

TABLES DES MATIERES

| | |
|---|----|
| INTRODUCTION GENERALE | 1 |
| PREMIERE PARTIE : | 5 |
| PRESENTATION DU CADRE D'ETUDE | 5 |
| I. MAHAJANGA, UNE VILLE HISTORIQUE ET GEOGRAPHIQUE PARTICULIERE | 5 |
| I.1. Brève historique du Boina | 5 |
| I.2. Cadre géographique de la zone d'étude | 7 |
| II. L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE | 9 |
| II.1. Les deux établissements (cf. carte n°3) | 9 |
| II.2. Etude des variables relatives à l'éducation | 19 |
| CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE | 28 |
| DEUXIEME PARTIE : | 29 |
| LES FACTEURS D'OBSTACLE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE | 29 |
| I. LA NATURE DE L'HISTOIRE | 29 |
| I.1. Des contraintes pour les enseignants | 30 |
| I.2. Des contraintes pour les élèves | 32 |
| II. LES PROBLEMES INSTITUTIONNELS DU SYSTEME EDUCATIF A MADAGASCAR | 34 |
| II.1. Médiocrité de la qualité d'enseignement | 34 |
| II.2. Manque d'efficacité financière | 35 |
| II.3. Cadre institutionnel peu favorable | 35 |
| II.4. Inadaptation du contenu et faible efficacité de l'enseignement | 36 |
| III. LES FAIBLESSES PEDAGOGIQUES ET LES TAUX D'ABSENTEISME ELEVES | 39 |
| III.1. Les faiblesses pédagogiques | 39 |
| III.2. Taux élevé d'absentéisme des professeurs du LPT | 44 |
| IV. LES PROBLEMES DES APPRENANTS | 45 |
| IV.1. Les représentations des élèves sur l'école | 45 |
| IV.2. Les représentations des élèves sur l'histoire | 47 |
| IV.3. Pourquoi dit-on échec scolaire ? | 50 |
| IV.4. Les facteurs de l'échec scolaire | 53 |
| CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE | 59 |

| | |
|--|----|
| TROISIEME PARTIE : | 60 |
| REFLEXION SUR L'AMELIORATION DES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE | 60 |
| I. NECESSITE DE DEFINIR LE MOT « APPRENDRE » | 60 |
| I.1. Approche d'enseignement et d'apprentissage efficace..... | 62 |
| I.2. Choisir les méthodes d'enseignement | 64 |
| II. LES PRINCIPES DE LA METHODE ACTIVE | 67 |
| II.1. Préparer et donner des présentations interactives..... | 67 |
| II.2. Faciliter l'apprentissage en groupe..... | 74 |
| II.3. Planification des changements à apporter à l'enseignement à l'avenir..... | 80 |
| III. LES SOLUTIONS STRATEGIQUES..... | 80 |
| III.1. Les élèves | 80 |
| III.2. Les écoles | 81 |
| III.3. Leur (re-) déploiement | 83 |
| III.4. Les moyens technico-pédagogiques..... | 87 |
| III.5. « Rendre l'école à la communauté » | 89 |
| CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE | 90 |
| CONCLUSION GENERALE | 91 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|----|
| <u>Tableau n°01</u> : Répartition du domaine scolaire | 10 |
| <u>Tableau n°02</u> : Répartition des bâtiments scolaires et bureaux | 10 |
| <u>Tableau n°03</u> : <i>Le nombre des élèves avec leur classe respective</i> | 11 |
| <u>Tableau n°04</u> : <i>Le nombre de sections</i> | 11 |
| <u>Tableau n°05</u> : <i>Effectif par matière des enseignants</i> | 11 |
| <u>Tableau n°06</u> : <i>Situation en professeurs d'histoire-géographie depuis l'année 2000</i> | 13 |
| <u>Tableau n°07</u> : <i>Situation du personnel administratif dans le lycée mère</i> | 14 |
| <u>Tableau n°08</u> : <i>Répartition du domaine scolaire</i> | 16 |
| <u>Tableau n°09</u> : <i>Répartition des bâtiments scolaires et bureaux</i> | 17 |
| <u>Tableau n°10</u> : <i>Le nombre des élèves avec leur classe respective et le nombre de section</i> | 18 |
| <u>Tableau n°11</u> : <i>Effectif par matière des enseignants</i> | 18 |
| <u>Tableau n°12</u> : <i>Les variables de présages des professeurs du LPT</i> | 21 |
| <u>Tableau n°13</u> : <i>Les variables de présages des professeurs du CSG</i> | 24 |
| <u>Tableau n°14</u> : <i>Répartition par âge et par sexe des élèves dans les deux établissements</i> | 24 |
| <u>Tableau n°15</u> : <i>Répartition des élèves selon leurs origines sociales dans le LPT</i> | 26 |
| <u>Tableau n°16</u> : <i>Répartition des élèves selon leurs origines sociales dans le CSG</i> | 26 |
| <u>Tableau n°17</u> : <i>Taux de réussite au baccalauréat des élèves dans les deux établissements</i> | 27 |
| <u>Tableau n°18</u> : <i>Exemple d'un emploi du temps de la classe Terminale C au LPT</i> | 38 |
| <u>Tableau n°19</u> : <i>Fréquence d'absentéisme des 3 enseignants du LPT</i> | 44 |
| <u>Tableau n°20</u> : <i>Représentation par sexe des élèves sur la scolarité en terminale</i> | 46 |
| <u>Tableau n°21</u> : <i>Représentation des élèves passants et redoublants sur la scolarité en terminale</i> | 46 |
| <u>Tableau n°22</u> : <i>Rôles de la discipline histoire dans la vie selon le niveau dans les deux établissements enquêtés (en %)</i> | 47 |
| <u>Tableau n°23</u> : <i>Représentations de l'histoire des élèves selon leur origine sociale</i> | 48 |

| | |
|---|----|
| <u>Tableau n°24</u> : <i>Intérêts des élèves sur l'histoire selon leur religion (en %)</i> | 49 |
| <u>Tableau n°25</u> : <i>Taux de redoublement des élèves (en %) en 2009</i> | 51 |
| <u>Tableau n°26</u> : <i>Origine sociale des élèves redoublants (en %)</i> | 52 |
| <u>Tableau n°27</u> : <i>Répartition selon le sexe des redoublants (%)</i> | 52 |
| <u>Tableau n°28</u> : <i>Les troubles d'apprentissage des élèves</i> | 54 |
| <u>Tableau n°29</u> : <i>Eloignement du foyer et l'établissement des élèves</i> | 55 |
| <u>Tableau n°30</u> : <i>Moyens de déplacement des élèves</i> | 55 |
| <u>Tableau n°31</u> : <i>Travail extrascolaire des élèves du LPT</i> | 56 |
| <u>Tableau n°32</u> : <i>Temps réservés à l'apprentissage de l'histoire par jour</i> | 56 |
| <u>Tableau n°33</u> : <i>Taux d'absentéisme des élèves pendant le II^{ème} trimestre</i> | 57 |
| <u>Tableau n°34</u> : <i>Pourcentage des élèves avoir une vie amoureuse</i> | 58 |
| <u>Tableau n°35</u> : <i>Pourcentage de rétention des élèves</i> | 63 |
| <u>Tableau n°36</u> : <i>Méthodes d'enseignement utilisées couramment</i> | 66 |
| <u>Tableau n°37</u> : <i>Paramètre d'une présentation efficace</i> | 73 |

LISTE DES ABREVIATIONS

- ***APC*** : Approche ***P***ar les ***C***ompétences
- ***APE*** : Association des ***P***arents d'***E***lèves
- ***APS*** : Approche ***P***ar les ***S***ituations
- ***BTS*** : ***B***revet de ***T***echnicien ***S***upérieur
- ***CDI*** : ***C***entre de ***D***ocumentation ***I***nterdisciplinaire
- ***CISCO*** : ***C***irconscription ***S***COlaire
- ***CTD*** : ***C***ollectivité ***T***erritoriale ***D***écentralisée
- ***DEA*** : ***D***iplôme d'***E***tudes ***A***pprofondies
- ***DIDEC*** : ***D***irection ***D***iocésienne des ***E***coles ***C***atholiques
- ***DREN*** : ***D***irection ***R***égionale de l'***E***ducation ***N***ationale
- ***ENAM*** : ***E***cole ***N***ationale d'***A***dministration de ***M***adagascar
- ***FOP*** : ***F***onction ***P***ublique
- ***MEN*** : ***M***inistère de l'***E***ducation ***N***ationale
- ***MINSEB*** : ***M***INistère de l'***E***nseignement ***S***econdaire et de l'***E***ducation de ***B***ase
- ***ONG*** : ***O***rganisation ***N***on ***G***ouvernementale
- ***PPO*** : ***P***édagogie ***P***ar ***O***bjectif
- ***UNESCO*** : ***U***nited ***N***ations ***E***ducational ***S***cientific and ***C***ultural ***O***rganization
- ***UPDR*** : ***U***nité du ***P***rogramme du ***D***éveloppement ***R***ural

INTRODUCTION GENERALE

Dans un monde en pleine mutation et où s'affrontent à la fois l'affirmation de la démocratie et une aspiration croissante vers la mondialisation, au moment où apparaissent les techniques nouvelles de plus en plus performantes et des fléaux meurtriers ou avilissants qu'il s'agisse de la pauvreté envahissante, de la montée du SIDA, ou des luttes fratricides, il devient une nécessité absolue et un impératif d'enseigner et de transmettre les connaissances, d'actualiser continuellement techniques et méthodes d'enseignement afin d'atteindre les objectifs fixés de l'éducation .

Il semble actuellement que l'enseignement de l'histoire se heurte à de multiples difficultés. D'où les enseignants jouent un rôle clé dans la mise en scène du savoir ou d'une stratégie dans la pratique enseignante. Car l'expérience a montré que la dissémination de l'information, telle que les lignes de la conduite d'une classe basées sur l'évidence ne suffit pas seulement pour effectuer des changements au niveau des comportements des élèves. Toutefois, ceux qui assurent l'enseignement doivent d'abord actualiser ou changer les pratiques et appuyer leurs efforts. Ils doivent ensuite avoir l'occasion de mettre à jour leurs connaissances, compétences et attitudes par le biais d'une conscience professionnelle basée sur la recherche des biens aux élèves. Car, l'objectif est que *« les élèves soient calmes, qu'ils écoutent avec attention le cours, qu'ils obéissent aux règles de vie en commun, qu'ils soient dociles aux injonctions du professeur, qu'il respecte mutuellement, qu'ils soient polis et déférents, qu'ils soient intellectuellement disponibles, etc. et que tout cela se passe dans le bonheur général »*¹. Les causes des difficultés des élèves peuvent être d'une part intrinsèques à la matière dans le sens que tout d'abord, *« l'histoire elle-même constitue un très vaste domaine, ensuite elle exige des compétences méthodologiques précises, en plus elle manipule des concepts et des terminologies spécifiques »*². D'autre part, les causes des problèmes évoqués peuvent être extrinsèques à la matière. Dans cette optique, l'élève lui-même par la formation qu'il a reçue dans ses classes antérieures, par son comportement passif durant le cours d'histoire et par son environnement social se présente comme étant la cause de ses propres difficultés. Par ailleurs, à leur insu, les professeurs par leur comportement participent à renforcer ces difficultés. Encore, il faut souligner l'existence d'autres facteurs qui concourent à maintenir les difficultés culturelle, conceptuelle et

¹ BERNARD, R. *Les relations dans la classe au collège et au lycée*. Ed ESF, Paris, 1989, p. 14

² AUDIGIER, F. *Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales*. Revue française de pédagogie. INRP, Paris, 1988, p. 9

linguistique des élèves à savoir le système éducatif et l'environnement social. Ces facteurs n'entraînent pas uniquement l'échec des élèves mais surtout « *l'échec de l'école elle-même d'où la déperdition scolaire dont les personnels enseignants sont inquiets* »³.

Cependant, « *enseigner et apprendre sont deux fonctions bien distinctes et forts différentes* »⁴. Enseigner est un phénomène de projection vers l'extérieur ; apprendre est une expérience que l'élève vit dans l'intérieur. Les méthodes nécessaires à l'établissement d'une communication fructueuse entre l'enseignant et ses élèves deviennent une tâche périlleuse. On constate ces derniers temps que le fossé séparant la communication enseignant-élèves s'agrandit. Et cette réalité aura un impact sérieux sur l'apprentissage des élèves. Ce dernier conditionne pourtant le résultat des élèves. Par conséquent, « *les efforts devraient être mobilisés sur l'amélioration qualitative de l'enseignement qui viserait l'augmentation des taux de réussite et de réduire les cas de redoublement et de déperditions scolaires* »⁵. Un autre paramètre de l'enseignement efficace est la méthode de l'enseignement qui influe sur la performance des résultats. Une chose est sûre, les méthodes d'enseignement des professeurs causent quelquefois chez certains élèves des problèmes sur la compréhension du contenu de la leçon. S'efforçant de négliger cette logique par manque de conscience, ce phénomène démotiverait beaucoup les apprenants et changerait leur sentiment de participation en classe et leur provoquerait un véritable sentiment de désintéressement à la discipline. A qui revient la tâche d'éclaircir ces problèmes à fin d'avancer les solutions ?

Mahajanga était le berceau de l'érudition. La ville était au centre d'activité culturelle très florissante. Le Lycée Philibert Tsiranana y voyait former ses experts, le Collège Saint-Gabriel ses élites. Actuellement, la flamme du savoir semble s'étioler au cœur de la population. Le niveau des élèves a connu une baisse considérable qu'on est tenté de douter les conditions d'admission. Devant cette complexité du problème nous n'avons considéré que quelques reflets des échecs à savoir le redoublement et l'abandon : redoublement qui est dû à l'incapacité intellectuelle de l'élève et abandon qui est peut être dû à la personne lui-même ou du système éducatif. Etant natif de cette ville et ancien élève du Lycée Philibert Tsiranana, le choix du terrain n'est jamais pris au hasard. Alors, notre choix s'est porté sur l'enseignement et l'apprentissage de la discipline histoire dans la commune urbaine de Mahajanga. Il s'agit donc d'un sujet supposé être l'une des bases de la pédagogie. Ce travail de recherche a pour titre : « **Contribution à l'étude des conditions d'enseignement et**

³ RANJALAHY, R. *La communication dans le groupe-classe*. Ed INSPC, Antananarivo, 2000, p. 85

⁴ BERENGER, L. *Apprendre au lycée*. Ed Nathan, Paris, p. 14

⁵ MAGER, R. F. *Pour éveiller le désir d'apprendre*. Ed Bordas, Paris, 1978, p. 6

d'apprentissage de l'histoire : cas du Lycée Philibert Tsiranana et du Collège Saint-Gabriel dans la circonscription scolaire de Mahajanga I ».

Ce qui nous amène à poser la problématique comme cadre théorique dans lequel nous situons nos interrogations : **Quels sont les facteurs de blocage de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire ?** Nous supposons comme hypothèse que les problèmes institutionnels, les faiblesses pédagogiques des professeurs, les situations personnelles des élèves et leur environnement scolaire seraient autant d'éléments qui expliquent les facteurs de blocage de l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire.

L'adoption d'une méthode de recherche est impérative pour mieux exploiter le sujet. Notre première démarche consiste à consulter des documents dans les bibliothèques, c'est-à-dire rechercher des informations dans les ouvrages spécialisés ou spécifiques sur la didactique de l'histoire. Nous avons consulté les bibliothèques de l'Ecole Normale Supérieure (ENS), du Centre d'Information et de Recherche en Didactique (CIRD), de l'Unité d'Etude et de Recherches Pédagogiques (UERP) et d'Institut National de Formation Pédagogique (INFP). Des livres comme *Repères pour enseigner d'aujourd'hui* produit par l'INRP, *Didactique de l'histoire* écrit par Moniot, *Enseigner l'histoire à l'école* écrit par Dalongeville et *Enseigner l'histoire, un métier qui s'apprend* écrit par Lepellec ont servi de base de notre recherche. Nous avons aussi suivi diverses techniques d'approches comme l'enquête, l'entretien et l'observation. Puis l'élaboration des questionnaires destinés « aux composants de l'éducation » (professeur, élèves, responsable pédagogiques, proviseurs) était un passage obligé. Nous avons pris un lycée public : Lycée Philibert Tsiranana et un lycée confessionnel : Collège Saint-Gabriel. Ces deux écoles sont choisies afin d'établir de comparaison et de vérification entre établissement public et établissement confessionnel.

Avant l'enquête, nous avons fait des pré-enquêtes pendant le mois de janvier 2009 en vue d'obtenir la faisabilité de la recherche. La descente sur le terrain au mois de mai a permis de faire deux tâches. Premièrement, il s'agit des interviews menées auprès des professeurs responsables pédagogiques de la discipline histoire-géographie dans ces deux lycées. Nous avons pu obtenir des éléments précieux en ce qui concerne la situation d'apprentissage des élèves, les méthodes d'enseignement des professeurs ainsi que les problèmes y affèrent. Deuxièmement, les questionnaires remplis par les élèves et les professeurs ont complété et parfois contredit les affirmations des responsables pédagogiques. Les interprétations se font au fur et à mesure que les données sont obtenues. Concernant l'observation qui est une description des phénomènes sans les modifier, les chefs d'établissement nous ont aidés et autorisés à accéder en classe pour l'observation

directe. Nous avons effectué cette observation de classe dans le but de rassembler des données qui sont utiles à la vérification des hypothèses énoncées ultérieurement. Elle permet de déterminer les déroulements de l'enseignement de l'histoire et les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage de cette discipline. Nous avons observé 12 classes qui se répartissent ainsi : 6 classes pour le LPT et 6 classes pour le CSG. Notons que le choix des classes et les niveaux dépendaient entièrement de la disponibilité des professeurs sollicités ainsi que l'emploi du temps des chefs d'établissement. Quant aux nombres de séances auxquelles nous avons assisté, elle s'élève à 42 heures dont 22 heures au LPT et 20 heures au CSG. Nous avons voulu délimiter le nombre de séances dans chaque classe car la descente sur le terrain durait 15 jours. Comme nous nous trouvons devant une situation d'apprentissage compliquée (à cause de multiples problèmes), nous avons jugé bon de procéder à une observation systématique, d'être assis au fond pour voir tous les actes du professeur et des élèves pendant le cours. En plus, cette méthode nous permettrait de rassembler et d'accumuler tous les faits qui se présentaient à nous. Notre attitude se résumait donc à se tenir prêt à saisir et à transcrire ces faits, par exemple : l'attitude des professeurs face au bavardage, atmosphère générale de la classe. C'est seulement après avoir réalisé le travail sur le terrain que nous avons effectué un tri, et par conséquent classé les faits significatifs et pertinents. Malgré notre effort pour fournir une information exhaustive, il faut reconnaître que certains faits nous ont échappé. Pour compléter les données de l'observation surtout en ce qui concerne les difficultés d'apprentissage des élèves, nous avons eu recours à l'analyse des productions écrites de ces élèves.

Ces précieuses étapes sont les démarches de cette recherche. Ce travail de recherche comporte trois parties. La première partie est consacrée l'étude du cadre des recherches, des structures éducatives qui prévalent et les résultats d'enquête dans les établissements cibles et les populations enquêtées. La seconde partie concerne les problèmes d'enseignement des professeurs et d'apprentissage des élèves. La dernière partie traite les propositions sur l'amélioration de l'enseignement de l'histoire.

PREMIERE PARTIE :

PRESENTATION DU CADRE D'ETUDE

I. MAHAJANGA, UNE VILLE HISTORIQUE ET GEOGRAPHIQUE PARTICULIERE

Avant l'étude des facteurs de blocages de l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire, il est indiscutablement utile de présenter le cadre historique et géographique de la zone d'étude.

I.1. Brève historique du Boina

Il est dit selon l'histoire que les Malais se sont introduits à l'Est de Madagascar du XI^e au XIII^e siècle et ceci constitue le peuplement de Madagascar. Certes, ces vagues d'immigration ne sont pas les premières. « *Le VIII^e siècle a vu déjà l'établissement des commerçants arabes non-islamisés au Nord-Ouest de l'île. Ces derniers ont apporté leurs us et coutumes raison pour laquelle la tradition malgache a emprunté fortement quelques techniques et activités* »⁶. Au IX^e siècle, les Arabes commerçants, navigateurs et islamisés ont sillonné la côte orientale de l'Afrique et ont occupé les littoraux du Nord-Ouest pour y établir des comptoirs et aussi contrôler les échanges avec l'arrière pays. Dans la même foulée, les dissidents persécutés de l'Islam ont quitté l'Arabie Saoudite pour répandre leur religion sur leur territoire d'accueil. « *Arabes et Islamisés se sont métissés avec la population locale et donnent naissance à la tribu sakalava. Ces Arabes commerçants s'appellent les Antalaotra* »⁷. Certains chercheurs ont montré qu'ils sont venus de l'Espagne (Andalousie). En effet, la phonétique de ces deux mots se ressemble (Antalaotra et Andalousie). Etymologiquement parlant, « Anta » signifie en fait population et « Laùt » désigne loin. Toutefois « Laùt » selon la recherche de l'académicien Soudjay Bachir sous entend une étendue d'eau comme Lac Alaotra. Par contre d'autres chercheurs⁸ soulignent que les Antalaotra sont les descendants arabes du « Golfe Persique » qui ont créé la ville de Mahajanga (qui s'appelait autrefois MOJANGAYA). Selon Labatut et Raharinivonirina⁹, la ville aurait été fondée en 1720. D'après les traditions orales, le quartier de Mahajanga Be serait le plus anciennement occupé. C'était le village des Antalaotra. Le premier village sakalava des environs était Marolaka, l'actuel quartier où se trouve le stationnement des

⁶ SOUDJAY, B. *Les origines du peuple sakalava*. Ed CUM, Mahajanga, 2000, p. 49

⁷ RAZAFIMBELO, C et al. *Histoire de Madagascar*. Ed CIRD, Antananarivo, p. 10

⁸ RAZAFIMBELO, C et al. op. cit. p. 11

⁹ LABATUT, F et RAHARINIVONIRINA, R. *Madagascar, étude historique*. Ed Nathan, Madagascar, p. 60

Taxi-brousse. Bastian G., professeur d'histoire et Groison H., inspecteur de l'enseignement primaire ont écrit dans leur livre intitulé « Histoire de Madagascar » édition Librairie Hachette Madagascar en 1966 que Majunga fut fondé en 1745.

Suite aux disputes entre Andriamanetriarivo et Andriamandisoarivo, fils du grand roi du Sakalava Menabe Andriandahifotsy, le cadet part vers le Nord et prend le Boina. Il est devenu le grand roi de ce royaume et s'installe à Marovoay qui est la capitale. Il mourut vers 1710 et fut enterré à Tongay. L'une de ses descendants est Ravahiny qui est devenue reine du royaume sakalava de Boina. Elle entretenait des relations multilatérales avec le fameux roi Andrianampoinimerina. C'est surtout pendant le règne de Ravahiny que le royaume Sakalava du Boina a connu son apogée. Il a pu s'étendre sur tout le bassin sédimentaire du Boina. A la mort de Ravahiny, des querelles entre les princes héritiers viennent succomber l'hégémonie du royaume du Sakalava du Boina. « *C'est le roi Andriantsoly, petit fils de Ravahiny convertit à l'islam (« le prince repentant ») commence le règne à Mahajanga en 1822* »¹⁰.

En 1824, Radama à la tête d'une armée désormais éprouvée, entreprit de conquérir le Boina. Hastie suggéra d'user de la diplomatie pour épargner des morts inutiles et persuada les chefs locaux à se soumettre à l'autorité de Radama. Les chefs Antalaotra de Mahajanga refusèrent de faire acte d'allégeance. Ils furent exécutés ce qui entraîna de nombreuses soumissions. Finalement, le roi Andriantsoly se soumit gardant son titre de roi résidant à Marovoay. Une garnison fut laissée sous le commandement de Ramanetaka. « *Cette conquête entreprise par Radama I a détruit l'hégémonie sakalava sur cette région. Ensuite, les Merina ont construit le fort sur une hauteur d'où ils peuvent surveiller le trafic maritime à la base et surtout contrôler les échanges avec les étrangers* »¹¹.

En 1895, le débarquement du corps expéditionnaire français à Mahajanga aboutit à la colonisation de Madagascar malgré les résistances des peuples malgaches. Pendant la colonisation, Mahajanga a pris le statut chef lieu canton. « *Cette ville a connu un épanouissement pendant l'époque coloniale et même durant la première république* »¹². Les difficultés surviennent dans les années 80.

¹⁰ RANDRIAMAMONJY, F. *Histoire des régions de Madagascar des origines à la fin du XIX^e siècle*. Ed TPFLM. Antananarivo, p. 127

¹¹ RAZAFIMBELO, C al. op. cit. p. 65

¹² SOUDJAY, B. *La ville des fleurs et des couleurs entre le passé et le présent*. Ed CUM. Mahajanga, 2008, p. 81

1.2. Cadre géographique de la zone d'étude

1.2.1. Délimitation et dimension

Mahajanga est une ville portuaire de Madagascar à l'embouchure du fleuve Betsiboka à l'entrée de la baie du Bombetoka (cf. carte n°1). « *C'est donc une ville côtière bordant la rive du canal de Mozambique. Il est difficile de délimiter la ville de Mahajanga mais d'après la délimitation administrative, elle est limitée à l'Ouest par le canal de Mozambique, à l'Est par les quartiers d'Antanimalandy, au Nord par le quartier d'Amborovy et au Sud par la baie de Bombetoka* »¹³. La ville est liée à la capitale à 570km le long de la RN4. Elle s'étend sur une superficie de 53km².

La ville se découpe en deux parties (le site interne et le site externe) séparée par une zone inondable très basse, constituée par le vallon de Metzinger et la mangrove d'Antsahabingo (cf. carte n°2) :

- Site interne de l'agglomération, limitée à l'Est du vallon Metzinger est essentiellement urbain et suit un schéma de développement organisé s'étendant sur Majunga Be et Mangarivotra.
- Site externe, zone d'extension de l'agglomération vers l'Est et le Nord Est, à partir du vallon de Metzinger se caractérise par un sous développement très prononcé.

Vingt six quartiers, repartis en sept arrondissements, constituent la ville de Majunga.

1.2.2. Hydrographie

« *Betsiboka est le principal fleuve du Boina. Elle est formée de la réunion de sa branche mère et issue des petits massifs au Nord d'Antananarivo grossi de la Mananara et de l'Insinko* »¹⁴. Cette grande rivière se forme sur la bordure orientale des hauts plateaux en amont de la plaine d'Antananarivo traverse celle-ci en recevant la Sisaony et d'Andromba pour le Korinatsy, l'Isandrana et le Manevana en rive gauche ; la Manakafo, l'Andranobe et de Namokimita en rive droite. Elle reçoit en rive droite le Kamoro grossi par l'intermédiaire d'une capture récente d'une grande partie d'eau de la Mahajamba à qui porte la superficie globale de Betsiboka à 63.500 km² et en fait en somme le plus grand cours d'eau malgache. Le Betsiboka achève son parcours par un delta important envahi par la mangrove dans la baie de Bombetoka près de Mahajanga ville.

