

Table des matières

Table des matières	i
Liste des figures.....	ii
Liste des tableaux.....	iii
Liste des sigles et des acronymes	iv
Liste des annexes	v
INTRODUCTION.....	1
I. Présentation générale de la thèse mère.....	2
I.1 La problématique.....	2
I.1.1 Contexte : un enseignement de l’histoire non efficace pour soutenir l’apprentissage de la pensée historique	2
I.1.2 Questions de recherche et hypothèses.....	3
I.1.3 Bases théoriques : les concepts d’enseignement adapté et de pensée historique ..	6
I.2 La méthodologie	16
I.2.1 Les objectifs et les variables de la recherche	16
I.2.2 L’échantillon	17
I.2.3 Une recherche descriptive et explicative	17
I.3. Résultats et discussions	20
Conclusion de la première partie	22
II. La réplique : les savoirs des enseignants et l’apprentissage de la pensée historique dans 3 lycées du centre-ville d’Antananarivo	24
II.1 La problématique.....	25
II.1.1 Un contexte économique pesant pour les enseignants à Madagascar	25
II.1.2 Objet de recherche : quels savoirs des enseignants pour l’apprentissage de la pensée historique ?	28
II.2 La méthodologie	29
II.2.1 Le questionnaire	29
II.2.2 L’échantillon	30
II.2.3 Le protocole d’enquête sur terrain.....	32
II.2.4 Les entretiens semi-directifs.....	32
II.3 Les résultats et l’interprétation	33
II.3.1 Les résultats : un état des lieux des savoirs des enseignants d’histoire pour l’apprentissage de la pensée historique	33
II.3.2 Discussions	45
II.3.3 Les limites et les perspectives	47
Conclusion de la deuxième partie	48
CONCLUSION.....	49
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	50

Liste des figures

Figure 1 : Exemple de modèle d'apprentissage de la pensée historique.....12

Figure 2 : Les variables de la recherche.....16

Liste des tableaux

Tableau 1 : Indicateurs de maîtrise d'un mode de pensée historique	8
Tableau 2 Indicateurs d'une pratique d'enseignement de la pensée historique	11
Tableau 3 Indicateurs du savoir conceptuel à la base d'une pratique adaptée d'enseignement de la pensée historique	14
Tableau 4 : Le profil des enseignants de l'échantillon	31
Tableau 5 : Fréquence des réponses des enseignants aux items histoire : savoir disciplinaire	34
Tableau 6 : Opinions des enseignants sur la nature de la discipline historique	35
Tableau 7 : Opinions des enseignants sur la transposition didactique de la pensée historique	36
Tableau 8 : Opinions des enseignants sur l'orientation du programme d'histoire	37
Tableau 6 : Fréquence des réponses des enseignants aux items : l'apprentissage de l'histoire	38
Tableau 10 : Opinions des enseignants sur la nature de la cognition	39
Tableau 11 : Opinions des enseignants sur les modalités d'apprentissage de la pensée historique	40
Tableau 12 : Fréquence des réponses des enseignants aux items : l'enseignement de l'histoire	42
Tableau 13 : Opinions des enseignants sur le rôle de l'enseignant	43
Tableau 14 : Opinions des enseignants sur le parcours d'apprentissage des élèves	44
Tableau 15 : Catégories de connaissances professionnelles de l'enseignant d'après Grossman	47

Liste des sigles et des acronymes

CAPEN : certificat d'aptitude pédagogique de l'Ecole Normale Supérieure

Ph.D : Philosophie Doctor

DEA : diplôme d'études approfondies

E1 : codage (premier enseignant interviewer)

E2 : codage (deuxième enseignant interviewer)

Codage des variables de recherche de la thèse mère :

VE : codage enseignement de l'histoire

VES: codage savoir conceptuel

VEP: codage pratique pédagogique

VESH: codage conceptions relatives à l'histoire enseignée

VESA: codage conceptions relatives à l'apprentissage

VESE: codage conception relatives à l'enseignement

VEPD: codage pratique axée sur la discipline historique

VEPA: codage pratique centrée sur l'apprentissage

VEPS: codage pratique stratégique

VC: codage compétence des élèves à penser historiquement

VCA: codage attitude historique

VCM: codage méthode historique

VCL : codage langage historique

Liste des annexes

Annexe1 : <u>Questionnaire enseignant</u>	51
Annexe2: <u>Guide d'entretien des enseignants</u>	55
Annexe3: <u>Verbatim</u>	57

INTRODUCTION

Notre réflexion est partie d'une recherche de Robert Martineau (Avril 1997) intitulée : **l'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire**, présentée à la Faculté des études supérieures de l'université de Laval pour l'obtention du grade de Philosophie Doctor (Ph.D.)

Robert Martineau est aujourd'hui professeur associé de didactique au Département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal. Au cours de ses 37 ans de carrière en éducation, il enseigna l'histoire au secondaire, il était conseiller pédagogique en histoire, et par la suite professeur régulier de didactique de l'histoire à l'Université du Québec à Trois-Rivières et à l'Université du Québec à Montréal. Il est auteur de nombreuses publications dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire, dont sa thèse de doctorat (1999) publiée sous le titre : *L'histoire à l'école, matière à penser...* L'Harmattan et plus récemment (2010), *Fondement et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Presses de l'université du Québec.

Dans ces écrits, on retiendra que l'enseignement de l'histoire est toujours sujet à des tensions politiques, pédagogiques du fait de ses finalités et de la valeur sociale et éducative qu'elle véhicule. Aujourd'hui la plupart des curriculums des pays occidentaux (France, Québec) mettent en avant le rôle de l'histoire dans la formation du citoyen, notamment dans sa contribution à la formation de sa pensée. Pourtant jugé essentielle dans l'enseignement de l'histoire, l'apprentissage de la pensée historique n'est guère compatible avec les pratiques traditionnelles d'enseignement observées dans les diverses enquêtes didactiques (magistral, magistral dialogué). C'est ce contexte toujours plus pressant qui nous amène à réaliser ce mémoire et à choisir cette thèse mère.

I. Présentation générale de la thèse mère

La thèse mère choisie est une recherche de Robert Martineau (Avril 1997) intitulé : **l'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire.** Elle est le fruit d'un travail entrepris depuis 1994 et contient 297 pages (annexe non compris). La rédaction du produit de cette recherche de Martineau est structurée en 4 chapitres. Dans le premier chapitre intitulé la problématique, l'auteur contextualise son travail, formule son objet et le problème de recherche. Puis dans le deuxième chapitre, il développe la charpente contextuelle. Il circonscrit son objet de recherche dans un cadre théorique bien précis. Les concepts y sont clairement identifiés et définis, à savoir : la pensée historique et l'enseignement adapté. Dans le troisième chapitre, l'auteur énonce ces hypothèses de recherche et expose sa méthodologie de recherche : variables, instruments de collecte de données et échantillon. Enfin dans un dernier chapitre : l'analyse et l'interprétation des résultats, il expose ses résultats dans un cadre descriptif tout en procédant à la discussion.

Cette première partie nous permet de présenter la thèse mère. Elle sera consacrée à présentation de la problématique, la méthodologie et les résultats de la recherche de Martineau et de faire une analyse critique fruit de notre réflexion.

I.1 La problématique

I.1.1 Contexte : un enseignement de l'histoire non efficace pour soutenir l'apprentissage de la pensée historique

Robert Martineau a effectué ses recherches dans le cadre de la mise en place d'une réforme importante dans le système éducatif québécois. En effet, cette réforme a commencé avec la décentralisation des pouvoirs et la création des conseils d'établissement en 1997. Il faut préciser que la réforme actuelle s'est développée à tous les niveaux du système éducatif québécois: redéploiement des moyens, élaboration des objectifs par les différents acteurs, redéfinition des contenus et modalités d'évaluation. C'est une réforme qui s'appuie sur les travaux de la Commission des états généraux de l'éducation du Québec publiés en 1996 (Plumelle, 2002, p141). L'auteur parle d'ailleurs de cette réforme dans son introduction. Replacé dans ce contexte, la thèse est pertinente. Moniot et Serwanski (1994) le confirment : « la représentation de l'histoire et son enseignement devient plus manifeste encore quand se présente un renouvellement des programmes et des thèmes à l'amont, cette fois des

professeurs » (p47). L'intégration d'une discipline dans le cadre de la scolarité est toujours définie par les finalités qui y sont associées. L'histoire scolaire est une discipline où les enjeux de sa finalité sont toujours enclin à des débats politique et social, pédagogique et didactique (Audigier, 1997, p2). Cette thèse porte sur l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. La question de l'auteur repose sur la valeur de l'apprentissage de l'histoire réalisé à l'école secondaire et l'efficacité de l'enseignement censé l'activer et le supporter, en partant du constat suivant: la carence des élèves en ce qui a trait à la pensée historique au Québec. C'est un problème qui fait douter de la validité de l'enseignement de l'histoire et qui pousse à se poser la question sur l'apprentissage de l'histoire si la discipline scolaire n'atteint par son objectif principale qui est de former des futurs citoyens éclairés et capables d'une pensée autonome et critique.

