Il s'agit d'assurer une pratique de cours en EaC par nous même pour avoir certaines données avec nos propres constatations. Nous essayons de vérifier directement avec cette méthode certains éléments relatifs à nos hypothèses sans passer par les informations issues des dires des enseignants. Nous espérons avoir des informations directes et de trouver

certaines constatations cachées lors des entretiens et des questionnaires aux enseignants. Un travail qui consiste aussi à collaborer étroitement et en permanence dans une classe témoin

V.2.I objectif et population testée :

L'objectif de la mise en œuvre d'une proposition est de mener une vérification de l'hypothèse avec notre propre pratique dans une classe réelle avec des activités d'EaC et ces activités sont réalisées tout en respectant l'approche par les compétences et ses paradigmes. Nous avons choisi la classe Cours élémentaire (CE) pour les classes primaires et la classe de 5^{ème} pour les classes secondaires. Nous réalisons notre pratique sous l'observation de l'enseignant titulaire de la matière, dans un temps normal, selon l'emploi du temps régulier. Observer le déroulement de l'apprentissage des élèves en proposant certaines activités sur un thème tiré du programme en EaC. Prendre contact direct aux pratiques des élèves et à l'usage des techniques pédagogiques de l'APC en collaboration avec l'enseignant responsable de la classe.

V.2.2. Outils

Les outils dans cette deuxième étape sont en fonction de l'évolution de la mise en œuvre : des entretiens avec des élèves, avec l'enseignant au cas ou pendant la pratique il y a des points qui ont besoin d'éclaircissement de notre part. Des questionnaires au choix multiples pour donner une ouverture aux réponses des élèves ou des enseignants. Dans cette mise en œuvre nous avons réalisé un thème sur le droit des enfants pour impliquer les élèves dans son quotidien vécu.

Avec ce déroulement nous espérons confronter *le déclaratif et la pratique réelle des enseignants*, c'est-à-dire ce qu'ils affirment pendant les entretiens, ce qu'ils donnent dans les questionnaires et ce qui se passe réellement en situation de pratique de classe pendant la séance de l'EaC.

Chapitre VI : RESULTATS DES QUESTIONNAIRES

VI.I. Sur l'organisation générale du cours

1. . Vous avez un guide pédagogique pour organiser le contenu du cours ? **oui , non**

Oui 95%, non 5%

2. Avez-vous des documents spécifiques, livres, brochures pour préparer le contenu du cours ? livres ; brochures, autres, non. (souligner la bonne réponse)

	Avec des documents	Sans documents
Classes primaires	60% Voir le guide et le nouveau curriculum. ce qui habite dans les villes fréquente une bibliothèque	40% Seulement le guide et le curriculum
Classes secondaires	30% ceux qui habitent dans les villes Fréquentent une bibliothèque	70% Sans consultation de guide, pas de curriculum,pas de livre

3. Est-il possible d'enseigner l'EaC sans documents de travail ? **oui 90% ; non 10%**
4. Durée moyenne de l'enseignement de l'EaC dans une semaine ? 45min classes primaires, 1h classes secondaires.
5. Quels sont les problèmes d'organisation du cours de l'EaC ? (souligner bonne réponse) *Insuffisance livre 10%, sans guide pédagogique 24%pas de formation préalable 60%, horaire réduite 06%,*
6. Le livre du programme est-il bien instructif au déroulement du cours ? **oui 95% ; non 5%.**

7. Quel est le rôle de la pratique sociale d'un enseignant pour la préparation d'un cours en EaC ? (souligner la bonne réponse) *oriente l'élaboration du contenu 55% ; oriente la passation du cours 16% ; oriente la relation maître élève 29%.*
8. La préparation de cours en EaC demande-t-elle d'autres dispositions didactiques par rapport aux autres disciplines scolaires, lesquelles ? (donner la réponse en mot ou expression) RECUEIL DANS LES NOTES D'ENTRETIEN.

VI.2. La conception didactique des enseignants.

9. Lors des heures de cours, vous donner une leçon magistrale ou un résumé après quelques explications ? *leçon magistrale 80% surtout dans les classes secondaires ; résumé d'une explication 100% surtout dans les classes primaires.*
10. Rôle principal de l'enseignant pendant les heures de cours ?
Médiateur 90% dans les classes primaires, source de savoir 95% dans les classes secondaires, régulateur, magister
11. Rôle principal de chaque élève dans chaque séance ? *acteurs 90% dans les classes primaires; participants, élèves récepteurs 85% dans les classes secondaires*
12. (enseignants classes secondaires) Comment organiser vous la passation des savoirs à mémoriser ? *cours dicté 95%, prise des notes 1%, résumé après chaque thème 4%,*
13. quelle référence montrez-vous aux élèves lors d'un exemple pratique nécessaire sur le cours ? *pratique quotidienne des élèves, pratique des adultes 15%, pratique sociale idéale 85%*
14. Dans les classes primaires comment organisez vous la séance de cours ?
D'une manière ludique 33% , à titre de leçon de morale, par simulation d'une pratique d'une vie quotidienne 67%.

VI.3. Sur la pratique de la démarche par situation-problème

15. Est-il possible pour un enseignant d'envisager l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté sans la démarche de situation problème ? ***oui 56% ; non 11%***
16. Pouvez vous décrire la démarche par situation problème ? *réponses dans les notes de notre entretien*
17. Quels stratégies pédagogiques pendant la pratique d'une activité d'intégration par situation - problème ? ***par point d'apprentissage 27%, PDG 68%, jeux de rôle 3%***
18. La technique de la démarche par situation-problème est-elle efficace par rapport aux autres techniques d'intégration pédagogique d'après vos expériences ? ***oui 90% ; non 2%***
19. Quels sont les problèmes des enseignants de la pratique de cette méthode pédagogique ? ***Support pédagogique 3% , volume horaire 11%, concepts de base, effectif par classe 20% , formation des profs 66%,***
20. La démarche par situation-problème est-elle plus rentable du point de vue temps et passation du cours ? ***oui 17%; non 80%***
21. Comment évaluez-vous la réussite ou non d'une séance d'activité par la pratique d'une situation-problème ? ***type normatif 92%(classes secondaires), type critériée 100% (classes primaires), pas de notation***
22. Un thème proposé par le programme est-il vite compris ou non avec la démarche par situation-problème ? ***oui 80% ; non 12%***
23. Dans la pratique l'erreur des élèves révèle que : ***l'élève a mal interprété 80%, l'élève présente un début de malaise de comportement 03%, l'élève a mal suivi les consignes d'activités 17%..***

VI.4. Questions sur le contenu du curriculum de l'EaC.

24. Est-ce que l'enseignement de l'EaC demande un certain âge pour les élèves pour une meilleure compréhension ? **oui 42% ; non 58%**
25. ou un niveau de classe pour les élèves ? **oui 94% ; non 6%**
26. L'EaC est-il : une formation d'un futur citoyen : 15%, une formation intellectuelle 2%, une formation d'un comportement social 83%?
27. L'EaC éduque-t-elle l'élève à améliorer *son domaine cognitif 5% ; domaine des relations humaines 92%, domaine de culture générale?*
28. D'après vous quel est l'objectif principal du cours en EaC ? *terminer le programme annuel de l'EaC 2%, de chercher un changement de comportement relatif à l'objectif d'une leçon 91% , motiver une pratique sociale conforme à la morale 5%.*

VI.5. Aspects de la formation des enseignants.

29. Avez-vous passé une formation ou un stage correspondant à l'EaC ? **oui 10% ; non 90%**
30. Qu'est-ce qu'un travail didactique de l'enseignant ? *une analyse de programme 7%, le travail de préparation du cours 74%, l'activité devant les élèves en classe 6%, la pratique de classe 3%. l'étude du contenu d'un cours 10%.*
31. Vous pouvez distinguer la différence entre activité didactique et pédagogique ? **oui 32% ; non 68%**
32. (pour les enseignants en classes primaires) La formation en approche par les compétences (APC) vous paraît-elle suffisante ou non pour guider à l'EaC ? **oui 12% ; non 88%**
33. Quel type de formation voulez-vous avoir pour bien maîtriser la didactique de l'EaC ? *réponses recueillies dans l'entretien 68% formation sur la spécificité des techniques didactiques, 25% sur le fondement de l'EaC.*

Synthèse sur les réponses des élèves

- L'EaC est-elle pour vous : (souligner la bonne réponse) ***un savoir scolaire 2%, une éducation morale 80%, une motivation pour un changement de comportement 18% ?***

VI.6. Recherche dans l'observation en temps réel et mise en œuvre d'une proposition

Outre les deux techniques d'analyse : les questionnaires et les entretiens libres, l'observation en temps réel est un moment où l'on peut recueillir des informations sur l'apprentissage des activités proposées par l'EaC

L'observation en temps réel nous a permis d'observer de près les points suivants :

- a) la pratique d'un enseignant pendant l'usage de la démarche par situation-problème
- b) la vérification de l'hypothèse par la mise en œuvre d'une proposition d'activité.

L'observation en temps réel est une technique de recherche riche en information. Pendant ce moment d'observation, nous avons demandé aux enseignants de pouvoir participer à une partie de la pratique pour vérifier avec nos propres constatations. Pour éviter une perturbation du déroulement normal de la pratique à observer, nos questions à l'enseignant ne seront posées qu'à chaque fois que l'enseignant ne se communique pas aux élèves, exemple lors du travail personnel des élèves après les consignes données par nous même. La durée de notre observation a duré une séance complète : trois quart d' heure dans une classe préparatoire deuxième année (CP2), dans deux différents enseignants de deux établissements scolaires différents.