¹³ CUM. *Monographie de la ville de Mahajanga*. Ed CUM. Mahajanga, 2000, p. 5

¹⁴ UPDR, *Monographie de la région de Mahajanga*. UPDR. Juin 2003, p. 7

1.2.3. Climat - pluviométrie et température

En général, le climat de la région est du type tropical sec, chaud pendant 7 mois et 5 mois de saison pluvieuse. Il est rythmé par l'alternance d'une saison pluvieuse qui s'étale généralement d'octobre à avril avec une moyenne annuelle de 1000 à 1500mm d'eau, et une saison sèche d'avril à octobre.

Le climat de Boina est caractérisé par une forte influence de la mousson et de l'alizé descendant (effet de Foehn). Il est couramment admis que l'année météorologique sur la côte Ouest comporte deux saisons bien différenciées. Une saison chaude et pluvieuse de cinq à six mois (novembre-avril) et une saison chaude et sèche de six à sept mois (mai-octobre). La moyenne annuelle est de 26 ° 8 enregistrée à Mahajanga. Il faut noter que Madagascar fait partie de la zone cyclonique de l'Océan Indien. Alors, Mahajanga affiche chaque saison de pluies au moins deux passages de cyclones de mois de décembre au mois de mars.

1.2.4. Situation démographique de la ville de Mahajanga

Mahajanga est une ville de migration. 47,5 % des habitants de la ville sont des migrants.

Les Merina regroupent 35 % de la population, les Tsimihety 21 % et les sakalava 13 %. 90 % de la population sont des croyants dont :

- ✓ 59,4 % des chrétiens composés de 37,4 % de catholiques et 22 % de protestants
- ✓ 31 % sont des musulmans

Mahajanga est considérée comme une ville fortement islamisée.

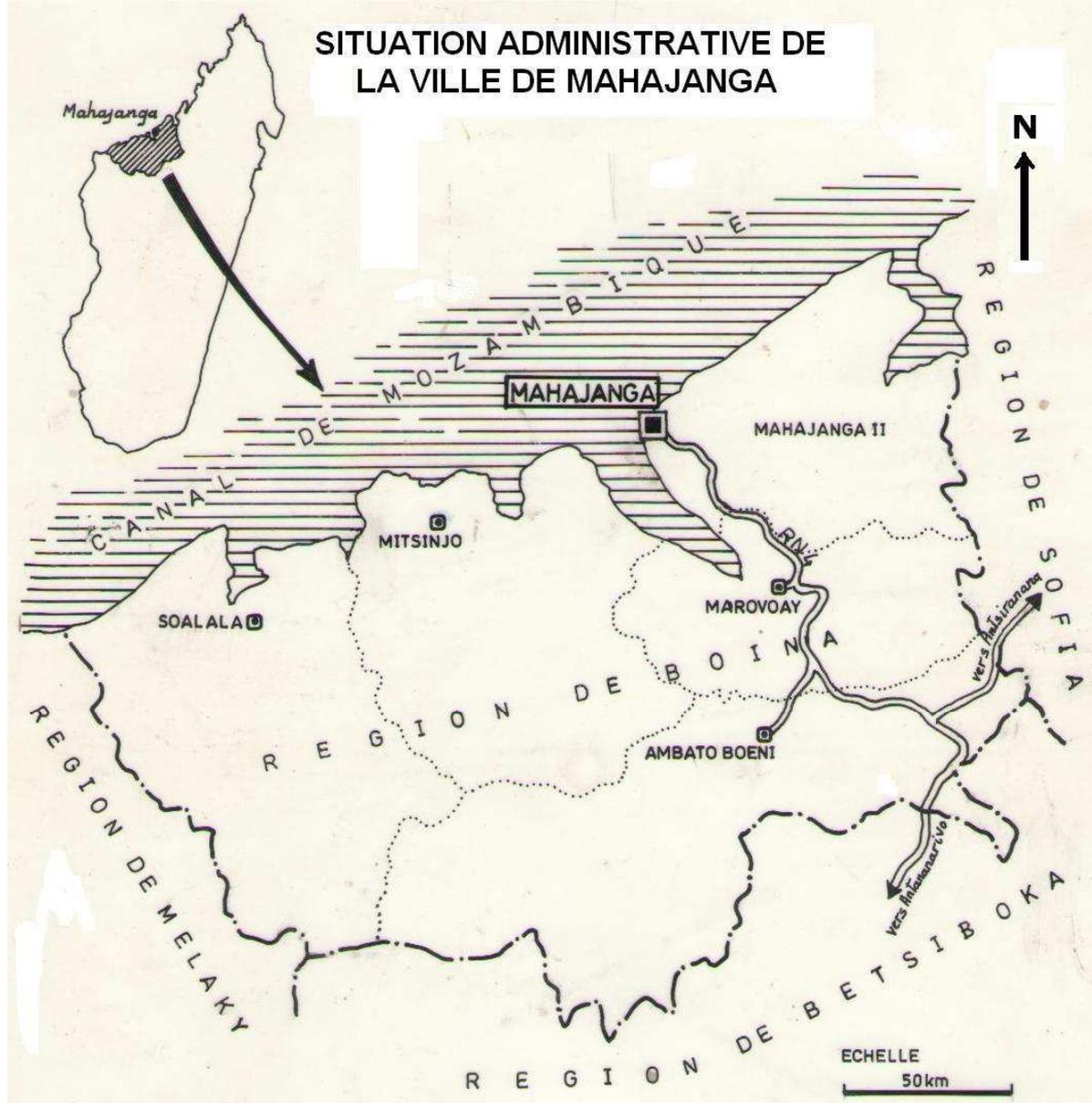
1.2.5. Us, coutume et tradition de la ville de Mahajanga

Depuis sa création, vers la fin du XVII^e siècle, la ville de Mahajanga reste le théâtre des cérémonies des Fanompoa dont le plus important est les Fanompoambe au Doany Miarinarivo de Mahajanga et la Fanompoa Valibolamena au Doany Bezavo à Morambitsy (Mitsinjo).

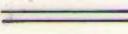
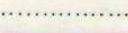
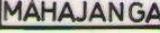
Le Doany Miarinarivo Mahajanga a lieu chaque année :

- Au mois de juillet, le bain de relique
- Au mois d'octobre, le bain des corps, eux-mêmes conservés dans le Zomba, doublement protégés par le Farombay clôture du pieu qui délimite la partie la plus sacrée du site.

SITUATION ADMINISTRATIVE DE LA VILLE DE MAHAJANGA



LEGENDE

-  Route nationale bitumée
-  Chef lieu de Région
-  Chef lieu de District
-  Limite de Région
-  Limite de District
-  MAHAJANGA Ville localisée

Source : Carte administrative de Madagascar, PAO, Imp FTM

II. L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

En principe, l'école est un puits de connaissance de toutes sortes. Elle devrait être un endroit calme et agréable favorable au puisage des savoirs. Plus l'établissement confère à l'élève des comforts, plus l'école est attrayante et plus l'élève est motivé. Dans ce volet, nous allons décrire les domaines scolaires, l'effectif des professeurs, des élèves et des personnels administratifs puis les variables de l'enseignement dans les deux établissements.

II.1. Les deux établissements (cf. carte n°3)

II.1.1. Le Lycée Philibert Tsiranana (LPT)

Le lycée a été créé par l'ordre colonial en 1954. Sa dénomination a maintes fois changée. « *Entre 1954 et 1958, l'établissement s'appelait le collège d'administration. Puis on a changé le nom en 1958 en collège classique et moderne de Mahajanga jusqu'en 1960. C'est après qu'on a dénommé Lycée mixte de Mahajanga entre 1960 et 1962. Depuis 1962, on appelait désormais Lycée Philibert Tsiranana (LPT) et cette dénomination reste jusqu'à maintenant* »¹⁵.

Photo n°1 : Le bâtiment scolaire du LPT



Source : Cliché de l'auteur, mai 2009

Le LPT est limité au nord par l'avenue de la libération et de la maison de la culture, au sud par l'avenue de Mahabibo, à l'ouest par un mur surmonté d'un grillage du paositra Malagasy et à l'est par le gymnase couvert.

¹⁵ Archive du LPT, 2002, p. 2

Tableau n°01 : Répartition du domaine scolaire.

| Utilisation | Superficie |
|---|-------------|
| Terrain d'implantation du bâtiment scolaire | 18 à 54ca |
| Terrain de sport | 51 à 99ca |
| Jardin de reboisement | 2ha10a 35ca |
| Logement | 4a 22ca |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

Tableau n°02 : Répartition des bâtiments scolaires et bureaux

| Bâtiments | Nombres de salle | Année de construction |
|-----------|--|-----------------------|
| Bat A | 10 salles de classes | 1954 |
| Bat B | 3 salles, 7 bureaux et 2 centres de documentation et 2 centres informatiques | 1954 |
| Bat C | 8 salles, 1 labo PC et 2 bureaux | 1954 |
| Bat D | 3 salles et 1 infirmerie | 1954 |
| Bat E | 2 salles des élèves, 1 salle de sport et labo SVT | 1960 |
| Bat CDI | 1 salle | 1973 |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

D'après ces deux tableaux, on peut tirer que le lycée présente un espace suffisant en ce qui concerne le respect des normes spatiales d'une école. Toutes les salles ont une utilité respective. L'espace suffisant (21035m²) permet d'avoir un esprit serein et calme. Ceci permet de se grouper par endroits lors des récréations pour faire des débats, échanges, discussions, sur différents sujets. Ce phénomène observable nous montre qu'il y a une certaine familiarité, intimité entre les élèves dans cet établissement.

Le LPT possède une belle végétation variée, loin de perturber l'éclairage et l'ensoleillement, crée une atmosphère propice au développement intellectuel des élèves.

Les données suivantes concernent les nombres des élèves et le nombre des sections ainsi que l'effectif par matière des enseignants.

Tableau n°03 : Le nombre des élèves avec leur classe respective

| Lycée mère | Classes | | | | | | | |
|---------------|---------|--------------------|--------------------|--------------------|-----|-----|----|-------|
| | Seconde | 1 ^{ère} A | 1 ^{ère} C | 1 ^{ère} D | TA | TD | TC | Total |
| | 382 | 190 | 74 | 220 | 191 | 182 | 74 | 1242 |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

Tableau n°04 : Le nombre de sections

| Lycée mère | Seconde | 1 ^{ère} A | 1 ^{ère} C | 1 ^{ère} D | TA | TD | TC | Total |
|---------------|---------|--------------------|--------------------|--------------------|----|----|----|-------|
| | 10 | 3 | 2 | 5 | 4 | 4 | 2 | 30 |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

Tableau n°05: Effectif par matière des enseignants

| Malg | Ang | Franc | Esp | All | Russe | H.G | Philo | Math | P.C | S.V.T | Info | E.P.S | Total |
|------|-----|-------|-----|-----|-------|-----|-------|------|-----|-------|------|-------|-------|
| 10 | 6 | 8 | 2 | 2 | 2 | 5 | 4 | 11 | 9 | 7 | 4 | 5 | 75 |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

D'après l'entretien mené auprès du proviseur, Mahajanga compte deux lycées publics mais l'un est encore rattaché au lycée mère. Ce chiffre est insuffisant par rapport aux nombres du CEG (5 CEG) et au nombre de la population (127883 habitants¹⁶).

Le bâtiment A est réservé aux élèves de Seconde, le bâtiment B pour les Premières et le C pour les Terminales. En ce qui concerne les salles de classe, les bancs sont souvent

¹⁶ UPDR. op. cit. p. 10

rangés en 4 colonnes fois six (cf. photo n°1). Les murs sont dépourvus de cartes ou autres packages curriculaires.

D'après le tableau n°05, tous niveaux confondus les enseignants dans le lycée mère comptent seulement 75. Donc le ratio enseignant-élève donne le nombre moyen d'élèves sous la responsabilité d'un enseignant, il est de 1/41. Un rapport très éloigné de l'idéal étatique (1/30). Concernant la matière histoire-géographie, cinq professeurs seulement occupent trente classes c'est-à-dire un professeur enseigne six classes. Cette situation signifie la pénurie des enseignants au niveau d'un lycée de la capitale d'une province. En outre, le LPT enregistre une croissance rapide du nombre des effectifs de leurs lycéens. Alors, on note aussi une surpopulation estudiantine dans la classe. Ainsi par exemple, une classe de terminale D compte en moyenne 46 élèves. Alors la norme exigée par les conditions pédagogiques (une classe pour 30 élèves) n'est pas respectée rigoureusement. Par conséquent, selon les dires du responsable pédagogique cette situation génère une difficulté de la recherche des conditions favorables à l'apprentissage des élèves. Certes, « *une organisation efficace de groupe-classe est propice au maintien de l'ordre et au soutien de l'attention des élèves* »¹⁷. Et alors, amener les élèves par petits groupes s'avère difficile dans ce cas.

Photo n°2 : Surpopulation estudiantine au LPT



Source : Cliché de l'auteur, mai 2009

Le nombre total de classe au LPT est de 30 (voir tableau n°05). Certes, chaque classe aurait 4 heures d'histoire-géographie sauf les Terminales A (6 heures). On aura donc

¹⁷ BERENGER, L. op. cit. p. 127

120 heures d'histoire-géographie par semaine. Réparties aux 5 professeurs, cela donne en moyenne 24 heures par professeur. Cette pénurie des enseignants débouche vers le gonflement de leur volume horaire. Ce qui provoque chez eux des stress. Celle-ci rend la tâche des enseignants pénible.

Tableau n°06 : Situation en professeurs d'histoire-géographie depuis l'année 2000

| Année scolaire | Nombre de Professeurs | Besoin en professeurs | Statut |
|-----------------------|------------------------------|------------------------------|--|
| 2000-2001 | 7 | 3 | 7 licenciés |
| 2001-2002 | 4 | 6 | 3 licenciés+ 1 maîtrisard |
| 2002-2003 | 6 | 5 | 3 licenciés+ 1 maîtrisard+3 payés par APE |
| 2003-2004 | 9 | 2 | 3 licenciés+ 3 maîtrisards+2 payés par APE+1 certifié |
| 2004-2005 | 9 | 2 | 3 licenciés+ 3 maîtrisards+2 payés par APE+1 certifié |
| 2006-2007 | 8 | 4 | 3 licenciés+1 maîtrisard+ 2 payés par APE+2 certifiés |
| 2007-2008 | 6 | 5 | 3 licenciés+2 certifiés+1 payé par APE |
| 2008-2009 | 5 | 6 | 2 licenciés+1 maîtrisard+2 certifiés |

Source : Archive du

LPT

L'Etat n'a jamais pu satisfaire le besoin en professeur d'histoire-géographie du LPT. Ce besoin s'élève à 11 professeurs. Donc, le lycée est contraint d'embaucher des professeurs payés par l'APE à 150.000 Ar.

La situation du personnel du lycée est donnée par le tableau suivant. Le personnel se répartit en 75 enseignants et agents administratifs.

Tableau n°07 : Situation du personnel administratif dans le lycée mère.

| Services | Masculin | Féminin | Total |
|-----------------|-----------------|----------------|--------------|
| Proviseur | 1 | – | 1 |
| Adjoint | 1 | – | 1 |
| Econome | 1 | – | 1 |
| Surveillants | 2 | 5 | 7 |
| Scolarité | 1 | 4 | 5 |
| C.D.I | – | 4 | 4 |
| Gardiens | 5 | – | 5 |
| Total | 6 | 18 | 24 |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

Le lycée possède un nombre suffisant du personnel administratif. Seulement le proviseur se plaint de la carence du nombre de surveillance car 07 surveillants doivent s'occuper de 1242 élèves.

Photo n°3 : L'entrée du lycée Philibert Tsiranana



Source : Cliché de l'auteur, mai 2009

Photo n°4 : Photo de stèle du père de l'indépendance



Source : Cliché de l'auteur, mai 2009

II.1.2. Le Collège Saint-Gabriel(CSG)

Le Collège Montfort Saint-Gabriel est appelé ainsi d'après le nom de son fondateur Saint Louis Marie Grignon de Montfort, un prêtre français, un missionnaire, un éducateur de la jeunesse né en 1673 et mort en 1716. Il a été canonisé en 1947.

Le Collège qui a soufflé ses 50 bougies en 2008 est dirigé par les frères de Saint-Gabriel membre d'une congrégation connue dans le monde entier, dans le domaine de l'éducation. Ils sont présents dans 32 pays sur les 5 continents.

Saint-Gabriel de Mahajanga croit que l'éducation ne consiste pas uniquement en l'excellence académique. Ainsi, au collège, l'action est mise sur le respect de la discipline, l'atmosphère religieuse et le développement de la personnalité. En bref, « *Saint-Gabriel veut former les élèves pour l'avenir afin qu'ils puissent explorer le monde au-delà d'eux-mêmes et s'y adapter, quelle que soit la situation, pour apprécier les grandeurs et la beauté de la création, chemin de vérité et de contemplation du créateur* »¹⁸.

¹⁸ Archives du lycée Saint-Gabriel, 2006, p. 4

Photo n°5 : Le Collège Saint-Gabriel



Source : Cliché de l'auteur, mai 2009

Tableau n°08 : Répartition du domaine scolaire

| Utilisation | Superficie |
|---|-------------------|
| Terrain d'implantation du bâtiment scolaire | 10a |
| Terrain de sport | 35a |
| Jardin de reboisement | 50a |
| Logement | 2a35ca |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

La superficie du CSG est plus petite par rapport au LPT. Mais, l'espace de cet établissement est jugé suffisant par les inspecteurs de l'enseignement catholique d'après le frère directeur. La titularisation du terrain est en cours auprès du service des domaines.

Tableau n°09 : Répartition des bâtiments scolaires et bureaux

| Bâtiments | Nombre de salle et sa fonction | Année de construction |
|------------------|---|------------------------------|
| Bat 1 | 16 salles pour les primaires | 1958 |
| Bat 2 | 12 salles pour les secondaires | 1968 |
| Bat 3 | 06 salles pour la classe de Seconde | 1998 |
| Bat 4 | 06 salles pour la classe de Premières | 1998 |
| Bat 5 | 06 salles pour la classe de Terminales | 1998 |
| Bat 6 | 01 labo P.C, 01 labo SVT, 01 infirmerie | 2005 |
| Bat 7 | 02 centres informatiques, 03 centres de documentation | 2006 |
| Bat 8 | 04 bureaux du personnel administratif | 2009 |
| Bat 9 | 16 salles pour BTS | 2009 |

Source : Archive du CSG

L'établissement Saint-Gabriel possède 09 bâtiments qui regroupent 76 salles. Le bâtiment 1 est réservé aux élèves de la classe maternelle à la classe de septième. Le bâtiment 2 est destiné exclusivement aux élèves de classe secondaire, les bâtiments 3, 4 et 5 pour les lycéens. Le CSG possède deux laboratoires, l'un pour la discipline Science de la Vie et de la Terre (SVT) et l'autre Physique-Chimie (PC). Il faut noter aussi que cet établissement offre aux titulaires de baccalauréat une formation technique de deux ans pour obtenir le BTS. Depuis sa création, l'établissement ne cesse de construire de nouveaux bâtiments. Cette situation est due, selon le frère directeur, à la bonne gestion des affaires administratives et financières.

Les bâtiments du CSG sont construits avec des matériaux durs, les murs sont insonorisés. Chaque salle reçoit en moyenne 36 élèves ayant à peu près le même niveau et sa dimension correspond au nombre des personnes qu'elle accueille. Ainsi chaque élève

dispose d'une surface lui permettant d'agir et de se concentrer. Cet avantage permet l'innovation des méthodes éducatives, facilite la circulation et les déplacements, augmente la possibilité d'une interaction entre professeur et élèves et entre élèves.

L'orientation des bâtiments nord-sud s'ouvre au soleil et à l'air. Les grandes fenêtres permettent aussi de contempler le feuillage des arbres qui entourent l'établissement des deux côtés. La cour est goudronnée et très vaste, elle permet aux élèves d'effectuer, pendant la récréation, les différents débats et échanges intellectuels. En bref, les bâtiments du CSG sont tous en bon état et construits dans un milieu meilleur, spacieux, bien aéré et ensoleillé. Ils correspondent aux normes exigées pour pouvoir répartir une éducation personnalisée et collective.

Tableau n°10 : Le nombre des élèves avec leur classe respective et le nombre de section

| CSG | Classes | | | | | | | Total |
|-----|---------|--------------------|--------------------|--------------------|----|----|----|-------|
| | Seconde | 1 ^{ère} A | 1 ^{ère} D | 1 ^{ère} C | TA | TD | TC | |
| | 236 | 72 | 79 | 62 | 83 | 70 | 58 | 660 |
| | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 18 |

Source : Archive du CSG

Tableau n°11: Effectif par matière des enseignants.

| Malg | Ang | Fr | Esp | All | Russe | HG | Philo | Math | PC | SVT | Info | EPS | total |
|------|-----|----|-----|-----|-------|----|-------|------|----|-----|------|-----|-------|
| 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 19 |

Source : Archive du CSG

D'après l'enquête, chaque salle de classe regroupe environ 40 élèves. Alors, le ratio professeur élève est de 1/44. Il faut noter que tous les professeurs du CSG sont tous des titulaires. Ces professeurs assurent 38 heures par semaine et suivent des formations durant chaque grande vacance à la veille de la rentrée scolaire. Les élèves de classe de Premières s'initient à l'étude de la philosophie. De plus, ils rédigent déjà des devoirs de dissertation et du commentaire de document à ce niveau. En plus, il existe des « préfets d'études » à chaque niveau qui surveillent le bon déroulement du programme scolaire. En effet, chaque vendredi chaque professeur doit montrer toutes les préparations de la semaine prochaine à ces « préfets d'études ». Il existe alors quelques contraintes positives qui pèsent sur les

professeurs. C'est forcément l'une des raisons qui explique le meilleur taux de réussite au baccalauréat des élèves de terminales (cf. page 27) car « *tout effort de l'enseignement doit déboucher vers la réussite scolaire des élèves sur tous les plans* »¹⁹.

II.2. Etude des variables relatives à l'éducation

Inévitablement, les relations qui s'établissent dans la classe sont marquées par des données psychologiques propres à l'histoire personnelle de chacun des acteurs. Ces données sont amplifiées et compliquées par le fait que l'enseignement secondaire s'adresse à des adolescents. A cela s'ajoute que « *la classe est un groupe et, de plus un groupe confronté à des tâches spécifiques ; comme telle, elle est le lieu de phénomènes rationnels particuliers* »²⁰. Avant de parler de ces variables, il s'avère nécessaire de les définir.

II.2.1. Définition des variables selon Crahay ²¹(cf. annexe III)

➤ Les variables de présage

L'enseignant lui-même représente une source d'influence potentielle sur ses propres comportements en classe. En raison de leur formation spécifique et d'autres caractéristiques inhérentes et acquises, les enseignants sont prédisposés à agir dans un sens plutôt que dans un autre. Par exemple, les valeurs, les attitudes du milieu social d'origine et l'ancienneté dans l'enseignement des professeurs peuvent se transmettre en classe.

L'établissement, la nature et la durée de la formation sont des déterminants potentiels des comportements de l'enseignant en classe. L'expérience pratique d'enseignant, la connaissance de la croissance et du développement de la psychologie de l'enfance, la familiarité avec les matières enseignées, la compétence acquise dans le maniement de certains procédés comme l'animation de grands groupes et l'utilisation de la technologie de l'éducation sont au cœur de la plupart des programmes de formation des professeurs. Par contre, le temps et la durée de la pratique d'enseignement, ainsi que la méthodologie préconisée varient d'un programme à un autre. Selon l'institution qui les a formés, les jeunes enseignants diplômés sont parfois réputés forts en théorie mais faibles en pratique ou inversement. Les principales écoles de formation prétendent généralement posséder la recette pour produire des professeurs de grande qualité. De fait, il y a très probablement un lien entre la formation du professeur et sa pratique d'enseignement. Il reste souvent

¹⁹ VECCHI, G. *Aider les élèves à apprendre*. Ed Hachette, Paris, 1992, p. 38

²⁰ BERENGER, L. op. cit. p. 39

²¹ CRAHAY. *L'art et la science de l'enseignement*. LAFONTAINED, 1986, p. 39

personnellement marqué par formation et cette empreinte se répercute sur sa relation avec les élèves en situation d'enseignement.

Quand nous décrivons quelqu'un comme anxieux, brillant, chaleureux, arrogant, ou intolérant, nous faisons appel à des caractéristiques personnelles et invoquons des concepts tels que les traits de personnalité, la motivation, les aptitudes et les attitudes. Il importe de savoir si les enseignants décrits comme autoritaires et ceux qui ne sont pas catalogués ainsi interagissent différemment avec les élèves.

Par caractéristiques personnelles, on n'entend pas seulement les traits de personnalité. Elles comprennent aussi les attributs observables comme l'âge, le sexe, la race, le nombre d'enfant et le statut dans le métier qui sont également des sources d'influence potentielle sur les comportements pédagogiques.

➤ Les variables contextuelles

L'élève est l'élément le plus important du contexte dans lequel le professeur travaille. Ses caractéristiques et ses comportements observables déterminent en grande partie les conditions et les objectifs de l'enseignement.

Comme pour le professeur, l'arrière-plan personnel de l'élève exerce probablement une grande influence sur ses comportements en classe. Le contexte familial est généralement considéré comme le facteur décisif dans la vie de l'élève. La réussite scolaire ne dépend-elle pas de la cohérence entre les apprentissages réalisés en famille et à l'école ? Les premières expériences scolaires sont aussi importantes. Le succès ou l'échec, l'acceptation ou le rejet, la satisfaction ou la frustration, la motivation ou l'ennui sont autant d'expérience qui peuvent déterminer les comportements ultérieurs de l'élève en classe. Or, les premières expériences scolaires sont elles-mêmes précédées de toutes les croyances acquises de l'élève sur l'école avant qu'il ne la fréquente. Ses pairs, les parents et les autres adultes lui en donnent une première image. Ce que les parents espèrent ou n'espèrent pas de l'école peut expliquer en grande partie les comportements initiaux du jeune élève. Ces attentes, étroitement déterminées par l'expérience de formation de l'entourage et par les autres caractéristiques de l'élève, peuvent avoir des répercussions profondes sur les attitudes de l'élève en classe et, indirectement sur celle de son professeur. Certaines caractéristiques de l'élève peuvent influencer directement le professeur : race, obésité, caractère éveillé, sexe, ... etc.

Toutefois, si important soient-ils, les élèves ne sont pas les seuls éléments de l'environnement dont le professeur doit tenir compte. Les classes fonctionnent dans des écoles et des communautés : les communautés déterminent le système scolaire et décident des aspects importants de la politique éducative. Les systèmes scolaires sont eux-mêmes financés par une organisation ou par une combinaison d'agent, allant de la province ou du district au gouvernement central, aux autorités locales, aux parents et à leurs associations,...etc. Toutes ces instances représentent des sources d'influences potentielles sur l'école et le fonctionnement des classes.