1.1.2 Questions de recherche et hypothèses

Il se pose les questions suivantes :

- **Au-delà de la pratique, sur quoi s'appuie cette pratique et questionne la valeur des fondements didactiques de cette intervention pour faire apprendre la pensée historique, c'est-à-dire les savoirs des enseignants et plus précisément leurs conceptions relatives à l'enseignement de l'histoire ?**
- **Quels pourraient être les principaux paramètres d'un enseignement efficace de la pensée historique au secondaire ?**

Ces questions de recherche pertinentes qui ont une visée explicative en vue de comprendre les causes de l'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire, restent toujours d'actualité et sujet à des investigations. D'ailleurs, si « l'objet de la recherche en didactique consiste à l'appropriation du savoir par les élèves » (Moniot, 1999,p9), « il faut se donner les moyens d'affiner la description de la situation didactique en histoire pour mieux comprendre comment se manifeste les points de rencontre et les distorsions entre les modalités d'appropriation de l'histoire et les modalités de son enseignement ». (Lautier, 1994, p70). Ainsi, les travaux de recherche dans ce sens restent pertinents.

On y fait l'hypothèse que les pratiques d'enseignement de l'histoire sont souvent mal adaptées pour atteindre cette visée parce que leurs assises théoriques sont fragiles ou inexistantes.

L'opérationnalisation de cette hypothèse fait que l'auteur la reformule d'abord sous la forme d'une hypothèse générale de recherche et de sous-hypothèses.

Hypothèse générale de recherche

La variable dépendante (compétence des élèves à penser historiquement) est en corrélation significativement positive avec chacune des variables indépendantes enseignements de l'histoire (savoir conceptuel et pratique pédagogique et les sous-variables de ces dernières).

Sous-hypothèses corollaires à l'hypothèse générale

H1 Les enseignants ayant reçu une formation universitaire pour enseigner l'histoire présenteront des scores plus élevés au test mesurant la pertinence de leurs conceptions relatives à l'histoire enseignée que ceux qui n'ont pas reçu une telle formation.

H2 L'expérience dans l'enseignement n'est pas un facteur prédictif d'un savoir conceptuel adéquat ni d'une pratique adaptée d'enseignement de l'histoire.

H3 Les enseignants présentant des scores élevés aux tests mesurant leur savoir conceptuel présenteront aussi un indice élevé d'une pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire.

H4 Les élèves ayant bénéficié d'un « enseignement adapté de l'histoire » présenteront des scores plus élevés aux outils de mesure de la compétence à penser historiquement.

H5 Plus l'enseignement reçu est « axé sur la discipline historique », plus les élèves présenteront un indice élevé de maîtrise de l'« attitude historique ».

H6 Plus, chez l'enseignant, les « conceptions relatives à l'histoire enseignée » sont bien fondées, plus sa pratique est « axée » sur la discipline historique.

H7 Plus le savoir conceptuel psychopédagogique de l'enseignant est adéquat, plus sa pratique est « centrée sur l'apprentissage » et plus cette pratique est stratégique.

H8 Plus la pratique enseignante est axée sur la discipline historique, plus on note chez les élèves un indice élevé de maîtrise du « mode de pensée historique ».

H9 Plus la pratique enseignante est « centrée sur l'apprentissage », plus on note chez les élèves un indice élevé de maîtrise du « mode de pensée historique ».

H10 Plus la pratique enseignante est « stratégique », plus on note chez les élèves un indice élevé de maîtrise du « mode de pensée historique ».

Cette phase permet à l'auteur d'éclaircir les variables de la recherche afin d'élaborer le questionnaire. En analysant les sous hypothèses, on remarque que 2 hypothèses sont au centre de sa problématique.

H3 Les enseignants présentant des scores élevés aux tests mesurant leur savoir conceptuel présenteront aussi un indice élevé d'une pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire.

H4 Les élèves ayant bénéficié d'un « enseignement adapté de l'histoire » présenteront des scores plus élevés aux outils de mesure de la compétence à penser historiquement.

L'analyse des sous-hypothèses de l'auteur montre qu'il a décomposé son objet de recherche sous forme de variables que l'on retrouve un à un dans ces derniers. Des 10 sous hypothèses de l'auteur, on peut les regrouper en 3 catégories :

Première catégorie : H1, H2

Elles cherchent à savoir les éventuelles conditions permettant la pertinence des savoirs des enseignants et des pratiques adaptés

Deuxième catégorie : H3, H6, H7

Elles cherchent à savoir la corrélation entre le savoir conceptuel des enseignants et une pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire notamment de la pensée historique.

Troisième catégorie : H4, H5, H8, H9 et H10

Quant à la troisième catégorie, les sous hypothèses cherchent à savoir la corrélation entre une pratique adaptée à l'enseignement de l'histoire et la compétence des élèves à penser historiquement.

I.1.3 Bases théoriques : les concepts d'enseignement adapté et de pensée historique

C'est à travers sa partie revue de littérature, que l'on retrouve dans le chapitre 2, intitulé la charpente conceptuelle, que l'auteur fait montre d'un travail rigoureux et approfondi. A travers une bibliographie très fournie qui fait apparaître le souci de la qualité dans la recherche, il développe les principaux concepts mis en jeu dans la thèse. Celle-ci se compose de nombreux ouvrages fondamentaux dans le domaine de l'éducation à la fois des auteurs anglophones que francophones.

La bibliographie de l'auteur contient 453 références et se divise en six rubriques :

- Psychopédagogie (69 références);
- Didactique des sciences humaines (53 références)
- Didactique de l'histoire (172 références) :
- Histoire et épistémologie (41 références)
- Psychologie (98 références)
- Publications officielles. (20 publications)

A travers sa revue de la littérature l'auteur offre à ces lecteurs l'explication des fondements de la didactique de l'histoire en passant par un rappel des bases de la psychologie de l'éducation et de l'épistémologie de l'histoire. Il fait référence notamment aux recherches des auteurs suivants : Piaget, Moniot, Martinand, Perrenoud, Jonnaert, Veyne, Audigier...

Les principaux concepts mobilisés par l'auteur sont :

- **L'enseignement adapté :**

Ce concept est au cœur de l'argumentation de la thèse. L'auteur explique que la faible adaptation de l'enseignement pour permettre l'apprentissage de la pensée historique est l'une des causes de l'échec de son apprentissage. Les critères d'adaptation de l'enseignement retenus dans la thèse sont: **la qualité et l'efficacité des pratiques et la qualité du savoir conceptuel qui sous-tendent cette dernière.**

L'auteur retient spécialement de l'analyse du concept de pratique : la variable efficacité et la qualité. La pratique des enseignants est efficace quand celui-ci s'appuie sur **un**

savoir conceptuel étendu et bien organisé sur son domaine professionnel (objet d'étude, les élèves, l'enseignement et les contextes les plus susceptibles de faciliter l'apprentissage), *un ensemble de procédures automatisées* (des routines d'enseignement) et *un savoir stratégique* (un ensemble de stratégies d'intervention pédagogique facilitant l'apprentissage). Pour adapter la pratique, cette dernière doit faire son autocritique selon un éclairage conceptuel.

On entend dans la thèse par savoir conceptuel, l'ensemble des connaissances de bases relatives au domaine de l'enseignement de l'histoire. Ce savoir se compose des connaissances de l'objet d'apprentissage, les modalités et les conditions d'apprentissage de cet objet et enfin les objectifs et les orientations du programme.

Ainsi un enseignement adapté tient compte des paramètres d'apprentissage et permet d'intervenir en connaissance de cause. Cet enseignement mobilise un savoir se basant sur des conceptions; sur l'élève: ses façons d'apprendre, ses connaissances antérieures et reposant sur une connaissance appropriée de la nature de son objet d'apprentissage.

- **La pensée historique**

- Acception donnée par l'auteur :

Le deuxième concept clé de la thèse est la pensée historique. Elle est défini comme : une attitude qui à propos d'un objet (le passé) et à partir de données spécifiques (les traces du passé) enclenche et oriente le raisonnement sur un certain mode, jusqu'à la production d'une représentation de ce passé (qu'on appelle l'interprétation), en utilisant un langage approprié. Elle a pour objectif l'acquisition des principaux outils de réflexion de l'historien (méthodes et attitude). Selon l'auteur, l'une des causes de l'échec de l'apprentissage de la pensée historique dans le secondaire est la mauvaise compréhension de sa nature.

L'auteur commence son raisonnement par se poser des questions sur l'existence de cette pensée historique. Selon les recherches de la psychologie cognitive, l'Homme raisonne à l'aide de mode de pensée (scénario cognitif) qui fournit les procédures pour raisonner et qui s'active selon le contexte. Dans la thèse, on avance l'idée que les disciplines scolaires déterminent les façons de pensée. En incluant des variables culturelles, les modes de pensée sont différentes entre les Sciences de la vie et de la Terre et l'Histoire par exemple. Il s'agit donc d'un processus par lequel historien et élève qui apprend l'histoire de s'approprier le

savoir historique, mais la différence réside dans le niveau de maîtrise des méthodes et de la finalité.

Dans ce tableau 1, l'auteur résume les composantes de la pensée historique dont il définit les dimensions et les décline sous la forme d'indicateur afin de les mesurer. Les 3 composantes sont complémentaires et englobent plusieurs concepts récurrents en histoire, comme l'esprit critique, les concepts historiques, le raisonnement, l'argumentation, ...