A noter que nous présentons ici une synthèse des observations obtenues dans 2 classes et 2 enseignants différents. En général les enseignants pratiquent la démarche par situation problème dans les classes primaires. Dans les classes secondaires les enseignants utilisent les mêmes démarches mais sans connaissance exacte de l'ordre de la démarche par situation-problème

VI.7. Notre démarche de la mise en oeuvre en temps réel :

Il ne s'agit pas de repérer les apprentissages à effectuer, mais d'organiser la structuration d'un apprentissage précis pour acquérir les compétences visées pendant cette séance orientée par notre proposition d'activité en EaC

Ainsi, la situation problème à exposer pendant une séance de cours ne doit comporter aucune difficulté à affronter par les élèves que celle sur laquelle on veut travailler dans le curriculum. Ce travail de structuration de l'apprentissage est un travail propre au choix technique de l'enseignant. Voici le déroulement de cette séquence de la mise en oeuvre en temps réel de notre propre proposition d'activité

Annnonce des compétences de base visées pour les activités

- Titre de la leçon : L'entretien de biens publics.
- Compétence de base : L'élève distingue les biens publics , il surveille la propreté des endroits publics. Exemple à l'école.
- Consignes : A partir d'un exemple de comportement favorable à la citoyenneté, intégrer chez l'élève la compétence nécessaire pour l'entretien des biens publics
- Indicateurs de compétences : - il arrive à citer 2 biens publics dans son quartier quotidien (école publique, route publique, poteau d'électricité, les édifices religieuses, le marché, borne fontaine. – il arrive à cocher dans la situation problème didactique les comportements d'un élève compétent : un élève qui évite la saleté, u, élève qui participe à la conservation de l'état des bâtiments et des routes.

La compétence de base qui oriente les activités en situation problème est donnée par le curriculum. Il peut cependant être détaillé par l'enseignant, comme n'importe quel autre objectif pédagogique comportemental. A notre connaissance pendant l'observation tout dépend du système des relations qui existent dans cette classe, entre les élèves et le maître d'une part, et l'aspect culturel des élèves d'autre part.

Choix des situations de départ.

Les situations-problèmes didactiques proposées aux élèves sont choisies en fonction des indicateurs de compétences cherchés par l'enseignant. Pendant la période de notre enquête (un mois environ) nous avons essayé de vérifier l'évolution des comportements dans une

situation réelle d'activités pour les élèves des classes cibles de notre observation, et d'examiner comment les élèves se comportent face aux indicateurs de compétences posées.

Il est important de comprendre ce point : Aucune situation-problème ne peut-être bien observée, elle n'a de valeur pédagogique que par rapport à *une situation témoin*, à un apprentissage donné et à un moment donné de cet apprentissage. Aussi, suivant le niveau d'une classe et les compétences visées par l'enseignant, il est souvent pratiquée qu'une seule situation-problème cible à résoudre pour chaque classe. Il appartient donc à chaque enseignant d'organiser les apprentissages qui lui semblent nécessaires et davantage pertinents, en fonction des compétences visées qu'il veut faire atteindre à ses élèves.

Le rôle de l'enseignant est celui de l'animateur, il vérifie que les consignes concernant les activités sont bien comprises par chaque élève, il aide chaque élève si nécessaire à effectuer ce qu'il pense. Le travail de l'élève est individuel parce qu'il apparaît que la réflexion de l'élève face à son problème ainsi que l'effort d'intégration du savoir qui lui est demandé sont, davantage tournés vers un changement individuel de comportement.

1 étape du déroulement : Donner les consignes aux élèves

L'obligation à l'enseignant de guider l'élève à la compréhension réelle des consignes est évidente. Il ne s'agit pas ici d'imposer à l'enfant une contrainte du même type que les autres disciplines scolaires.

Ce travail de l'élève consiste à :

- Lire, prélever des indices qui orientent vers la compréhension du contexte présenté
- Se représenter ces indices dans le but d'orienter le sens du contexte pour lui
- Repérer les réponses possibles, un essai de donner des hypothèses

2 ème étape du déroulement des activités : Confrontation à l'intérieur des petits groupes.

Un travail de discussion à 3 ou 4 élèves poursuit les mêmes buts que le précédent, au niveau du développement des capacités et de la maîtrise des indicateurs de compétences définis par l'enseignant. Il est incontestable qu'il développe d'autres compétences que celles définies par les consignes de l'activité. Mais ce ne sont pas ces dernières que l'enseignant évalue en particulier d'après les consignes de départ de l'activité, même s'il peut en observer les manifestations à travers l'argument de certains élèves.

Rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant pendant notre observation est celui de *l'animateur* : il doit vérifier que l'élève effectue la recherche de chaque réponse demandée par la consigne de l'activité. Il aide aussi chaque enfant si nécessaire à exprimer clairement ce qu'il pense.

L'enseignant circule dans la salle, anime le travail : il fait expliciter ce qui a été produit par chaque élève en renvoyant tous les élèves à leurs représentations du contexte de la situation-problème didactique.

En bref, l'enseignant est le garant de l'acquisition de chaque compétence visée par l'activité. Le travail du maître n'est pas de dire à un élève que la réponse qu'il a trouvée est fausse, ou que telle réponse est la meilleure. Il aide, par un questionnement de plus en plus approfondi, chaque élève à expliciter, à justifier et argumenter ce qu'il affirme.

3^{ème} étape : la mise en commun des réponses aux consignes

C'est durant cette troisième étape de travail que l'enseignant peut mesurer la validité de la situation-problème didactique qu'il a proposée. Si son travail d'analyse des compétences acquises par les élèves n'est pas assez précis, il risque d'avoir choisi des situations trop difficiles et dans ce cas, la mise en commun des résultats de tous les élèves n'est pas profitable, la mise en commun sera tout à fait un échec pour l'enseignant.

Nous avons constaté que ces trois premières étapes de la pratique d'un enseignant ont pour but de préparer les élèves à écouter et à maîtriser tout d'abord la démarche d'apprentissage. Il ne s'agit pas seulement, ou même pas du tout selon un enseignant lors de notre entretien, de motiver les élèves à traiter les activités proposées, ni d'éveiller seulement leur curiosité au contenu d'un concept à intégrer. L'intention première de cette démarche par situation-problème est d'aider les élèves à repérer ce qu'ils ont besoin de savoir, à exprimer même les connaissances qui leur seraient nécessaires pour adopter à bien tel ou tel comportement durable et intégré dans leurs pratiques sociales.

4^{ème} étape : l'évaluation criteériée

L'enseignant vérifie les réponses faites par chaque élève dans un deuxième type de situation problème cible. La correction des activités de chaque élève consiste à vérifier l'adéquation de la production de l'élève avec les critères et les indicateurs de compétences.

Voici les trois critères d'évaluation critériée d'une séquence de cours par situations-problèmes :

- Critères sur la pertinence des réponses aux consignes : adéquation par rapport à la situation, interprétation de la situation
- Critères sur la cohérence : cohérence sémantique du texte, utilisation correcte des outils
- et critères d'évaluation de la présentation : la lisibilité des réponses de l'élève, la propreté de sa production avec les supports de la réponse

5 étape : Le traitement des erreurs

Après chaque activité d'intégration d'un cours, l'enseignant identifie les erreurs, les sources de ces erreurs, hiérarchiser les erreurs et ceci pour en faire une remédiation directe. Les erreurs sont considérées comme des obstacles à l'acquisition des comportements. Ce ne sont pas des fautes ni un handicap de comportement c'est un obstacle à franchir.

6 étape : La remédiation des activités

L'enseignant anime le travail de l'élève à ce que les corrections soient justifiées par ceux qui les font. Il invite chaque élève à corriger lui-même ses erreurs effectuées pendant le traitement des réponses afin que le travail final réponde pertinemment aux consignes données pour le traitement des activités.

On procède par la méthode inductive c'est-à-dire : Confronter des éléments (exemples, faits, observations) pour en faire émerger le point commun (notion, loi, concept). Faire alterner les phases de réduction et d'extension pour vérifier la validité de la démarche (opérations sensori-motrices et concrètes).

L'évaluation finale

L'évaluation finale de l'éducation à la citoyenneté est une activité à part vis-à-vis des autres disciplines scolaires. Il s'agit d'une évaluation journalière d'un comportement réel. Les thèmes et les concepts de base objet de chaque nouvelle leçon sont des générateurs de comportements utiles dans le quotidien de la société. Il existe toutefois pendant chaque dernière semaine d'un palier d'apprentissage (*un palier d'apprentissage se fait en deux mois, c'est le nouveau calendrier scolaire qui se fait par bimestre*) un moment d'évaluation en commun avec les autres disciplines scolaires. Cette évaluation est surtout une évaluation qui permet à l'enseignant de détecter la pertinence et la cohérence de SA PRATIQUE ENSEIGNANTE : c'est aussi une évaluation des compétences de base visées par le programme.