Les influences de différents contextes sur l'enseignement peuvent s'ordonner sur un continuum, en fonction de leur proximité avec la classe. Les élèves, l'équipement, les caractéristiques physiques de la classe même représentent le contexte le plus proche. A une distance un peu plus grande se situe l'école, avec son directeur et les autres supérieurs, les autres enseignants, la réglementation scolaire, la bibliothèque, le terrain de jeu,...etc. Ensuite viennent la communauté locale, les hommes d'affaire, les parents, les citoyens, l'église, les centres de santé, la police, et ainsi de suite jusqu'au niveau national et international.

Certaines de ces influences sont si intimes que l'identification de leur effet sur la classe en est rendue malaisée. Pourtant, des différences systématiques entre le fonctionnement des classes en Chine ou aux Etats-Unis existent pour des raisons d'abord culturelles.

II.2.2. Etude des variables de présages

Le métier d'enseignant est difficile et exige un dévouement particulier et sacrifice. Beaucoup de gens le considèrent comme un métier ingrat, mais si on l'a choisi, on doit lui consacrer tout son temps. C'est la disponibilité. Avoir une activité parallèle c'est se détourner en partie sa tâche. Nous reconnaissons aussi que l'enseignant est un Homme, mais « *il doit être un modèle aussi bien dans la vie professionnelle que dans la vie civile* »²². Par ailleurs, une bonne cohérence dans l'éducation est l'une des plus importantes dans une action éducative : cohérence aux seins des enseignants dans une harmonisation de leurs actions, cohérence des enseignants de suivre et d'encadrer les élèves. La capacité des enseignants dépend de son histoire personnelle, de ses diplômes et de sa motivation. Il s'agit d'en parler maintenant.

²² FERRE, A. *Enseigner, un métier difficile. Conseil pour faire la classe*. Ed A. Colin, Paris, 1969, p. 61

Tableau n°12 : Les variables de présages des professeurs du LPT

| Professeur | Sexe | Diplôme | Corps | Statut | Nombres de classes tenues | Situation matrimoniale | Ancienneté |
|------------|------|----------|-------|---------------|---------------------------|------------------------|------------|
| N°1 | F | Licence | PL | Fonctionnaire | 6 | Mariée | 26 |
| N°2 | F | Licence | PL | Fonctionnaire | 6 | Veuve | 24 |
| N°3 | M | Maîtrise | PL | Fonctionnaire | 7 | Marié | 16 |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

La lecture de ce tableau nous indique la disparité des situations des professeurs d'histoire-géographie au LPT, ce qui par voie de conséquence aura des impacts sur leur qualité d'enseignement. Nous avons déjà précisé que cinq professeurs dont deux anciens normaliens (cf. tableau n°06) assurent l'enseignement de trente classes dans cet établissement scolaire (cf. tableau n°04). Cette pénurie des professeurs d'histoire-géographie est remarquable dans un lycée public.

Le N°1 désigne l'enseignante titulaire d'une licence en géographie. Après avoir eu son baccalauréat série A₁ en 1978, elle a poursuivi ses études à l'université d'Ambohitsaina dans le département de géographie. Elle a obtenu son diplôme de licence en 1981 et aurait attendu le grand recrutement des fonctionnaires en 1982. Elle débuta donc la carrière d'enseignante en 1983 dont son premier poste était le Lycée Jules Ferry. Affectée au LPT en 1998, elle ne peut plus changer de poste sauf à sa demande car elle atteint le statut de classe exceptionnelle II. Elle est hissée au rang de chevalier de l'ordre national comme honneur. Mariée avec un ingénieur topographe, elle n'exerce aucun métier. Elle enseigne dans six classes. Mère de deux fils qui sont tous des hauts fonctionnaires, elle ne se plaint pas de sa rémunération de 26 ans de carrière.

Le N°2 désigne l'enseignante titulaire d'une licence en Histoire. Elle est aussi sortante de l'université d'Ambohitsaina du département d'histoire. Après avoir obtenu son baccalauréat en 1980, elle a effectué son Service National avant de poursuivre ses études. Recrutée en 1985, elle a eu son chevalier de l'ordre national en 2006. Veuve depuis 1990 et décidée de ne plus se marier, elle avait pu élever ses trois fils qui possèdent tous le diplôme

de DEA en Histoire au département de l'Histoire à Ambohitsaina. Comme l'enseignante N°1, elle est aussi à la classe exceptionnelle II. Elle est responsable du club Vintsy dans la région Boeny. Elle disait qu'elle préfère davantage enseigner l'histoire que la géographie. C'est au troisième trimestre qu'elle commence à enseigner la géographie dans les classes de seconde et de premières. Ces deux enseignants n'enseignent plus les classes de terminales pour raison sanitaire.

Malgré l'insuffisance de formation, ces deux professeurs ont des capacités d'enseigner vu qu'elles ont des diplômes et de l'expérience leur permettant de pratiquer leur profession. Est-ce ces années d'expérience entravent ou favorisent l'amélioration de la qualité de leur enseignement ? Cela dépend peut-être de leur initiative.

Le N° 3 concerne le professeur d'histoire-géographie de sexe masculin. Il est titulaire de maîtrise en géographie dans le département de géographie Ambohitsaina. Après avoir obtenu son baccalauréat en 1985, il doit tout d'abord assumer son service national avant de continuer ses études universitaires. Fonctionnaire depuis 1993, son premier poste était le lycée de Mandritsara. Ayant déjà assumé le poste de proviseur dans cet établissement, il a beaucoup poursuivi de nombreuses formations en matière de gestion. Actuellement, il ne préfère plus intégrer dans une couleur politique. Pendant l'entretien, il envisage de changer de carrière en participant à des concours de l'ENAM depuis 2007. Marié et père d'une enfant, il enseigne dans sept classes avec l'expérience de 16 ans de carrière. Il est actuellement en classe de « Principal I ».

En général, les enseignants des lycées publics à Madagascar ne reçoivent pas des formations pendant leur carrière professionnelle. Certes, « *les formations servent de lien permanent entre les nouvelles méthodes d'enseignement et les professeurs* »²³, ce qui est regrettable car les élèves sont les grandes victimes.

²³ DE CORTE, E et al. *Les fondements de l'action didactique*. Ed Boeck, Bruxelles, 1950, p. 72

Tableau n°13 : Les variables de présages des professeurs du CSG

| Professeur | Sexe | Diplôme | Corps | Statut | Nombres de classes tenues | Situation matrimoniale | Ancien neté |
|------------|------|---------|-------|-----------|---------------------------|------------------------|-------------|
| N°1 | F | Licence | PL | Titulaire | 4 | Mariée | 8 |
| N°2 | F | Licence | PL | Titulaire | 6 | Célibataire | 11 |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

Ce tableau nous renseigne la disparité des situations des professeurs dans l'établissement CSG. Certes, ces deux professeurs sont tous titulaires du diplôme de licence en Histoire. Elles sont tous intégrées dans l'équipe pédagogique dans ce lycée.

Le N°1 indique la professeur mariée qui a fait 8 ans de service dans l'enseignement. A l'âge de 38 ans, elle assume 32 heures d'enseignement d'histoire-géographie. Ancienne élève de cet établissement, elle est sœur pendant sa formation à Ambohitsaina. Après l'obtention de licence, elle se maria et s'engage à enseigner dans cet établissement.

Le N°2 désigne la mademoiselle, enseignante titulaire au CSG. Son ancienneté atteint à 11 ans de service et elle possède la médaille de bronze.

Ces deux professeurs ont poursuivi des formations suivantes : La méthode active et l'élitisme dans les lycées catholiques, l'éducation en matière de population, l'andragogie et l'APC, la PPO, APS, ...etc. Ces formations sont dispensées par les personnels de DIDEC. Qu'en est-il maintenant des élèves dans les deux établissements enquêtés ?

II.2.3. Etude des variables contextuelles

D'après le dictionnaire universel francophone, l'élève est la personne qui reçoit les leçons d'un maître, qui fréquente un établissement scolaire. Ce membre de la population scolaire recèle une disparité au niveau de classe sociale, de réussite scolaire et de capacité d'apprentissage. Dans cette partie, nous allons étudier les variables contextuelles relatives aux élèves.

Tableau n°14 : Répartition par âge et par sexe des élèves dans les deux établissements

| CLASSE | Age (ans) | LPT | | CSG | |
|-----------|-----------|----------|---------|----------|---------|
| | | SEXE | | | |
| | | masculin | Féminin | Masculin | Féminin |
| Seconde | [13 -15] | 12 | 20 | 16 | 24 |
| | [16 -18] | 33 | 40 | 13 | 10 |
| Première | [15 -18] | 10 | 26 | 12 | 45 |
| | [18 -20] | 24 | 22 | 18 | 12 |
| Terminale | [16 -24] | 64 | 26 | 31 | 39 |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

La lecture de ce tableau nous amène à constater que la répartition par âge et par sexe diffère selon les deux établissements. Le nombre des élèves de seconde ayant l'âge entre 13 à 15 ans dans l'établissement Saint-Gabriel est nettement supérieur à celui des élèves du Lycée Philibert Tsiranana. Il en va de même en ce qui concerne la classe de premières. Certes, cette situation change pour les élèves d'âge entre 16 à 18 ans pour la seconde et 18 à 20 ans pour la classe de première. On dénote aussi la supériorité en effectif des filles pour le Lycée Philibert Tsiranana tandis que cette situation est variable pour celui du Collège Saint-Gabriel. Cela signifie-t-elle que les filles de l'établissement public sont plus intelligentes que les garçons pendant l'adolescence? Oui, cette situation renforce l'étude de Roger Brunot et Laurence Grosfean²⁴ que, au lycée, pendant l'adolescence, la capacité d'apprentissage des filles est plus poussée que celle des garçons. Elles ont de bonnes notes pendant le premier trimestre mais vu les problèmes qu'elles rencontrent (cf. page 52) pendant leur scolarité, beaucoup d'entre-elles sont contraintes d'abandonner l'école. Cette situation explique la diminution de leur réussite scolaire.

²⁴ ROGER BRUNOT et GROSFEAN, L. *Apprendre ensemble pour une pédagogie de l'autonomie*. Ed INRP, Paris, 2000, p. 47

Tableau n°15 : Répartition des élèves selon leurs origines sociales dans le LTP

| Travail des parents | Secteur primaire | Secteur secondaire | Secteur tertiaire | Total |
|---------------------|------------------|--------------------|-------------------|-------|
| Effectifs | 19 | 203 | 94 | 316 |
| Pourcentage (%) | 6,01 | 64,24 | 29,74 | 100 |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

Tableau n°16 : Répartition des élèves selon leurs origines sociales dans le LSG

| Travail des parents | Secteur primaire | Secteur secondaire | Secteur tertiaire | Total |
|---------------------|------------------|--------------------|-------------------|-------|
| Effectifs | 0 | 25 | 165 | 190 |
| Pourcentage (%) | 0 | 13,15 | 86,85 | 100 |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

L'analyse de ces tableaux (n°15 et n°16) nous pousse à interpréter l'inégale répartition des élèves selon leurs origines sociales dans les deux établissements. On remarque la présence des effectifs des parents des élèves du lycée public travaillant dans le secteur primaire. Son pourcentage est évalué à 6,01 % ; tandis que ce cas n'existe pas pour ceux des parents des élèves pour l'établissement Saint Gabriel. On note aussi le pourcentage élevé des effectifs des parents des élèves de LTP travaillant dans le secteur secondaire (203 soit 64,4%) alors que ceci est de 13,15% pour l'établissement Saint-Gabriel. Pourtant ce dernier atteint jusqu'à 86.85% pour le taux des parents des élèves du Collège Saint-Gabriel travaillant dans le secteur tertiaire contre 12,74 % à ceux des parents des élèves du Lycée Philibert Tsiranana. La situation est donc inverse. Cette situation tire son origine du niveau salarial de la famille. Chaque parent veut éduquer ses enfants dans une école réputée alors que celle-ci a des frais de scolarité élevée (20.000 Ar par mois). Donc, les parents ayant un niveau salarial bas ou moyen sont contraints de scolariser leurs enfants dans un établissement public avec des frais de scolarité de 30.000 Ar par an. Donc, l'école est le reflet de la société des classes comme le dit Boudon R : « *l'école est un milieu*

vivant, le reflet des réalités du monde extérieur et cette même institution unit et désunit »²⁵. Elle unit parce qu'elle met sur un même pied d'égalité les élèves de classes sociales différentes dans le groupe-classe ; elle désunit parce que la capacité d'apprentissage de chaque élève varie selon son origine sociale et son éducation au foyer.

Tableau n°17 : Taux de réussite au baccalauréat(en%) des élèves dans les deux écoles

| ANNEE | ETABLISSEMENTS | |
|-------|----------------|-------|
| | LPT | CSG |
| 2005 | 44,92 | 81,02 |
| 2006 | 30,45 | 77,65 |
| 2007 | 26,77 | 90,16 |
| 2008 | 23,55 | 82,44 |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

Selon Philippe MEIRIEU : « *L'examen est un important facteur de conformisme qui modélise les pratiques pédagogiques et perpétuels facteurs qui permet de livrer le maximum d'informations en un minimum de temps* »²⁶, nous voyons ici sur ce tableau ci-dessus que les résultats des examens du baccalauréat dans les deux établissements sont différents. Que les terminales du LPT n'ont pas pu répondre aux critères des examens et n'atteignent la barre de 35% de réussite depuis 2006. Le LPT avait atteint son apogée en 2006 mais n'a jamais dépassé le CSG en ce qui concerne les résultats du baccalauréat. Ces derniers auront ces impacts dans les années à venir : les ratés du baccalauréat abandonneront l'école ou auront une mauvaise représentation sur la scolarité (cf. page 44). Les facteurs d'échec sont dus à diverses causes pédagogiques, familiales mais surtout l'insuffisance de connaissances et la non-maîtrise de la discipline Histoire n'étant prévus durant son cursus scolaire en classe de seconde et de première par l'intermédiaire de l'évaluation de la discipline Histoire. « *Cette évaluation, dite sommative, fait le compte des connaissances acquises durant un temps limité, elle marque un aboutissement* »²⁷. Voilà le pourquoi de la recherche des conditions d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire dans notre ouvrage.

²⁵ BOUDON, R. *L'inégalité des chances*. Ed Hachette Littérature, Paris, 1992, p. 108

²⁶ MEIRIEU, P. *Apprendre...oui, mais comment ?* Ed ESF, Paris, 1993, p. 53

²⁷ BANDARANAYAKE, B. *Guide pratique pour les enseignants de lycée*. Ed Harden, New York, 2007, p. 401

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

Mahajanga est une ville en plein épanouissement. C'est une métropole régionale, un centre politique et administratif. Cette ville bénéficie le deuxième port national. Malgré cette situation, le système éducatif à Mahajanga connaît des problèmes. Ces dernier temps, les établissements scolaires sont confrontés à des résultats décevants, voire humiliants bien que la ville de Mahajanga ait connu une implantation scolaire ancienne.

Le Lycée Philibert Tsiranana, créé en 1954, possède un cadre spatial normal d'un établissement scolaire. Derrière cette réalité se cache des problèmes sérieux. Les résultats au baccalauréat diminuent d'une année à l'autre. Les mauvaises notes se retrouvent dans toutes les séries, le niveau des élèves a connu une baisse considérable qu'on est tenté de douter sur les conditions d'admission. A ces problèmes s'ajoute le manque de l'effectif des professeurs.

Le Collège Saint-Gabriel, quant à lui, affiche une condition d'enseignement et d'apprentissage bien meilleure que le Lycée Philibert Tsiranana. Des professeurs plus motivés presque présents pendant les cours renforcent leurs capacités via les formations annuelles, des élèves issus de classe sociale meilleure sont autant des facteurs qui expliquent la réussite des apprenants. Comment expliquer alors les obstacles d'apprentissage ? La réponse de cette question est l'objectif de la deuxième partie.

DEUXIEME PARTIE :

LES FACTEURS D'OBSTACLE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE

Il est tout d'abord essentiel de mettre en relief les caractéristiques de l'histoire qui nous permettront par la suite de dégager les problèmes que l'histoire engendre quand elle devient une discipline.

I. LA NATURE DE L'HISTOIRE

Par son sens étymologique, l'histoire signifie « recherche » et « enquête ». « *L'histoire rêve d'être une science, mettre de l'événement, capable de l'organiser ou du moins d'en rendre compte* »²⁸. Comme toute science, elle ambitionne de rechercher la vérité et elle met ainsi à l'avance le principe de la vérité et de son intelligibilité. Cette recherche apparaît à travers la reconstruction et la recomposition des faits. A cet égard, il est essentiel de bien observer, de bien analyser et de bien expliquer ces faits.

La vérité que l'histoire prône est également synonyme de réalisme, de curiosité et d'objectivité. Pour souligner cette objectivité dont elle fait preuve, elle adopte une démarche scientifique qui lui soit propre. « *Le chercheur pose tout d'abord une question qui constitue la problématique. Il part du présent. Il émet par la suite des hypothèses, pour soutenir et justifier ces hypothèses, il doit consulter les sources qui sont les restes du passé. Donc il doit se documenter* »²⁹. Après avoir émis des hypothèses l'historien rédige tout le travail et essaie de reformuler la vérité.

Cependant, l'histoire ne se résume pas seulement à une connaissance factuelle, elle repose également sur un autre impératif : la date et la chronologie qui suggèrent un souci d'ordre et de rangement. C'est une science de datation, ce qui contribue à satisfaire à ce principe de vérité.

En outre, l'histoire manipule des concepts spécifiques. Elle utilise toutes les ressources de la langue comme la rhétorique, les figures de mots, et les figures de pensées.

²⁸ GRAWITZ, M. *Méthodes en sciences sociales*. Précis Dalloz, 1974, p 225

²⁹ GRAWITZ, M. op. cit. p. 226

Comme toute science, elle a ses concepts et ses terminologies propres élaborés par les historiens. Elle emploie également des concepts dont le sens évolue.

En plus, l'histoire est une science qui touche plusieurs domaines, celui des sciences auxiliaires à savoir la démographie, la sociologie, la théologie, le droit international, ...

Finalement, l'histoire est une science qui requiert un mode de pensée spécifique et surtout ce culte pour la vérité l'exige. « *Ce qui guide, oriente, détermine, ma compréhension, c'est de cette façon générale que je puis savoir de l'homme grec du temps de Platon (quel était son monde intérieur, quelles idées peuvent-être reconnues comme possibles pour lui) et finalement ce que je sais de l'homme tout court et de la pensée* »³⁰. L'histoire nécessite donc une compréhension relative du passé. Il est aussi primordial de posséder le sens des valeurs spirituelles. Il est essentiel d'être à la fois lucide, honnête, large d'esprit et posséder une certaine souplesse dans la mesure où il faut accepter de se tromper et de se détromper. La patience est une autre qualité à posséder étant donné que l'observation de l'évolution des faits exige un temps assez long.

Ces caractéristiques auront des implications sur l'histoire quand elle devient une discipline scolaire.

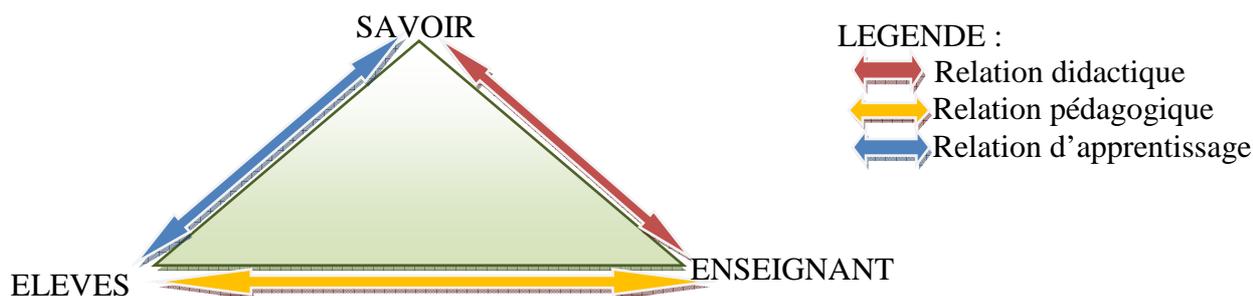
I.1. Des contraintes pour les enseignants

« *Comment enseigner une si monstrueuse discipline ?* »³¹. C'est une question que se pose REINHARD Marcel, c'est également le principal souci de tous les professeurs d'histoire. Il incombe au professeur de faire acquérir la connaissance historique qui est très complexe. Il est donc obligé de simplifier les mots utilisés et de faire un choix à propos de la connaissance à transmettre. Le problème de la programmation et de la progression est donc délicat. Alors, le professeur doit faire face au problème de la « *transposition didactique* », il doit à tout prix réduire l'écart entre l'histoire objet du savoir et l'histoire objet d'enseignement et qu'il parvienne à mettre en scène ce savoir étendu afin qu'il devienne celui de l'élève.

³⁰ RANKE cité par MAJOU, J. *De la connaissance historique*. Ed Seuil, Paris, 1964, p. 69

³¹ REINHARD, M. *L'enseignement de l'histoire et ses problèmes*. PUF, Paris, 1967, p. 3

Figure n°1 : Le triangle triptyque selon Wood³²



Par ailleurs, la discipline histoire est destinée non à être pratiquée comme c'est le cas des matières scientifiques ou même littéraires mais elle a un autre rôle celui d'informer, alors il s'avère être difficile de faire autre chose que le cours magistral. Les différentes tendances qui caractérisent une époque déterminée, et de montrer comment l'histoire se fait.

« Le danger se situe cette fois dans la tendance à vouloir transposer la mentalité de son lieu, de son temps ce qui favorise l'opportunité de divulguer ses propres opinions personnelles et ses jugements de valeurs »³³. Il faut noter aussi que souvent l'idéologie du système politique en place fait irruption dans l'histoire. C'est donc un problème qu'il faudrait surmonter par l'esprit critique.

En outre, le professeur doit faire acquérir une connaissance qui tend de plus en plus à être médiatisée. Ce phénomène de médiatisation a une conséquence néfaste sur la matière (discipline) et complique sérieusement le rôle du professeur. Ainsi par exemple les BD, feuilletons télévisés véhiculent des connaissances dans lesquelles la part de la fiction de la transfiguration est essentielle. Il incombe au professeur d'ordonner ce savoir afin d'éviter certaines transpositions qui nuisent à l'acquisition des connaissances et entraînent la confusion chez les élèves.

Il faut relever une autre difficulté qui touche le professeur d'histoire : l'institution. Il doit faire acquérir une connaissance dans un temps didactique relativement court. Il y a donc un écart qui subsiste entre le temps historique et le temps d'apprentissage. Prenons l'exemple de révolution industrielle qui a duré un siècle, son étude en classe dure une

³² WOOD, R. *Aspect de la distinction compétence/performance*. Ed Plenum, New York, p. 77

³³ REINHARD, M. *L'histoire et ses méthodes*. PUF, Paris, 1968, p. 26

dizaine d'heures. L'unité didactique est donc insuffisante par rapport aux contenus à transmettre. Ici réapparaît encore une fois encore le problème de choix.

Le professeur d'histoire ne fait pas seulement acquérir des connaissances historiques, il fait acquérir en même temps des compétences méthodologiques. En ce qui concerne l'histoire, il faut que le professeur inculque aux élèves la recherche et la valeur de la vérité, la distinction entre le vrai et le faux. Certes, l'histoire met en œuvre des activités communes telles que la dissertation, le commentaire et l'exposé. Pourtant, il faut quand même qu'il fasse acquérir les compétences relatives à ces activités :

- Savoir lire : Savoir distinguer causes et effets ; voir leurs relations ; distinguer un fait d'une opinion ; détecter une partie prise d'un auteur ; formuler une opinion.
- Savoir apprendre : Evaluer les sources d'information et les documents ; utiliser et distinguer la source d'information appropriée.
- Savoir s'informer, se documenter : Organiser et utiliser les informations nécessaires pour exploiter une documentation.

Quand l'enseignement de l'histoire se passe dans une langue autre que la langue maternelle, les difficultés dues à la langue d'enseignement viennent s'ajouter à ces problèmes précédents.

En histoire, l'instrument essentiel mise en œuvre est le concept, il constitue « l'objectif central de la leçon »³⁴. Il apparaît comme un meilleur modèle d'enseignement d'histoire. Il revient au professeur de faire acquérir ces concepts qui sont la poutre maîtresse de la leçon. Concepts qui non seulement sont très spécifiques donc difficiles en soi mais encore ils sont encore dans une langue non maternelle. Contrairement à d'autres sciences comme les Mathématiques qui sont connues pour leurs précisions, l'histoire a une ambition planétaire et universelle et étudie tout le passé humain. Donc, il faut tout savoir.

I.2. Des contraintes pour les élèves

En général, les contraintes que pose la discipline histoire se repartissent comme suit : de prime à bord, il incombe à l'élève de comprendre, de cerner cette connaissance immense et complexe. L'élève doit fournir des efforts pour assimiler la totalité des savoirs dans un

³⁴ LE PELLEC, J et VIOLETTE, M.A. *Enseigner l'histoire, un métier qui s'apprend*. Hachette éducation, Paris, 1991, p. 76

temps didactique relativement court. En plus, par son caractère très étendu, cette matière nécessite une bonne mémoire si bien que l'élève a tendance à choisir la solution de faciliter qui est l'étude par cœur de toute la leçon.

Il faut également souligner les compétences exigées par cette matière en l'occurrence :

- Savoir lire : Sélectionner des passages d'un livre pour illustrer une idée ou appuyer un raisonnement.
- Savoir apprendre : savoir faire un résumé, un compte rendu.
- Savoir se documenter : faculté de synthétiser.

Durant l'apprentissage même, savoir noter les informations pertinentes, et les conseils du professeur restent un problème crucial des élèves lors de l'évaluation. « *L'activité de l'élève nécessite une mémorisation et une application qui résulte de la combinaison et la transposition du savoir et du savoir-faire* »³⁵.

Pour l'élève malgache, l'apprentissage de l'histoire dans une langue non maternelle entraîne d'autres difficultés infiniment plus graves et plus complexes que ces deux premières.

Pour ce dernier, acquérir les concepts constitue une étape plus compliquée. Comme le concept est la base même de cette discipline, il peut être difficile pour l'élève de comprendre ce concept. Il lui est difficile de construire un concept, en fait de conceptualiser étant donné qu'il est complexe de concevoir et de penser dans une langue autre que la langue vernaculaire. L'élève malgache rencontre déjà un problème au niveau du référent et en plus la langue qui véhicule la connaissance est une langue non maternelle. Et c'est une langue qui emploie anaphores, métaphores et de toutes les figures de mots et de pensées.