TABLEAU 1 : INDICATEURS DE MAITRISE D'UN MODE DE PENSEE HISTORIQUE

Composantes	Dimensions	Indicateurs
L'attitude historique	Une conception de la connaissance Une conscience historique Une conception de l'histoire Un esprit critique Une connaissance du rôle de la pensée dans la production de l'histoire Une connaissance de la valeur sociale de l'histoire et de la valeur éducative du monde de pensée historique	L'élève connaît la nature et la fonction de l'apprentissage et le rôle de l'information dans ce processus Il possède une conscience historique Il connaît la nature de l'histoire et la contribution de la pensée historique dans son élaboration Il comprend la distinction entre un fait et un évènement, entre une opinion et un fait établi Il est conscient de la valeur sociale de l'histoire et de la valeur éducative du mode de pensée historique
La méthode historique	L'habilité à poser un problème L'habilité à raisonner le problème posé L'habilité à expliquer le problème	L'élève devra, à propos d'une situation historique, pouvoir utiliser la méthode historique afin d'en construire une interprétation. Il devra pouvoir : <ul style="list-style-type: none"> • Poser un problème ; • Construire une hypothèse ; • Cueillir de façon critique des données pertinentes ; • Traiter les données recueillies, c'est-à-dire les analyser et les interpréter ; • Proposer une conclusion.
Le langage de l'histoire	Les faits Les concepts (analytiques, historiques, méthodologiques) Les théories	L'élève connaît et maîtrise, dans les limites prévues par les programmes d'études, le langage supportant l'exercice de la pensée historique.

Source : (Martineau, 1997, figure3)

- La transposition didactique de l'histoire : La pensée historique, l'histoire savante et l'histoire scolaire

La construction des savoirs de l'histoire savante et des savoirs enseignés dans l'histoire scolaire mobilise tous les deux la pensée historique. L'apprentissage de l'histoire ne peut être réduit à l'information historique par exemple le contenu du manuel. L'apprentissage de l'histoire produit ne peut être dissocié de celui du mode de pensée qui le fonde (Martineau, 1999, p 85). Pour mettre œuvre un enseignement d'histoire, l'enseignant doit s'appropriier le cadre conceptuel disciplinaire (à savoir la discipline historique) et à la transposer dans sa pratique.

- Un objectif du programme d'histoire québécois

La pensée historique est un objectif d'apprentissage des programmes d'étude du Québec dans le secondaire. Selon l'auteur : « ils ne visent pas à faire des élèves des historiens mais à leur permettre d'acquérir les principaux outils de réflexion de l'historien que sont sa méthode, la riche perspective qui est la sienne, soit celle du temps, de la durée et l'attitude qui l'anime » (Martineau, 1997, p 82). Comme le deuxième point a pu le montrer, c'est un objectif plus que légitime si l'apprentissage de l'histoire même scolaire ne peut être dissocié de son mode de penser.

- L'apprentissage de la pensée historique

Après avoir défini le concept de pensée historique, dans un deuxième temps, l'auteur explique les pratiques d'enseignement les plus susceptibles de favoriser la maîtrise de la pensée historique. Pour faire aboutir son raisonnement, l'auteur se base sur les recherches de l'OCDE (1993) intitulées : *Apprendre à penser, penser pour apprendre*. Les résultats montrent que « certains aspects de la pensée, en particulier la résolution de problème, la prise de décision, la réflexion critique, le raisonnement et la pensée créatrice peuvent être développés ou renforcés par un enseignement approprié » (Martineau, 1997, p137). L'auteur défend une vision constructiviste de l'apprentissage, en accord avec la nature active de la discipline historique.

- Une approche problématisée

Cette approche problématisée est basée sur le principe de résolution de problème. Martineau (1999) explique que cela pourrait donc constituer un terrain privilégié pour apprendre à penser (p 137). Le raisonnement s'effectuerait alors dans un environnement actif et signifiant pour les élèves.

- Apprendre à penser doit être un objectif explicitement poursuivi

La classe d'histoire doit avoir le projet d'apprendre à penser.

- Apprendre à penser est facilité par un contexte d'interaction sociale

Apprendre à penser est favorisé si elle est réalisée en groupe et dans un climat d'interactions.

- La métacognition est un vecteur privilégié d'apprentissage d'un mode de pensée

Un savoir métacognitif désigne la connaissance de moyens efficaces pour s'approprier, rappeler et traiter les connaissances déclaratives et procédurales. Il garantit le recours adéquat et efficace à des connaissances logées en mémoire et leur utilisation dans un contexte signifiant.

- Apprendre à penser implique des occasions nombreuses de pratique

La pensée historique s'apprend en la pratiquant. Plus les élèves auront des occasions pour le pratiquer, plus ils pourront la maîtriser.

- Apprendre à penser implique une préoccupation pour le transfert

L'enseignant doit permettre aux élèves :

- 1) de faire ressortir le contexte de l'apprentissage,
- 2) de les amener à décontextualiser ce dernier,
- 3) pour finalement leur permettre de le recontextualiser dans d'autres situations.

- Un enseignant « maître penseur » et médiateur

Le rôle de l'enseignant est important, il a la tâche d'entraîner les élèves à penser. Il devient un « maître penseur ».

A partir de cette description, l'auteur expose sa vision d'une pratique adaptée à la pensée historique dans le tableau ci-dessous. Cependant, cette vision ne peut être exhaustive mais a le mérite d'être un modèle approfondi et à compléter.

TABEAU 2 INDICATEURS D'UNE PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT DE LA PENSÉE HISTORIQUE

Dimensions	Indicateurs
Une pratique rationnelle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Une pratique adaptée d'enseignement de la pensée historique ne peut être improvisée. Elle est une entreprise qui nécessite des interventions justes, pertinentes, signifiantes et efficace
Une pratique axée sur la discipline historique	<ol style="list-style-type: none"> 1. La pensée historique est explicitement présentée et poursuivie comme objectif d'apprentissage. 2. Les élèves travaillent sur la base de problèmes historiques plutôt que de contenus historiques. 3. L'enseignant intervient en classe pour amener les élèves à construire l'attitude historique. 4. La méthode (ou démarche) historique est présente en classe comme moyen de connaître et d'interpréter le passé. 5. Les élèves sont invités à apprendre le langage de l'histoire et à l'utiliser en classe et à l'extérieur de la classe.
Une pratique centrée sur l'apprentissage	<p><u>L'enseignant tient compte du fait que :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apprendre est un processus actif et constructif. 2. Apprendre, c'est relier de nouvelles informations à des connaissances antérieures. 3. Apprendre, c'est organiser des informations. 4. Apprendre, c'est acquérir un répertoire de stratégies cognitives et métacognitives. 5. Apprendre se réalise en 3 phases. 6. Apprendre est influencé par le développement cognitif. L'apprentissage d'un mode de pensée historique à l'adolescence peut être influencé positivement par un contexte d'apprentissage stimulant, interactif et coopératif et un matériel didactique de qualité. 7. Apprendre à penser doit être un objectif pédagogique explicitement poursuivi. 8. Apprendre à penser s'effectue dans un contexte d'apprentissage signifiant où l'élève est en contrôle de sa démarche. La résolution de problème est le meilleur contexte d'apprentissage en ce sens. 9. La métacognition est un vecteur privilégié d'apprentissage d'un mode de pensée. 10. Pour maîtriser un mode de pensée, il est nécessaire de le pratiquer souvent. 11. Apprendre à penser nécessite une préoccupation pour le transfert.
Une pratique stratégique	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'enseignant est transparent et est explicite dans ses interventions pour favoriser l'apprentissage. 2. L'enseignant intervient non seulement dans le contenu mais également sur les stratégies cognitives relatives à ce contenu. 3. L'enseignant intervient sur les facteurs affectifs qui contribuent à l'engagement, à la participation et à la persistance de l'élève dans la tâche. 4. L'enseignant exerce un rôle de médiateur et d'entraîneur cognitif. 5. L'enseignant pratique l'évaluation formative. 6. L'enseignant est préoccupé de la transférabilité des apprentissages.

Source : (Martineau, 1997, figure6)

A partir du modèle de l'auteur, nous avons pu élaborer un schéma qui illustre le processus d'apprentissage de la pensée historique.