A la fin de cette partie d'enquête par observation en temps réel nous constatons que c'est une démarche très méthodologique à caractère scientifique. Une situation-problème demande des consignes précises pour son apprentissage. L'orientation des activités est en concordance avec les enjeux de comportement des élèves en fonction de leur âge scolaire, un enjeu correspondant à une pratique sociale de référence

Pour clore cette rubrique nous pouvons affirmer que ***le savoir à intégrer en éducation à la citoyenneté n'est pas un savoir comme les autres disciplines. Les SAVOIRS FAIRE à retenir sont construites par l'élève lui-même, notamment à l'occasion d'interaction avec les autres élèves et l'enseignant d'une part et en fonction du contenu du contexte exprimé dans la situation-problème cible d'autre part***

Chapitre VII : ANALYSE DES RESULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHESES

Ce chapitre présente la vérification des deux hypothèses et la présentation des différentes conclusions et les réponses à la problématique à l'issue des traitements des données. Dorénavant, nous limitons l'analyse de la pratique enseignante dans les points suivants : l'organisation du cours, le traitement du curriculum, l'organisation de l'apprentissage des élèves, la passation du cours en classe, le comportement habituel. Cette délimitation n'est pas exhaustive, elle est due au type des réponses issues de nos questionnaires.

VII.1. Sur l'organisation générale du Cours

Les réponses aux questions, 1,2,3,4,5,6,7,8 sur l'organisation générale du cours nous a permis de dresser les constatations suivantes. : Les enseignants sans guide pédagogiques ne font que des copiages pour le contenu de leurs cours à transmettre. Ils ne sont que 5% des enquêtés Les 95 % travaillent avec guide pédagogique mais ne sont pas sûrs s'ils maîtrisent la passation du cours et le travail avec la démarche par situation problème.

Des catégories de comportements sont identifiées chez les enseignants au sein de cette situation générale de l'organisation du cours et qui donnent des impacts aux caractéristiques de la pratique enseignante :

Echelle d'attitude par le Comportement des enseignants sur l'organisation générale du cours de l'EaC (catégorisation après notre enquête)	Caractéristique de la pratique enseignante
Comportement apathique	Défavorable à l'EaC
Comportement sceptique	Peu favorable à l'EaC
Comportement activiste	Favorable à l'EaC
Comportement compétent	Très favorable à l'EaC

Première conclusion de notre analyse : *Il y a une influence entre le comportement d'un enseignant lors de l'organisation générale du cours et la caractéristique de sa pratique de l'APC*

VII.2 Corrélation entre comportement des enseignants, effets sur le traitement des objectifs et la finalité de l'EaC

ECHELLE D'ATTITUDE par COMPORTEMENT DES ENSEIGNANTS	Type de contenu du cours	FINALITES DE L'EaC aux élèves
Comportement Apathique	Les objectifs sont inconsidérés	Echec
Comportement sceptique	Les objectifs réalisés sont sélectionnés	Echec probable
Comportement activiste	Les objectifs sont effectués sans garant de pertinence	Réussite conditionnée Par des régulations maîtrisées
Comportement compétent	Les objectifs sont réellement effectués avec pertinence des résultats	Réussite assurée

- Deuxième conclusion de notre analyse : *La pertinence de la réalisation des objectifs de l'EaC sont conditionnées par les comportements des enseignants.*

- Troisième conclusion : *Les finalités de l'EaC aux élèves peuvent être aussi influencées par les comportements des enseignants*

VII.3 Sur la conception didactique et la pratique réelle de la démarche par situation-problème

Nous avons décrit dans le chapitre II, les cadres conceptuels qui nous ont permis de réaliser les analyses sur les méthodes et techniques d'organisation de l'apprentissage en EaC. L'analyse ci-dessous est issue des observations en temps réel et lors de la mise en œuvre d'une proposition avec la démarche par situation. Une synthèse sur la conception didactique des enseignants

Type de pratique enseignante	Caractéristiques des pratiques	Pourcentage des enseignants qui tentent de réaliser le type de pratique. Il n'existe pas une pratique exclusive, mais une pratique à dominance d'un type
Style transmissif	Très centré sur le maître Très peu centré sur les élèves, l'enseignant réalise son cours par la méthode magistrale	20%
Style incitatif	Très centré à la fois sur la matière et sur les apprenants. L'enseignant sollicite la participation des apprenants. Incite les apprenants à poser des questions.	28%
Style associatif	Très centré sur les apprenants. Très peu centré sur la matière. L'enseignant est une personne ressource. Une pratique de la méthode active.	49%
Style permissif	Très peu centré à la fois sur la matière et sur les apprenants. L'enseignant met à la disposition des apprenants des documents de travail qui permettent de comprendre la leçon. Il intervient peu. Une pratique qui entre dans la méthode programmée	2,12%

L'approche par les compétences demande à notre avis la pratique interdépendante des deux types de pratique à savoir : **type associatif et type incitatif**. Ce tableau nous renseigne sur les caractéristiques générales de la pratique enseignante. Les pourcentages de chaque style présentent une situation disparate de la pratique enseignante.

VII.4. Synthèse des résultats de l'enquête :

Nous avons retenu que :

- ***L'approche par les compétences est comprise dans différentes significations chez les enseignants***, Ils ignorent l'importance didactique, l'importance de la démarche scientifique de l'approche par les compétences Ce qui justifie la première hypothèse
- ***Les techniques de la pratique proposée par l'approche par les compétences sont encore dans son stade de cadre global, voire informel de la pratique enseignante***, il appartient à chaque enseignant d'effectuer leurs pratiques en fonction de leurs « compétences » et de la compréhension des guides méthodologiques.

- *En effet on observe que l'approche par les compétences est considérée comme une technique d'organisation du curriculum pour les uns, une modalité de pratique de classe pour les autres.*

En rapprochant les données, nous pouvons définir l'état actuel de la pratique enseignante en Education à la citoyenneté en trois catégories. Cette classification en est la synthèse de notre réponse à la problématique : *une pratique enseignante défavorable, une pratique enseignante mixte, une pratique enseignante novatrice.*

Première catégorie *une pratique enseignante défavorable* : Cette pratique se présente au sein d'une partie minoritaire de notre échantillon, 20 % et en majorité des enseignants dans les classes secondaires. Il s'agit plutôt *d'un comportement apathique*, voire sans volonté de changement de pratique, sans créativité visible ni une tentative d'appliquer la démarche par situation problème conseillée par l'APC. Ce premier type de pratique enseignante effectue son enseignement sans souci méthodologique. Schématiquement le déroulement d'une séance de cours s'effectue par : Rappel de la dernière séance - réalisation d'un discours sans commentaire des élèves, un cours magistral, peu d'explication et question/réponse aux élèves – une série d'exercice, Ici l'enseignant donne trois ou quatre questions à répondre par écrit et après un certain temps limité, une correction collective est donnée oralement sans procédure d'apprentissage valable. – fin de la séance. Cette pratique est aussi visible chez les enseignants recrutés et qui exerce l'EaC sans aucune formation préalable. On pourrait dire aussi que c'est une situation d'amateurisme stationnaire avec des pratiques indéfinissables. Conséquence de cette première catégorie type de pratique enseignante : l'objectif demandé par le curriculum pourrait être réalisé d'une manière de tâcheron d'ouvrier selon une répartition strictement établie au début de l'année scolaire. L'évolution de la capacité cognitive des élèves est très faible, sans traitement procédural. Les élèves sont en extrême difficulté de compréhension. Les compétences demandées par chaque thème en EaC sont ici douteuses voire inassurées.

Deuxième catégorie : une *pratique enseignante mixte* : Une pratique qui ne représente pas une maîtrise totale d'une pratique modèle. Présence de quelques méthodes de travail didactique issues des anciennes pratiques connues antérieurement à l'APC et ces méthodes « caduques » fonctionnent avec une partie de la démarche voulue par l'approche par les compétences. On remarque dans cette catégorie une présence d' autre pratique routine issue de la pédagogie active. Cette deuxième catégorie est observée dans 65 % des enseignants cibles de l'enquête. Une tentative d'effectuer la pratique enseignante nouvelle mais sans

référence d'originalité, une amalgame de pratique, sans référence unique : ***une sorte de syncrétisme méthodologique***. Dans la plupart des cas, cette pratique enseignante possède des bagages méthodologiques acquises antérieurement avant l'arrivée de l'APC. Des pré-requis méthodologiques qui fonctionnent avec une partie de l'innovation issue de l'APC. Conséquence de cette deuxième catégorie de pratique enseignante : une difficulté des élèves lors de l'apprentissage dans certaines activités en EaC. La pratique enseignante est ici instable, confuse, douteuse aux yeux des élèves, d'où une faible performance d'acquisition des compétences visées dans certains chapitres à traiter dans l'éducation à la citoyenneté. *Ce type de pratique enseignante ne désoriente pas totalement l'essence du contenu à retenir en EaC.* Toutefois on aura compris que si une telle pratique enseignante reste dans cet état de syncrétisme méthodologique, il y a risque de perte de contenu réel et des compétences à acquérir aux élèves. On peut dire que c'est une pratique enseignante en difficulté.