Pourtant, un problème au niveau de la langue implique inévitablement une contrainte au niveau de l'acquisition de connaissances, de l'assimilation et de la production. Car de cette langue dépend le développement de tout le domaine cognitif : les capacités et les habilités intellectuelles (mémorisation, conceptualisation, analyse, raisonnement) il est tout à fait impossible d'acquérir une connaissance et de satisfaire les compétences exigées par cette discipline sans une maîtrise de la langue véhiculaire et même l'acquisition de ces compétences étant liées au contact direct avec les documents qui sont souvent en français et qui utilisent des jeux de mots. A ce propos, comment les élèves parviendront-ils à

³⁵ DALONGEVILLE, A. *Enseigner l'histoire à l'école*. Hachette éducation, Paris, 1995, p. 15

sélectionner le passage d'un livre en vue d'une illustration s'ils ne comprennent pas la langue utilisée dans ce manuel ni de faire une synthèse sans maîtriser la langue colonisatrice ? La condition sine qua non pour maîtriser cette discipline est la maîtrise de la langue d'enseignement.

II. LES PROBLEMES INSTITUTIONNELS DU SYSTEME EDUCATIF A MADAGASCAR

II.1. Médiocrité de la qualité d'enseignement

Le système malgache d'enseignement au lycée ne produit pas de diplômes dotés de qualifications pertinentes pour les marchés du travail d'aujourd'hui ou de demain. La structure des programmes est très académique et surchargée. Les filières du baccalauréat général ne correspondent pas aux disciplines et aux qualifications désormais importantes pour l'économie. Tous les professeurs interrogés soulignent que le programme à suivre en histoire est trop ambitieux et trop long par rapport au niveau des élèves et aux heures consacrées à cette matière. Ce qui explique « *la difficulté des élèves au niveau de la compréhension et la difficulté conceptuelle. Les élèves se trouvent ainsi entre le marteau (la compréhension de la leçon) et l'enclume (le temps de l'acquisition)* »³⁶. Tout aussi important, les programmes d'histoire ne parviennent pas à créer des qualifications susceptibles d'être utilisées de manière flexible par le marché du travail et aidant les diplômés à résoudre des problèmes dans différents domaines. Les liens entre les institutions d'enseignement et les entreprises/employeurs du secteur privé sont limités, au niveau tant de la recherche que de la formation en entreprise; situation paradoxalement opposée à celui du système éducatif aux Etats-Unis. En conséquence, « *Madagascar se classe très bas en terme de compétitivité internationale (il occupe la 118^{ème} place sur 131 pays pour l'indice de compétitivité mondiale et la 121^{ème} place en matière d'enseignement secondaire)* »³⁷.

Par voie de conséquence, le niveau intellectuel des élèves au LPT est très bas. Pourquoi cette situation ? Il faut remonter aux enseignants qui les ont pris en charge depuis l'EPP jusqu'au CEG pour répondre cette question. En plus, il existe une inadéquation de la méthode traditionnelle qui est encore pratiquée par bon nombre d'enseignants d'histoire ; et c'est le principal problème de la politique éducative appliquée actuellement.

³⁶ BERENGER, L. op. cit. p. 38

³⁷ UNESCO. *Priorités, contraintes et perspectives du développement de l'éducation*. Ed UNESCO, Août 1998, p. 115

II.2. Manque d'efficacité financière

L'enseignement au lycée est très coûteux et sous financé. « *En valeur absolue, la part des dépenses publiques d'éducation allouée aux sous-secteurs post-primaire est faible (5,5% pour le lycée)* »³⁸. Les dépenses dans l'enseignement secondaire sont largement affectées aux salaires des enseignants, en grande partie à cause de leur faible charge d'enseignement. Encore selon le rapport publié par le *MINESEB* en 2003, les 98,7% de la dépense ordinaire des lycées sont affectés aux coûts et autres frais de personnel.

A cause du déséquilibre budgétaire et faute du crédit, le LPT souffre de l'insuffisance des matériels didactiques. Alors des livres surannés et en nombre insuffisant, l'absence de matériels audiovisuels et des documents iconographiques découlent de cette situation. Les ordinateurs en panne ne sont pas entretenus, et alors l'utilisation de la TICE appliquée en histoire se fait désirer. Le LPT ne peut pas effectuer la réhabilitation générale des infrastructures scolaires (salle de classe, tableaux noirs, bancs,...etc.) et acheter des packages curriculaires comme cartes historiques, manuels récents,...etc.

II.3. Cadre institutionnel peu favorable

Un cadre institutionnel peu favorable, en ce qui concerne notamment la gouvernance et la gestion du budget, constitue le dernier défi pour l'amélioration du système d'enseignement au lycée.

En termes de gouvernance, la question la plus importante est l'absence de leadership et de vision dans la conduite du secteur de l'enseignement dans les lycées d'enseignement général.

« *Malgré le mouvement récent vers les budgets « programmes », le pays manque des capacités nécessaires à la préparation de budget adaptés aux priorités stratégiques* »³⁹. Les retards dans l'exécution des budgets sont fréquents et le suivi budgétaire est extrêmement faible, avec pratiquement aucun contrôle des dépenses dans les institutions d'enseignement. La centralisation à Antananarivo des pouvoirs de décision du MEN, malgré la décentralisation affirmée, a engendré beaucoup de problèmes : les communications et la coordination entre les différents échelons régional et local sont peu satisfaisantes, et le manque de gestionnaires reste un facteur important de l'insuffisante maîtrise de la planification du développement et de l'éducation ainsi que la modulation de l'application de la réforme. En effet, « *le MEN compte beaucoup de fonctionnaires sans formation*

³⁸ MINESEB. *Evaluation du système éducation à Madagascar*. MINESEB, 2003, p. 10

³⁹ MINESEB. op. cit. p. 38

d'administrateurs alors que ces tâches devenaient essentielles »⁴⁰. Pourtant, le ministère de la santé publique a déjà des administrateurs en santé formés par l'ENAM.

Les services important d'inspection, de statistiques et de planification du MEN sont sans personnel et sans moyens adéquats. La décentralisation mise en œuvre a été menée difficilement sans que les moyens humains, financiers et administratifs aient pu être mobilisés ; une double incohérence subsiste entre l'action quotidienne des services et le plan de la réforme, d'une part, et entre celui-ci, les réalités éducatives et les services, d'autre part. Tout ceci est aggravé par la défaillance du système de collecte, de traitement et d'analyse de donnée statistique, surtout au niveau du DREN. « *En l'absence de la connaissance des réalités sur le plan quantitatif et faute des cartes scolaires, même sous une forme rudimentaire, les différents éléments du système d'éducation ont été développés de manière incontrôlable* »⁴¹. D'où le manque d'équilibre sur le plan quantitatif aussi bien qualitatif constaté aujourd'hui entre les différents niveaux d'enseignement général. D'où, surtout, le déséquilibre de la répartition des crédits budgétaires. De ce fait, il existe deux professeurs d'histoire-géographie au LPT méritant d'une retraite anticipée ou une reconversion de poste au sein de CISCO à cause de leur absence fréquente souligne le proviseur. Il rédige l' « état de besoin » chaque année mais malheureusement les demandes sont rarement satisfaisantes. Le ministère n'opte pas à de recrutement massif alors que le LPT est incapable d'embaucher beaucoup de professeurs payés par l'APE.

II.4. Inadaptation du contenu et faible efficacité de l'enseignement

Contrairement à l'esprit de loi, qui est d'orienter résolument l'enseignement vers l'entrée dans la vie active et de préparer l'insertion sociale et politique de l'individu, les programmes et la distribution des horaires ne privilégient pas les activités productives et la connaissance. Ainsi, les nouveaux profils et les nouveaux contenus pédagogiques ne sont encore mis en œuvre au lycée. « *Le manque de manuels conçus et élaborés par des chercheurs malgaches, la qualification insuffisante des professeurs et la pénurie presque totale d'appuis didactiques compromettent la réalisation des méthodes d'enseignement efficace* »⁴². L'école fonctionne selon une démarche ancienne d'apprentissage de l'histoire. Le système actuel des examens sanctionnant essentiellement les connaissances théoriques favorise la course aux diplômes et accentue la demande sociale en éducation.

⁴⁰ RAFALIMANANA, R. *Le système éducatif à Madagascar*. Ed MINESEB, 2003, p. 101

⁴¹ UNESCO. op. cit. p. 116

⁴² RAFALIMANANA, R. op. cit. p. 215

D'après l'interview effectuée auprès des professeurs, ils reconnaissent qu'ils n'ont pas suivi aucun stage de formation depuis plusieurs années. Si les professeurs se plaignent de cette inexistence de stage, les élèves en sont les premières victimes. Les professeurs dépassés par le temps donc par les nouvelles méthodes sont livrés à eux-mêmes et pour seul conseiller, ils n'ont que leur propre expérience. Ainsi, ils n'ont pas d'autres circonstances pour améliorer leur enseignement de telle sorte qu'ils sont enfermés dans leur routine et dans leur automatisme quotidien. Ce qui n'est pas à l'avantage des élèves.

Malgré une planification préétablie annuellement par les enseignants, le programme officiel demeure fréquemment inachevé car le contenu est trop long. Tous les enseignants des classes intermédiaires (secondes et premières) enquêtés ont avoué le non achèvement du programme entier. Par ailleurs, l'évaluation à partir des contrôles continus, le passage aux exercices et aux diverses remédiations exigent un temps énorme aux enseignants. Les jours fériés trop fréquents abrègent le temps d'apprentissage fonctionnel. De plus, les élèves ne peuvent pas tout apprendre. D'après l'enquête, 82,15 % des élèves sont favorables pour le changement du programme scolaire. Par conséquent, les élèves ont un niveau assez faible et lorsqu'ils accèdent en classe supérieure, ils sont incapables de suivre le cours car certains chapitres n'ont pas été traités dans la classe antérieure. De plus, à chaque saison de pluies pendant le passage de cyclone (cf. page 8), il existe au moins quatre jours de fermeture de l'établissement, situation qui pèse sur l'achèvement du programme scolaire.

Beaucoup d'élèves ont peu d'occasion à fréquenter la bibliothèque de leur établissement. C'est la raison pour laquelle certains enseignés semblent réussir à leurs exercices mais quant à l'examen, ils échouent. Ils ont peu de temps à traiter les types de sujet. Cette situation tire son origine de la surcharge de l'emploi du temps.

Tableau n°18 : Exemple d'un emploi du temps de la classe Terminale C au LPT

| Horaire | Lundi | Mardi | mercredi | jeudi | Vendredi |
|------------|-------|-------|----------|-------|----------|
| 6 à 8 | PC | MT | ANG | MT | EPS |
| 8 à 9h50 | MLG | FRS | ANG | PHILO | PC |
| RECREATION | | | | | |
| 10 à 12 | HG | FRS | PC | HG | SVT |
| APRES MIDI | | | | | |
| 15 à 16 | SVT | MLG | | FRS | PHILO |
| 16 à 17 | SVT | MLG | | FRS | MT |
| 17 à 18 | SVT | MLG | | FRS | MT |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

Seul le mercredi après midi demeure pour les élèves de terminales un temps libre. Mais ce temps, réclament les élèves, est réservé pour effectuer des exercices.

En plus, dans les deux établissements enquêtés, il n'existe pas de laboratoire d'histoire comme dans les établissements occidentaux. Ce problème provoque un impact sérieux sur l'apprentissage de la discipline histoire. Donc, l'occasion manque pour changer les représentations des élèves sur les faits historiques, pour imprégner les modèles et pour expliquer clairement les concepts. Ensuite, dans les deux établissements, les professeurs ne disposent pas non plus d'un bureau qui leur soit personnel. Ce bureau servira souvent à accueillir les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Tous les professeurs interrogés précisent l'insuffisance de matériels didactiques. Ce qui les empêche d'effectuer correctement leur travail. Il est indispensable dans un cours d'histoire de varier les packages curriculaires pour faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances. Toutefois, la plupart des élèves en sont privés dans la mesure où l'établissement ne peut pas leur fournir assez de livres. En effet, tous les professeurs admettent que l'établissement ne peut pas fournir de manuels qu'au moins de 25% des élèves. Alors, les livres sont non seulement surannées mais aussi en nombre insuffisant.

III. LES FAIBLESSES PEDAGOGIQUES ET LES TAUX D'ABSENTEISME ELEVES

Malgré la vocation éducative des deux établissements, l'épanouissement de l'élève sur tous les aspects physique, intellectuel, affectif et social des problèmes psychopédagogiques peuvent être rencontrés constituant des facteurs de blocage de l'apprentissage de la discipline histoire.

III.1. Les faiblesses pédagogiques

En général, les enseignants ne sont pas toujours conscients du caractère socialement spécifique des habitudes de pensée qu'ils mettent en œuvre ou dont ils exigent la mise en œuvre par les élèves. Cette situation constitue un facteur de réduction des résultats attendus surtout chez les apprenants. « *Un bon enseignant n'est pas celui qui sait tout (...), c'est celui placé devant un problème pédagogique concret sait trouver des solutions appropriées* »⁴³.

III.1.1. Mauvaise élocution

L'une des difficultés de communication entre professeurs et élèves provient de la mauvaise élocution des professeurs. Presque 60% des élèves enquêtés dans les deux établissements s'accordent à révéler que leurs professeurs ont une partie de ce type de problème. Qu'est-ce qui rend l'élocution confuse ? C'est peut être parce que « *le professeur n'ouvre pas suffisamment la bouche. Ou bien des lèvres peu mobiles et des muscles des mâchoires raides contribuent à étouffer la voix. Les paroles sont également difficiles à comprendre quand le débit est trop rapide. C'est un peu comme si l'on passait un enregistrement à une vitesse supérieure à la normale. Les paroles sont là, mais on prend une bonne partie de ce qu'elles pourraient apporter* »⁴⁴.

Cependant, une élocution confuse résulte fréquemment d'une mauvaise articulation des mots, celui qui parle les accolait les uns aux autres de sorte qu'on a du mal à les distinguer. Faut-il interdire d'enseigner les professeurs ayant cette faiblesse ?

⁴³ MONIOT, H. *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Ed Peter Lang, Paris, 1984, p. 66

⁴⁴ Micro-teaching, 3^e année, ENS. 2006

III.1.2. Manque de fluidité d'expression

Quelques professeurs n'échappent pas à ce problème. Plusieurs facteurs interviennent dans le manque de fluidité. 1) le manque de préparation peut contribuer au problème. 2) les défauts de fluidité proviennent fréquemment de la mauvaise organisation de packages curriculaires qui ne s'enchaînent pas de façon logique. 3) en raison d'un vocabulaire limité, certains ont un débit hésitant parce qu'ils ont du mal à trouver le mot juste. 4) si l'on accentue trop de mots, la fluidité en souffre.

Beaucoup de professeurs ont la manie de parsemer leurs phrases de petites expressions comme « et ... », « euh... ». D'autres commencent sans arrêt par des « donc », « et bien », ou ponctuent chaque affirmation par « n'est-ce pas ? » ou « voilà ». Peut-être les professeurs ne se rendent compte de la fréquence à laquelle il emplit ces expressions. Certains se reprennent sans cesse quand ils expliquent devant les élèves ; ils commencent une phrase, hésitent puis répètent tout ou partie de la phrase. D'autres encore parlent suffisamment vite, mais ils commencent à évoquer une idée, et au beau milieu de la phrase portent sur une autre idée. Le débit est régulier, mais ces brusques changements d'idées nuisent à la fluidité.

III.1.3. Insuffisance des explications

60% des élèves consultés sont convaincus que beaucoup de leçons sont mal expliquées. Est-ce que la maîtrise de la leçon en est l'origine ? Cependant, l'autorité d'un professeur découle de cette dernière.

Pourtant, il y a quelques façons d'ordonner les idées selon un ordre logique. « *L'établissement d'une relation de cause à effet est une façon d'agencer les idées dans un ordre logique surtout pendant le cours d'histoire* »⁴⁵. Dans certains cas, il est préférable de commencer l'argumentation en décrivant une situation (l'effet) pour présenter ensuite des faits qui permettent de discerner les éléments qui y ont conduit (la cause). Cela correspond souvent à une logique de type problème et solution. Ces méthodes aussi importantes dans l'enseignement de l'histoire, sont délaissées. L'explication des concepts est passée en revue.

⁴⁵ LE PELLECC, J et VIOLETTE, M.A. op.cit. p. 25

III.1.4. Mauvaise maîtrise de temps réel d'apprentissage

Souvent, « *le professeur ne parvient à équilibrer le temps de l'enseignement et le temps de l'apprentissage des élèves* »⁴⁶. Pour ce dernier, il faut noter que le temps de l'enseignement du cours est :

- Limité et séquentiel (horaire imposé)
- Linéaire, cumulatif
- Irréversible, l'enseignant suit sa logique d'exposition et s'il revient en arrière, c'est pour reprendre le fil.

Or, « *le temps de l'apprenant, de l'apprentissage, de l'appropriation est souvent décalé par rapport au précédent : l'émetteur (enseignant) poursuit son message alors que le récepteur (l'élève) continue à intégrer (et souvent à noter) ce qui a été dit précédemment ; le temps de l'apprentissage est fait de rétroactions. Donc, dans un cours frontal (face à face), l'équilibre entre le temps de l'enseignement et le temps de l'apprentissage des élèves demeure un éternel problème des enseignants* »⁴⁷.

III.1.5. Manque d'improvisation

Le professeur n'exprime pas d'une manière qui allie un choix spontané des mots à sa préparation. Plusieurs facteurs peuvent être en cause, mais la plupart du temps, c'est la capacité de s'exprimer en ayant le recours à l'improvisation qui fait défaut. En d'autres termes, le professeur consulte sa préparation trop souvent. Pourtant, « *l'improvisation autorise également un maximum de contact visuel avec les élèves, gage d'une meilleure communication* »⁴⁸.

Cependant, il faut noter que l'improvisation recèle aussi des écueils. La tendance à dépasser le temps imparti en est un. C'était le cas d'un professeur où il introduit trop d'idées supplémentaires au cours de l'explication, et par conséquent, la prise de notes est bâclée.

III.1.6. Insuffisance de la répétition d'insistance

Beaucoup de professeurs ne mentionnent guère les points qu'il faut retenir. Toutefois, la répétition est le support d'un enseignement efficace. « *Mentionné plusieurs fois, un point important aura plus de chances d'être retenu. Répété d'une manière*

⁴⁶ REVALARD, M. *La démarche pédagogique en histoire*. Cahier de Clio, Paris, 1997, p. 24

⁴⁷ WOOD, R. op. cit, p. 78

⁴⁸ RANJALAHY, R. op cit. p. 131

différente, il sera en outre parfois mieux compris »⁴⁹. L'importance de cette compétence réside dans le sens qu'elle soutient la mémoire, la répétition est aussi un bon moyen de mettre en valeur les idées essentielles et d'aider les élèves à bien les comprendre.

III.1.7. Manque de confiance aux élèves

Les enseignants tentent toujours sincèrement d'aider les jeunes à s'épanouir. Mais ces mêmes enseignants, par leurs méthodes en vigueur à l'école et celle qu'ils adoptent, incitent souvent les élèves à rester dépendants des adultes et les empêchent d'atteindre leur maturité. Au lieu de les encourager à prendre des initiatives, ils contrôlent leurs moindres gestes comme s'ils estimaient qu'ils ne sont pas dignes de confiance. Les enseignants décident ce que les élèves doivent apprendre, quand et comment ils doivent le faire, puis jugent leurs résultats.

III.1.8. La rigidité de certains professeurs

L'application de la discipline est aussi un éternel problème. Pourtant, tout élève se comporte un jour ou l'autre de façon acceptable en classe. C'est un phénomène naturel auquel aucun élève n'échappe. Nous savons bien que « *la force et la répression incitent l'accusé à résister à se rebeller et à se venger* »⁵⁰.

Nous avons collecté quelques erreurs verbales des professeurs que nous avons pu observer lors de l'observation :

- Donner des ordres, commander

Exemple : « cesse de te plaindre et remet-toi au travail »

- Avertir, menacer

Exemple : « si tu veux réussir et obtenir une bonne note, tu ferais bien de te mettre au travail »

- Faire la morale, prêcher

Exemple : « tu sais, c'est pour travailler que tu viens à l'école, tu devrais laisser tes problèmes personnels à la maison, c'est là-bas que tu dois les résoudre »

- Ironiser

Exemple : « si j'étais à ta place, j'organiserais mon travail différemment de façon à pouvoir finir tout ce qui reste à faire ».

⁴⁹ BANDARANAYAKE, B. *Guide pratique pour les enseignants du lycée*. Ed Harden, New York, 2005, p 310

⁵⁰ BERENGER, L. op.cit. p. 216

- Ridiculiser

Exemple : « Examinons la situation logiquement. N'oublie pas qu'il ne te reste que trois mois de classe. C'est tout le temps dont tu disposes pour bosser et pas plus »

Voilà cinq réactions typiques que l'enseignant tombe à ce genre de comportement verbal, et qui, désirant offrir une solution l'étudiant lui communique son inacceptation. De nombreux enseignants sont en effet convaincus qu'ils doivent attirer l'attention de l'élève sur ses erreurs, ses comportements déplacés. Ils utilisent alors ces types de messages :

- Juger, critiquer

Exemple : « tu es paresseux, oui, un paresseux. Tu remets toujours ton travail à plus tard et tu n'arrives jamais à rien »

- Humilier

Exemple : « tu agis comme un enfant de deux ans. Dire que tu entreras à l'université l'an prochain. Qui le croirait ? »

- Blâmer

Exemple : « tu essaies de t'en tirer sans savoir terminer ton devoir »

- Désapprouver

Exemple : « tu sais que tu réussis toujours très bien. Je suis sûr que tu vas trouver le moyen de terminer ce travail à temps.

- Affliger

Exemple : « tu n'es pas le seul à réagir de cette façon. Moi aussi j'ai ressenti ça quand mes professeurs me donnaient un travail trop difficile. Tu verras que dès tu t'y mets tu y arriveras bien ».

Ce type d'intervention verbale suivant est sans doute le plus souvent utilisé :

- Enquêter, questionner

Exemple : « Est-ce que ton travail est trop difficile ? Combien de temps y as-tu mis jusqu'aujourd'hui ? Pourquoi ne m'as-tu pas consulté plutôt.

Cette méthode échoue parce que, par ses questions, l'enseignant veut trouver lui-même la solution au problème plutôt que d'aider l'élève à le découvrir.

Le douzième et dernier type de message vise à changer de sujet. Les enseignants l'utilisent pour détendre l'élève et éviter de se trouver eux-mêmes face au problème.

- Dévier, blaguer, esquiver.

Exemple : « Parlons d'autre chose si vous voulez bien. Ce n'est pas le moment. J'ai l'impression que vous êtes levés de mauvais pieds ce matin. »

La quasi-totalité des enseignants enquêtés reconnaissent qu'ils adoptent régulièrement un de ces douze types d'attitude quand un élève leur communique un problème personnel.

III.2. Taux élevé d'absentéisme des professeurs du LPT

Toutes les études dans le domaine de l'éducation s'accordent à dire que « l'absentéisme des enseignants est reconnu comme un facteur essentiel pouvant influencer les performances des élèves dans la mesure où il affecte le temps d'apprentissage des élèves, car ces derniers ne sont pas encore capable de s'assurer leur auto-apprentissage »⁵¹. C'est pourquoi, il importe, dans cette partie, de voir le degré d'absentéisme des enseignants

Tableau n°19 : Fréquence d'absentéisme des 3 enseignants du LPT

| Professeurs | Fréquence d'absence | | |
|-------------|---------------------|--------------------|---------------------|
| | Premier trimestre | Deuxième trimestre | Troisième trimestre |
| N°1 | 09 fois | 09 fois | 11 fois |
| N°2 | 09 fois | 10 fois | 16 fois |
| N°3 | 3 fois | 5 fois | 6 fois |

Source : enquête de l'auteur, mai 2009

Il faut noter que les professeurs du CSG affichent un taux d'absentéisme quasi-nul pendant l'année scolaire. On peut tirer que le troisième trimestre enregistre le taux élevé d'absentéisme des enseignants. Ainsi, les deux professeures de sexe féminin sont plus absentes que celui du professeur mâle. Dans les deux premiers trimestres, elles s'absentent en moyenne soit trois fois par trimestre. Leur absence dure de 1 à 3 jours.

⁵¹ VECCHI, G. op.cit. p. 163

Figure n°2 : Les causes de l'absentéisme des enseignants du LPT



Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

Pendant l'interview, le proviseur du LPT a été mené à choisir une ou plusieurs causes parmi les principaux motifs d'absence à savoir (1) la santé, (2) la fatigue, due à la journée continue, (3) la perception du salaire, (4) les visites à la famille et (5) autres causes. Ici, au premier rang se trouve la santé avec 47%. Vient ensuite la fatigue due à la journée continue (26%). Le troisième rang s'agit la perception du salaire (17%). Quelquefois les professeurs effectuent des visites à leur famille (6%). Enfin, les autres motifs d'absence (4%) comme la préparation des dossiers administratifs, le manque de motivation,...etc. tiennent la dernière place.

IV. LES PROBLEMES DES APPRENANTS

Chevilles ouvrières de l'école, les élèves sont au centre de toute entreprise d'un apprentissage. Tout enseignant désire la réussite scolaire de leurs élèves. Mais ces derniers se heurtent à de multiples problèmes. Avant d'analyser ces problèmes, parlons tout d'abord des représentations des élèves sur l'école.

IV.1. Les représentations des élèves sur l'école

Interrogés sur la satisfaction que leur procure l'école, les élèves du lycée ne manifestent pas un grand enthousiasme mais n'expriment pas non plus de rejet massif.

Tableau n°20 : Représentation par sexe des élèves sur la scolarité en terminale.

| Sexe / Représentation | Filles | Garçons |
|-----------------------|--------|---------|
| Mauvaise | 12 % | 24 % |
| Moyenne | 36 % | 39 % |
| Bonne | 52 % | 47 % |
| Total | 100 % | 100 % |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

Parmi l'ensemble des élèves de 20 à 24 ans au Lycée Philibert Tsiranana surtout dans la classe terminale, 10 % déclarent aimer peu l'école c'est-à-dire « ils sont forcés d'aller à l'école ». Une affirmation ironique car il faut dire « apprendre à l'école puisque l'école est un lieu d'apprentissage non un lieu de visite ».

On constate que les filles dans leur ensemble (52 % contre 47 %) apprécient davantage la scolarité. Malgré l'appréciation des filles sur la scolarité, elles sont les plus touchées par le redoublement (cf. tableau n°27). En ce qui concerne les garçons, comment réussissent-ils à leur étude alors qu'ils n'aiment pas l'école.

Tableau n°21 : Représentation des élèves passants et redoublants sur la scolarité en terminale.

| Situation / Représentation | Passants | Redoublants |
|----------------------------|----------|-------------|
| Mauvaise | 14 % | 21 % |
| Moyenne | 18 % | 26 % |
| Bonne | 68 % | 53 % |
| Total | 100 % | 100 % |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

Ajoutons que rencontrer des difficultés scolaires diminue assez naturellement le plaisir que l'on peut prendre à aller à l'école. Alors il n'y a que 14 % des passants qui n'apprécient que peu ou pas du tout l'école, on en compte 21 % parmi les redoublants. La désillusion scolaire produit d'ailleurs très vite une certaine démobilisation puisqu'on

constate, d'autre part, que si en classe de seconde près de 82 % des lycéens déclarent être contents de venir au lycée, dès en classe de terminale, il n'y en a plus que 68 % pour les passants et 53 % pour les redoublants.