Exemple de modèle d'apprentissage de la pensée historique

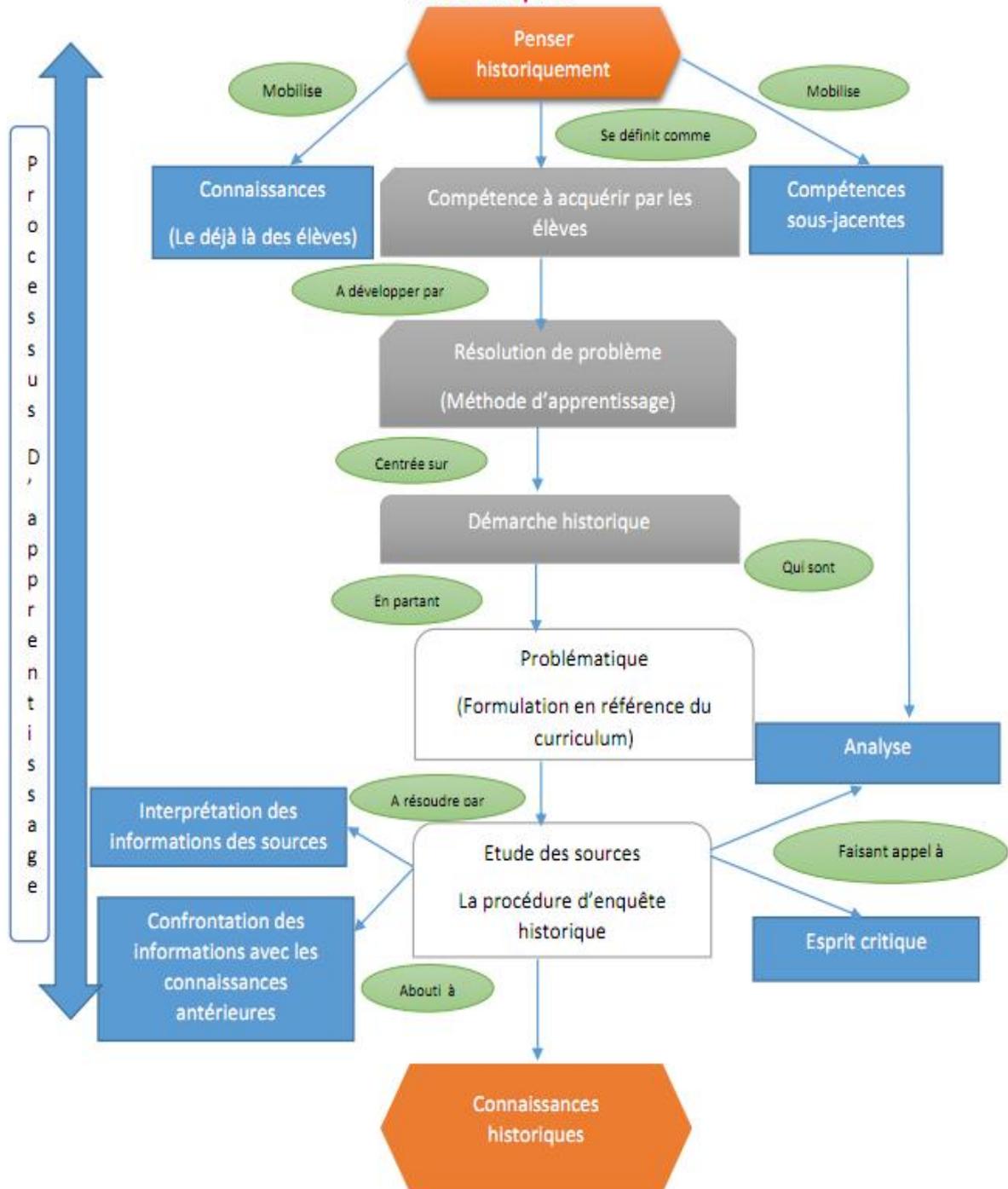


FIGURE 1 : EXEMPLE DE MODELE D'APPRENTISSAGE DE LA PENSEE HISTORIQUE

Source : auteur

- **L'enseignement de la pensée historique**

Puis il poursuit par la description des fondements théoriques les plus aptes à supporter les pratiques d'enseignement de l'histoire. Ces fondements se basent principalement sur les résultats des recherches en psychologie cognitive.

- La nécessité d'un savoir relatif à la discipline historique

L'enseignement de l'histoire nécessite que les enseignants sachent le fonctionnement de la discipline et de son mode de penser. Ils doivent avoir conscience de la valeur sociale de l'histoire et de la valeur éducative de la pensée historique. Ensuite, dans le même ordre d'idée ils doivent savoir la méthode et les concepts de l'histoire pour la transposer dans son enseignement.

- La nécessité d'un savoir relatif au curriculum

Pour mettre en œuvre cet enseignement, l'enseignant doit connaître les programmes d'études, leurs visées et les orientations privilégiées.

- La nécessité d'un savoir relatif à la psychopédagogie

Ce savoir est essentiel afin de pouvoir adapter la pratique d'enseignement des enseignants. Il se compose de la connaissance de la théorie constructiviste de l'apprentissage et des stratégies cognitives et métacognitives. Donc les enseignants doivent refuser la conception basée sur la transmission des savoirs, du cours magistral peut être apte à l'exercice de la pensée historique par les élèves.

Ces 3 composantes du savoir sont les bases selon l'auteur d'un enseignement adapté de l'histoire et de l'apprentissage de la pensée historique. Le tableau ci-dessous résume les fondements de cet enseignement adapté.

TABLEAU 3 INDICATEURS DU SAVOIR CONCEPTUEL A LA BASE D'UNE PRATIQUE ADAPTEE D'ENSEIGNEMENT DE LA PENSEE HISTORIQUE

	Dimensions	Indicateurs
Le savoir conceptuel relatif à l'histoire enseignée	Une connaissance de la discipline historique et de son mode de pensée, c'est-à-dire :	Une conception active de la connaissance Une conscience historique Une conception dynamique de l'histoire Un esprit critique
	1. De l'attitude historique	Une connaissance de la valeur sociale de l'histoire et de la valeur éducative du mode de pensée historique
	2. De la méthode historique	Une connaissance de la méthode historique et de sa transposition en classe d'histoire
	3. Du langage de l'histoire scolaire	Une connaissance du langage de l'histoire et des modalités de son utilisation en classe d'histoire
	Une connaissance des orientations des programmes d'histoire, notamment en ce qui a trait à la pensée historique	Les programmes d'études invitent à développer la pensée historique pour comprendre le présent à l'aide du passé afin de former des citoyens éclairés.
Le savoir conceptuel psychopédagogique	Une connaissance des conditions pouvant favoriser l'apprentissage de la pensée historique au secondaire, c'est-à-dire : 1. De la nature et du processus d'apprentissage 2. Des capacités intellectuelles des adolescents, eu égard à la pensée historique 3. Des facteurs pouvant	Apprendre est un processus actif, finalisé et constructif. Apprendre, c'est relier de nouvelles informations à des connaissances antérieures. Apprendre, c'est organiser des informations. Apprendre, c'est acquérir un répertoire de stratégies cognitives et métacognitives. Apprendre se réalise en 3 phases. L'apprentissage doit tenir compte du développement cognitif de l'individu. La pensée historique exige une capacité de pensée opératoire formelle.

	<p>favoriser l'apprentissage d'un mode de pensée historique.</p>	<p>Les élèves ont virtuellement atteint la capacité de pensée formelle autour de 14 ans.</p> <p>Le développement de la pensée formelle peut être influencé par des stimulations appropriées, notamment le climat d'interaction et de coopération, l'invitation fréquente à penser, la qualité du matériel didactique et une intervention pédagogique adaptée.</p> <p>Apprendre à penser s'effectue dans un contexte d'apprentissage signifiant où l'élève est en contrôle de sa démarche.</p> <p>La métacognition est un vecteur privilégié d'apprentissage d'un mode de pensée.</p> <p>Pour maîtriser un mode de pensée, il est nécessaire de le pratiquer souvent.</p> <p>Apprendre à penser nécessite une préoccupation pour le transfert.</p>
--	--	---

Source : (Martineau, 1997, figure5)

I.2 La méthodologie

I.2.1 Les objectifs et les variables de la recherche

En plus des objectifs d'explication, l'auteur situe sa recherche dans la catégorie recherche fondamentale et appliquée.

Ses objectifs sont de :

- **Faire un état des pratiques d'enseignement de l'histoire et des conceptions qui les sous-tendent**
- **Tenter d'expliquer l'incompétence des élèves à penser historiquement par les fondements et les modalités de l'enseignement reçu**
- **Proposer des pistes de solution à ce problème**

Les variables de recherche sont constituées par une variable indépendante (l'enseignement de l'histoire) et une variable dépendante (la compétence des élèves à penser historiquement).

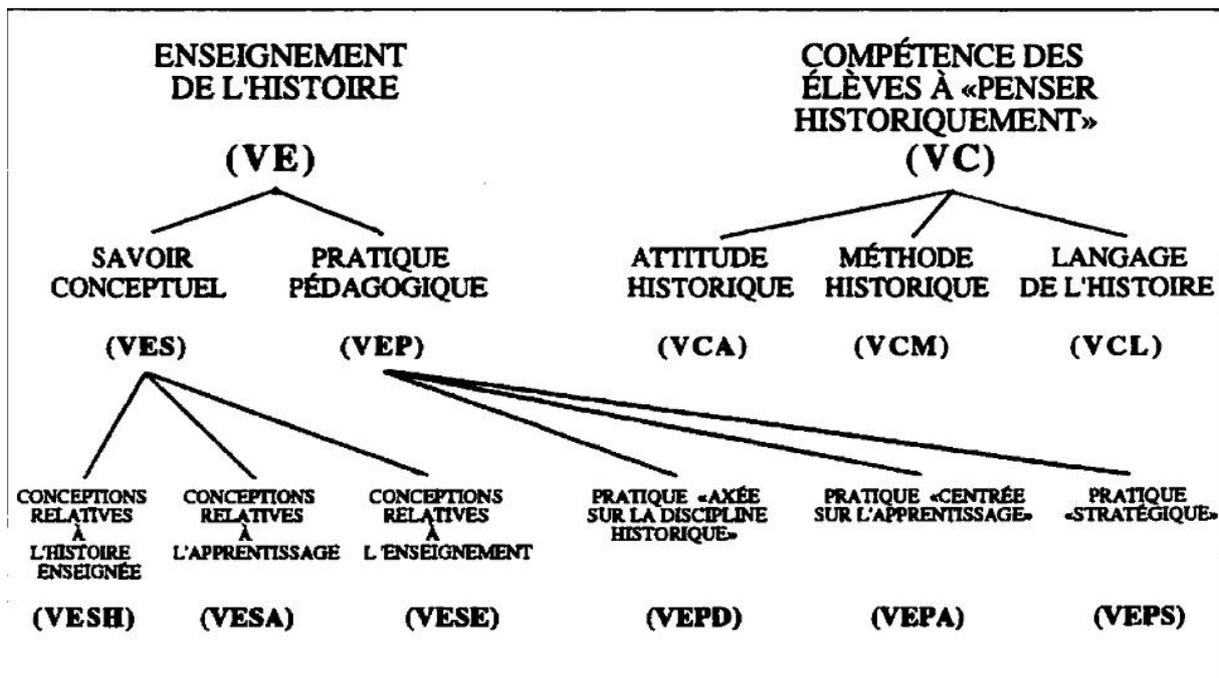


FIGURE 2 : LES VARIABLES DE LA RECHERCHE

Source : (Martineau, 1997, figure6)

1.2.2 L'échantillon

Pour mener cette recherche à terme, l'auteur a développé sa démarche à partir d'une enquête auprès de 488 élèves de quatrième secondaire et de leurs 27 enseignants. Le niveau de quatrième secondaire est l'équivalent de la terminale si on fait une équivalence avec le système malgache.