Troisième catégorie ***une pratique enseignante novatrice*** : une pratique enseignante remarquée chez les 25% des enquêtes. Une tendance vers la ***maîtrise progressive des démarches de l'approche par les compétences***. Poussée par la réforme au niveau du curriculum, les enseignants dans cette dernière catégorie présentent une forte détermination de maîtriser toutes les recettes de l'approche par les compétences. La plupart de ces enseignants dans ce troisième type de pratique sont ceux qui ont l'occasion de suivre une formation particulière sur l'APC. Impact de ce troisième catégorie de pratique enseignante, le déroulement d'une séance de cours en EaC suit un rythme évaluable dans un cadre normalisé par le guide méthodologique, Grâce à l'existence des guides pédagogiques émanant du Ministère, l'intégration des compétences visées dans le curriculum est plus rassurée. Toutefois ce dynamisme actuel de cette troisième catégorie a ses limites, elle risque de dévier vers un certain pédantisme si on ne tient pas compte aux différentes mesures d'accompagnement et de régulation de cette pratique novatrice...

Chapitre VIII. RÉFLEXION SUR LE TRAVAIL DE REPLICATION ET L'ETAT ACTUEL DE LA PRATIQUE de l'EDUCATION A LA CITOYENNETE

VIII.1. Sur le rapport savoir savant/savoir enseigné dans la pratique de l'EaC

La pertinence du travail de transposition dans l'organisation du contenu du cours d'EaC qui est question ici. La question d'amateurisme pourrait se manifester dans le cadre du rapport entre savoir savant/savoir enseigné dans le cas où l'enseignant ne possède pas une connaissance authentique, de type académique ou de culture personnelle exigée par le niveau de classe à tenir. Dans ce sens, la pratique enseignante sera qualifiée de « faible performance » quant à l'exploitation des fondements de chaque contenu à présenter dans une séance d'enseignement. L'EaC dans sa dimension de savoir savant n'est pas du tout un savoir facile à exploiter vu l'évolution actuelle de la mondialisation de la connaissance en matière de développement sociétal.. Une simple connotation d'un concept relatif à la citoyenneté pourrait trahir l'essence du cours à transmettre.

Il arrive d'après nos observations et enquêtes que certains enseignants se prennent comme des didacticiens (le pédantisme n'est pas à exclure ici), ils élaborent, sans souci de confusion de compréhension, les contenus des thèmes et concepts au programme quitte à apporter des modifications profondes de la source de ce savoir (savoir savant). C'en est une des constatations vérifiées lors de notre entretien sur terrain. A l'exemple d'un enseignant qui donne une définition de l'Etat qui est une définition *au sens marxiste* au lieu de se référer au sens actuel de l'Etat dans un contexte de la démocratie pluraliste. De même l'exemple de l'usage du terme droit du citoyen qui est utilisé par un enseignant avec une signification de droit exclusivement pour les adultes, ce qui change une grande partie de la définition même de ce qu'est un citoyen dans la construction d'un état de droit. Autre exemple recueilli dans notre observation en temps réel sur la transposition en savoir enseigné du terme *patrimoine culturel* dans la classe de sixième.

L'enseignant hésite beaucoup à la recherche d'un contenu spécifique du patrimoine culturel à la différence de ce que sont les simples biens publics tout comme les panneaux routiers, les bâtiments scolaires publics ou les routes nationales. Faute de connaissances précises sur l'importance des civilisations anciennes, des valeurs de dimensions nationales et historiques, le rôle de la formation d'une conscience collective, autrement dit le contenu du savoir savant d'un terme en EaC c'est la pratique enseignante qui serait en qualité « d'amateurisme », une pratique qui désoriente le contenu du savoir enseigné. Dernier

exemple frappant à l'issue de notre entretien : sur le contenu savant de droits humains qui sont véhiculées par l'EaC: Ce n'est pas qu'on est une femme que l'on est obligé de respecter n'importe quel ordre venant du sexe masculin, il y a une forte évolution du droit de la femme que chaque communauté et groupe social devront respecter dans une société en marche vers une démocratie citoyenne.

Ces caractères *savants* de l'EaC risque d'être déviés au cas où il y a non concordance entre l'aspect savoir savant de l'EaC et de la transposition vers le savoir enseigné. Ce rapport entre savoir savant et savoir enseigné dont on n'imagine pas souvent la nature du côté enseignant entre surtout dans la problématique centrale d'une analyse didactique de l'éducation à la citoyenneté

Cependant la persistance de cette qualité de pratique d'amateurisme en EaC pourrait s'expliquer aussi pour la simple raison que les techniques de l'approche par les compétences sont une innovation nouvellement adoptée dans le système éducatif malgache. Par conséquent en tant que comportement novice face à cette innovation, la pratique enseignante évite difficilement ce caractère d'amateurisme face au rapport savoir savant/ savoir enseigné en EaC.

VIII.2.Le référent empirique –pratique sociale de référence- Enseignement- apprentissage

La problématique de travail dans ce travail de mémoire sur l'analyse épistémologique et didactique de l'EaC questionne la dimension enseignement-apprentissage dans la pratique enseignante. Nous présentons la conclusion ci-après pour tenter de répondre à l cette problématique générale de notre travail de mémoire.

Notre objectif dans la mise en œuvre d'une proposition vise à expérimenter la pratique de l'approche par les compétences en utilisant la démarche par situation problème au niveau cours préparatoire. Nous avons essayé tout au long de la mise en œuvre un développement d'apprentissage en s'appuyant sur *des pratiques sociales présentes dans le quotidien des élèves*. Il s'agit par cette mise en oeuvre de démontrer aux enseignants une manque de « *référence empirique* » dont souffrent les élèves, de mieux leur faire comprendre la fonctionnalité des savoirs, de tisser des liens entre école et milieu de vie, c'est l'essentiel dans

l'éducation à la citoyenneté à notre avis. L'objectif est donc de cerner les conditions de mise en œuvre d'un tel projet en référence à un contexte qu'on s'attachera à préciser.

Martinand J.L (1989,p96) développe la notion de champ empirique de référence » *champ d'observation réellement manipulé ou invoqué) et plus tard celle de « référent empirique »* qui élargit les dimensions du référent dans des domaines de la science.

Le « référent empirique » n'est pas constitué que d'objets et de phénomènes ou d'actions sur les objets et d'interventions sur les phénomènes, il englobe aussi des descriptions, des règles d'actions impliquant des connaissances et des savoirs qui ne retrouvent un statut « empirique » qu'après une élaboration conceptuelle.

En milieu scolaire, le « référent empirique » est vu par Martinand J.L (1989, p 96) *« comme domaine de familiarisation pour la manipulation et l'observation, comme référent et comme champ de validité des constructions conceptuelles qui doivent être explorés systématiquement pour en éprouver la pertinence ou étendre les applications »*

La préoccupation principale des enseignants réside d'abord dans la question de savoir ce que l'on enseigne aux élèves pendant chaque séance de cours, en un mot c'est *le contenu*.

La place de la pratique de référence dans l'élaboration du contenu d'un cours devrait se refléter dans sa pratique de la passation du savoir aux élèves, dans une séance d'intégration de chaque compétence. Il est évident d'après nos observations en temps réel que des écarts entre le contenu réel de certaines notions en EaC et aux activités scolaires proposées aux élèves pourrait se manifester lors de l'évaluation de cette discipline. En effet les modalités de travail de certains enseignants, depuis l'élaboration du contenu d'un cours jusqu'au moment de la réalisation de l'évaluation des activités, présentent souvent cette manque de référent empirique qui crée un handicap ici

Dans son cahier de préparation, certains enseignants tentent souvent de paraphraser les indications fournies par curriculum au programme. L'effet de cette modalité d'élaboration d'un contenu c'est que les élèves cherchent difficilement les réponses demandées par les consignes d'activités et se terminent à des réponses désorientées et souvent ambiguës. Un effet de l'absence de concordance d'une pratique sociale de référence aux compétences visées aux élèves, le résultat flagrant c'est l'acquisition d'une fausse compétence aux élèves. Sur ce point Chevallard Y et consorts parle de cette notion de pratique de référence

*« L'origine de la notion de **pratique de référence** est moins l'indignation devant l'écart entre pratique vivante et activité scolaire que le besoin d'effectuer un choix explicite de référence, de contrôler les écarts entre la pratique choisie et les activités scolaires, d'assurer une cohérence entre les différentes composantes de l'activité scolaire et relation avec une pratique de référence ».*⁴⁰

Cette absence apparente d'une pratique de référence pendant la pratique des enseignants est surtout due en fonction de trois raisons d'après les résultats de notre enquête :

- 1^{ère} raison : L'aspect de formation d'un enseignant sur la pratique didactique. A l'image de l'enseignant dans l'établissement scolaire n°3 de notre enquête, un enseignant qui présente un comportement qui ignore les dimensions socioculturelles exactes d'une notion à intégrer dans son cours, insuffisance de culture générale avec une faible motivation pour des recherches personnelles. L'ignorance partielle ou totale de *l'origine savante* de certaines notions et concepts à traiter dans le programme est manifeste dans les enseignants dans les classes secondaires en majeure partie. Faute de recherche personnelle de leur part.

Pendant notre observation en temps réel dans les classes secondaires niveau II, l'enseignant hésite souvent d'effectuer une explication transposée sur les notions générales en EaC dans le curriculum, il a peur de trahir le contenu voulu par le concepteur du programme.