Alors, quelques élèves seulement participent sérieusement aux questions pendant l'explication du professeur surtout au LPT. Quand le professeur désigne un élève qu'il trouve dans un état distrait, l'apprenant prend beaucoup de temps pour répondre et parfois refuse de répondre. Le niveau des élèves diminue par le manque de connaissances générales. Donc, les élèves passants sont plus motivés à leur étude. Mais la plupart des redoublants ne font que perturber en classe. Ils aimeraient que ces passants soient en échec.

IV.2. Les représentations des élèves sur l'histoire

Dans les jugements de valeur portés sur le passé, les manifestations historiques des élèves diffèrent de l'un à l'autre. Les élèves trouvent toute une série d'arguments avec lesquels l'épistémologie de l'histoire nous a familiarisés : recherche d'une identité, enjeux de connaissance, fonction sociale. Ces multiples facettes de l'histoire en font, à leurs yeux, « une discipline particulière, nécessaire ou même indispensable, mais relativement peu scolaire »⁵². Dont la plupart, à raison de 85,25% ne savaient que l'histoire n'est qu'une narration des faits passés et le reste 14,75% relataient sur l'importance de l'histoire étant une matière pour améliorer l'avenir dans la réflexion des faits passés.

Tableau n°22: Rôles de la discipline histoire dans la vie selon le niveau dans les deux établissements enquêtés (en %)

| Représentation \ Niveau | Moyenne importance | Grande importance |
|-------------------------|--------------------|-------------------|
| Seconde | 68 | 32 |
| Première | 53 | 47 |
| Terminale | 26 | 74 |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

L'analyse de ce tableau nous permet de tirer que l'intérêt des élèves sur la discipline histoire augmente quand le niveau augmente. 68 % des élèves de seconde se contentent

⁵² SADOUN-LAUTIER, N. *Histoire apprise, histoire appropriée, élément pour une didactique de l'histoire*. Thèse, EHESS, Paris, 1992, p. 129

seulement à considérer l'histoire comme « la connaissance du passé ». En revanche, les élèves des terminales sont les plus réservés : 74 % considèrent l'histoire très importante. Ainsi par exemple, la grande importance réside dans le développement de l'esprit critique, utile dans la vie pratique.

Il faut noter que les garçons majorent le lien histoire/vie pratique. 58 % (contre 41 % des filles) classent l'histoire une grande importance. Cette situation diffère de l'étude menée par FELOUZIS⁵³ qui affirme que « les filles reproduisent une légitimation usuelle dans l'enseignement de l'histoire ».

Les élèves ont des qualités requises par leurs fonctions. Ils se trouvent capables à maîtriser les disciplines scolaires scientifiques que celles des formations littéraires. C'est la raison pour laquelle ils se consacrent à travailler dans les matières de base. Donc, ils présentent des réelles aptitudes dans les disciplines qu'ils privilégient dans leurs choix. Ils peuvent fournir beaucoup d'effort et beaucoup de travail et y consacrent plus de temps car il s'agit de préparer les élèves à étudier les compétences et les performances acquises et aussi à apprendre les matières étudiées.

Tableau n°23 : Représentations de l'histoire des élèves selon leur origine sociale (en %)

| Représentation Classe sociale | Moyenne importance | Grande importance |
|----------------------------------|--------------------|-------------------|
| Pauvre | 73 | 29 |
| Moyenne | 45 | 55 |
| Riche | 21 | 79 |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

Les représentations des élèves sur l'histoire diffèrent selon leur origine sociale. Les élèves issus de la classe sociale pauvre sont plus réticents. 73 % des élèves de classe sociale pauvre réservent l'histoire comme « une matière scolaire et rien de plus » c'est-à-dire ayant une attitude de moyenne importance envers l'histoire. Ce cas est inverse pour les élèves issus de classe sociale riche. 79 % sont plus attachés à cette discipline. « *Ce contraste reflète une très forte différence socioculturelle* »⁵⁴. Par ailleurs, les prises de position sont aussi corrélées avec l'intérêt pour la politique : les élèves qui approuvent une image

⁵³ FELOUZIS. *Filles et garçons au collège*. Thèse, Université de Provence I, 1990, p. 171

⁵⁴ *Historia*, août 1998, n°500, pp. 29

négative (simple récit du passé) ou sont indécis, ont un moindre intérêt pour la politique. Les élèves s'intéressent en effet surtout à ce qui les concerne personnellement. Les élèves issus de la classe sociale pauvre et moyenne qui valorisent moins l'histoire que les élèves issus de la classe sociale riche y voient un passé définitivement révolu. Cette situation tire ses racines sur l'état d'esprit des élèves des familles pauvres. Ces derniers ont un état d'esprit borné. En plus, leur lecture à des livres d'histoire est limitée.

Tableau n°24 : Intérêts des élèves sur l'histoire selon leur religion (en %)

| | Elèves se déclarant être catholiques ou protestants | Elèves se déclarant Musulmans | Elèves déclarant n'avoir aucune religion |
|---------------------|---|-------------------------------|--|
| Très peu / un peu | 19 | 45 | 21 |
| Moyennement | 39 | 36 | 39 |
| Beaucoup/énormément | 42 | 19 | 40 |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

Nous avons déjà parlé que trois grandes religions monothéistes influencent la vie de la population majungaise (cf. page 8). Deux écarts émergent : l'un sépare très profondément les élèves déclarant n'avoir aucune religion à ceux qui déclarent une religion ; l'autre sépare les élèves musulmans des élèves catholiques ou protestants.

Les élèves ayant une religion catholique ou protestante sont très intéressés (42 %) à l'histoire par rapport à ceux des élèves musulmans (19 %) ou athées (40 %). La situation est inverse pour l'attitude peu intéressée à l'histoire. Le pourcentage ne varie peu pour une attitude moyenne (39 %, 36 %, 39 %). Ces élèves ayant une religion catholique ou protestante reçoivent des enseignements bibliques dans leur église d'autant plus que la bible est un récit historique. Donc, c'est logique que ces élèves approuvent un intérêt particulier en histoire. Celle-ci ressort les bonnes notes des élèves du CSG en histoire.

Nous voyons que les représentations des élèves sur l'histoire varient d'une classe à l'autre, d'un sexe à l'autre, d'une classe sociale à l'autre et d'une religion à une autre. Mais, il faut noter que les élèves de sexe féminin, passantes, catholiques ou protestantes issus de

la classe sociale moyenne ou riche approuvent davantage une grand intérêt pour la discipline histoire.

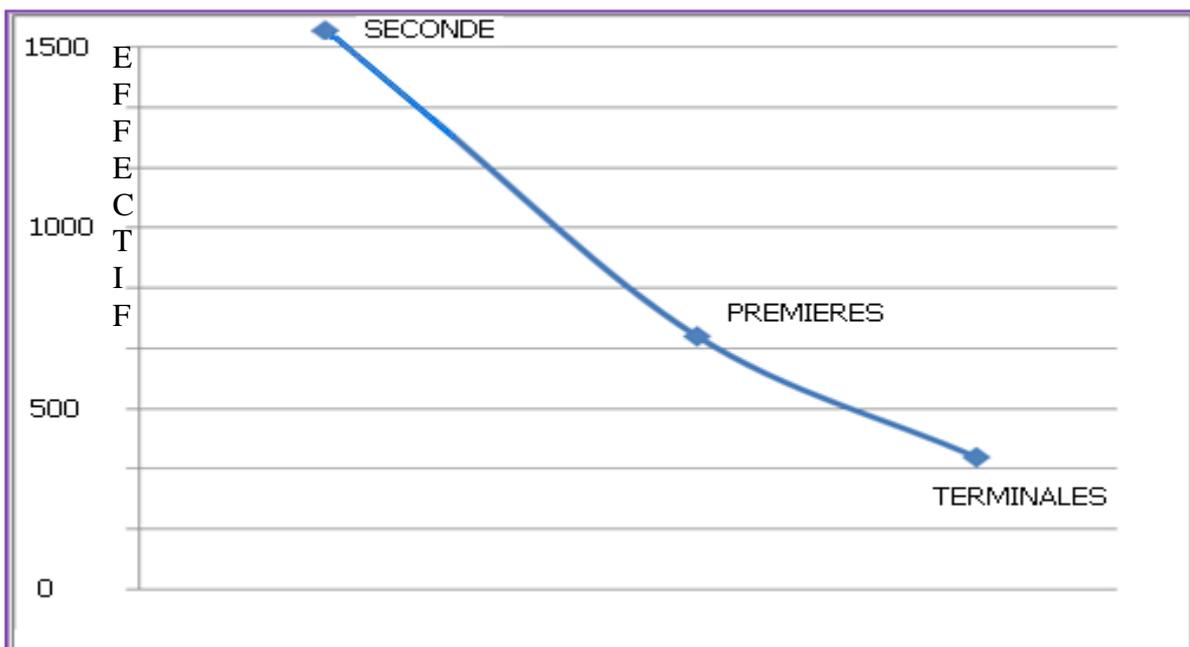
IV.3. Pourquoi dit-on échec scolaire ?

Dans la situation actuelle de Madagascar, l'enseignement au lycée reste au second plan tandis que la performance du système éducatif est particulièrement faible à ce niveau d'étude. Le taux de redoublement est bien trop fréquent, principalement parmi les élèves issus des familles pauvres. Les niveaux d'apprentissage restent encore faibles. Beaucoup de ces problèmes trouvent une explication dans une gestion peu cohérente du processus d'allocation des enseignants aux écoles, une mauvaise organisation du temps et une gestion peu efficace du processus pédagogique dans les écoles et dans les classes.

IV.3.1. Des taux de rétention faibles

Sur ce point, la figure n°3 illustre bien la situation. Alors que le taux d'accès en seconde se situe à un niveau relativement élevé, seulement 23 % des entrants de seconde parviennent en classe terminale.

Figure n° 3 : Réussite scolaire des élèves aux lycées.



Source : CISCO Mahajanga I

La déperdition scolaire est évidemment très dommageable car on estime qu'au moins trois années d'un enseignement de qualité sont indispensables pour acquérir de façon durable les profils des élèves sortants du lycée. Selon les données du CISCO Mahajanga I, si 1618 élèves sont inscrits en classe de Seconde pendant l'année scolaire 2005-2006, seuls 23% d'entre-eux parviennent en classe de Terminales soit 372 élèves de Terminales pendant l'année scolaire 2008-2009. Cette situation renforce la véracité du rapport de la banque mondiale sur l'éducation à Madagascar qui constate que « Madagascar fait partie du pays ayant un taux élevé de redoublement »⁵⁵.

IV.3.2. Des taux de redoublement élevés

« Les taux de redoublement sont aussi parmi les plus élevés du monde, de l'ordre de 37 % tous niveaux d'études confondus »⁵⁶. Or de tels taux de redoublements sont synonymes de gaspillage, non seulement parce que les redoublants mettent plus de temps pour terminer leurs études, et reviennent donc plus chers, mais aussi parce que le sujet montre que les redoublements améliorent rarement les performances des élèves. Ils tendent plutôt à encourager les abandons.

Tableau n°25 : Taux de redoublement des élèves (en %) en 2009.

| Etablissements Niveaux | LPT | CSG |
|---------------------------|-----|-----|
| Seconde | 32 | 16 |
| Premières | 23 | 11 |
| Terminales | 57 | 18 |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

L'analyse du tableau nous montre la différence nette des taux de redoublement dans les deux établissements de tous les niveaux. Les taux de redoublement au Collège Saint Gabriel sont nettement inférieurs à ceux du LTP. A noter que leur ressemblance réside sur le taux élevé de redoublement des élèves des terminales. Ce taux est très élevé de la moyenne sur l'ensemble de Madagascar surtout le cas du LPT (57 %).

⁵⁵ SAJITHA, B. *Mieux former la population active pour préparer l'avenir*. Ed BM, 2000, p. 81

⁵⁶ MINESEB. op. cit. p. 14

Tableau n°26 : Origine sociale des élèves redoublants (en %)

| Etablissements Classe sociale | LPT | CSG |
|----------------------------------|-----|-----|
| Pauvre | 61 | 41 |
| Moyenne | 29 | 36 |
| Riche | 10 | 33 |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

La classe sociale est l'un des facteurs déterminant de la réussite scolaire. Ici, la classe sociale pauvre est la plus touchée du redoublement (61 % pour LPT et 41 % pour CSG). Faut-il dire que l'établissement Saint-Gabriel place les élèves sur un même pied d'égalité ? Parce que cette école affiche une faible différence du taux de redoublement entre toutes les classes sociales. Par contre le pourcentage montre une différence claire et nette pour l'établissement LPT (10 % des redoublements sont issus des familles riches contre 61 % issus des familles pauvres).

Tableau n°27 : Répartition selon le sexe des redoublants (%)

| Etablissements Sexe | LPT | CSG |
|------------------------|-----|-----|
| Masculin | 47 | 66 |
| Féminin | 53 | 34 |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

L'interprétation de ce tableau nous indique l'inégale répartition des redoublants selon le sexe. Le sexe féminin est plus victime du redoublement au LPT (53 %) alors que ceci est légèrement bas pour le CSG (34 %) presque la moitié du sexe masculin (66 %). Les filles sont plus exposées aux problèmes familiaux. Par conséquent, elles sont influencées par la recherche de l'argent facile. Les filles du LPT sont connues pour leur sortie nocturne.

IV.4. Les facteurs de l'échec scolaire.

Le professeur est le personnage normatif par excellence, celui qui représente l'exigence scolaire et sanctionne par la notation ou le classement. Ces derniers conditionnent principalement l'échec ou la réussite des élèves. Ainsi, l'échec scolaire tire ses origines sur plusieurs facteurs.

IV.4.1. Le trouble d'apprentissage scolaire

Un trouble d'apprentissage scolaire se caractérise par un dysfonctionnement dans le processus d'acquisition des connaissances. Il est spécifique à la fonction cognitive touchée : il y a donc des troubles d'apprentissages reliés au langage, à l'attention, mais aussi à la mémorisation.

Les caractéristiques du trouble d'apprentissage sont identifiées lorsque les performances du sujet renvoient à une désorganisation dans le processus d'acquisition des connaissances. Ses caractéristiques sont:

- Il n'est pas en lien avec un retard mental : toute personne, quelque soit son niveau d'intelligence, peut être affectée par un trouble d'apprentissage scolaire.
- Il est invisible.
- Il est très hétérogène : dans la nature du trouble puisqu'il est spécifique à la fonction cognitive touchée, mais aussi dans l'intensité du trouble.
- Il est durable et résistant : dans le temps mais aussi à la rééducation.
- C'est un handicap car il provoque l'échec scolaire.

D'après l'interview, environ 17 % des élèves dans les deux établissements auraient un trouble d'apprentissage. « *Faute de prise en charge adaptée, la plupart d'entre eux se retrouve en situation d'échec scolaire* »⁵⁷. Si le trouble est fréquent, il implique souvent des conséquences sur d'autres aspects de la scolarité. Une certaine circularité s'établit entre le trouble d'apprentissage, l'échec scolaire, des conflits avec l'environnement familial, scolaire et social, une diminution de l'estime de soi, des troubles de la personnalité dicit encore ce professeur. Le tableau suivant est obtenu à partir du résultat d'enquête sur les troubles d'apprentissage.

⁵⁷ Selon une interview avec une professeure de CSG

Tableau n°28 : Les troubles d'apprentissage des élèves

| Problèmes \ Etablissements | LPT | CSG |
|----------------------------|-----|-----|
| Mémorisation | 61% | 42% |
| Concentration | 39% | 58% |

Source : enquête de l'auteur, mai 2009

Les troubles d'apprentissage des élèves sont le manque de concentration et le problème de mémorisation. La situation est inverse dans les deux établissements. Le problème de mémorisation c'est la déperdition de la leçon apprise après deux ou trois jours. Si l'élève apprend ses leçons d'histoire aujourd'hui, il va les oublier après au moins deux jours. Il oublie surtout les dates des événements historiques et le déroulement des faits. En ce qui concerne la concentration, les élèves ne résistent pas à l'explication pendant le cours de deux heures successives. Après 1h30mn du cours, l'esprit des élèves commence à errer, raison pour laquelle débutent les bavardages.

IV.4.2. Echec issu de l'origine sociale des élèves

Les élèves sont modelés culturellement et affectivement par sa famille. Non seulement le niveau culturel de la famille conditionne la réceptivité de l'apport scolaire, mais aussi surtout la qualité affective conditionne l'adaptation.

Nous avons déjà vu que les élèves redoublants proviennent généralement de la classe sociale pauvre (cf. tableau n°20). Dans quelle mesure peut-on dire alors que l'origine sociale contribue à l'échec scolaire des élèves ?

IV.4.2.1. La fatigue des élèves

Ici, la fatigue est définie comme la déperdition des forces allouées à l'apprentissage. Donc, à cause de la fatigue, les élèves n'ont plus de force à étudier davantage. Cette fatigue est due certainement au déplacement et au travail des élèves. Il faut noter que l'implantation de ces deux écoles est conditionnée par la politique de proximité des citoyens. Le premier arrondissement était le plus peuplé (cf. page 6). Suite au développement de la ville, la population s'est implantée le long de la RN₄ et la route d'Amorovy, raison pour laquelle explique l'éloignement du foyer et l'établissement des élèves.

Tableau n°29 : Eloignement du foyer et l'établissement des élèves.

| Eloignement Etablissements | 1 à 500m | 500m à 2km | 2km à 3km |
|-------------------------------|----------|------------|-----------|
| LPT | 87 | 195 | 40 |
| CSG | 67 | 99 | 33 |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

Plus de la moitié des élèves enquêtés habitent loin de l'établissement. Ils révèlent que ce cas pose du problème. Ils ne mangent pas à l'école à midi mais il va falloir qu'ils retournent à la maison pour le déjeuner. Donc, ils pratiquent « l'aller-retour » deux fois par jour pendant cinq jours sauf le mercredi dans une semaine. Ce cas provoque la fatigue.

Tableau n°30 : Moyens de déplacement des élèves

| Moyens Etablissements | Voiture particulière | Bus | Marche à pied |
|--------------------------|-------------------------|------|---------------|
| LPT | 0 | 19 % | 81 % |
| CSG | 0 | 68 % | 32 % |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

Ce tableau nous montre la différence entre les deux établissements en ce qui concernent les moyens de déplacement des élèves. Ce sont les élèves de l'établissement St-Gabriel qui utilisent davantage le bus (68 %) ; peut être les 32 % représentent les élèves qui habitent près de l'établissement. Par contre les 81 % qui marchent à pied regroupent les élèves qui habitent loin du LPT. Les élèves affirment que l'emploi du bus dépend du revenu salarial de leurs parents. Donc, les élèves qui marchent à pied sont issus généralement des familles à revenu moyen ou pauvre, raison pour laquelle la forte proportionnalité se retrouve au LPT.

Cette situation provoque la fatigue des élèves car ils doivent effectuer plus de 2km à 8km par jour en moyenne pour les élèves qui habitent entre 500m à 2km de l'école ou 8km à 20km pour ceux qui habitent entre 2km à 5km. Heureusement, un lycée annexe du LPT a été créé en 2007 à Antanimalandy pour pallier le problème de déplacement des élèves et le sur-effectif.

Beaucoup d'élèves aident leurs parents au foyer. Ils devront faire des tâches quotidiennes. Pire encore, d'autres sont obligés à fournir des efforts, à travailler le week-end dans le but de compléter le revenu salarial de leurs parents. Ce cas se trouve spécialement pour les élèves du LPT alors que cela n'existe pas pour le CSG.

Tableau n°31 : Travail extrascolaire des élèves du LPT

| | Pourcentage |
|------------|-------------|
| Seconde | 25 % |
| Premières | 31% |
| Terminales | 04 % |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

L'enquête a montré que le quart des élèves travaillent en même temps pour les classes de seconde et de premières. Il faut noter que les élèves de ces niveaux ont la moyenne d'âge entre 15 à 17 ans (cf. tableau n°14). Ils travaillent dans les secteurs tertiaires informels. Ils vendent des brochettes, des maniocs fumés,... aux alentours de la fameuse place « bord de la mer » ou dans leur quartier. Par conséquent, le temps réservé à l'apprentissage de l'histoire est minime.

Tableau n°32 : Temps réservés à l'apprentissage de l'histoire par jour

| Heure \ Niveaux | 10 à 30 mn | 1 h à 2h | 2 h et plus |
|-----------------|------------|----------|-------------|
| Seconde | 83 % | 14 % | 3 % |
| Premières | 36 % | 45 % | 19 % |
| Terminales | 21 % | 58 % | 21 % |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

Ce tableau nous révèle l'insuffisance des efforts déployés par les élèves dans l'apprentissage de l'histoire. En effet, ce sont les élèves de la classe de Seconde qui affichent un fort pourcentage à l'étude (83 %) ; pourtant ce temps d'étude dure de 10 à 30 mn. Viennent ensuite les classes de Terminales qui réservent 1 à 2h d'étude au foyer pour

les 58 % des élèves. Le faible pourcentage est destiné aux élèves de seconde (3 %) qui consacrent 2 h et plus à l'apprentissage.

Pendant l'apprentissage au foyer, révèlent les élèves, ils apprennent leurs leçons ou font leurs devoirs à la maison.

Aussi, ce tableau ressort que seuls 58 % des élèves de Terminales (pourcentage légèrement supérieur à la moyenne) se soucient à l'apprentissage au foyer pendant 1 à 2 heures. Un cas déplorable se voit aux élèves qui réservent 2 h et plus à l'étude car ceux-ci regroupent 21 %, pourcentage très inférieur à la moyenne.

Tableau n°33 : Taux d'absentéisme des élèves pendant le II^{ème} trimestre

| Niveaux | Etablissements | |
|------------|----------------|------|
| | LPT | CSG |
| Seconde | 30% | 2,5% |
| Premières | 38,45% | 1% |
| Terminales | 21,98% | 0,5% |

Source : Enquête de l'auteure, mai 2009

L'absentéisme est un obstacle à l'apprentissage. Les élèves absents doivent copier les résumés des leçons s'ils veulent rattraper le retard. Plusieurs facteurs expliquent l'absentéisme des élèves. En général, il s'agit de la maladie des élèves ou des problèmes au foyer. En plus, les activités culturelles dans la ville de Mahajanga comme le « fanompoambe » qui se déroule au mois d'octobre (cf. page 8) favorisent l'absentéisme des élèves. Ici, les élèves du LPT sont les plus absents. Le taux d'absentéisme des élèves de CSG ne dépasse même pas les 5% des élèves. Au LPT, l'absentéisme des élèves de premières est fréquent (38,45%). Mais au CSG, la fréquence de l'absentéisme diminue d'un niveau à l'autre.

IV.4.2.2. L'aventure amoureuse des élèves

Au lycée se développe une sociabilité extrascolaire fondée sur des relations plus affinitaires alors même que la sociabilité dans le cadre du lycée tend à diminuer. Les relations amoureuses elles aussi se transforment : au flirt, à la drague et aux amours brèves qui caractérisent la vie sentimentale des plus jeunes font place la recherche des relations

durables chez les élèves les plus âgés et, pour certains, l'installation progressive dans une relation de couple

Tableau n°34 : Pourcentage des élèves avoir une vie amoureuse

| Niveaux | Etablissements | |
|------------|----------------|--------|
| | LPT | CSG |
| Seconde | 72,24% | 63,95% |
| Premières | 98,15% | 82,36% |
| Terminales | 81% | 79,85% |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

Au cours des années-lycée s'affirme chez les lycéens et les lycéennes une vie juvénile plus intense. Les pratiques de loisir et de sociabilité se transforment. Ici, le pourcentage des élèves d'avoir une vie amoureuse est flagrant. Encore, les élèves du CSG affichent un taux inférieur par rapport aux élèves du LPT à cause de la stabilité familiale et peut-être parce qu'ils suivent des cours de religion depuis la classe de sixième. On remarque que les élèves de classe de Premières s'adonnent davantage à l'amour (98,15% pour LPT et 82,36% pour CSG). Cette situation débouche vers l'échec scolaire souligne Bounoure car « *les lycéens et les lycéennes passent avec leur partenaire la majeure partie de leur temps libre* »⁵⁸

⁵⁸ BOUNOURE, A et al. *Lycéens d'aujourd'hui : grand amour et petits boulots*. Ed INRP, Paris, 2001, p. 82

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

Pour conclure, nous dirons que l'histoire est une discipline qui exige l'acquisition d'un savoir étendu et complexe dans lequel le problème de l'assimilation et de l'accommodation reste un éternel problème en ce qui concerne l'acquisition de connaissances, attitudes appropriées et compétences dans la vie pratique. Elle exige également plusieurs compétences méthodologiques.

Pourtant, certains professeurs par manque de connaissances pédagogiques montrent beaucoup de faiblesses sur leur comportement dans la conduite de la leçon. La mauvaise élocution, le manque de fluidité d'expression, l'insuffisance des explications, la mauvaise maîtrise du temps réel d'apprentissage, le manque d'improvisation et de confiance aux élèves sont autant d'éléments qui expliquent l'inefficacité des méthodes d'enseignement des professeurs.

En ce qui concerne les élèves, ils sont confrontés à des problèmes d'apprentissage liés à leur origine sociale. La fatigue des élèves diminue la capacité et le temps d'apprentissage des élèves. La surcharge des programmes d'histoire et le manque de matériels didactiques ainsi que les problèmes linguistiques renforcent ces difficultés. A ceux-ci s'ajoutent les problèmes institutionnels du système éducatif malgache.

TROISIEME PARTIE :

REFLEXION SUR L'AMELIORATION DES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

La pénurie d'enseignants qualifiés, le manque de matériels pédagogiques, l'insuffisance des structures d'accueil ainsi que l'utilisation des curricula trop peu adaptés aux besoins socioculturels et économiques du pays sont apparus comme des obstacles majeurs au développement qualitatif et quantitatif d'apprentissage et d'enseignement de l'histoire. Si, pour résoudre ces difficultés, on peut imaginer assez facilement des stratégies et des mesures qui semblent appropriées, sur le plan pédagogique et celui des structures, ce sont en réalité les contraintes budgétaires qui s'avéreront comme le plus grand obstacle et qui décideront de la véritable faisabilité des mesures de réforme et de développement envisagées. Mais avant d'aller plus loin sur ce point, il est utile de comprendre les définitions sur ce qu'on attend par « apprendre ».

I. NECESSITE DE DEFINIR LE MOT « APPRENDRE »

Apprendre, verbe qu'on peut situer au centre de toute entreprise d'éducation ou d'enseignement ; maître mot de tout système de transmission du savoir. Etymologiquement, apprendre vient du mot latin *apprehendere* qui signifie commencer à apprendre, « *acquérir des connaissances* ». Les dictionnaires étymologiques et les dictionnaires des synonymes sont à cet égard éclairants. Le mot lui-même implique une attitude active de celui qui apprend, ce qui exclut, comme une contradiction dans les termes, toute éventualité d'un apprentissage passif.