Ainsi il s'appuie sur une enquête d'un échantillon aléatoire simple composé de 488 élèves et de leurs 27 enseignants, réparti au hasard dans l'ensemble du territoire de la région du Québec. Les élèves sont issus de 16 écoles publiques (249 élèves) et de 11 écoles privées (239 élèves). Même si l'échantillon est aléatoire, la représentativité de cette dernière repose sur la répartition géographique des établissements à enquêter.

1.2.3 Une recherche descriptive et explicative

Afin de mettre en œuvre les objectifs, l'auteur se base sur une première étude descriptive à l'aide de questionnaire pour recueillir des données sur les savoirs et les pratiques des enseignants. Dans un deuxième temps, il va entamer une recherche explicative pour confronter d'un côté les savoirs et les pratiques des enseignants et de l'autre le degré de maîtrise de la pensée historique des élèves à la fin du secondaire.

- **Les questionnaires**

L'auteur a choisi un système de collecte de données utilisant les questionnaires, afin d'effectuer une recherche corrélationnelle. C'est une méthode assez originale, étant donné que la plupart des recherches sur les pratiques mobilisent le plus souvent, l'observation de classe. Ce choix peut être justifié puisque le questionnaire permet d'étudier les faits psychosociologiques, c'est une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits. Néanmoins, il prive le chercheur de beaucoup d'observations accessibles lors d'un contact direct comme dans une entrevue.

- Description et objectifs visés par les questionnaires

Cette enquête repose sur 2 questionnaires : enseignants et élèves.

Le premier questionnaire s'adresse aux enseignants et se divise en 2 sections. La première section retrace leur profil professionnel (expériences, scolarité, formation en histoire, perfectionnement reçu). La deuxième section enquête sur leur savoir conceptuel

(divers aspects relatifs à l'histoire, à son enseignement et à son apprentissage) et se compose de 5 questions. D'abord une question fermée, elle est encodée sur une échelle de type Likert à 6 échelons qui se traduit par un premier palier (légèrement en désaccord, moyenne en désaccord et fortement en désaccord) qui exprime le rejet de l'objectif à un deuxième palier (fortement d'accord, moyenne d'accord et légèrement d'accord) pour l'acceptation. Les enseignants doivent exprimer leurs opinions sur l'enseignement de l'histoire à travers 53 items. Ensuite suivent 3 questions à choix multiples sur les solutions à l'échec de l'apprentissage de l'histoire. et enfin une dernière question laisse une fenêtre d'ouverture pour les autres commentaires éventuels.

Le deuxième questionnaire destiné aux élèves, permet d'abord de connaître leur perception des modalités de l'enseignement de l'histoire reçu et de leur compétence à penser historiquement et ensuite d'évaluer leur compétence. Le questionnaire se divise en 2 sections aussi. La première section présente une question sur les activités d'enseignement ou d'apprentissage qui auraient pu avoir lieu durant les périodes du cours d'histoire du Québec et du Canada. La question est encodée sur une échelle de fréquence à 6 propositions (très souvent, souvent, parfois, très rarement, jamais). Les élèves sont invités à se prononcer sur 54 items. La deuxième section mesure la compétence des élèves à penser historiquement est évaluée à travers l'acquisition de l'attitude historique, le raisonnement historique et le langage de l'histoire.

○ La validation des questionnaires

Une des qualités de la recherche réside dans le souci de la validité des résultats qui dépendent principalement de la méthodologie. L'auteur a ainsi procédé à une triple validation de ces instruments de recherche.

- La validation d'experts effectuée par un comité qui se compose de 3 experts (professeurs d'université)
- La validation statistique pour vérifier le degré de cohérence interne (reliability tests) corrélation ALPHA de Cronbach. Les résultats montrent une cohérence interne des instruments avec très peu de marge d'erreurs soit des coefficients entre 0.6035 à 0.9320.
- La validation sur le terrain, elle est effectuée lors d'un pré test auprès de 2 enseignants et deux classes de cinquième secondaire.

L'enjeu final de l'enquête est de représenter fidèlement une réalité. Cependant, toute enquête a des « biais » inévitables. Ainsi, par la méthode du questionnaire, l'auteur ne décrit jamais exhaustivement une pratique. La démarche de l'élaboration du questionnaire incombe cette rigidité du cadre par la construction d'un modèle. Il ne permet pas l'émergence de l'inattendu, de la nouveauté. Cependant il a l'avantage de pouvoir quantifier des éléments qui étaient auparavant de l'ordre de l'impression. De plus, la base théorique de cette recherche repose sur une quantité assez conséquente de références.

- Le protocole d'administration

Le protocole d'administration des questionnaires fait appel au courriel, c'est donc un questionnaire auto-administré. Elle renforce le sentiment d'anonymat de l'information transmise et permet à l'enquêté de répondre au moment qu'il juge le plus adéquat. Ces questionnaires nécessitent d'être courts et clairs: l'absence d'interaction et de réajustement oblige à donner des explications limpides.

- **Un outil pour mesurer la compétence des élèves à penser historiquement**

Pour connaître le degré de maîtrise de la pensée historique des élèves, l'auteur élabore un outil qui se traite de certains aspects de la compétence.

- Description de l'outil

Cet outil se divise en 3 parties : l'attitude historique, le raisonnement historique et le langage de l'histoire.

L'attitude historique : l'auteur utilise un questionnaire qui cherche à savoir l'opinion des élèves sur l'histoire, sa nature et son utilité. Pour ce faire, il demande aux élèves d'exprimer leur choix sur 34 items sous la forme d'affirmation concernant ; la conception de la connaissance, la conscience historique, la conception de l'histoire, la connaissance du rôle de la pensée dans la production de l'histoire et la connaissance de la valeur sociale de l'histoire et de la valeur éducative de la pensée historique. Le questionnaire suit une échelle de Likert 6 propositions.

Le raisonnement historique : cet outil prend la forme de plusieurs exercices d'étude de documents. Il a pour objectif de mesurer la maîtrise de la méthode historique. Les exercices

sont des tâches à résolutions de problèmes sur le chapitre : histoire du Québec et du Canada dans le cadre du programme d'histoire québécois.

Le langage de l'histoire : cet outil mesure le degré de maîtrise des élèves des concepts de l'histoire. Sept concepts ont été retenus : immigration, déclaration d'indépendance, monarchie absolue, fédéralisme, urbanisation, nationalisme et parlementarisme. L'outil se compose de 7 exercices sous la forme de questions à choix multiples. Les élèves doivent choisir une réponse (un concept) après avoir lu des documents.

I.3. Résultats et discussions

Les résultats de la recherche sont présentés de la manière suivante : d'abord une partie descriptive et ensuite une partie corrélative par des tests de corrélation Pearson. Les résultats de la recherche confirment les hypothèses de départ suivant.

- Quand ses fondements théoriques sont faibles, la pratique de l'enseignement de l'histoire s'avère faible et vice-versa. Et plus ces fondements théoriques sont solides, plus on remarque des pratiques adaptées, non seulement parce que la théorie permet d'éclairer la pratique, mais parce que les professeurs sont ainsi en mesure de mieux comprendre ce qui se passe dans le cadre de leur enseignement, de l'expliquer à leur élèves et d'ajuster le tir au besoin.
- La compétence des élèves à penser historiquement est étroitement liée au degré d'adaptation de l'enseignement reçu. Un degré d'adaptation est élevé dans la mesure où les enseignants pratiquent un enseignement stratégique, centré sur les élèves, axé sur la discipline historique et rationnel. Surtout lorsque celle-ci est axée sur la discipline historique, on note chez les élèves la présence de l'attitude historique, qui conditionne l'exercice de la pensée historique.
- Les enseignants dont les pratiques sont les mieux adaptées disposent aussi d'assises conceptuelles plus solides en appui à ces pratiques. Il s'agit d'une meilleure connaissance de la discipline historique, de son mode de pensée, des orientations des programmes d'histoire sur la pensée historique et des conditions pouvant favoriser son apprentissage.

Ces résultats montrent des conceptions incertaines et ambiguës à propos de l'histoire, de ses fondements épistémologiques, du rôle de la pensée dans sa production et de sa transposition didactique en classe. Ils révèlent des équivoques à propos de l'acte d'apprendre et de l'enseignement le plus susceptible de le favoriser. Ils montrent des pratiques souvent peu axées sur la discipline historique et faiblement centrées sur la démarche cognitive des élèves. Ils confient les carences des élèves en matière de pensée historique. Par ailleurs, les résultats de l'enquête suggèrent que plus la pratique enseignante est « axée sur la discipline historique, «centrée sur l'apprentissage» et « stratégique », plus les élèves qui en bénéficient sont compétents à penser historiquement. Ils montrent que les pratiques les mieux adaptés s'appuient sur des assises théoriques solides. Ils mettent aussi en évidence l'influence déterminante des conceptions pédagogiques des enseignants pour supporter des pratiques d'enseignement favorisant l'apprentissage de la pensée historique. Ils font finalement ressortir l'importance de la formation initiale et continue des enseignants dans ce domaine.