En totalisant la qualité de la formation professionnelle des enseignants enquêtés (primaires et secondaires), plus de 40% des enseignants sont sans formation initiale et reçoit une formation sur le tas organisé par la CISCO pour pallier petit à petit cette lacune de formation professionnelle. La plupart de ces enseignants élaborent timidement une situation problème didactique⁴¹ pour chaque activité ponctuelle (pourtant il faut le faire d'après le guide pédagogique). Dans la plupart des séances d'activités les enseignants se contentent de

⁴⁰ Ibid op cit. p.2

⁴¹ Rappel : Une situation problème didactique est un modèle de situation problème prêt à être modifié ou corrigé ensemble par les maître et les élèves , elle est élaborée par l'enseignant pendant les activités ponctuelles, dans le but de présenter aux élèves plusieurs cas possibles sur une même pratique sociale de référence objet du cours.

d'utiliser les séries de situations cibles⁴² données dans le manuel pour évaluer directement les compétences acquises des élèves, faute de compétence pour élaborer deux ou trois situations à titre d'exercice avant cette évaluation. Pourtant il est recommandé de créer des situations exemples pour exercer les élèves avant l'évaluation proprement dite.

Une place réelle d'une pratique de référence de chaque notion à intégrer demande une étude préalable pour éviter toute confusion de sens pendant la pratique. Un travail d'approfondissement de chaque notion ou concept demande un certain niveau de formation initiale pour mieux enrichir les composantes de chaque activité en EaC.

▪ 2^{ème} raison L'insuffisance des pratiques sociales de référence.

Dans cette deuxième raison, **nous confirmons la deuxième hypothèse** de travail dans ce mémoire.

A travers une étude sur l'élaboration des contenus de l'enseignement, Martinand JL (1982,1986) a attiré l'attention sur *les pratiques sociales de références* », c'est-à-dire des pratiques sociales, hors champ scolaire, qui peuvent servir de référence pour réaliser des activités au sein de l'école.

La démarche consiste « *à mettre en relation les buts et les activités pédagogiques, en particulier des activités didactiques avec des situations, les tâches et les qualifications d'une pratique donnée* » (Martinand JL, 1986 p 137).

Au sujet de la pratique sociale de référence, Martinand JL (1986) mentionne trois qualificatifs. Elle est :

-« pratique » parce que née des activités objectives de transformation d'une donnée naturelle ou humaine.

- « social » parce que liée à l'ensemble d'un secteur social et non des rôles individuels ;

- « référence » parce que suscite seulement une relation de comparaison mais non pas d'identité avec les activités didactiques visées.

⁴² Rappel : Une situation cible est la situation problème fournie dans le manuel distribué par le ministère. Une création des concepteurs du manuel et du curriculum et ne doit pas être modifié, on utilise la situation cible dans le moment de l'évaluation des acquis après des séances d'activités ponctuelles en EaC.

Le rôle de la pratique sociale de référence est de localiser les concordances et les différences entre deux situations dont l'une est l'objet de l'enseignement et possède une cohérence qui doit être transposée dans l'école (Martinand JL, 1986, p138). Il rajoute que « *Chacune de ces pratiques a sa propre cohérence qui se traduit sur le plan des situations caractéristiques : problèmes qui se posent, types de projets, matériels disponibles, fonctions et relations des acteurs dans ces situations, savoirs et attitudes mis en œuvre* » (ibid)..

La plupart des enseignants cibles de notre enquête a donné la réponse « peu de temps pour une préparation avec d'autres documents ». C'est la place de la pratique sociale de référence que nous essayons de soulever ici. Une des activités de l'enseignant en carence pour éviter les deux catégories (défavorable et mixte) de pratiques enseignantes soulevées dans le chapitre précédent. Par conséquent une des tâches majeures de l'enseignant c'est une recherche didactique qui consiste à trouver une pratique sociale de référence pour rendre sa pratique enseignante plus près de la capacité cognitive de ses élèves.

- 3^{ème} raison .Une utilisation « ex-cathedra » du guide pédagogique de l'EaC dans les classes primaires. En reprenant la notion de pratique sociale de référence de J L Martinand et largement commentée par A. O. Diallo « *pratiques sociales de référence, c'est-à-dire des pratiques sociales, hors champs scolaires, qui peuvent servir de référence pour réaliser des activités au sein de l'école* »⁴³ , certains enseignants hésitent à exercer pleinement son cours en passant par une pratique sociale de référence pour améliorer les activités d'intégration. Il est vrai de l'EaC est une discipline scolaire qui se rapproche le plus de la pratique quotidienne de la population, par contre la conception des enseignants de ce qu'on appelle guide pédagogique rend leurs pratiques figées voire limitées. Hors des indications du guide pédagogique, pas question d'apporter d'autres modalités d'explicitation du cours quitte à négliger un travail de *transposition didactique*. Dans son chapitre sur les questions actuelles de la didactique des sciences, J L Martinand affirme que

« *L'appréciation analytique des écarts en concordance entre activités scolaires et pratiques de référence n'est autre que la*

⁴³ Alfa Omar DIALLO « Des pratiques sociales à la classe : élaborer des connaissances de chimie au collège » thèse de doctorat, Ecole normale supérieure de Cachan, juin 2000, p 10

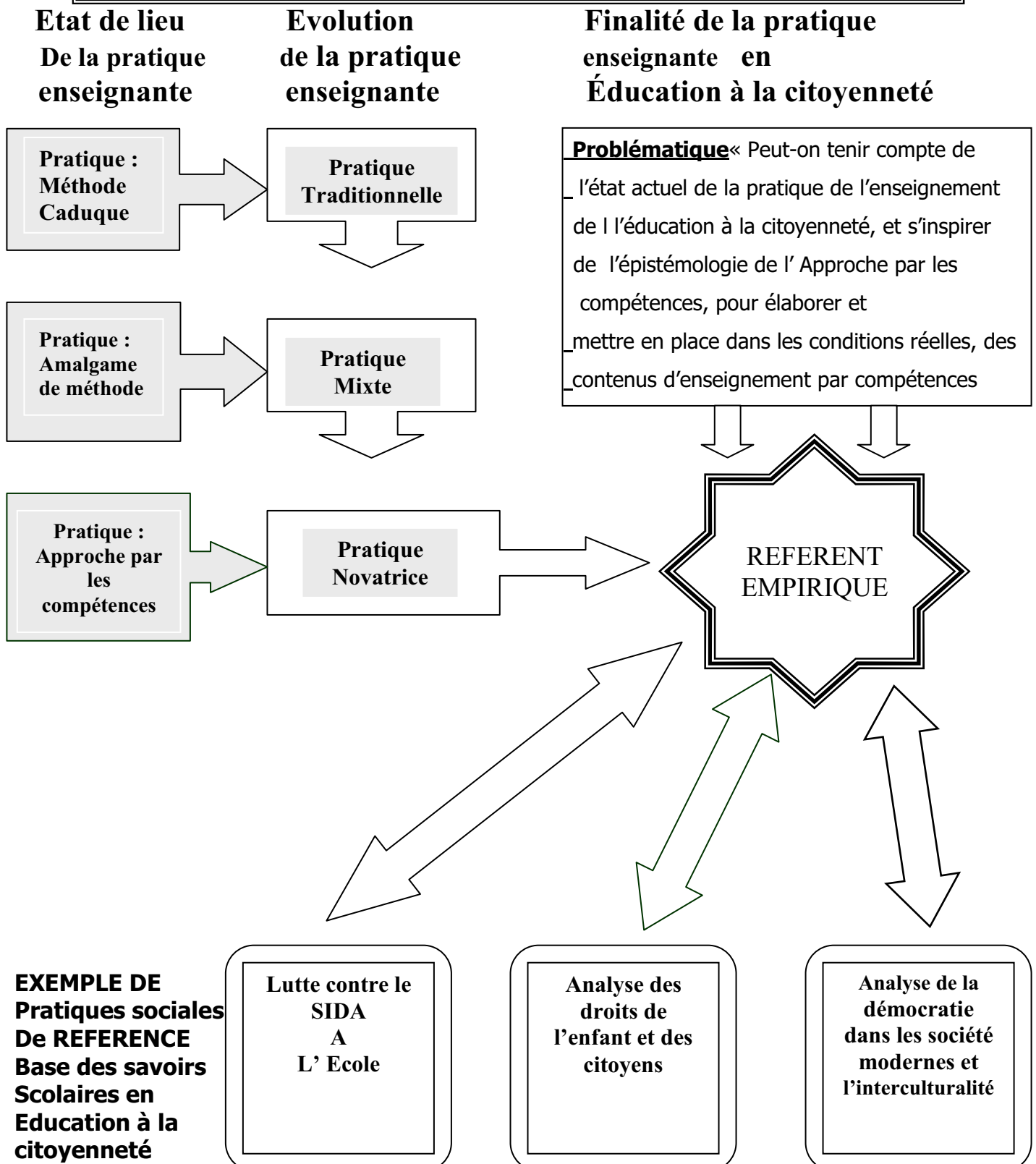
caractérisation de la transposition didactique effectuée. »⁴⁴

L'exploitation des manuels scolaires fait partie des travaux didactiques d'un enseignant. Les manuels scolaires ont besoin d'être transposés pour être à la portée des élèves. Mais lors de la passation du savoir définis par ces manuels, la pratique de certains enseignants se contente de lire intégralement ce qui est donné dans ces manuels, sans extension ou amélioration.

⁴⁴ J L Martinand (1986) « connaître et transformer la matière, Brene, PETER lang.