« *Au lycée, apprendre, c'est organiser : organiser l'espace, organiser le temps, hiérarchiser les faits et les pensées* »⁵⁹. Apprendre, c'est devenir capable d'établir une corrélation qui ne se borne plus, à reconnaître des ressemblances et des différences. Donc apprendre l'histoire, c'est « *se rendre capable d'établir une relation stable entre cause et conséquence* »⁶⁰, c'est déjà devenir capable de ne pas recourir d'abord et systématiquement à l'explication, c'est accéder au raisonnement.

⁵⁹ BERENGER, L. op. cit. p. 58

⁶⁰ BERENGER, L. op. cit. p. 32

C'est aussi « *l'interaction des éléments de structure (cognition, affectivité, comportement)* »⁶¹ conduisant à la manifestation des fonctions qui ont toute une même finalité : se construire une représentation de la réalité car enseigner c'est changer les représentations des élèves. Ce qui nous ramène au rôle du sujet dans son développement dans l'élaboration de la connaissance.

Entre autres, apprendre, c'est mettre en place, dans sa pensée d'élève, des structures mentales d'accueil qui sont autant des rets dans lesquels on s'apprête à saisir le monde qui est comme à prendre.

Apprendre est autant un processus qu'un résultat. La manière dont les connaissances se construisent est au moins aussi importante, si ce n'est plus, que les connaissances elles-mêmes. La tâche de l'enseignant est alors très claire. Selon Sadoun-Lautier (N)⁶², il faudra bâtir des stratégies sur des démarches possibles, non sur des résultats. Apprendre n'est pas seulement mémoriser des savoirs déjà constitués. C'est d'abord mettre en place des stratégies qui permettront à ces savoirs d'être intégrés. Or, dans les situations problèmes, les élèves bâtissent des stratégies.

Certes, elles ne sont pas aussi explicites qu'on le souhaiterait, même si parfois ils savent expliquer leurs propres cheminements. « *Ce qui est fondamental, c'est qu'ils s'exercent aux réflexions et à l'analyse qui est à la base des grandes opérations mentales* »⁶³. C'est bien de cela qu'il s'agit quand ils passent des exemples aux notions et concepts, qu'ils énoncent avec évidence des faits pour aboutir à des règles. Ces attitudes mentales développées ne se limitent pas au lycée : ce sont elles qui font ultérieurement les réussites universitaires. « *Les élèves en échec le sont souvent parce qu'ils sont incapables de réagir devant un travail demandé, de s'inventer une méthodologie adéquate* »⁶⁴. Donc, selon Isabelle Causse-Merqui, partisan de la pédagogie moderne, deux caractéristiques peuvent être mises en évidence :

- D'une part, la nécessité de partir des élèves : de leur savoir, de leur intérêt, de leur attente, de leur curiosité. C'est fondamental, sinon il n'y a pas d'engagement

⁶¹ BANDARANAYAKE. op. cit. p. 90

⁶² SADOUN-LAUTIER, N. op. cit. p. 88

⁶³ ISABELLE, C.M. *A chaque enfant ses talents*. Ed Le Pommier, Paris, 1967, p. 79

⁶⁴ ISABELLE, C.M. op. cit. p. 81

personnel mais, au contraire, désœuvrement, démobilitation même s'il y a obéissance et parfois participation.

- D'autre part, le projet éducatif greffé sur ces intérêts, et non sur ce que, en tant que dirigeant, nous jugeons intéressant.

Il n'y a pas d'acquisitions possibles sans cette rencontre : quand le projet de l'élève est pris en charge par le professeur pour devenir un projet d'enseignement. La relation pédagogique prend alors une autre dimension. Il n'y a plus d'un côté le professeur qui sait et de l'autre l'élève qui ne sait pas, mais il y a, ensemble, professeur et élèves qui cheminent de pair.

1.1. Approche d'enseignement et d'apprentissage efficace

De l'avis de certains théoriciens de l'éducation⁶⁵, le processus enseignement et apprentissage (c'est-à-dire la pédagogie) doit partir de la recherche et de l'expérimentation. Par d'autres, « *c'est un art où il y a échanges permanents entre connaissance et action* »⁶⁶. Bien qu'il y ait des personnes qui semblent avoir un don naturel pour l'enseignement, il est généralement admis que « *savoir enseigner efficacement est quelque chose qui s'apprend plutôt qu'une aptitude innée* »⁶⁷.

L'enseignement peut être défini comme la manipulation consciente de l'environnement de l'élève de manière à ce que les activités contribuent à son développement en tant que personne. « *L'apprentissage peut être défini comme un changement de comportement, de perception, de compréhension et d'attitude ou d'une combinaison de ces différents types de changement, reproductible à souhait* »⁶⁸. Donc un bon enseignant favorise l'apprentissage des apprenants.

Les élèves apprennent plus efficacement lorsqu'ils savent quel est leur style d'apprentissage existants au sein d'un groupe d'élèves, il est parfaitement faisable de faire participer les apprenants à une diversité d'activités : écouter, poser des questions, simuler des situations, discuter des points essentiels. Le tableau ci-après donne la liste des méthodes d'enseignement couramment utilisées pendant l'enquête avec le pourcentage de rétention d'information chez les élèves après trois heures et après trois jours. Les résultats confirment le fait que les élèves retiennent plus d'information avec une combinaison de méthodes (par

⁶⁵ De Ketele, Audigier, Reboul, Crahay et autres

⁶⁶ INRP. *Repères pour enseigner aujourd'hui*. Ed INRP, Paris, 1999, p. 169

⁶⁷ LE PELLEC, J et VIOLETTE, M.A. op. cit. p. 5

⁶⁸ MINESEB. *Education en matière de population*. MINESEB, 2003, p. 17

exemple, verbale, écrite et visuelle) et en retiennent encore plus lorsqu'ils sont activement impliqués dans l'apprentissage.

Tableau n°35 : Pourcentage de rétention des élèves.

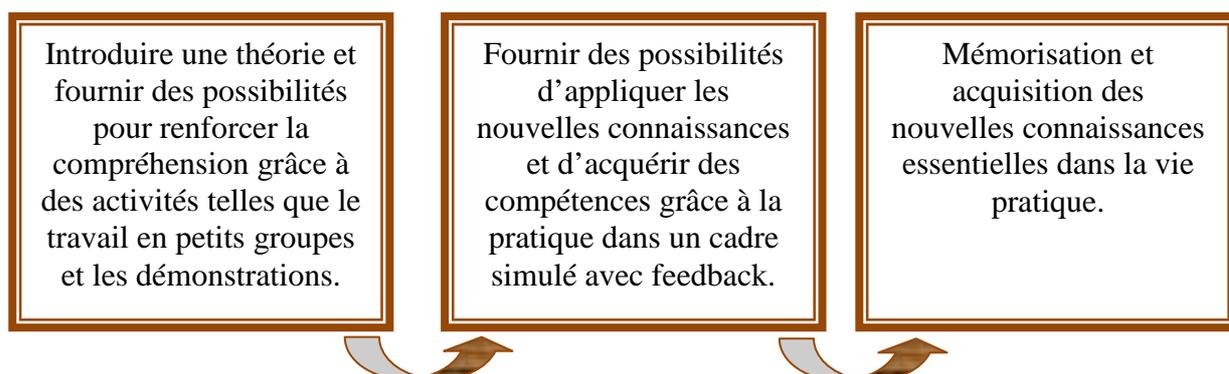
| Méthode d'enseignement | Pourcentage d'informations retenues | |
|--|-------------------------------------|---------------|
| | Après 3 heures | Après 5 jours |
| Exposé verbal (à sens unique) | 25 % | 10-20 % |
| Écrit (Lecture) | 72 % | 10 % |
| Visuel et verbal (exposé avec aides visuelles) | 80% | 65 % |
| Participatif | 90 % | 70 % |

Source : Enquête de l'auteur, mai 2009

En général, l'enseignement et l'apprentissage sont plus efficaces lorsque :

- Les élèves sont disposés à étudier.
- Les connaissances des enseignés sont mises à profit dans l'acquisition de nouvelles connaissances ou attitudes
- Les apprenants savent ce qu'ils doivent apprendre (c'est-à-dire que les objectifs d'apprentissage ou les résultats attendus sont énoncés et plus clairs).
- Les élèves sont encouragés à avoir une vision critique et à rechercher des approches alternatives avec une justification solide
- L'enseignement est intéressant, agréable et stimulant
- L'enseignement se fait à l'aide d'une bonne diversité des méthodes et de techniques.
- L'enseignement est graduel allant du plus simple au complexe bien structuré, logique et pratique
- Les idées et les concepts sont présentés avec clarté, les explications alternatives (complémentaires) sont présentées et les enseignants vérifient souvent que les élèves arrivent à les comprendre. L'environnement d'apprentissage est réaliste et adapté aux besoins. Il est caractérisé par une ambiance de confiance, de respect mutuel, de calme, d'aide mutuelle, de liberté d'expression et d'acceptation des différentes opinions et approches.

Figure n°4 : Le processus d'apprentissage



Source : Wood⁶⁹

Les enseignants doivent donner aux élèves de bonnes raisons d'étudier, les aider à définir ce qu'ils doivent apprendre et y donner un sens, s'assurer que les élèves sont activement impliqués dans l'apprentissage, rendre l'environnement d'apprentissage intéressant et plaisant et faire savoir aux étudiants dans quelle mesure ils progressent.

I.2. Choisir les méthodes d'enseignement

« Certains élèves apprendront mieux en écoutant, d'autres en lisant et d'autres encore en observant et en exécutant quelque chose en même temps »⁷⁰. La prochaine étape importante en planifiant l'enseignement consiste à choisir des méthodes que vous utiliserez pour aider vos élèves à progresser le long de l'apprentissage. « Le choix de toute une variété de méthodes et le choix de méthodes qui conviennent pour atteindre les objectifs d'apprentissage sont les deux facteurs les plus importants lorsqu'on choisit les méthodes d'enseignement »⁷¹.

Envisagez les questions suivantes lors du choix des méthodes d'enseignement :

- La méthode convient-elle pour l'objectif d'apprentissage ? Certaines méthodes d'enseignement conviennent mieux que d'autres pour aider les élèves à acquérir de nouvelles compétences et d'autres seront plus utiles pour renforcer leur niveau de connaissances.

⁶⁹ WOOD, R. op. cit. p. 273

⁷⁰ VERGINOUX, A. *Pédagogie et théorie de la connaissance*. Ed Berne-Lang, 1991, p. 30

⁷¹ AUDIGIER, F. *Analyser et gérer les situations d'enseignement/apprentissage*. Acte de 6^e colloque INRP, Paris, 1991, p.29

- Dispose-t-on des ressources qu'exige cette méthode ? Pour certaines méthodes, il faut du matériel et des fournitures supplémentaires. Songez s'il existe des ressources nécessaires ou si vous pouvez les obtenir.

- Quelle est la taille prévue de la salle ? certaines méthodes pédagogiques conviennent davantage pour un petit groupe que pour un groupe plus grand. Toutefois, « *si la salle de classe est suffisamment grande, on peut diviser un grand groupe en petits groupes pour exécuter des activités d'apprentissage spécifiques* »⁷². De plus, certaines méthodes, telles que les études de cas et les jeux de rôle, peuvent être adaptées à des groupes plus grands.

- Est-ce que les méthodes choisies susciteront l'intérêt et offriront suffisamment de variété ? Même la méthode d'enseignement la plus fascinante devient ennuyeuse si elle est utilisée tout le temps. Choisissez une variété de méthodes qui susciteront l'intérêt et changez de méthode quand c'est nécessaire.

⁷² Leçon de didactique, 3^e année, ENS, 2006

Tableau n°36 : Méthodes d'enseignement utilisées couramment.

| Méthodes | Définition | Domaine(s) |
|-------------------------------------|---|---|
| Brainstorming (Remue-ménages) | Méthode qui permet de créer une liste d'idées, de réflexions ou autres solutions axées sur un thème ou un problème spécifique. Stimulant réflexion et créativité, le brainstorming est souvent utilisé de pair avec des discussions de groupe. | Connaissances |
| Etude de cas | Méthode utilisant des scénarios réalistes qui se concentrent sur un thème, une question ou un problème spécifique. Généralement, les élèves lisent, étudient et réagissent à l'étude de cas, individuellement ou en petits groupes | Essentiellement connaissances et attitudes |
| Démonstration | Méthode dans le cadre de laquelle l'enseignant présente les étapes nécessaires pour achever telle procédure ou tâche. | Compétences |
| Discussion | Processus interactif dans le cadre duquel les étudiants partagent leurs idées, pensées, questions et réponses dans un contexte de groupe avec un facilitateur. | Connaissances et attitudes |
| Pratique facilitée | Possibilité pour les élèves de pratiquer ou d'appliquer avec des modèles le contenu présenté dans les séances théoriques. L'enseignant explique des procédures, démontre les tâches, démontre la performance correcte de la compétence et observe les élèves tout en leur fournissant un feed-back continu. | Connaissances, compétences et attitudes |
| Jeu | Activité d'apprentissage avec un ensemble de règles et souvent sur une base de compétitivité. Le but du jeu doit être relié aux objectifs. | Connaissances et attitudes |
| Encadrement individuel ou en groupe | Etude de l'information par un ou plusieurs participants sous l'instruction d'un enseignant. | Connaissances, compétences et attitudes |
| Présentation interactive | Présentation verbale d'information par l'enseignant où la présentation du contenu est complétée par un ensemble de questions, d'interactions et d'aides visuelles et de packages curriculaires. | Essentiellement connaissances |
| Jeu de rôle | Activité d'apprentissage où les élèves interprètent des rôles dans une situation simulée qui se rapporte à un ou plusieurs objectifs d'apprentissage. | Connaissances et certaines compétences surtout aptitudes de communication |
| Voyage ou visite d'étude | Situation d'apprentissage à l'extérieur de la salle de classe, où les élèves se déplacent dans un autre endroit de l'établissement ou à l'extérieur de l'établissement. | Essentiellement connaissances. |

Source : Wood

II. LES PRINCIPES DE LA METHODE ACTIVE

II.1. Préparer et donner des présentations interactives

Vous avez planifié votre cours et avez préparé le cadre d'enseignement. Le moment est venu de présenter votre cours aux élèves. Vous pouvez choisir de donner un exposé illustré, c'est-à-dire une présentation orale et interactive d'informations qui s'appuiera beaucoup sur des aides visuelles. Comme votre présentation est formelle dans le cadre du cours théorique, nous préférons le terme « présentation interactive » à celui d'exposé illustré. Donner une présentation interactive qui soit vraiment efficace peut être l'une des expériences les plus stimulantes et les plus gratifiantes du travail d'enseignant.

II.1.1. Dresser un plan de présentation

Quelles sont les premières choses à faire lorsque vous prévoyez de donner une présentation ? Dresser un plan et organiser. Un plan bien fait permet de produire une présentation intéressante, efficace et facile à faire. Vous pouvez ajouter des activités d'apprentissage en groupe (par exemple : études de cas, jeux de rôles, brainstorming) à votre présentation pour en renforcer le contenu, que cette présentation soit courte ou longue. Indépendamment du cadre d'apprentissage ou de la durée que vous allez donner à votre présentation, le processus pour dresser le plan d'une présentation est toujours le même. Incluez les points suivants dans le plan de votre présentation :

- Les objectifs d'apprentissage
- Les principaux points écrits sur une feuille
- Le rappel des activités prévues au cours de la présentation, de l'utilisation d'aides visuelles, des activités d'apprentissage.
- Des questions de récapitulation, commentaires ou activités.

II.1.2. Introduire une présentation

Les premières minutes de votre présentation sont cruciales : c'est à ce moment que vous devrez éveiller l'intérêt des apprenants et leur indiquer clairement ce qu'ils doivent attendre de la présentation. Faites une introduction qui va :

- Eveiller l'intérêt de toute la classe et la préparer au contenu qui va suivre.
- Informer les élèves des objectifs et des attentes.
- Contribuer à une ambiance positive d'apprentissage.

Variez vos introductions pour maintenir l'intérêt des élèves:

- Parcourez les objectifs. Introduisez le sujet par une simple reformulation des objectifs, informant les élèves de ce qu'on attend d'eux.

Exemple : « comme notre objectif aujourd'hui est d'analyser les causes, les limites et les réalités de la détente, nous allons apprendre le rapport de force entre l'URSS et les Etats-Unis dans les années 60. Y-a-t-il des questions avant que nous commençons ?

- Montrez les liens entre le thème à traiter et ce qu'avez vu précédemment. « *Quand il faut plusieurs séances pour couvrir un sujet, montrez les liens entre chaque présentation et le contenu vu précédemment. Ceci permet aux élèves de comprendre comment chaque chapitre est en relation directe avec le sujet général* »⁷³. Dans la mesure du possible, la conclusion ou le récapitulatif d'une présentation devrait introduire le thème suivant.

Exemple : « La semaine dernière, à la fin du cours, nous avons parlé les limites de la détente. Aujourd'hui, nous allons continuer avec UN MONDE EN CRISE mais tout d'abord il est utile d'aborder la dégradation de la détente ».

- Etablissez des liens entre le sujet et le vécu des élèves. De nombreux sujets peuvent être mis en relation avec le vécu des élèves. Cette technique attire l'attention des apprenants et les aide à apprendre du fait qu' « *elle connecte des informations nouvelles avec des situations familières* ».

Exemple : « La leçon suivante porte sur la décolonisation. Est-ce que cette leçon touche actuellement la vie de notre nation ? Est-ce que Madagascar est-elle vraiment décolonisée sur tous les plans ? On pourra répondre cette question à la fin de la leçon ».

- Faites un jeu, un jeu de rôle ou une simulation. Les jeux, les jeux de rôles et les simulations peuvent générer énormément d'intérêt du fait qu'ils font participer les élèves à construire leur propre connaissance. De ce fait, ils peuvent servir à introduire le thème à traiter.

Exemple : « Nous allons examiner le cas de Madagascar. Regroupez-vous en deux parties à gauche vous justifiez que Madagascar est réellement indépendante, à droite vous défendez que Madagascar soit dépendante de l'extérieur ».

⁷³ REVALARD, M. op. cit. p 51

II.1.3. Appliquer de bonnes compétences de présentation

Savoir bien présenter est aussi important que dresser soigneusement le plan de présentation. Vos présentations seront plus efficaces si vous utilisez des techniques d'interrogation et des aides visuelles conçues.

Voici quelques techniques que vous pouvez appliquer pour plus d'efficacité dans vos présentations :

- Communiquez de manière facilement compréhensible. *« Utilisez des mots et des expressions de tous les jours, expliquez les nouveaux termes puis lis les concepts, et interagissez avec les élèves en leur posant des questions et en écoutant leurs réponses. Modulez votre voix et parlez distinctement pour que tout le monde puisse vous entendre »*⁷⁴.
- Interagissez avec les élèves. Regardez vos élèves, appelez-les par leur nom pour maintenir leur attention. Etablissez le contact visuel pour lire sur leurs visages. Posez les questions faciles puis les questions difficiles. Appelez les élèves par leurs noms aussi souvent que possible lorsque vous posez des questions, donnez un feed-back ou vous référez à des commentaires qu'ils ont faits.
- Affichez un véritable enthousiasme par rapport au thème et à son importance. *« Souriez, déplacez-vous énergiquement dans la salle »*⁷⁵ et interagissez avec les élèves. Votre enthousiasme se répercutera sur les élèves. Selon le cas, faites de l'humour en relation avec le thème étudié.
- Utilisez des aides visuelles appropriées. *« Les aides visuelles vous aideront à expliquer des thèmes complexes, à mettre en relief les points essentiels »* et à mettre de la vérité dans vos présentations.
- Donnez un feed-back positif

Exemple :

- Bien vu, Toni
- Merci pour cette histoire
- Monica nous a fait là une excellente comparaison

⁷⁴ Leçon de micro-teaching en 3^e année, ENS, 2006

⁷⁵ Leçon de micro-teaching en 3^e année, ENS, 2006

- Passez d'un thème à un autre en utilisant des transitions coulantes. Il arrive que vous ayez à traiter plusieurs thèmes distincts mais apparentés dans une même présentation. Si vous passez abruptement d'un thème au suivant, vous risquerez de semer la confusion chez les élèves qui ne sauront plus comment les différents thèmes s'imbriquent pour donner une image générale. Assurez-vous que les transitions d'un thème à un autre sont coulantes. Pour cela, vous pouvez faire l'une des actions suivantes avant de passer à un nouveau thème :
 - Donner un bref récapitulatif
 - Poser une série de questions
 - Mettre le contour en relation avec la vie pratique ou prévoir un exercice d'application.

II.1.4. Appliquer des techniques d'interrogation au cours de vos présentations

Dans la mesure du possible, posez des questions aux étudiants durant les présentations. Vous pouvez appliquer diverses techniques d'interrogation pour maintenir l'intérêt des élèves. Les questions et les réponses permettent de développer leurs compétences de résolutions, de vérifier leur compréhension du sujet et de les faire systématiquement de la même manière. Recourez aux différentes techniques ci-après pour varier la façon dont vous posez des questions et pour maintenir l'attention des élèves.

- Poser la question à l'ensemble de la classe. Cette technique a pour avantage de permettre aux volontaires de s'exprimer. Cependant, certains élèves pourraient dominer les échanges alors que d'autres n'arrivent pas à participer. Encouragez tout le monde à répondre aux questions.

Exemple : « Est-ce que quelqu'un pourrait me dire pourquoi ? »

- Formulez la question, marquer une pause, puis demander à un élève en particulier de répondre. Tous les élèves doivent écouter parce qu'il se peut qu'ils soient désignés. L'inconvénient, c'est que l'apprenant à qui vous destinez la question peut être surpris et vous demande de répéter la question.

Exemple : « qu'est ce que le protectorat ? Rosminah, pouvez-vous nous le dire ? »

- Destiner la question à un élève en l'appelant par son nom avant de se poser la question. L'élève sait que la question va venir, il peut se concentrer puis répondre. Le désavantage de cette technique vient du fait qu'une fois le répondant est connu, les autres élèves peuvent ne plus se concentrer sur la question.

- Répéter les réponses correctes données par les élèves. Pour l'apprenant qui a répondu ; cela constitue un renforcement positif. Pour les autres, cela leur permet d'entendre la réponse.
Exemple : « Juan a raison, la bipolarisation a commencé en 1947. »
- Renforcer positivement les réponses données par les étudiants. Ceci aide à maintenir l'intérêt des apprenants. Le renforcement positif peut consister à féliciter l'élève, à monter son travail aux autres, à l'utiliser comme assistant ou simplement à acquiescer de manière non verbale tels qu'à travers l'expression du visage ou un hochement de tête.
Exemple : « Je ne l'aurai pas mieux dit » ou « très bonne réponse, Alain »
- Réagir par rapport aux questions incorrectes. Féliciter l'élève pour les éléments corrects dans sa réponse et corrigez les éléments qui ne sont pas exacts. Vous pouvez également poser une nouvelle question sur ces derniers éléments à celui qui a répondu à un autre élève.
Exemple : « je suis d'accord avec la première partie de ta réponse, mais est-ce que tu pourrais expliquer ... ? »
« Tu y es presque Virgilio ; Lydia, est-ce que tu peux l'aider ? »
- Reformuler la question. Quand un élève donne une réponse incorrecte, faites-le lui savoir sans le critiquer et reformuler la question de manière à l'amener à la bonne réponse.
Exemple : « Désolé, Sylvia, ce n'est pas juste. Voyons la situation sous un autre angle. Supposons que..... »
« Ce n'est pas exactement ce que je voulais entendre. Revenons à ce que nous avons vu dans la séance précédente. Pensez à l'effet de la deuxième guerre mondiale sur la décolonisation ».
- Rediriger la question vers un autre apprenant. Quand un élève n'essaie même pas de répondre, l'enseignant peut utiliser la technique précédente ou rediriger la question vers un autre élève. Après avoir reçu la réponse que vous attendiez, assurez-vous que vous ramenez le premier étudiant dans la discussion.
Exemple : « José, est-ce que vous trouvez d'autres causes de la décolonisation en plus de ceux que Franck a déjà cités ».

- Quand les élèves vous posent une question, répondez à l'une des manières suivantes :
 - Demandez aux autres élèves s'ils ont une réponse.
 - Répondez à la question
 - Répondez par une autre question
 - Demandez leur d'attendre jusqu'à une section du cours ou vous allez répondre à la question.

Exemple : « C'est une très bonne question, Alex. En fait, dans la prochaine séance, nous allons discuter cette question dans l'émergence du Tiers Monde »

- Utilisez la grille de vérification suivante pour évaluer vos compétences de présentation. Cochez chaque compétence que vous avez exercée. Quels sont les domaines où vous devez vous améliorer ?

Tableau n°37 : Paramètre d'une présentation efficace

| COMPETENCE DE PRESENTATION | COCHEZ UNE FOIS EXERCEE |
|--|--|
| DRESSER LE PLAN DE LA PRESENTATION | |
| 1. Etudier les objectifs. | |
| 2. Préparer un plan avec les principaux points et les supports (par exemple, aides visuelles) | |
| 3. Noter les questions pour les élèves. | |
| 4. Inclure les rappels des activités prévues. | |
| 5. Inclure les rappels de l'utilisation des aides visuelles | |
| 6. Noter les questions ou d'autres activités de récapitulation. | |
| INTRODUIRE LA PRESENTATION | |
| 1. Formuler les objectifs de la présentation dans l'introduction | |
| 2. Utiliser diverses formes d'introduction pour éveiller l'intérêt des élèves, les informer des objectifs et créer une ambiance positive d'apprentissage. | |
| 3. Mettre le thème en relation avec le contenu vu précédemment. | |
| APPLIQUER DE BONNES COMPETENCES DE PRESENTATION | |
| 1. Suivre le plan. | |
| 2. Communiquer clairement avec les élèves. Moduler sa voix, se déplacer dans la salle, mettre des transitions bien claires ente les sujets, maintenir le contact visuel. | |
| 3. Interagir avec les élèves en posant des questions, en répondant à leur question, en utilisant leurs noms et en donnant un feedback. | |
| 4. Utiliser des aides visuelles pour illustrer et renforcer les points principaux. | |
| UTILISER DES TECHNIQUES D'INTERROGATION DURANT LA PRESENTATION | |
| 1. Destiner les questions à l'ensemble de la classe et à des individus en particulier | |
| 2. Donner un feedback et répéter les réponses correctes | |
| 3. Utiliser les noms des élèves | |
| 4. Rédiger les questions qui sont totalement ou partiellement incorrectes jusqu'à obtenir la réponse correcte. | |
| RECAPITULER LA PRESENTATION | |
| 1. Insister sur les principaux points. | |
| 2. Mettre les informations en relation avec les objectifs | |
| 3. Permettre aux élèves de poser des questions. | |

Source : Wood⁷⁶

⁷⁶ WOOD, R. op. cit. p. 137

II.2. Faciliter l'apprentissage en groupe

Planification attentive et préparation sont nécessaires pour les activités d'apprentissage en groupe. Cet apprentissage présente ses propres défis au vu du grand nombre des élèves, de l'espace et des locaux limités et du temps qui lui aussi, est compté. Et pourtant, tout effort en vue d'intégrer ce type d'activité à votre cours vaudra mille fois l'investissement du point de vue résultat. En effet, « *les activités d'apprentissage en groupe permettent aux élèves d'être constamment en contact avec les enseignants et autres élèves, de partager idées et questions, de vérifier leur compréhension et de renforcer leurs connaissances* »⁷⁷.