Il serait intéressant de confronter ces résultats à une comparaison, puisque l'auteur lui-même explique qu'il n'a pas fait appel à un groupe témoin ou à une recherche expérimentale.

Cette thèse permet d'ouvrir d'autres champs de recherches comme l'auteur cite :

- La valeur et la pertinence de la formation disciplinaire et psychopédagogique données aux futurs enseignants d'histoire.
- Une recherche sur l'écart entre la théorie et la pratique. Souvent, il est reproché à la recherche de ne pas s'intéresser à la pratique. C'est tout le mérite de cette recherche, à la fois théorique et pratique, car comme on l'explique dans la thèse les deux sont complémentaires. La pratique doit se baser sur une théorie bien fondée et cette théorie permet l'éclaircissement des pratiques.
- La nature et les modalités d'exploitation d'un matériel didactique pertinent et utile dans les conditions d'une pratique d'enseignement adapté de l'histoire, particulièrement les TICE.
- Et de repenser les modes d'évaluation de la pensée historique

Conclusion de la première partie

Audigier écrit en 1997 : « l'histoire, la géographie et l'éducation civique, leur définition, leur place dans l'Ecole, leurs contenus et leurs méthodes, l'histoire plus souvent que la géographie, l'éducation civique de façon massive ces dernières années, sont périodiquement l'objet de débats souvent très vifs, débats qui dépassent largement les limites de la corporation des enseignants concernés » (p2). L'auteur offre une argumentation détaillée des enjeux liés à ces débats et qui ne concernent pas seulement un seul pays. Cette thèse lutte pour la reconnaissance de la valeur de l'histoire et de son enseignement. Elle donne une vision militante de ce que l'enseignement de l'histoire et de l'histoire scolaire doit être. Il la présente comme un savoir en construction issu d'un dialogue entre des pratiques de classe et la recherche en didactique : les fondements théoriques. Cette vision est partagée par un grand nombre de chercheurs actuellement comme Heimberg, qui dit en 2004 « Elle ne peut pas être conçue seulement à partir d'une succession de données factuelles chronologiquement ordonnées. Elle doit aussi s'organiser autour des modes de pensée historiens, à partir de séquences pédagogiques qui associent des données factuelles et l'un de ces modes de pensée » (p. 48). D'où la lutte pour que l'enseignement de l'histoire soit un enseignement actif et non une tradition d'enseignement magistral ou cours dialogué. L'auteur argumente essentiellement pour une place plus importante de la pensée historique dans les pratiques enseignantes. Son argumentation est fondée sur plusieurs travaux de recherche menés au Québec, en France, au Royaume-Uni et aux Etats Unis.

La lecture est facilitée par la diversité des modes d'écriture : le texte alterne les schémas heuristiques et les tableaux, qui permettent au lecteur pressé de s'y retrouver dans le foisonnement des idées. Cependant il convient de noter une difficulté dans la lecture de l'ouvrage sur le français du Québec où la formulation ne correspond pas forcément au français pratiquée en France. La lecture de la thèse fait voyager le lecteur à travers les questionnements suivant : Pourquoi apprend-on aujourd'hui l'histoire à l'école, pourquoi l'enseigne-t-on et, conséquemment, comment devrait-on l'enseigner ? Dans le cadre de cette recherche, l'auteur a voulu être formateur et éclairer ainsi les fondements de la didactique de l'histoire.

Pour répondre à ces questions, l'auteur explore les racines de l'enseignement de l'histoire pour bien en mesurer l'évolution. Il en retrace les fondements épistémologiques, en apprécie les fondements scientifiques et, finalement, en saisit les fondements didactiques. Il s'intéresse ensuite à la pratique de cet enseignement et notamment de son adaptation pour l'enseignement et l'apprentissage de la pensée historique.

D'abord conçu pour les étudiants en formation des maîtres en enseignement de l'histoire, cet ouvrage ne propose pas une seule façon d'enseigner l'histoire, mais souhaite soutenir les futurs enseignants dans leur appropriation des fondements de leur pratique et les outiller dans les choix pédagogiques qu'ils auront à faire quotidiennement. Il s'adresse également aux enseignants en exercice désirant mettre à jour leur pratique et ses fondements.

Cette thèse est un ouvrage de qualité qui traite d'une question au cœur des problématiques actuelles de la recherche en didactique de l'histoire : l'exercice de la pensée par les élèves et la nature des activités cognitives attendues.

II. La réplique : les savoirs des enseignants et l'apprentissage de la pensée historique dans 3 lycées du centre-ville d'Antananarivo

Le travail de réplique que nous envisageons, concerne l'état des savoirs des enseignants d'histoire et son adaptation à l'apprentissage de la pensée historique. Il s'agit du premier objectif de la thèse mère. Robert Martineau accorde une grande importance à la question des savoirs des enseignants. Il démontre dans sa thèse que plus les enseignants ont un savoir conceptuel fondé sur la connaissance de la discipline historique, le curriculum et les théories d'apprentissage, plus leur pratique d'enseignement sont adaptés à l'enseignement de l'histoire et à l'apprentissage de la pensée historique. Les savoirs des enseignants constituent un élément clé dans la réussite ou pas de l'enseignement de l'histoire.

Le choix de cette réplique s'explique par les difficultés survenues au cours de l'élaboration de ce mémoire. Au départ de la réflexion, nous voulions réaliser jusqu'au bout les objectifs et la méthodologie de la thèse mère, cependant nous étions confrontés à l'incapacité de comprendre les techniques utilisées par l'auteur pour noter les savoirs et les pratiques des enseignants, ainsi que la capacité des élèves à penser historiquement. Ces données chiffrées sont nécessaires pour procéder à l'étude corrélative, à la confirmation ou non des hypothèses de la thèse mère. Ayant perdu du temps dans la recherche de solution, sous les conseils de mon directeur de mémoire, nous avons décidé de répliquer seulement une partie de la thèse mère.

II.1 La problématique

Dans cette partie sera exposé d'abord le contexte pour mettre en évidence les enjeux des savoirs des enseignants dans l'enseignement de l'histoire à Madagascar différents du Québec. Le contexte permettra par la suite de mieux définir l'objet et la question de recherche et l'hypothèse.

II.1.1 Un contexte économique pesant pour les enseignants à Madagascar

Le choix de cette thèse s'explique par le fait qu'elle répond à une des principales problématiques de l'enseignement de l'histoire à Madagascar et ailleurs aussi.

- **La pression économique sur le système éducatif**

Le système éducatif malgache est lourdement affecté par la situation sociale et économique du pays. Le budget de l'éducation nationale reste faible. Les disparités régionales sont grandes. Les établissements scolaires manquent de locaux, de matériel, de documents, de salles informatiques, de cantine, même dans le centre-ville d'Antananarivo, la capitale politique du pays. Trop peu d'élèves ont accès à l'enseignement secondaire général et technique et beaucoup d'entre eux n'achèvent pas le cursus. De plus, comme le Québec dans les années 1990, le pays est en marche vers la mise en place de réformes dans le système éducatif. Pour mettre en place des réformes, il est important de savoir ce qui se fait dans la réalité malgache afin de mieux agir pour proposer des solutions, principalement dans la formation des enseignants. Tout comme la thèse mère, les finalités du programme de formation des écoles primaires et secondaires de demain méritent que les élèves aillent plus loin que la simple rétention de connaissances factuelles et qu'ils soient aussi capables de les mobiliser dans le cadre de compétences disciplinaires et génériques afin de les mieux préparer pour la complexité de la vie sociale contemporaine. L'enseignement ne peut plus se réduire à faire étalage de ses connaissances devant les élèves mais doit aider ceux-ci à poursuivre et atteindre un programme d'apprentissage singulier de l'ordre des connaissances, des attitudes et des compétences. D'où la réforme qui s'impose. Cette situation rend d'autant plus nécessaire de la part des enseignants la maîtrise du savoir. Martineau (cité par Viau, 2011, p.14) écrit « enseigner au secondaire est devenu difficile et le réflexe est souvent de se

rabattre sur des méthodes pédagogiques qui nous sont plus familières, et ce, peu importe notre engouement et notre adhésion envers des approches différentes ».

Le contexte de Madagascar rend encore plus importante la question des savoirs des enseignants car tous les enseignants exerçant dans les établissements (lycées privés ou/et publics) n'ont pas forcément suivi des formations professionnelles et même disciplinaires. Si on rajoute à cela le cas de ceux qui travaillent dans les campagnes malgaches, les enseignants manquent de ressources pour actualiser ou réguler leurs savoirs. Ce manque peut conduire à ce que ces enseignants reproduisent leur formation antérieure (de l'école à l'université). On ne peut exclure que cette situation s'explique principalement par la pauvreté économique du pays. En conséquence, les enseignants ne comptent que sur leurs propres savoirs personnels sans évolution autre que le contexte de leur établissement. Ces conditions sont difficilement remplies puisque ceux qui ont pu obtenir des formations ou autres demandent leur affectation vers la ville. Ce qui ne veut pas dire non plus que la situation de la ville exclut ces difficultés.