Situation de la problématique de la PRATIQUE ENSEIGNANTE
EN ÉDUCATION A LA CITOYENNETÉ

Éducation à la citoyenneté à l'école Quelle pratique ?



VIII.3. La pratique enseignante et l'aspect du curriculum.

Nous avons présenté dans la première partie sur le cadre théorique de l'EaC que la réforme du programme scolaire est structuré par l'APC. De ce fait cette restructuration du curriculum de l'EaC avait conditionné la pratique enseignante.

Nous relevons que cette adoption de l'APC comme cadre de toutes les activités de l'EaC donne lieu à un nouvel état d'esprit aux enseignants. Dans la pratique, deux situations sont visibles :

- Ici une longue tradition de pratique enseignante est attendue à être modifiée. Pour les enseignants dans les classes secondaires le problème affecté par la révision du curriculum en EaC est beaucoup plus radical. Habituellement, si l'objectif premier est de terminer à temps précis les chapitres exigés au programme, la démarche par situation problème bouleverse cette tradition. La démarche d'intégration est ici structurée, avec un ordre méthodologique non changeable dans le nouveau curriculum de l'APC.

- Ensuite dans ces classes secondaires, l'absence effective des manuels scolaires appropriés et des guides pédagogiques comme dans les classes primaires pousse les enseignants à inventer leurs activités et le contenu de leurs cours. La volonté de suivre l'innovation apportée par l'APC devrait donc commencer par un changement de comportement du côté des enseignants d'abord, et ce qui n'est pas du tout chose facile parce que le changement n'est pas une marchandise prêt à porter. Cette volonté pourrait s'effectuer par une recherche-action qui pourrait donner lieu à une remédiation à chaque fois que des erreurs de pratiques se présentent.

Il s'agit en d'autres termes de bien cibler ce qu'on peut réellement transmettre, une étude psychologique préalable de la faisabilité du curriculum pour chaque séance. Le « possible psychologiquement » est à déterminer pour chaque élaboration d'un contenu d'activité en EaC. Si l'enseignant pratique en permanence *le style transmissif* ou *avec une pratique mixte* avec la démarche de la situation-problème, le problème qui peut se poser est à la fois pratique et comportemental pour l'enseignant. Il est difficile pour lui de travailler « à la marge » de ce qui est déjà présenté dans le curriculum de peur que sa propre créativité pourrait désorienter l'essentiel tracé par le curriculum.

De ce fait l'enseignant devrait aménager davantage son étude du curriculum pour pouvoir intégrer les compétences de base déclarées dans le curriculum.

VIII.4 Sur l'éducation à la citoyenneté et l'usage de l'APC.

« Chaque type de pédagogie, implique sa propre conception de la citoyenneté, même si les mots employés (démocratie, république, altruisme, etc) sont identiques » GALLICHET.F (1998). Parler de l'usage favorable ou non de l'APC en éducation à la citoyenneté est un sujet commun des enseignants actuellement. Cette approche est-elle adéquate ou non ? L'éducation à la citoyenneté est une activité qui s'effectue dans plusieurs domaines de la vie sociale et l'APC est pratiquée dans le système éducatif à Madagascar dans le but de donner une réponse aux problèmes essentiels qui se posent depuis un certain temps dans ce contexte de la société malgache entre autres :

- Inadéquation de la formation à l'emploi :
- Disparité des résultats scolaires
- Scolarisation incomplète
- Découragement scolaire
- Détérioration du niveau de qualité de l'enseignement
- Absence d'innovation dans la pratique des enseignants
- Baisse du taux de scolarisation
- Abandon précoce de la scolarisation

« On peut voir dans l'éducation à la citoyenneté un moyen d'adapter l'institution scolaire aux exigences de la démocratie moderne » GALLICHET F (1998, p2) .En effet, l'APC se veut être un nouveau chemin pour un nouveau projet de société qui espère aider la nouvelle génération à créer son avenir avec une confiance totale aux compétences acquises pendant sa période scolaire. Ainsi on s'aperçoit que l'APC repose sur la question « qu'est ce qu'un élève doit pouvoir réaliser très concrètement à la fin de scolarité obligatoire. « La formation du citoyen ne saurait jamais former que des individus adaptés à une société pour un époque donnée »GALLICHET (1998, p 8).De par les activités d'apprentissage qu'elle propose, l'APC à l'école rapproche l'école de la vie après la période scolaire. En fin de scolarité, on espère bien que les élèves sont déjà préparés à s'orienter vers la vie active avec des compétences de base intégrées pendant leurs périodes scolaires.

En bref l'APC tente de rapprocher l'école de la vie quotidienne et professionnelle, en leur donnant une vision plus claire sur le sens de ce que font les élèves à l'école, on peut estimer que progressivement les parents vont avoir tendance à maintenir leurs enfants plus longtemps à l'école. De cette manière, l'offre de formation scolaire est adaptée au besoin direct de la vie future, et l'école serait rendue plus rassurante pour chaque famille quant à l'avenir des enfants.

C'est cette caractéristique essentielle qui donne à l'APC les atouts pour répondre à un bon nombre de faiblesse de l'ancien principe de la scolarisation Malgache

L'absence d'une éducation à la citoyenneté à la construction d'une Démocratie pourrait engendrer la marginalisation des certains élèves en rendant la jeunesse plus difficile à gérer. Cependant l'éducation à la citoyenneté n'est pas à elle seule une garantie de participation à la vie Démocratique.

VIII.5. REFLEXION SUR L'ASPECT DIDACTIQUE D'UN TRAVAIL DE REPLICATION

- ANALYSE CRITIQUE D'UNE REPLICATION

- Un travail de réplication est un transfert de technologie
- Un travail de réplication n'est pas une activité de *copier-coller* d'une démarche d'une thèse mère, c'est plutôt une lecture critique d'une méthodologie
- Un travail de réplication est une démarche comparative des deux contextes d'enseignement
- Un travail de réplication est un moyen pour défendre la pertinence d'une méthodologie

LES RECETTES DU TRAVAIL DE REPLICATION

- Un travail de réplication nous a permis de voir la grandeur d'une recherche d'une thèse de doctorat de troisième cycle
- A partir d'une réplication d'une méthodologie on est dans une situation de régulation et de remédiation.
- Les activités effectuées dans un travail de réplication sont balisées. C'est un moment d'introspection et d'autocritique sur l'acquisition ou non de certaines grilles d'analyses d'une situation didactique

■C'est un moment de découverte méthodologique.

- LIMITES DU TRAVAIL

■Le travail de réplique en DEA n'arrive pas à reproduire intégralement la forme et les contenus de la méthodologie d'une thèse mère de doctorat de troisième cycle

■Certaines étapes restent floues, c'est le niveau de compréhension de l'étudiant en DEA qui est difficilement intégré automatiquement dans la logique du chercheur dans la thèse mère.

- EN BREF

■C'est un apprentissage très prudent

■C'est une expérience riche de valeur intellectuelle et méthodologique

■C'est très didactique.

CONCLUSION GENERALE.

Cette étude s'était donnée pour objectif d'esquisser une analyse épistémologique et didactique de l'éducation à la citoyenneté, une mise en place de l'approche par les compétences. Il s'agit de voir dans ce domaine en particulier l'aspect de la pratique enseignante. Il est vrai qu'une analyse didactique d'une discipline scolaire demande la prise en compte de plusieurs domaines qui recouvrent l'action didactique pour avoir plus de pertinence. Toutefois, la tâche à accomplir est terriblement complexe si on décide d'interpréter plusieurs variables qui peuvent influencer la pratique enseignante. Pour ce qui est du cas du contexte actuel de l'enseignement à Madagascar, il est évident de constater que les actions relatives à la didactique de la citoyenneté évoluent dans le cadre de l'application de l'approche par les compétences. C'est pour cette raison que nous avons pris en particulier l'approche par les compétence comme cadre principal de notre analyse .En plus cette approche est entrée dans le domaine de l'enseignement sous le signe d'innovation et qui constitue un sujet d'actualité et de commentaires de toutes les sortes dans les différents niveaux et secteurs de l'enseignement à Madagascar.

Notre recherche a confirmé la première hypothèse. Les enseignants ignorent souvent l'essence de leurs pratiques, une pratique dans la routine existe souvent. Nous résumons notre souci comme suit :

- Premier souci sur le contenu du cours qui consiste à bien déterminer la pratique sociale de référence pour chaque séance d'activité ponctuelle. Faute d'une référence spécifique, la présentation d'un contenu du cours quelque soit son diplôme académique peut dévier de l'objectif du curriculum. Plus grave encore la difficulté de se trouver à un point de vue contraire à celle définit par la mission propre pour la création de l'OEMC et les objectifs définis par la loi 2004-004 .article 37⁴⁵.

Une éducation à la citoyenneté à l'école implique une meilleure organisation des contenus du curriculum pour le bon déroulement des activités demandées.

- Deuxième souci complémentaire c'est la recherche permanente d'un référent empirique adéquat pour chaque contenu du cours à traiter. Certes, le diplôme académique fait partie des indicateurs de compétences intellectuelles mais les

⁴⁵ Voir dans cette présente recherche le chapitre II, sous-titre II .II sur la tendance des textes réglementaires.
Page 13

connaissances techniques sont reçues souvent que par une formation spécifique et ce qui donne handicap aux diplômés académiques souvent.