La constitution des groupes d'activités a deux points bénéfiques en apprentissage de l'histoire.

D'abord, parce que nous savons que les groupe possèdent une synergie spécifique et que cette synergie peut-être utilisée dans la formation.

Puis, ils sont objets de socialisation de l'élève, c'est-à-dire son intégration dans un groupe, sa libre collaboration à ce groupe et les conséquences qui en résultent pour son développement individuel. La socialisation de l'élève est un élément fondamental du développement de l'intelligence en ce sens que l'effort fourni de chacun dans l'identification et les classements des connaissances par l'analyse est une activité essentielle et un critère de l'acquisition naturelle de l'apprentissage. Les travaux menés en groupe habituent les élèves profitent surtout au plus faible à prendre conscience de ses possibilités et de ses insuffisances. Les critiques ou la collaboration des camarades l'obligent à ne pas se contenter de l'à peu près, stimulent l'effort jusqu'à l'aboutissement des projets. Là aussi s'ajoute l'importance des matériels mis à sa disposition qui lui donnent la possibilité de préciser ses moyens d'expression, de corriger lui-même, développent en lui l'esprit de recherche et le familiarisent à la discussion.

Ceux-ci rendent bénéfique l'apprentissage de l'histoire qui se base sur les enquêtes sur l'humanité pour ne citer que l'empreinte que laissent de tels travaux sur chaque individu, capable cette fois-ci à la réflexion personnelle et à la socialisation même en dehors de l'école. Cela développe aussi la tolérance. Notre pratique aboutit ainsi à l'intégration de l'individu à la société qui peut mobiliser la création commune d'une famille d'abord, puis dans la société et enfin le pays.

⁷⁷ SEFTON, A. *L'apprentissage par l'approche axée sur les problèmes*. Ed J.A, New York, 2005, p. 7

Pendant le cours, l'enseignant a amples occasions de diviser les enseignés en petits groupes pour les exercices ou les activités. Former un groupe n'est pas un problème dans le Collège Saint-Gabriel avec un effectif environ 36 élèves par classe. Il y aura donc au moins 4 groupes pour chaque classe. L'espace utilisé pour les activités de groupe devrait être suffisamment grand de sorte à ce que les groupes individuels puissent travailler sans se déranger les uns et les autres.

II.2.1. Planifier les activités d'apprentissage en groupe

Pour profiter au maximum du temps, de ressources et de l'espace dont vous disposez, il est bon de planifier attentivement vos activités d'apprentissage en groupe. En effet, toute activité confiée à de petits groupes doit être intéressante, stimulante et pertinente en tenant compte du niveau des élèves et des objectifs d'apprentissage. Par conséquent, les enseignants doivent assurer toutes les conditions d'efficacité des groupes de travail.

La première en est d'établir et de définir les objectifs pédagogiques parce que si l'objectif est clair et bien perçu, on a la plupart du temps un groupe stable et efficace.

La seconde consiste à aménager la salle de travail : chacun doit voir chacun, le professeur doit être vu de tous et pouvoir facilement bouger pour assurer la progression du travail.

La troisième est de préciser la méthode du travail : travail d'observation, commentaire d'une projection, réflexion spontanée,...etc.

Tous les groupes peuvent travailler sur le même thème en même temps, ou alors vous pouvez distribuer simultanément une gamme de thèmes à des groupes différents qui traiteront des mêmes problèmes ou alors, de problèmes différents. Avant de diviser les apprenants en groupes, décrivez clairement l'activité à tous les élèves, demandez s'ils ont besoin qu'on mette les choses au clair, expliquez comment chaque groupe notera ses décisions et indiquez comment la discussion de chaque groupe devra être communiquée au groupe plus grand. Donnez des instructions bien claires pour que les élèves sachent exactement ce que l'on attend d'eux. Voici le type d'instructions que l'on pourra donner en général :

- L'activité elle-même. Présentez l'activité du groupe, soit par écrit, par voie orale soit en utilisant des aides visuelles ou encore en faisant appel à une combinaison de ces méthodes. Il s'agit donc de savoir mettre les élèves en face d'une situation-problème exigeant aux sujets de poursuivre une tâche qui ne peut être menée à bien que si l'on surmonte un obstacle qui constitue le véritable objectif de l'acquisition. L'essentiel dans cette situation est que l'enseignant doit s'avoir analyser les problèmes, reformuler et faire le point avant de

donner des repères, faciliter les expressions et les apports de chacun, collecter l'ensemble des faits pertinents des expériences et des points de vue représentés dans le groupe dont il faut plus écouter, parler et questionner avec modération avant de faire décrire, énumérer,... à partir de questions ouvertes et/ou fermées pour décomposer, comparer ou classer.

- Ce que feront les élèves. Expliquez bien clairement l'activité. Dites aux élèves ce qu'ils doivent faire, quel est le but de l'activité et comment ils feront le compte rendu après avoir achevé l'activité.
- Délai. Il est très important de préciser les délais dont ils disposent pour une activité. Dites aux élèves le temps qu'ils auront pour réaliser l'activité et rappelez-leur quand les cinq dernières minutes sont venues.

Une fois que les groupes ont achevé leur activité, réunissez-les en tant que grand groupe pour discuter de l'activité. La discussion pointera sur les éléments suivants :

- Comptes rendu oraux de chaque groupe. Sur ce, l'accent doit être mis sur les problèmes à traiter mais non sur les points de vue et opinions de chacun.
- Réponses aux questions à propos de l'activité. L'enseignant doit faire des synthèses partielles pour mettre en évidence les acquis en relançant la discussion sur ce qui a pu être oublié et rappeler les points d'accord ou de désaccord, ainsi que les décisions déjà prises.
- Recommandation de chaque groupe. Le professeur est invité à retenir les propositions des élèves afin de mener à bien le prochain travail de groupe.

Le travail de groupe est l'aboutissement du travail individuel, il n'est plus que la confrontation, des acquis personnels de chaque membre du groupe en vue de l'analyse et de la synthèse de ce que le groupe va défendre en grand groupe. L'esprit en est d'assurer que les élèves construisent par leurs propres efforts leurs connaissances, par l'effort personnel consolidé dans le sens de la collaboration, de la coopération et d'entraide au sein d'un groupe d'où la socialisation de la connaissance et de la compétence.

L'essentiel étant d'exercer l'esprit critique, l'esprit d'analyse et l'esprit de synthèse par la discussion des faits controversés, de développer le goût de l'action et le sens de la tolérance. En effet, c'est bien « *en Histoire qu'on a l'occasion d'imprégner chez les élèves peu à peu la notion de bravoure, lâcheté, honneur. La question touche à la culture au sens du*

répertoire des lieux communs du groupe avec des signes partagés »⁷⁸. Tout cela ne manquera pas d'éveiller chez le plus grand nombre la motivation et la créativité, mais ils ne seront pas réalisés sans la présence permanente des enseignants riches d'initiative et attentif.

II.2.2. Effectuer le monitoring et la révision de l'enseignement

Dans le domaine de l'éducation, le monitoring correspond au processus de collecte d'informations sur l'enseignement en vue d'améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves. Les questions qui se posent en matière de monitoring sont : « comment les choses vont-elles ? » et « pouvons-nous mieux faire ? »

Le monitoring est un processus continu et cyclique où l'on enseigne puis collecte les informations ainsi collectées pour déterminer les révisions nécessaires.

➔ Les informations collectées

Les informations à collecter dans le cadre du monitoring ont trait à quatre aspects de l'enseignement :

- **Les outils de travail.** Est-ce qu'ils capitalisent les connaissances et les attitudes que les élèves ont déjà acquises ? Est-ce que les élèves estiment que leurs nouvelles connaissances sont utiles et applicables ? Seuls les enseignants plein d'initiatives sont bien placés pour connaître quels sont les outils riches de réflexions, capables de faire goûter aux élèves la joie de la découverte dans un environnement qu'ils modifieront et construiront à volonté en vue de la créativité. Ces outils seront capables de familiariser les élèves avec le monde technique, de les amener à la découverte, à l'action, à l'aperçu original du monde, au développement du sens esthétique qui font appel à la fois à l'imagination et à l'égalité des élèves. Les techniques favorisant la communication comme l'entretien et le débat exigent une phase préalable d'investigation ouverte : recherche documentaire, inventaire d'un milieu donné.

- **Le processus.** Est-ce que le cours a été structuré et enseigné de manière logique ? Est-ce que les leçons ont été présentées de manière claire et compréhensible ? Quelles ont été les méthodes utilisées pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des élèves ? Quelles ont été les réactions des étudiants et des élèves par rapport à ces méthodes ? Comment peut-

⁷⁸ MONIOT, H. op. cit. p. 33

on améliorer les méthodes et les supports ? Quelle a été la durée du cours au total ? Est-ce que cette durée est suffisante ?

➤ Nécessité de faire l'autoévaluation

L'un des moyens pour le monitoring du cours consiste à réfléchir sur votre performance en tant qu'enseignant et en faire une évaluation sincère. A vrai dire « *l'évaluation doit servir à alimenter la réflexion du pédagogue ou du professeur sur ses méthodes, et non pas à comparer l' « élève » à un modèle idéal que l'enseignant prétend incarner définitive* »⁷⁹. L'épreuve de contrôle des enseignés est un des moyens de l'autoformation de l'enseignant en vue d'une remédiation et d'un réajustement des pratiques pédagogiques.

Vous trouverez ci-après quelques questions simples que vous pourriez vous poser au sujet de votre cours :

- Dans quelle mesure les méthodes d'enseignement et d'évaluation ont-elles bien marché ? Est-ce qu'elles ont réussi à susciter l'intérêt des élèves ? Est-ce qu'elles ont fait participer une bonne diversité des élèves ? C'est uniquement dans ce cas que l'évaluation est formative parce que cette évaluation à caractère diagnostique intervient soit au milieu, soit au terme de chaque apprentissage. Elle a pour objet d'informer l'élève et le professeur de maîtrise atteint éventuellement de découvrir où et en quoi l'élève prouve des difficultés en vue de lui proposer des stratégies qui lui permettront de progresser.

- Avez-vous changé des méthodes d'enseignement en cas d'échec ? Est-ce que vous réviser les activités selon les besoins ? Est-ce que les fiches de préparations ont aidé à mieux axé et mieux organiser votre enseignement ? Comment pouvez-vous améliorer la préparation et la conduite des classes pendant l'apprentissage ? Il s'agit, en fait, de repérer les erreurs commises par les apprenants et le professeur en vue de procéder à l'amélioration de la formulation des problèmes d'abord, puis à l'analyse de la réussite de chaque élève, surtout les plus en difficultés. Le but étant de mettre les élèves sur le même pied d'égalité de réussite de façon à ce qu'il n'y ait plus d'élève considérés comme étant toujours à la traîne. Pour atteindre ce but, l'apprentissage en groupe de l'histoire doit éviter un certain nombre d'écueils, à commencer par la manipulation idéologique, les idéalizations biaisées. Par ailleurs, l'histoire ne veut plus être un terrain privilégié de la connaissance encyclopédique

⁷⁹ SADOUN-LAUTIER, N. op. cit. p. 361

gratuite : être capable de citer à l'envi dates, faits, noms,... constitue une prouesse de la mémoire qui ne garantie pas une culture historique de quelque qualité. Donc, il faut :

- ✓ Contribuer au développement global de l'élève en lui proposant des tâches d'apprentissage qui exigent au maximum la mise en œuvre de processus cognitifs supérieur : analyse, synthèse, créativité dans la formulation d'hypothèses de travail, évaluation et en accordant simultanément une attention constante aux qualité affectives.
- ✓ Apprendre à apprendre grâce aux multiples démarches de la recherche historique : consultation d'ouvrages de référence, constitution de bases de données, rédaction de fiche de travail, application de l'esprit critique aux données recueillies, contrôle de la validité, de l'authenticité de témoignage,...etc.
- ✓ Comprendre pourquoi des solutions efficaces dans le passé peuvent ne plus l'être dans le présent.
- ✓ Trouver dans le passé des racines de ce qu'on est dans le présent, autrement dit, identifier les apports dans le passé à la société actuelle. Aider les jeunes à se situer dans la société, à mieux comprendre son fonctionnement, à participer de façon constructive à sa transformation, et donc à devenir des citoyens responsables.

➤ **Comment effectuer une revue et une révision de l'enseignement ?**

Réaliser un monitoring et des évaluations est une preuve d'engagement à réaliser les résultats d'apprentissage. Le monitoring et l'évaluation devraient montrer dans quelle mesure les résultats attendus ont été réalisés et indiquer clairement les éléments d'un cours à renforcer ou à changer pour mieux réaliser les résultats attendus. Le monitoring et l'évaluation n'ont pas pour but d'arriver à un rapport mais de fournir des informations qui seront utilisées pour identifier les points forts et les points faibles du cours et pour décider des mesures à prendre. En plus de leur utilisation directe pour la planification de l'enseignement à l'avenir, les résultats d'évaluation peuvent également servir à justifier l'utilisation des ressources et prouver la nécessité d'avoir plus d'appui technique.

En tant qu'enseignant, on peut effectuer le monitoring puis réviser l'enseignement à titre individuel ou en équipe comme c'est le cas de DIDEC.

II.3. Planification des changements à apporter à l'enseignement à l'avenir

Les actions définies en vue d'obtenir des écarts entre les savoirs savants et les savoirs enseignés devraient être incorporées à un plan d'action pour le renforcement de l'enseignement. Cela pourrait se faire pendant la revue du plan d'action dans le cadre du processus d'affinage des activités. Il est important de reconnaître la nécessité de prendre des mesures et de formaliser celle-ci en tant qu'ajout ou en tant que modification des fiches de préparation. Les questions à se poser lors de la planification des changements à apporter sont : « Quelles mesures faut-il prendre ? Quels changements faut-il mettre en œuvre ? De quoi a-t-on besoin pour pouvoir mettre ces changements en œuvre ? Quand ? Par qui ? ».

III. LES SOLUTIONS STRATEGIQUES

Puisque l'enseignement de l'histoire n'est pas exclu de la précarité du système éducatif (cf. page 34-36) les solutions stratégiques intègrent la participation communautaire, le partenariat, dans des contrats d'établissement qui lieront l'Etat, la communauté et les responsables pédagogiques locaux. Elles se réalisent dans une démarche ascendante qui s'inscrit dans la politique de décentralisation.

Tout plan d'actions, selon cette stratégie, sera établi à partir de plans de développement régionaux dont l'élaboration commencera au niveau local, et qui verront la participation effective des parents, de la communauté, des CTD et des responsables locaux de l'éducation aussi bien dans la collecte des données, la formulation des objectifs locaux, que la mobilisation des ressources la mise en œuvre.

III.1. Les élèves

Il faut assurer la rétention des élèves à l'école et leur réussite scolaire en :

- incitant les enseignants à identifier les problèmes des lycéens.
- pratiquant une pédagogie adaptée, différenciée.
- organisant systématiquement des rencontres enseignants-parents-élèves.
- cherchant les voies et les moyens pour assurer une alimentation suffisante et équilibrée des élèves. Donc, l'Etat doit assurer le plein emploi de la population et augmenter leur niveau de vie.
- Incitant les parents à encourager l'effort des enfants.

III.2. Les écoles

III.2.1. Bâtiments

- i. Pour les écoles existantes, disposer de bâtiments fonctionnels en responsabilisant les parents, la communauté, les CTD avec l'Etat pour la maintenance.
- ii. Construire de nouvelles salles et/ou de nouvelles écoles selon les cartes régionales. A cet effet, des plans de développement (construction, extension) seront établis au niveau régional par les CISCO.

III.2.2. Equipements collectifs

- a. Chaque lycée sera pourvu des équipements collectifs minimum nécessaires à l'effectivité de l'apprentissage (table-bancs et tableau noirs de taille appropriée, équerre, cartes, compas,...etc.).
- b. La communauté, les CTD et l'Etat collaborent à la fourniture de cet équipement et à son entretien.
- c. Responsabiliser le chef d'établissement pour leur bonne utilisation.
- d. La détermination des besoins en équipements collectifs et leur réalisation seront partie intégrante du plan d'action de chaque établissement.

III.2.3. La bibliothèque scolaire

La bibliothèque scolaire, dans les établissements qui en sont dotés, a toujours été le parent pauvre des locaux de nos établissements : livres surannés et non renouvelés, rayons poussiéreux, salle mal éclairée et exiguë, mobiliers insuffisants, pauvres décorations, personnel insuffisant et non qualifié. Enfin, elle a tout pour rebuter les jeunes lecteurs. Pourtant, elle joue un rôle central essentiel dans la redynamisation du système éducatif que nous proposons. La formation reçue par les enseignants s'effrite si elle n'est pas entretenue par une auto formation par les livres. La lecture est un vecteur incontournable pour développer chez l'élève, un comportement autonome dans mode d'acquisition du savoir comme celui de son épanouissement culturel et personnel. Elle est aussi un facteur déterminant de la réussite scolaire. Une lecture erronée d'un énoncé est source d'échec. Bien gérée, la bibliothèque est source d'innombrables activités pédagogiques et culturelles. Les notes circulaires ministérielles sur l'organisation et le fonctionnement de la bibliothèque, centre de documentation et/ou de lecture, sont plus que jamais d'actualité. Le vrai problème est l'approvisionnement en livres, manuels, documentations. L'apport du Ministère, des partenaires de l'école, des ONG, des organismes de Coopération, des Anciens Elèves, des particuliers, seront plus utiles et nécessaires. L'aménagement du local

et de son mobilier pour qu'il soit un lieu privilégié, accueillant et fonctionnel sera à la charge des parents d'élèves.

Le travail qui reste à faire dépend du dynamisme de l'équipe pédagogique de l'établissement (directeur, bibliothécaire, enseignants, surveillants) pour la rendre opérationnelle et efficace. La bibliothèque est comme les langues du fabuliste grec, Esope, la meilleure et la pire des choses. La pire si elle reste une salle parmi d'autres salles de classe dont les heures d'ouverture correspondent strictement aux heures de classe ; ce qui fait d'elle un lieu mort. La pire également si l'on considère les potentialités énorme qu'on néglige. Mais, elle peut être aussi la meilleure si elle est un lieu commun à tous auquel chacun peut avoir accès librement, où l'on aime se retrouver pour découvrir, acquérir de nouvelles connaissances ou pour le plaisir de lire.

L'installation d'une bibliothèque suffit-elle à résoudre les problèmes aigus des élèves et des professeurs ? Il y a donc avant tout, un travail de conscientisation à faire auprès des élèves et des enseignants pour qu'ils acquièrent petit à petit le goût de la lecture. Ce serait un cercle vicieux de ne pas lire parce qu'on ne comprend pas bien ce qu'on lit. Les professeurs doivent s'impliquer eux-mêmes dans cette activité pour pouvoir inciter les élèves à lire et à se documenter.

Le bibliothécaire joue un rôle décisif dans cet effort de redynamisation de l'enseignement. Il collabore étroitement à toutes les activités pédagogiques de l'établissement. Membre à part entière de l'équipe pédagogique, il assure l'initiation et la formation des élèves à la recherche documentaire, il coordonne les animations autour du livre. L'efficacité d'une bibliothèque d'établissement passe en particulier par la collaboration étroite entre l'équipe enseignante et le bibliothécaire pour le calendrier de visite, pour bâtir et lancer des animations culturelles autour du livre : club de lecture, de théâtre, exposition, concours, divers (rhétorique, orthographe, poésie, dessins, nouvelles...).

Enfin, pour donner les mêmes chances à tous les élèves, outre la bibliothèque, l'école doit procéder à la mise en place d'un certain équipement : discothèque, projection, atelier d'activités artisanales et artistiques, et surtout, matériels informatiques. Par sa formation, l'enseignant devrait maîtriser la conduite et la manipulation de ses équipements et ses ateliers. Les heures d'ouverture de la bibliothèque doivent-être délimitées en commun pour que chacun puisse en bénéficier. Dans ces conditions, l'efficacité de la bibliothèque requiert la présence d'au moins deux bibliothécaires.

III.3. Leur (re-) déploiement

- Nous avons mentionné que le LPT manque de professeurs de l'histoire-géographie, alors il faut procéder aux affectations sur cette base c'est-à-dire que les affectations se feront selon les besoins des écoles et des élèves et non selon les besoins des enseignants.

Car ce sont les élèves et les écoles qui sont la raison de la présence d'enseignants dans un lieu d'affectation.

Aussi, lorsque le nombre d'élèves ou de salles et de sections n'a pas à augmenter, le nombre d'enseignants dans une école donnée n'a pas à croître notamment au détriment des élèves d'une autre école. Tout enseignant déplacé doit être remplacé s'il n'est pas en surnombre.

- Chaque chef CISCO élaborera une politique éducative pour sa région, incluant notamment le (re-)déploiement des enseignants de sa circonscription. Des réunions (deux fois par an) seront organisées entre la CISCO et les CTD où les problèmes éducatifs de la région seront discutés et les mesures prises en coresponsabilités.

Le DREN intervient dans les affectations inter-CISCO et le Ministère dans les affectations inter-DREN en se conformant aux besoins réels définis au niveau des établissements ou CISCO selon le nombre de postes ouverts en conséquence à ces niveaux.

Les normes vont donc s'établir au niveau de chaque CISCO, et selon l'approche différenciée ; elles seront modulables dans l'espace et dans le temps. L'échelon central en assurera le contrôle et le suivi, régulera et corrigera les dysfonctionnements.

- Les responsabilités et pouvoirs des CISCO et DREN seront rendus effectifs par la mise à leur disposition, des moyens nécessaires pour réaliser le redéploiement.
- Mettre en place un système de prime d'affectation pour les enseignants affectés d'une zone favorisée au plan des infrastructures (par exemple ville avec hôpital, eau et électricité, bibliothèques,...etc.) à une zone difficile. Les CISCO qui connaissent mieux les situations de terrain feront des propositions à cet effet.

III.3.1. Compétence-Formation

Il faut assurer la formation continue des enseignants à partir de besoins de formation étudiés localement par les encadreurs les plus des enseignants (chef d'établissement-chef CISCO-Assistants et conseillers pédagogiques,...etc.) à partir :

- des besoins ressentis par les enseignants eux-mêmes.
- des besoins identifiés par les encadreurs.
- des besoins identifiés après étude des résultats scolaires (l'analyse de ces résultats doit être une tâche régulière et systématique des responsables locaux).
- des innovations introduites dans le système.

III.3.2. Evaluation

Le métier de l'enseignant n'est pas un métier comme les autres. Il ne suffit pas de maîtriser sa matière, de disposer de connaissance solide, il faut savoir transmettre. Le cerveau de l'élève n'est pas comme une soubique ou un sac à remplir et que l'objectif est atteint si le contenu est plein. Les explications, les exercices que l'on donne seront vains si l'esprit de celui qui apprend n'est pas prêt à les accueillir. Si l'on ne sait pas capter son attention, tout effort est voué à l'échec. Il en résulte que l'enseignant doit toujours remettre en question sa façon de conduire sa leçon : si les méthodes qu'on a utilisées n'ont pas permis d'atteindre l'objectif visé, qu'il se demande un peu comment il les a utilisées, mais s'il a fait de son mieux et que l'objectif n'est pas toujours atteint, qu'il change de méthode.

Mais il n'y a pas que les méthodes, les attitudes de l'enseignant vis-à-vis de l'enseigné pourraient entraîner ce dernier à s'intéresser à la matière enseignée ou à détester, l'enseignant d'abord, et la matière ensuite. Il n'est pas seulement un dépositaire ou un transmetteur de connaissance mais un guide, un conseiller, un partenaire. Ainsi, il n'a pas le droit de se comporter comme bon lui semble. Il ne détient plus le pouvoir absolu comme c'était le cas dans le système traditionnel ; il ne peut pas être exclusif mais quelqu'un avec qui on peut dialoguer, à qui on demande de l'aide. Il doit considérer l'élève comme une personne humaine non comme une table lisse sur laquelle il dépose ses emprunts. Quand l'élève sent qu'il est valorisé, il va réagir positivement aux sollicitations de l'enseignement. Toutefois, dans certaines classes où les élèves sont insolents, irrespectueux il convient d'adopter une attitude ferme, de leur montrer que c'est l'enseignant qui a le dernier mot en classe. S'ajoute à cette attitude une bonne maîtrise de la manière à enseigner sinon l'attitude n'est qu'un voile qui cache l'incompétence. L'élève découvrira, tôt ou tard, la vérité, et l'insolence ou l'irrespect s'accroîtront davantage.

Il en est de même pour les méthodes ou les moyens à utiliser pour transmettre les connaissances ou pour inciter l'élève à fournir des efforts. Ceux dépendent de chaque classe (ou même de chaque élève) : les méthodes qui réussissent dans une classe ne devraient pas

forcement réussir dans une autre. Il y a des élèves qui supportent les réprimandes, d'autres, très sensibles, en sont profondément blessés. Bref, l'enseignant doit connaître sa classe, chacun de ses élèves, afin de pouvoir adopter les attitudes, les méthodes ou moyens qui conviennent.

Quant aux notes et au système de notation, question qui mérite d'être soulevée classe. En effet, les notes varient d'un professeur à l'autre, cela pourrait avantager certains élèves, d'autres pourraient en être victimes. La double correction qui est aujourd'hui obligatoire à l'examen a pour but de porter remède à ce problème. Mais ce n'est qu'une solution momentanée. L'enseignant devrait établir un barème pour chaque correction afin d'éviter les notes subjectives. Il est un être humain, et l'idée qu'il pourrait être influencé par quelques uns de ces élèves n'est pas à écarter, cela aura des répercussions certaines sur les notes.

Il s'ensuit qu'il y a des déçus (si les notes obtenues ne correspondent pas à l'effort fourni), les autres sont amenés à surestimer leur valeur réelle (les sont au dessus de leur capacité). L'enseignant, au lieu de montrer un signe d'affection à ce genre d'élève, ne fait que les tromper, c'est seulement en changeant d'école ou de professeur que ces élèves découvrent leur vraie valeur : ils seront étonnés pourquoi leurs notes baissent alors qu'avec l'autre école ou l'autre professeur, ils étaient parmi les meilleurs. Mais quand le barème est bien établi, bien suivi et démontré à l'élève si besoin est, les notes peuvent servir de récompense (l'élève reconnaît qu'elles sont en rapport avec l'effort déployé), de punition aussi quelque fois (l'élève constate par le biais du barème qu'il aurait facilement pu avoir de bonnes notes, mais par manque de sérieux, il va se contenter de ses mauvaises notes ; le barème élimine aussi le sentiment d'injustice au cas où les notes ne donneraient pas satisfaction (il comprend toujours par le biais du barème, que les notes conviennent parfaitement à ce qu'il a fait).