Dans un deuxième temps, si ce contexte affecte les savoirs des enseignants, il va aussi par voie de conséquence toucher leur pratique d'enseignement. Ce fait constitue un danger, dans le sens où des savoirs qui n'ont pas de fondements théoriques adéquats ne permettent pas une pratique efficace répondant aux finalités de l'enseignement de l'histoire.

- **Les objectifs du programme scolaire à Madagascar**

Afin de compléter ce contexte sur Madagascar, il convient de faire une analyse des orientations du curriculum. Pour ce faire, le programme scolaire (Ministère de l'éducation nationale, 1996/1997) constitue une ressource essentielle.

Le programme scolaire à Madagascar énonce un profil de sortie du Lycée où l'élève doit être capable de (d') :

- Expliquer et interpréter scientifiquement les phénomènes naturels et physico-chimiques;
- **Mener une réflexion poussée ;**
- **Expliquer les mécanismes des grands phénomènes sociaux et politiques, ainsi que les rouages fondamentaux de l'économie ;**
- Comprendre et apprécier la culture malgache et celle des autres nations ;
- Émettre et de défendre ses opinions oralement comme à l'écrit, en malgache, en français et en anglais ;

- Respecter les principes fondamentaux de la démocratie et les droits universellement reconnus de la personne ;
- S'affirmer comme responsable au sein de la communauté, ayant acquis une maturité sur le plan du raisonnement ;
- Agir avec autonomie ;
- **Faire preuve de créativité et d'utiliser d'une manière rationnelle les connaissances acquises selon le milieu dans lequel il évolue ;**
- Situer la place de Madagascar dans les concerts des nations sur le plan économique, politique, culturel,...
- **Participer effectivement et efficacement à la résolution des problèmes quotidiens de la communauté et de son environnement pour un développement durable ;**
- Créer et gérer des unités de production de taille modeste ;
- Diriger des associations locales et des œuvres sociales

Ensuite, le programme donne les objectifs généraux de l'enseignement :

- **Développer chez l'élève un esprit de rigueur et d'objectivité de manière à le rendre apte à s'ouvrir et à agir sur le monde concret, complexe et diversifié.**
- Assurer l'acquisition des connaissances sur lesquelles s'appuiera en permanence le développement progressif des aptitudes et des capacités intellectuelles
- Permettre à l'élève d'appréhender le caractère universel des connaissances scientifiques et littéraires en partant des réalités malgaches.
- **Favoriser la créativité et l'esprit d'initiative de l'élève afin de lui permettre de s'épanouir et de participer au développement du pays.**
- **Développer chez l'élève l'esprit d'analyse et l'esprit critique afin de le rendre apte à raisonner, refusant l'esprit de système et le dogmatisme, à avoir le souci de la nuance et le sens du cas particulier.**
- Développer la personnalité et la capacité d'expression et de communication.
- Donner à l'élève les moyens intellectuels et moraux d'agir sur son environnement afin de promouvoir et de protéger celui-ci.

Et enfin, il expose les objectifs de la matière.

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

- Acquérir le concept de base en histoire
- Comprendre la diversité des conditions matérielles et socioculturelles qui influencent l'évolution des sociétés ;
- Pouvoir se situer dans le temps et dans l'espace ;
- Être sensibilisé aux réalisations humaines nationales et étrangères ;
- Développer son esprit de curiosité ;
- **Faire preuve d'esprit critique et de tolérance ;**
- **Acquérir la capacité de raisonnement devant un problème historique ;**

- Utiliser les sources documentaires et à les traduire éventuellement par des rapports visuels ;
- Élaborer une synthèse des connaissances et méthodes acquises en Histoire.

L'objectif principal de cette analyse est de savoir si les orientations du programme officiel malgache confirment que l'acquisition de la pensée historique par les élèves est un objectif à atteindre. Après lecture des 3 points exposés précédemment, la capacité de penser n'apparaît pas à proprement dit sur les documents. Toutes fois, des indices sont visibles qui permettent de mettre en évidence que l'on s'en rapproche. Une grande partie des objectifs du programme scolaire et de l'enseignement de l'histoire affirme non seulement l'importance de l'acquisition du savoir, mais surtout les compétences intellectuelles comme raisonner, faire preuve d'esprit critique et d'analyse, mener une réflexion et utiliser les connaissances. Ces compétences sont globalement intégrées dans le concept de la pensée. Ainsi, les programmes invitent les enseignants à développer progressivement de la seconde à la terminale les compétences des élèves pour développer leur pensée.

II.1.2 Objet de recherche : quels savoirs des enseignants pour l'apprentissage de la pensée historique ?

L'objet de recherche de cette réplique est les savoirs des enseignants. La thèse mère propose une approche basée sur des principes épistémologiques pour définir les éléments qui composent les savoirs des enseignants (voir le tableau 2 : indicateur du savoir conceptuel à la base d'une pratique adaptée d'enseignement de la pensée historique). Dans la thèse, Robert Martineau s'appuie sur les travaux de Shulman (1987), il met alors en évidence trois catégories de connaissances constituant les fondements conceptuels d'un enseignement efficace :

- **le savoir disciplinaire** : une connaissance appropriée de la nature de son objet d'apprentissage
- **le savoir psychopédagogique** : les modalités et conditions d'enseignement et d'apprentissage de la discipline
- **le savoir curriculaire** : une connaissance des objectifs et orientations des programmes scolaires, précisant les méthodes et le parcours d'apprentissage à mettre en œuvre.

D'autres auteurs proposent d'autres classifications, selon les courants de recherches ou les modèles idéaux. Tardif & Lessard (1999, p410), critique cette recherche de

classification, pour eux, le savoir des enseignants est pluriel et diverse. Ces auteurs parlent de concept de Working Knowledge. Ce concept ne se limite pas à la classe, mais englobe les savoirs relatifs à divers contextes parallèles à l'enseignement : cultures environnantes, société. De plus ce savoir se construit au fil des expériences des enseignants. Ainsi vu l'immensité de la tâche au-delà encore de nos possibilités, nous choisissons d'étudier les fondements conceptuels tels qu'ils sont énoncés dans la thèse mère à travers la question :

En quoi les savoirs des enseignants sont-ils inadaptés à l'enseignement de l'histoire et à l'apprentissage de la pensée historique ?

Le cadre théorique de la thèse mère nous permet de classer et d'analyser les savoirs des enseignants dans l'apprentissage de la pensée historique. Pour mettre en œuvre cette analyse, nous faisons l'hypothèse que :

H : « • Les savoirs disciplinaires, psychopédagogiques et sur le curriculum des enseignants sont insuffisants pour permettre l'apprentissage de la pensée historique »

II.2 La méthodologie

Pour répondre à cette problématique et vérifier l'hypothèse, une méthodologie basée sur une recherche descriptive est adoptée. Cette méthode est utilisée pour atteindre l'objectif qui est de faire un état des lieux des savoirs des enseignants d'histoire dans les lycées.

II.2.1 Le questionnaire

La réplique se propose d'étudier l'état des lieux des savoirs conceptuels des enseignants à travers une enquête par questionnaire. C'est un choix qui n'a pas été évident du premier coup. C'est seulement après une période assez longue d'hésitation qu'il a été décidé d'adopter cette méthodologie. La réflexion au départ a été de répliquer la première partie de la méthodologie la thèse mère, afin de vérifier l'hypothèse suivante: *Les enseignants présentant des scores élevés aux tests mesurant leur savoir conceptuel présenteront aussi un indice élevé d'une pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire.* Pour vérifier cette hypothèse la thèse mère fait appel à deux questionnaires, la première pour les enseignants (vérification des savoirs conceptuels) et la deuxième pour les élèves (vérification des pratiques d'enseignement). Par la suite, une analyse descriptive et corrélative serait effectuée sur les résultats. C'est sur ce point que nous avons été confrontés à un obstacle majeur. L'auteur de la thèse mère a côté les réponses des élèves et des enseignants pour effectuer une corrélation

entre savoir et pratique après, et nous avons été incapables de savoir comment il a procédé. Ainsi ne trouvant pas la solution, sur les conseils de mon encadreur, le choix s'est porté sur l'étude des savoirs des enseignants et non de leur pratique enseignante.

La démarche de la thèse mère sera suivie, par l'utilisation du questionnaire adressé aux enseignants. Cependant, il est à noter que des modifications ont été nécessaires pour exploiter le questionnaire. Les modifications se rapportent :

- À l'organisation :

Les items du questionnaire ont été classés en 3 sous parties pour faciliter la lecture et l'exploitation, à savoir: l'histoire : discipline, l'enseignement de l'histoire et l'apprentissage de l'histoire.

- À la réécriture :

Quelques items sur le niveau de la classe ont été réécrits, une nécessité car le système éducatif québécois ne ressemble pas à celui de Madagascar.

- À l'élimination de quelques questions volontairement vagues ou répétitives.

II.2.2 L'échantillon

Une enquête auprès de 20 enseignants d'histoire de trois lycées publics dans le centre-ville d'Antananarivo a été réalisée. Ce choix s'explique principalement par la contrainte temps, comme expliquer précédemment sur les difficultés de compréhension sur la partie corrélatrice a mis en retard la mise en œuvre de la réplication. Ce manque de temps et le manque de ressources humaines pour procéder à des entrevues a empêché un traitement de nature qualitative. Les lycées choisis sont le lycée Moderne Ampefiloha, le lycée Gallieni Andohalo et le lycée Jean Joseph Rabearivelo.