Nous proposons comme conclusion relative à notre problématique qu'une bonne pratique enseignante est une pratique qui favorise l'acquisition de compétences de base escomptées dans le curriculum de programme basé par l' APC. Les objectifs principaux de l'EaC sont effectués progressivement et avec des résultats d'apprentissage favorables en fonction des caractéristiques de la pratique enseignante. La pratique enseignante est *éducable*, c'est dans cette vision que la nécessité d'une formation permanente devrait être parmi les besoins prioritaire pour l'EaC. Une condition qui influence aussi la pratique enseignante c'est la pertinence *d'une vision interculturelle* lors de la conception de contenu du cours. Favoriser la vision interculturelle aux élèves aide à une compréhension de plus en plus civique des relations humaines actuelles. Faute d'une mutation culturelle favorable à l'objectif déclaré dans le curriculum, la mutation de la pratique enseignante actuelle risque de se traîner dans un mouton de panurge, en d'autres termes une adoption de l'approche par les compétences par effet de mode seulement.

Pour conclure notre propos, nous constatons que cette problématique de la didactique de l'éducation à la citoyenneté continuera encore d'alimenter les débats au niveau des concepteurs du curriculum à Madagascar tout comme au niveau des enseignants dans chaque niveau d'enseignement. Pour être plus spécifique la pratique enseignante mérite d'être soutenue dans un contexte d'innovation, ceci pour éviter un échec de la politique de réforme au niveau du Ministère de l'éducation d'une part et un échec scolaire au niveau des élèves « *C'est pourquoi la question de l'échec scolaire, dans la mesure où elle est aujourd'hui le principal facteur de l'inégalité, relève aussi du domaine de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté* » GALLICHET F.(1998, p.128).

Pour ce qui est du travail de réplique : elle consiste à tester la pertinence d'une méthodologie de recherche dans d'autres contextes et autres disciplines à analyser. Une autre manière de procéder à *un transfert de connaissance* en vue d'explorer un nouveau domaine d'étude tout en gardant le niveau de compétence de la méthodologie objet de la réplique

Nous ne prétendons pas ici épuiser tous les aspects relatifs à l'analyse épistémologique et didactique de l'EaC. D'autres domaines relatifs à la pratique des enseignants méritent d'ailleurs d'être traités et analysés.. Les multiples facettes de la

didactique de l'EaC évoluent incessamment à notre avis. Toutefois chaque recherche effectuée pourrait devenir un élément qui facilitera une future recherche et c'est ainsi que notre présente analyse se veut être une contribution aux études générales et en cours de réalisation sur la pratique enseignante.

Nos quelques découvertes pourraient enrichir les arguments en cours d'élaboration quant au devenir de la didactique des disciplines en générale.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- AMO LAYE « Le citoyen dans la nation » ADEC, France, 1965, 95p
- BACHELARD G, « La formation de l'esprit scientifique », Contribution à la psychanalyse de la connaissance objective » 4^{ème} édition, J. Vrin, Paris, 1965. p.24
- BEAUD M « L'art de la thèse, comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire ». guide répers, Paris 2001. 197p.
- BELLENGER L et PIGALLET P" « Dictionnaire de la formation et du développement personnel » ESF Paris 1996
- BIARD J, BIARD F « Didactique du texte littéraire » Edition Nathan, Paris 1993, 192p
- CAPLOW T « L'enquête sociologique » collection U2, Paris, 1970. Page 237.
- CHEVALLARD. Y. « La transposition Didactique » 2^{ème} édition revue et argumentée, Grenoble, la Pensée sauvage. 1992.
- CRAHAY M « Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? » 2^{ème} édition De Boeck et larcier, Bruxelles 2003, 378p.
- DEVELEY.M « De l'apprentissage à l'enseignement » Paris 1992, ESF.
- FERREOL G « Intégration, Lien social et citoyenneté » Presse universitaire du Septentrion 1998, 377p.
- GALICHET F, « l'éducation à la citoyenneté » Edition Economica, Paris 1998. 203p.
- GALICHET F (coordination) « Citoyenneté, une nouvelle alphabétisation ? » CRDP Bourgogne Alsace. 2003. 122p.
- GRAWITZ M. « Méthodes en sciences sociales » Troisième édition, DALLOZ, Paris, 1976, p331-957.
- MARTINAND J.L. « connaître et transformer la matière, questions actuelles de la didactique des sciences ». 1986 Berne, Peter lang.
- MERENNE B - SCHOUMAKER « Didactique de la géographie » organiser les apprentissages, Nathan, France, 1994, p113
- MONCHABLON A « Le livre du citoyen » Edition La découverte, Paris 1987.
- PIAGET J. « La naissance de l'intelligence chez l'enfant » Paris 1977. 367.

- ROEGIERS X. « Une pédagogie de l'intégration » Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Avec la collaboration de Jean-Marie De Ketele 2^{ème} édition, De Boeck Université Bruxelles, s d
- ROEGIERS X. « L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves. » De Boeck, Bruxelles. .s d.
- SILLAMY N. « Dictionnaire de psychologie » Larousse, France juin 2004.sp
- WEBER M « Essais sur la théorie de la science », Plon, recherche en sciences humaines, Paris, 1965, p146.
- WEBER M « Le savant et le politique », traduit de l'allemand par Julien Freund, Paris 1963 Plon, 221p

Documents et thèses :

- LOI N° 2004-004 du 26 juillet 2004 portant orientation générale du système de l'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar, MENRS.
 - OLFA SOUDANI BANI « Analyse épistémologique et didactique de la démarche expérimentale en Sciences physiques. » Mise en place d'une démarche hypothético-déductive en TP de 4^{ème}. Thèse de Doctorat de troisième cycle Décembre 1999, 504 p.
 - ALFA OMAR DIALLO « Des pratiques sociales à la classe : élaborer des connaissances de chimie au collège »Thèse de doctorat de troisième Cycle, ENS Cachan, juin 2000, p 10
 - Document n° 17 du CEPEC « L'école quel savoir fondamental » Craponne, Lyon 1992.
 - Les cinq prioritaires de l'UNICEF, brochure centre de documentation UNICEF Madagascar.--
 - Guide pédagogique de l'APC pour des disciplines classes primaires MENRS 2005-
 - CURRICULUMS de programme, classes primaires, MENRS, 2005.
 - « L'approche par les compétences » Documents d'appui, formation conseillers pédagogiques
Fianarantsoa, Décembre 2003. Équipe dirigée par Razafindravao Norberthe Alice.
 - ROEGIERS X « l'Approche par les compétences à Madagascar » document de réflexion UNICEF/ Madagascar. Juillet 2004
-

Résumé de notre travail de mémoire.

Chercher à comprendre et à clarifier la pratique enseignante de l'éducation à la citoyenneté à l'école telle est l'objectif de notre travail de recherche. C'est une étude centrée sur la pratique enseignante dans le cadre de l'application de l'approche par les compétences. Un travail de mémoire de DEA, didactique des disciplines dans notre école Doctorale, demande un travail de réplification d'une méthodologie de recherche pour la réalisation de ce sujet de recherche. Par conséquent notre modeste intention est double dans ce mémoire : d'une part nous avons étudié notre propre sujet de recherche dans le but de comprendre l'état actuel de la pratique enseignante en éducation à la citoyenneté, d'autre part nous avons essayer d'effectuer le travail de réplification d'une méthodologie de recherche sur l'analyse épistémologique et didactique d'une pratique enseignante.. Ce double exigence d'un travail de mémoire conditionne par voie de conséquence le déroulement de notre travail de recherche.

Les trois premiers chapitres présentent des cadres théoriques de la recherche sur la pratique enseignante à savoir : la présentation de la thèse mère, objet de notre réplification méthodologique, quelques repères épistémologiques de la pratique enseignante, aperçu générale des points d'ancrage de l'approche par les compétences. Les trois chapitres suivants présentent successivement le déroulement de la réplification méthodologique : présentation de la problématique et les hypothèses avec l'objet d'étude, un chapitre pour l'expose de la méthodologie de recherche des données, un chapitre pour les résultats des collectes de données avec les interprétations de ces données pour arriver aux caractéristiques de la pratique enseignantes actuelles. Dans ce chapitre nous livrons la réponse à la problématique. Un dernier chapitre termine notre étude : un chapitre pour une réflexion sur les relations entre le trilogie : pratique enseignante en éducation à la citoyenneté-le référent empirique-la pratique sociale de référence... La conclusion générale essaie de formuler les réponses tirées de notre recherche suivie de quelques visions et perspectives sur la pratique enseignante en éducation à la citoyenneté.

Résultats de notre étude : L'éducation à la citoyenneté à l'école n'est pas du tout une discipline tout à fait nouvelle dans le programme scolaire malgache. Cependant une réforme se manifeste au niveau des objectifs et ce qui engendre un aménagement observable de la pratique enseignante. Par conséquence cette réforme voulue par le nouveau curriculum a déclenché un double impact à la pratique de l'éducation à la citoyenneté : - D'une part la pratique enseignante s'oriente vers une innovation dans le but d'utiliser effectivement les procédés de l'approche par les compétences. *Dans son état actuel, ce type de pratique se présente sous la forme d'un syncrétisme méthodologique*, une pratique enseignante qui laisse voire *une amalgame de pratique* : une survivance des méthodes caduques qui fonctionne avec une anticipation limitée de l'approche par les compétences. Cet amalgame est rajouté par une propre créativité de chaque enseignant. - D'autre part la suite logique de cette émergence de type de pratique enseignante, il y un impact à la qualité des résultats finaux de ce discipline à savoir un écart entre le savoir-faire escompté dans le curriculum et les indicateurs de compétences trouvés lors de chaque évaluation final.