Et si l'on considère les notes comme véhiculant la récompense ou la punition, nous proposons qu'il faut rendre les feuilles de copie la séance qui suit le test, sinon, la punition ou la récompense ne fait plus effets. Il ne faut pas mettre trop de temps entre l'acte et le renforcement. Puis, il ne faut jamais faire corriger les feuilles de copie par les élèves eux-mêmes. C'est un moyen de faire participer les élèves, certes, mais il y a toujours dans ces feuilles des erreurs ou quelque chose minimisées par les élèves ou qu'ils ne découvrent pas du tout, qu'il faut relever et qui devraient faire l'objet d'une explication complémentaire.

Il ne faut tout de même pas attribuer à l'enseignant seul toutes les responsabilités s'il y a échec, l'administration pourrait aussi, en être responsable : certaines de ses décisions ou de mesures qu'elle prend ont des conséquences inévitables sur les conditions d'apprentissage. Dans ce sens, les personnels du DREN doivent s'assurer la visite, le conseil, l'évaluation et l'inspection des enseignants. Il faut prévoir des formations spécifiques à l'intention des enseignants non performants et appliquer les textes relatifs à l'inspection si des résultats positifs ne sont pas constatés. Pour les enseignants titularisés et encore non performants après conseil et formation continue envisager la reconversion soit au niveau de la FOP, soit ailleurs (stage en vue de la reconversion, retraite anticipée,...).

III.3.3. Motivation

Dans l'intérêt des élèves et de l'enseignement en général, les professeurs en tant que premiers responsables, se basant sur leurs propres expériences, suggèrent les solutions suivantes :

Tout d'abord le renouveau des matériels pédagogiques, tous les professeurs interrogés réclament l'utilisation de nouveaux manuels, de l'emploi de photographies et de nouvelles cartes. Pour cette fin, le jumelage avec d'autres lycées se trouvant à l'étranger serait la solution idéale laquelle permettrait également de procéder à un échange culturel entre lycéens.

En outre, ils pensent que pour bien situer à son époque, l'utilisation des moyens techniques plus perfectionnés est primordiale. L'établissement doit s'efforcer d'introduire des supports audio-visuels qui aideraient considérablement les élèves à comprendre les connaissances à transmettre.

Tous les professeurs avancent aussi que si les programmes sont moins longs et moins astreignants, les élèves aussi bien que les professeurs se sentiront plus à l'aise. Ces derniers pourront diversifier les activités en classe et amener les élèves à s'investir dans un travail de recherche lequel fait défaut actuellement en l'occurrence les enquêtes, les analyses, les débats et les exposés.

En ce qui concerne leur propre cas, tous les professeurs aspirent à une formation et un recyclage plus réguliers pour ne pas être dépassés par les nouvelles méthodes. Par ailleurs, ils désirent l'organisation des colloques séminaires entre historiens afin de procéder à des échanges d'idées et expériences.

En plus, la quasi-totalité des professeurs insistent sur l'augmentation de leur salaire, ce qui constitue un stimulus considérable dans l'amélioration de l'enseignement.

III.4. Les moyens technico-pédagogiques

Toutes les démarches entreprises pour redynamiser l'école requièrent une nouvelle conception de l'enseignement centrée sur l'épanouissement et l'autonomie de l'élève, un enseignement qui apprend aux élèves à apprendre.

Au XVIII^e siècle, en voulant améliorer les moyens de transport routier de l'époque, les savants s'ingéniaient logiquement à améliorer la race chevaline de trait pour la rendre plus robuste et plus rapide. En 1770, le français Joseph CUGNOT⁸⁰ eut l'idée singulière d'utiliser la machine à vapeur à place des chevaux. L'automobile révolutionna les transports routiers. C'est aussi au prix d'une remise en cause fondamentale du système que nous pouvons espérer instaurer un enseignement correspondant à nos aspirations et nos besoins réels. Un enseignement qui, tout à la fois préserve l'essentiel de nos valeurs traditionnelles, et ouvre à une saine modernité.

Pour beaucoup de parents surtout en milieu urbain, le but ultime de l'apprentissage est l'obtention d'un diplôme qui assurerait l'ascension sociale par l'obtention d'un emploi. Ainsi, la réussite scolaire est synonyme de réussite sociale. Cette conception de l'école était vraie dans le passé, quelque soit le niveau d'enseignement atteint. Le contexte socioéconomique actuel exige un niveau pointu de compétence auquel seuls, quelques minorités favorisées peuvent accéder. Aussi, le système éducatif doit-il trouver une nouvelle voie s'il ne veut pas faillir à sa vocation. Il s'agira aussi de passer d'une transmission de connaissances obéissant à une logique scolaire diplômante, à une logique d'acquisitions de compétences différenciées aux emplois et utiles sur le marché du travail.

Notre système éducatif, comme celui de toutes les sociétés modernes, s'acharna à faire réussir les meilleurs et délaisse ceux qui échouent. Nous partageons le cri d'alarme du sociologue François DUBET qui disait : « *L'obsession de la réussite est en train de pervertir la fonction éducative* »⁸¹. Pour beaucoup, l'enseignement n'a d'autre sens que la réussite aux examens. Il existe des établissements qui sont devenus des « machines pour faire réussir » aux examens. Un prestige excessif attribué aux diplômes et une importance trop grande donnée aux examens conduisent à des atténuations des valeurs éducationnelles

⁸⁰ Inventeur de l'automobile

⁸¹ DUBET, F. *A l'école, pourquoi nos enfants souffrent ?* Ed Seuil, Paris, 1999, p. 115

et à des dysfonctionnements dans le processus éducatif. On a tendance à négliger des objectifs moins concrets et moins faciles à mesurer.

Nous ne sommes pas insensibles à ces obstacles qui entravent l'acquisition des connaissances en histoire. A cet égard, nous émettrions les suggestions suivantes.

Depuis 1990, nous avons choisi le français comme langue d'enseignement dans les niveaux II et III. A notre avis, il faut donc agir en conséquence. Pour ce faire, la prise de certaines mesures d'accompagnement s'avère être indispensable, lesquelles mesures donnent aux élèves l'opportunité de recevoir leur formation dans une langue non maternelle. Nous reconnaissons que dans notre cas, le français n'est pas seulement un outil pour transmettre des connaissances mais il nous aide à approfondir et à enrichir notre propre culture ; il permet également de nous ouvrir sur le monde extérieur.

Notre proposition touche l'interdisciplinarité entre l'histoire et le français. « *Une démarche interdisciplinaire consiste à établir entre les apprentissages de nature différentes de points de rencontre ou de complémentarité* »⁸². Cette méthode évitera le découpage et les cloisonnements des connaissances acquises dans les deux matières qui peuvent-être complémentaires. Nous pouvons déclarer que vu le programme en histoire et en français, cette suggestion est tout à fait réalisable. Durant les cours de français, les professeurs de français pourrions prendre comme supports des photos, des textes historiques concernant la société féodale en France, ou même les mythologies grecques pour faire acquérir les techniques de résumé, de la synthèse ou du débat. C'est une manière de consolider à la fois les connaissances acquises en histoire et d'acquérir les savoir-faire nécessaires pour la prise de notes, synthèse, débat.

Alors, Il faut réhabiliter le français en tant que langue d'enseignement. Il est à conseiller de multiplier, de renforcer le volume horaire consacré au français. Il ne s'agit pas seulement du français en tant qu'objet d'enseignement mais surtout une initiation des élèves à se familiariser avec le français langue d'enseignement. Il est envisageable de dispenser aux élèves quatre heures supplémentaires de cours de français. Elles se répartissent ainsi deux heures pour initier les élèves à l'enseignement des sciences humaines en cette langue et les deux autres pour l'enseignement des matières scientifiques. C'est l'accomplissement de l'APC en français. En ce qui concerne notre discipline, plusieurs activités peuvent être entreprises durant ces deux heures. Les élèves peuvent s'adonner à un travail personnel : lecture de revues ou de manuels relatifs à l'histoire. Ils seront utiles pour la culture générale

⁸² BANDARANAYAKE, B. op. cit. p.188

exigée en histoire et peuvent se présenter comme des supports ou illustrations des leçons déjà acquises ou encore à acquérir. Le travail des élèves peut être dirigé par les professeurs : commentaires de textes. C'est aussi une occasion pour les élèves d'apprendre des terminologies propres à l'histoire et pour les professeurs une occasion de s'étendre sur l'explication de ces terminologies spécifiques en se basant sur des exemples précis.

Tous les professeurs d'histoire doivent élaborer une grille d'interprétation et d'élucidation des concepts clés. Ce qui contribuerait largement à la compréhension des concepts qui sont déjà assez difficiles, d'autant plus qu'ils sont dans une langue non maternelle. C'est donc un moyen d'aider les élèves à ordonner les connaissances chronologiques et conceptuelles, de les ranger et de les classer mentalement afin de parvenir à une production correcte et à l'utilisation à bon escient de ces concepts. On pourrait élaborer cette grille à la fin de chaque grande partie du thème étudié, accompagnée d'exercice.

III.5. « Rendre l'école à la communauté »

Toutes les études font apparaître l'importance du rôle de la communauté dans l'effectivité de l'éducation et l'efficacité de l'école.

Or, on constate une crise de confiance de la communauté vis-à-vis de l'école qui semble lui être extérieure, ne pas répondre à ses besoins et à ses demandes, une institution sur laquelle elle n'a aucun pouvoir et vis-à-vis de laquelle ses responsabilités sont minimales voire inexistantes.

Rendre l'école à la communauté signifie :

- ✚ Responsabiliser la communauté dans l'éducation de ses enfants
- ✚ Lui faire assumer ses devoirs et lui reconnaître des prérogatives sur l'école en ce qui concerne non seulement l'infrastructure et l'équipement mais aussi les relations avec le personnel enseignant et le directeur de l'établissement

Ainsi, l'école et la communauté ne seront pas perçues comme des entités antagonistes car elles ont toutes les deux comme centre d'intérêt, objet d'attention et de responsabilité, l'élève. Le principe « Rendre l'école à la communauté » acquiert sa pleine expression lorsqu'il est associé à la stratégie de décentralisation du système, aux plans régionaux correspondant aux politiques éducatives locales, à la responsabilisation des acteurs et partenaires aux niveaux les plus proches des élèves et des établissements.

CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE

A chaque problème une solution. Suite aux différents problèmes qui s'introduisent dans l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire, diverses solutions peuvent être envisagées. Verticalement, face aux problèmes institutionnels la décentralisation du système éducatif s'avère une meilleure solution. Pour obtenir des résultats tangibles, des actions devront être mobilisées sous forme de projets concrets pour la formation des cadres administratifs et enseignants ; pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des programmes. Elles nécessiteront des investissements en construction, équipement et mobilier, l'utilisation de services de spécialistes et la mise à la disposition de crédits de fonctionnement. Ensuite, le ministère tutelle doit appuyer ses efforts sur la préparation de nouveaux programmes d'histoire au lycée, la publication et la diffusion de manuels scolaires élaborés par les historiens malgaches.

Horizontalement, tous les professeurs doivent être conscients sur la pratique de la pédagogie centrée sur l'élève pendant la conduite des cours. Dans ce sens, quelques paramètres doivent être pris en compte. Il s'agit des théories (apprentissage participatif, apprentissage en profondeur,...etc.) relatives à l'application de la méthode active. Un enseignement efficace doit appliquer des présentations interactives et facilite l'apprentissage en groupe. Et le monitoring du cours s'effectue avec l'introduction des évaluations bien structurées.

CONCLUSION GENERALE

Les enseignants jouent un rôle déterminant dans la mise en scène du savoir. L'expérience a montré que la dissémination des informations et des connaissances telle que l'enseignement de l'histoire est conditionnée par les variables contextuelles et les variables de présage. Un enseignant efficace doit d'abord devenir conscient du besoin d'actualiser ou de changer leurs pratiques et appuyer leurs efforts. Il doit ensuite avoir l'occasion de mettre à jour ses connaissances par le biais d'une formation puisée dans la lecture des travaux de recherche sur l'éducation. Un enseignement qui se veut efficace doit trouver un certain équilibre entre la théorie et la pratique pour leur permettre d'acquérir les compétences qui sont essentielles pour continuer à se développer tout au long de la carrière professionnelle

L'éducation est intimement liée aux contextes sociaux. Des forces sociales, culturelles, historiques et politiques de portée générale interagissent pour façonner l'enseignement des professeurs et l'apprentissage des élèves ; et par là déterminent les compétences essentielles que les professeurs doivent acquérir. Comme l'on a montré dans cet ouvrage, les apprenants ont besoin d'un environnement approprié et d'une gamme d'activités d'apprentissage où l'on doit trouver des occasions pour recevoir des feedbacks sur les niveaux de connaissances.

Nous avons pu voir que l'éducation est plus efficace lorsque les résultats attendus mettent à profit des connaissances, des compétences et des attitudes existantes qui sont en rapport direct avec la vie quotidienne des élèves et qui correspondent aux besoins de la société (être un bon citoyen).

Ce travail de recherche nous a montré que les relations enseignant-élèves dans une classe sont parsemées des difficultés et d'obstacles. Il serait difficile de penser que les élèves classés « mauvais » sont naturellement indisciplinés. Il n'est pas sage non plus qu'on puisse expliquer leur indiscipline uniquement par leur histoire personnelle ou l'imputer directement à leur origine sociale. Il faut retenir que la relation pédagogique ne saurait être pensée indépendamment du savoir. L'enseignement est donc un métier où il est impératif de connaître les variables et les paramètres de l'éducation. Où se trouvent les problèmes d'apprentissage ? Par où commencer à résoudre ? Quels sont les moyens et les stratégies

utilisés ? Si les règles ne sont pas introduites dans ce sens là, on accrédite l'illusion relationnelle dans laquelle vivent souvent les élèves.

La connaissance de ces situations vraisemblablement difficiles étant la valeur d'être sur le choix du thème : « **Contribution à l'étude des conditions d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire : cas du Lycée Philibert Tsiranana et du Collège Saint-Gabriel dans la Circonscription Scolaire de Mahajanga I** ». Il est donc maintenant prouvé que des contraintes entravent une meilleure relation pédagogique. Ce qui explique un fort taux de redoublement dans les classes intermédiaires (environ 30 %) surtout celui du Lycée Philibert Tsiranana. Par voie de conséquence, les difficultés scolaires diminuent naturellement le désir et le plaisir d'apprentissage de l'histoire chez les apprenants. Alors, beaucoup sont les élèves qui accordent une moyenne importance sur les rôles de la discipline histoire dans l'éducation. Malgré l'origine sociale de ces élèves, ils sont réticents. On a pu constater aussi l'inégale répartition des redoublants selon le sexe. Les filles sont les plus victimes. Cette situation tire ses origines de la fatigue des élèves. La fatigue est due parfois par l'éloignement de l'établissement et du foyer, le travail extrascolaire pour aider les parents,...etc.

Le plus grand défi qui se pose dans l'apprentissage de l'histoire a trait au problème de surcharge d'informations et de connaissances. Les élèves lycéens ne peuvent pas tout apprendre. Il arrive qu'ils ne peuvent pas mémoriser toutes les leçons d'histoire surtout les terminales parce qu'il y a tellement de contenu à couvrir. Ajouter des leçons à un programme académique conduit obligatoirement à réduire ou à supprimer d'autres portions du programme à moins de prolonger la durée d'étude. En plus de surcharge du curriculum, les enseignants doivent souvent s'accommoder aux problèmes suivants : un grand nombre d'élèves et un corps enseignant en nombre insuffisant. Il est difficile dans ce cas de recourir aux méthodes d'enseignement interactives telles que les études de cas, les discussions,...etc. Entre autres, les apprenants ont peu d'occasions de fréquenter les bibliothèques. De plus, il y a la faiblesse de suivi des progrès des élèves. Ceci fait que les élèves ont peu d'occasion d'entendre un feedback et par là de s'améliorer. L'inexistence de laboratoire d'histoire dans les écoles vient empirer les problèmes. La nécessité d'enseigner des compétences est difficile à enseigner telles que la prise de décision, la résolution de problèmes, l'éthique ou les valeurs. Il y a aussi le manque de coordination entre différentes unités d'enseignement, entre différents niveaux d'étude ; il existe le compartimentage de

connaissances chez les élèves. Des enseignants n'ayant pas reçu de formation formelle sur les théories ou les méthodes d'enseignement et le manque de motivation pour les enseignants à améliorer leur performance sont à l'origine du blocage des relations pédagogiques.

Selon l'adage malgache « quand il y a des maux, il faut y remédier ». Il faut tenir compte dans ce cas les intérêts des enseignés en s'assurant l'efficacité d'un projet pédagogique comme les activités parachutées n'ont jamais servi de grandes ambitions. La pratique de la méthode active commence par une bonne connaissance de ce qu'on entend par « apprentissage ». Il serait utile de savoir diverses approches d'enseignement et d'apprentissage et les utiliser pendant la mise en scène du savoir. Ce travail de recherche nous a montré aussi une planification du cours et méthode d'enseignement. Une conduite des cours doit aller de pair avec de bonnes présentations interactives. Enfin, l'apprentissage en groupe facilite l'acquisition des connaissances, des compétences et attitudes par l'application des jeux de rôle, études de cas, séances de brainstorming et discussions.

Notre travail touche à sa fin et est loin d'être le meilleur mais c'est une tentative d'amélioration de l'enseignement de notre chère discipline. Nous souhaitons le bon usage de tous les travaux de recherche entrepris par les promotions antérieures afin de pouvoir, sans être découragé, élaborer et pratiquer des meilleures méthodes et techniques d'enseignement.

ANNEXE I :

QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS

- Sexe :
- Age :
- Situation matrimoniale :
- Nombre d'enfant à la charge :
- Profession du (de la) conjoint(e) :
- Ancienneté dans l'enseignement :
- Diplôme académique :
- Est-ce que vous enseignez dans d'autres établissements ? Oui Non
- Nombre de classes tenues :
- Est-ce que vous exercez d'autres activités que l'enseignement ? Oui Non
- Si oui qu'est-ce qui vous pousse à faire ces activités ?
- Que pensez-vous de la méthode active ?
- Est-ce que vous donnez à vos élèves de travail de groupe ? Oui Non
- Si non, pourquoi ?
- Comment instaurez-vous le respect et le calme le premier jour ?
- Comment le faire en cours d'année ?
- Faut-il déplacer les élèves ? Oui Non
- Faut-il s'adresser aux élèves en les tutoyant ou en les vouvoyant ?
- Les appeler par leur nom ou prénom ?
- Obligation de s'excuser quand le professeur est en faute/retard, absent ?
- Quelle tolérance sur les retards ?
- Comment lutter contre les bavardages ?
- Quelles sont les sanctions à appliquer si devoir non fait ?
- Quelles sont les remarques à faire aux élèves ne respectant pas les règlements intérieurs ?
- Comment réagir face à un élève violent ?
- Les élèves sont-ils de plus en plus timides ? Oui Non
- Parlent-ils de moins en moins au professeur ? Oui Non
- Comment faut-il de préférence interroger les élèves ? En se basant sur le volontariat ?
ou bien par ordre alphabétique ? ou bien ... ?
- Faut-il obliger un élève réfractaire à aller au tableau ? Oui Non

- Faut-il être plutôt rigide au sujet des devoirs rendus en retard ? Oui Non
- Faut-il faire des pauses ? Si oui de quelles sortes ? Combien de temps ?
- Quelles sont les méthodes d'explication sélectionnées pour le cours général ?
- Celles des élèves en difficultés ?
- Comment motiver les élèves ?
- Comment gérer les exercices ? A quelle fréquence ? Plutôt en classe ou à la maison ?
- Faut-il modifier le cours préparé si l'attention des élèves décline ? Avoir un plan B ?
- Quels problèmes rencontrez-vous dans l'enseignement de l'histoire ?
- Quelles solutions proposez-vous ?

ANNEXE II

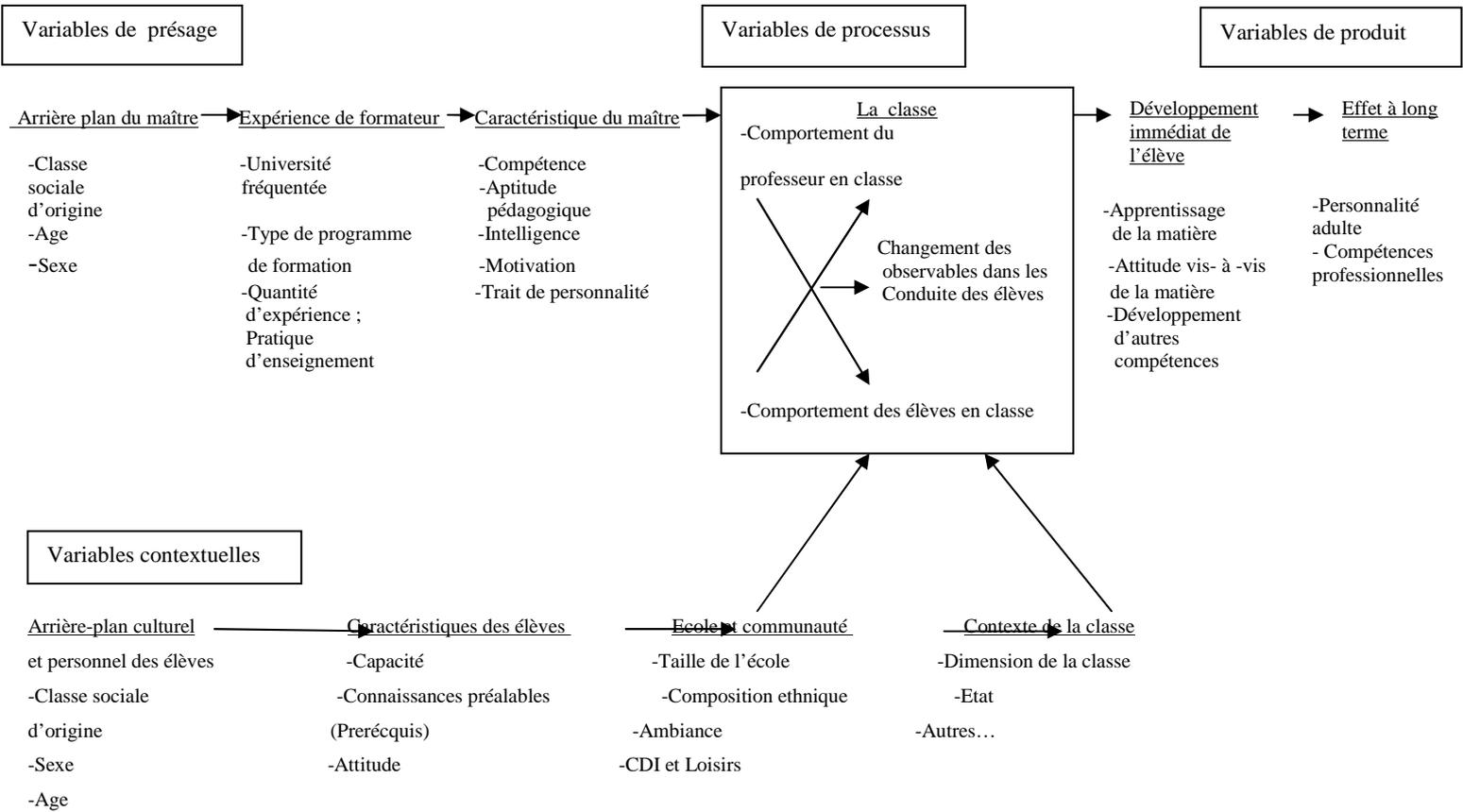
QUESTIONNAIRE POUR LES ELEVES

- Nom :
- Prénom :
- Age :
- Classe :
- Etablissement :
- Profession du père :
- Profession de la mère :
- Redoublant(e) ou passant(e) :
- A quelle communauté religieuse appartenez-vous ?
- Avez-vous un petit ami ou une petite amie ?
- Eloignement du domicile et de l'établissement :
- Ceci vous pose un problème ? Oui Non
- Avez-vous la possibilité d'utiliser les livres d'histoire en classe ? Oui Non
- Utilisez-vous autres documents hormis les manuels en classe ? Oui Non
- Quelles sont selon vous l'importance de la discipline histoire ?
- Quel genre de professeur aimez-vous être un professeur d'histoire ?
- En quelle langue aimez-vous que l'on enseigne l'histoire ?
- Aimez-vous lire des livres d'histoires ? Oui Non
- Quels genres du livre aimez-vous le plus ?
- Quelle procédure préférez-vous qu'on enseigne l'histoire ?
- Est-ce que votre professeur manifeste de l'intérêt aux élèves ? Oui Non
- Est-ce qu'il manifeste de l'enthousiasme à enseigner ? Oui Non
- Est-ce qu'il encourage les élèves à participer ? Oui Non
- Est-ce qu'il donne des explications claires ? Oui Non
- Quelles difficultés rencontrez-vous à l'apprentissage de l'histoire ?
- Quelles sont vos suggestions pour améliorer l'enseignement d'histoire ?

ANNEXE III

Un modèle pour l'étude des conduites de l'enseignement (traduit de DUNKIN. MJ. 1974.

In « L'art et la science de l'enseignement » de CRAHAY M, LAFONTAINED. 1986)



AUTEUR :

RANDRIANANAHARY Eric Antonio

TITRE :

CONTRIBUTION A L'ETUDE DES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE : Cas du Lycée Philibert Tsiranana et du Collège Saint-Gabriel dans la circonscription scolaire de Mahajanga I.

Nombre de pages : 93

Nombre de cartes : 03

Nombre de photos : 05

Nombre de figures : 04

Nombre de tableaux : 37

Nombre d'annexes : 03

RESUME :

Comme nous le savons, l'enseignement de l'histoire est composé d'éléments interdépendants en interaction constante répondant aux fins sociale, culturelle, politique, économique voire religieuse. En effet, il doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un ensemble de connaissances et compétences qu'il est indispensable de maîtriser à partir de la manipulation des concepts historiques. L'apprentissage de l'histoire que nous estimons instituer à Madagascar serait une discipline formant ou modélisant l'humain un bon citoyen et responsable de sa vie et de celle de la société dans laquelle il vit. Toutefois, l'enseignement de l'histoire est confronté à des obstacles d'ordre institutionnel et pédagogique. Dans ce sens, il serait impératif de mettre en œuvre un certain nombre de mesures nécessaires tant financières que pédagogiques à l'amélioration de la qualité des prestations scolaires.

MOTS CLES : Apprentissage, enseignement, variable de présage, variable contextuelles classe sociale, pédagogie active, outils didactiques.

DIRECTEUR DE RECHERCHE :

Monsieur RAKOTONDRAZAKA Fidison, Maître de conférences à l'ENS-ANTANANARIVO.

ADRESSE : Logt 71 cité Ambanilalana Itaosy-ANTANANARIVO 102.

CONTACT : 033 0871519.