Avec ces résultats de notre étude, nous proposons comme contribution à l'optimalisation de la pratique enseignante par la considération permanente de la place du référent empirique, ce dernier est souvent absent voire ignoré par la plupart des enseignants. En plus, Effectuer une éducation à la citoyenneté demande un état d'esprit digne d'une interculturalité. Organiser un contenu du cours en éducation à la citoyenneté équivaut à organiser les comportements futurs des élèves. Une pratique enseignante défailante affecte un comportement social défavorable, une pratique enseignante adéquate affecte un comportement social favorable aux élèves. Nous résumons notre conclusion avec une insistance sur l'importance d'organiser les activités de l'éducation à la citoyenneté par

l'utilisation des pratiques sociales de référence pour activer l'acquisition des compétences comportementales demandées par l'évaluation finale du curriculum de l'éducation à la citoyenneté.

Nous terminons en disant qu'il est trop tôt de confirmer l'aspect définitif de la pratique enseignante de l'éducation à la citoyenneté pour le cas du contexte malgache. La pratique enseignante est en pleine phase de mutation, l'approche par les compétences progresse dans la plupart des pratiques enseignantes. Par conséquent, Nos constatations peuvent être conditionnées par l'évolution incessante et rapide du contexte d'enseignement malgache.

Mots clés : Approche par les compétences, didactique, citoyenneté, pratique enseignante, organiser, contenu.

To try to understand and to clarify the teaching practice of the education to the citizenship in the such school is the objective of our research work. It is a survey centered on the teaching practice in the setting of the application of the approach by expertises. A work of memory of DEA, didactic of the disciplines in our Doctoral school, ask for a work of replication of a research methodology for the realization of this research topic. Therefore our modest intention is double in this mémoire : on the one hand we studied our own topic of research in the goal to consist of the present state of the teaching practice in education to the citizenship, we have try to do the work of replication of a research methodology on the analysis épistémologique on the other hand and didactic of a teaching practice.. This duplicate requirement of a memory work conditions by way of consequence the progress of our research work.

The first three chapters present theoretical settings of research on the teaching practice to savoir : the presentation of the thesis mother, object of our replication methodological, some reference marks épistémologiques of the teaching practice, general preview of the points of anchorage of the approach by expertises. The three following chapters present the progress of the replication méthodologique successively: presentation of the problematic and the hypotheses with the object of survey, a chapter for exposes it of the methodology of research of data, a chapter for the results of the data gathering with the interpretations of these data to arrive to the features of the practice present teachers. In this chapter we deliver the answer to the problematic. A last chapter finishes our étude : a chapter for a reflection on the relations between the trilogie : teaching practice in education to the citizenship it empiric référent practices it social of reference... The general conclusion tries to formulate the answers pulled from our consistent research of some visions and perspectives on the teaching practice in education to the citizenship.

Results of our étude : The education to the citizenship to the school is not at all one disciplines new quite in the Malagasy school program. However a reform appears to the level of the objectives and what generates an observable planning of the teaching practice. By consequence this reform wanted by the new curriculum has déclanché a double impact to the practice of the education to the citoyenneté : - on the one hand the teaching practice moves toward an innovation in the goal to use in fact the processes of the approach by expertises. *In his/her/its present state, this type of practice presents itself under the shape of a methodological syncrétisme, a teaching practice that lets or even an amalgamates pratique : a survival of the deciduous methods that functions with an anticipation limited of the approach by expertises.* This amalgam is added by every teacher's own creativeness. - On the other hand the continuation logical of this emergence of type of teaching practice, him there an impact to the quality of the final results of that disciplines to know a gap between the

know-how discounted in the curriculum and the indicators of expertises found at the time of every final assessment.

With these results of our survey, we propose like contribution to the optimisation of the teaching practice by the permanent consideration of the place of the empiric référent, this last is often or even absent ignored by most teachers. In addition, to Do an education to the citizenship asks for a frame of mind worthy of an interculturalité. To organize a content of the course in education to the citizenship is equivalent to organize the future behaviors of the pupils. A faltering teaching practice affects an unfavorable social behavior, an adequate teaching practice affects a social behavior favorable to the pupils. We summarize our conclusion with an insistence on the importance to organize the activities of the education to the citizenship by the use of the social practices of reference to activate the acquirement of the expertises comportementales asked by the final assessment of the curriculum of the education the citizenship.

We finish while saying that he/it is too early to confirm the definitive aspect of the teaching practice of the education to the citizenship for the case of the Malagasy context. The teaching practice is in full phase of mutation, the approach by expertises progresses in most teaching practices. Therefore, Our observations can be conditioned by the unceasing and fast evolution of the Malagasy teaching context.

Words clés : Didactic, education to the Citizenship, Approach by expertises, situation-problem, curriculum, teaching practice. Contained, to organize.

ANNEXE II**DONNEES SUR LA FORMATION GENERALE DES ENSEIGNANTS ENQUETES**Tableau n° 1 aspects de la formation générale des enseignants

	Ayant une Formation initiale De type institut ou école normale (privée ou publique)	Sans formation initiale mais Formation continue de type journée pédagogique ou formation sur le tas	Sans formation ni initiale, ni continue
Enseignants classes primaires dans les écoles publiques et privées	22%	68%	10%
Enseignants classes secondaires dans les écoles privées et publiques	30%	63%	07%

Tableau n° 2 aspects de la connaissance sur les activités didactiques

- Questions posées par entretien : Connaissez-vous la spécificité des activités didactiques ?

	Je commence à comprendre lors d'une formation (journée pédagogique CISCO, formation initiale)	Je connais un peu (matériel didactique, situation problème didactique)	Je ne connais rien sur la spécificité ce que c'est la didactique (sans formation, ni possibilité de recherche personnel)
Enseignants classes primaires	80%	15%	5%
Enseignants classes secondaires	20%	72%	8%

Sur la formation disciplinaire des enseignants

Tableau n°3 aspects de la formation spécifique sur l'approche par les compétences

	Formation spécifique en APC	Sans formation sur APC	Formation continue (technique d'enseignement) organisation CISCO
Enseignants classes primaires (publiques - privés)	100%	NEANT	100%
Enseignants classes secondaires (privés-publics)	2%	98%	90%

Tableau n° 4 Aspects de la formation spécifique en éducation à la citoyenneté

	J'ai reçu une formation en EaC depuis la pratique de l'APC	Je connais l'EaC par mes recherches personnelles	Je ne connais pas l'EaC
Enseignants classes primaires	98%	2%	0%
Enseignants classes secondaires	50%	45%	5%

Sur les besoins de formations complémentaires

Tableau n°5 les types de besoins prioritaires déclarés par les enseignants

	Besoins de formation Aux spécificités des activités didactiques	Besoins de formation académique (diplômes que ce qu'il possède) élevés	Besoins de formation Aux fondements de l'EaC	Besoins de formation Aux techniques de l'APC
Enseignants classes primaires	70%	8%	10%	12%
Enseignants classes secondaires	15%	2%	5%	78%

ANNEXE 1

Questionnaires sur

Analyse didactique de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté à l'école

1 Identification

Nom : _____ age : _____ (vous êtes libre de remplir ou non cette partie)

Diplômes _____ académiques _____ et _____ dernières _____ études fréquentées : _____

Diplômes professionnelles : _____

2 – situation professionnelle :

Ancienneté dans l'enseignement _____

Matière principale enseignée _____

Enseignant Titulaire ou vacataire dans l'établissement scolaire _____

réponse
Note explicative pour la ~~réponse~~ des questionnaires : pour les réponses fermées encadrez vos réponses (oui ou non) pour les questions à réponses choix multiples souligner votre choix de réponses.

3 - Questionnaire sur l'organisation générale du cours :

1. Vous avez un guide pédagogique pour organiser le contenu du cours ? **oui, non**
2. Avez-vous des documents spécifiques, livres, brochures pour préparer le contenu du cours ? livres ; brochures, autres, non. (souligner la bonne réponse)
3. Est-il possible d'enseigner l'EaC sans documents de travail ? **oui ; non**
4. Durée moyenne de l'enseignement de l'EaC dans une semaine ? ☐ heures
5. Quels sont les problèmes d'organisation du cours de l'EaC ? (souligner bonne réponse) *Insuffisance livre, sans guide pédagogique, pas de formation préalable, horaire réduite,*
6. Le livre du programme est-il bien instructif au déroulement du cours ? **oui ; non.**
7. Quel est le rôle de la pratique sociale d'un enseignant pour la préparation d'un cours en EaC ? (souligner la bonne réponse) *oriente l'élaboration du contenu ; oriente la passation du cours ; oriente la relation maître élève.*
8. La préparation de cours en EaC demande-t-elle d'autres dispositions didactiques par rapport aux autres disciplines scolaires, lesquelles ? (donner la réponse en mot ou expression).

SUR LA CONCEPTION DIDACTIQUE DES ENSEIGNANTS