Ces lycées ont été choisis comme lieu d'étude d'abord par rapport à leur situation géographique, dans le centre-ville d'Antananarivo. Les lycées enquêtés sont des établissements publics qui disposent de 30 professeurs d'histoire et seuls 20 enseignants ont bien voulu répondre à notre questionnaire. La répartition se fait comme suit :

- Du lycée Gallieni Andohalo : 7 professeurs sur un total de 9
- Du lycée Moderne Ampefiloha : 6 enseignants sur un total de 11
- Du lycée Jean Joseph Rabearivelo : 7 enseignants sur un total de 10.

TABLEAU 4 : LE PROFIL DES ENSEIGNANTS DE L'ECHANTILLON

	Prof 1	Prof 2	Prof 3	Prof 4	Prof 5	Prof 6	Prof 7	Prof 8	Prof 9	Prof 10
Années d'enseignement	6 ans	10 ans	16 ans	13 ans	5 ans	10 ans	11 ans	14 ans	14 ans	3 ans
Diplôme en histoire/géographie	oui	oui	oui	Oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Type de diplôme	Capen	Capen	Capen	Capen	Maîtrise	Capen	Licence	Maîtrise	Maîtrise	Licence
Perfectionnement	non	non	non	Oui	oui	oui	oui	oui	non	non
Type de perfectionnement				Stages	Stages	Stages	Stages	Stages		

	Prof 11	Prof 12	Prof 13	Prof 14	Prof 15	Prof 16	Prof 17	Prof 18	Prof 19	Prof 20
Années d'enseignement	6 ans	10 ans	8 ans	13 ans	5 ans	10 ans	11 ans	14 ans	14 ans	3 ans
Diplôme en histoire/géographie	oui	oui	oui							
Type de diplôme	Capen	Capen	DEA	Capen	DEA	Capen	Licence	Maîtrise	Maîtrise	Licence
Perfectionnement	Oui	non	non	Oui	Non	oui	oui	oui	non	Oui
Type de perfectionnement	Stages			Stages		Stages	Stages			Stages

Les enseignants ont suivi en moyenne un cursus universitaire de 5ans à l'issu duquel ils ont obtenu le Capen¹ ou la Maîtrise en Histoire/ géographie. Ensuite, ils ont intégré le métier à raison d'une moyenne de 10 ans d'enseignement. La moitié a bénéficié d'un stage de perfectionnement. Cette moyenne de 10 années d'enseignement correspond à une moyenne idéale pour la diversification et la remise en question de sa pratique d'enseignement pour sortir de la routine.

¹ Certificat d'aptitude de l'Ecole normale

II.2.3 Le protocole d'enquête sur terrain

Cette partie précise les étapes suivies pour récolter les données sur le terrain. La première étape a été la prise de contact avec les proviseurs de lycée pour présenter les objectifs du travail à effectuer. La deuxième étape a consisté en une réunion avec les enseignants en présence de chaque proviseur, afin de présenter les objets de recherche et le questionnaire et de convenir de la passation. Après une entente, il a été décidé avec les enseignants qu'ils allaient recevoir le questionnaire sur leur lieu de travail. Pour y répondre alors, ils bénéficieraient d'un délai d'une semaine au questionnaire avant de recueillir les résultats. La récolte des données ne s'est pas fait sans difficultés et contraintes. Elles se sont produites à la deuxième étape de la prise de contact, lors de la réunion. Il a été difficile de réunir tous les enseignants pour le même jour à une même heure à cause des contraintes de l'emploi du temps pour une explication globale pour éviter les répétitions. Certains n'ont malheureusement pas pu assister. La deuxième a été les refus des enseignants sans que les raisons soient données ;on pourrait l'expliquer par la méfiance puisqu'il s'agit d'une sorte d'incursion dans la sphère privée de l'enseignant ou que l'on veut les rabaisser par rapport à leur niveau académique. Enfin la troisième difficulté réside dans le recueil des réponses du questionnaire qui a nécessité plusieurs déplacements auprès des enseignants.

II.2.4 Les entretiens semi-directifs

Après avoir effectué une enquête par questionnaire auprès des enseignants, il semblait nécessaire de compléter la méthodologie par des entretiens. C'est une méthode à laquelle n'a pas recourue la thèse mère, néanmoins pour les besoins spécifiques de la réplique, le questionnaire de la thèse mère sera complété par des entretiens.

Les entretiens sont de nature semi directif dont les objectifs sont de confirmer ou d'explicitier les savoirs des enseignants d'histoire sur la discipline historique, le curriculum et l'enseignement/l'apprentissage de l'histoire. Deux enseignants dans les lycées de Gallieni et Jean Joseph Rabearivelo ont été sélectionnés.

Pour réaliser l'entretien, un guide a été établi à l'avance. Après avoir fixé le rendez-vous, chaque enseignant a été interviewé dans la salle des professeurs des lycées à l'aide d'un dictaphone, avec prise note de l'enquêteur.

II.3 Les résultats et l'interprétation

A l'issu de la mise en œuvre de cette méthodologie, la prochaine étape présentera les résultats. Ils combinent à la fois les résultats obtenus par questionnaire et par les entretiens. La présentation des résultats sera par la suite suivie d'une partie discussion, nécessaire à la validation ou non de l'hypothèse de recherche.

II.3.1 Les résultats : un état des lieux des savoirs des enseignants d'histoire pour l'apprentissage de la pensée historique

Dans cette partie sera expliquée les résultats obtenus après administration du questionnaire. Les réponses des enseignants ont subi une analyse descriptive à l'aide du logiciel Excel 2013 pour obtenir la fréquence des réponses en pourcentage. Les tableaux ci-dessous récapituleront les résultats. Ils feront ensuite l'objet d'une interprétation. Ensuite, ces résultats seront confrontés aux réponses des enseignants d'histoire au cours des entretiens. Ces réponses issues des entretiens ont été retranscrites en verbatim.

➤ Les savoirs disciplinaires sur l'histoire des enseignants

L'hypothèse de recherche met en évidence 3 variables : l'enseignement de l'histoire est adapté à l'apprentissage de la pensée historique si les enseignants possèdent des savoirs disciplinaires, psychopédagogiques et sur le curriculum. Les 2 premières variables indiquent les savoirs des enseignants sur la discipline historique et sur le curriculum. Les résultats après enquête sont donnés par le tableau 5.

TABEAU 5 : FREQUENCE DES REPONSES DES ENSEIGNANTS AUX ITEMS HISTOIRE : SAVOIR DISCIPLINAIRE

Histoire: savoir disciplinaire Items	Degré d'accord ou de désaccord					
	Fortement accord	Moyennement accord	Légerement accord	Légerement désaccord	Moyennement désaccord	Fortement désaccord
1. L'histoire, c'est le passé.	20%	0%	0%	0%	20%	60%
2. L'histoire, c'est une interprétation de ce qui s'est passé, faite à l'aide de documents.	20%	40%	0%	0%	0%	40%
3. L'histoire, c'est une façon de penser le passé à l'aide de documents.	20%	20%	0%	20%	20%	20%
4. L'histoire c'est ce dont on se souvient après avoir lu des documents.	0%	20%	0%	0%	20%	60%
5. L'histoire, c'est le récit des faits passés organisés en ordre chronologique.	20%	20%	0%	0%	20%	40%
6. L'histoire c'est la recherche méthodique du passé en vue de comprendre le présent.	60%	40%	0%	0%	0%	0%
7. L'histoire nous révèle la vérité sur le passé.	60%	40%	0%	0%	0%	0%
8. L'histoire, c'est le contenu d'un manuel d'histoire.	0%	0%	0%	20%	20%	60%
9. L'histoire est une matière qui n'est pas accessible à tous les élèves.	%	20%	40%	0%	0%	40%
10. La procédure d'enquête historique peut être utile aux élèves pour apprendre l'histoire au secondaire.	20%	40%	40%	0%	0%	0%
11. La démarche historique est inapplicable en classe d'histoire au secondaire.	0%	0%	0%	40%	20%	40%
12. La pensée historique est un objectif de formation poursuivi par le programme d'histoire du secondaire.	0%	20%	40%	40%	0%	0%

Légende :



Les enseignants sont globalement d'accords.



Les enseignants sont globalement en désaccords.



Les enseignants sont mitigés

- La nature de la discipline historique

TABLEAU 6 : OPINIONS DES ENSEIGNANTS SUR LA NATURE DE LA DISCIPLINE HISTORIQUE

Histoire: savoir disciplinaire Items : La nature de la discipline historique	Degré d'accord ou de désaccord					
	Fortement accord	Moyennement accord	Légerement accord	Légerement désaccord	Moyennement désaccord	Fortement désaccord
1. L'histoire, c'est le passé.	20%	0%	0%	0%	20%	60%
2. L'histoire, c'est une interprétation de ce qui s'est passé, faite à l'aide de documents.	20%	40%	0%	0%	0%	40%
3. L'histoire, c'est une façon de penser le passé à l'aide de documents.	20%	20%	0%	20%	20%	20%
4. L'histoire c'est ce dont on se souvient après avoir lu des documents.	0%	20%	0%	0%	20%	60%
5. L'histoire, c'est le récit des faits passés organisés en ordre chronologique.	20%	20%	0%	0%	20%	40%
6. L'histoire c'est la recherche méthodique du passé en vue de comprendre le présent.	60%	40%	0%	0%	0%	0%
7. L'histoire nous révèle la vérité sur le passé.	60%	40%	0%	0%	0%	0%
8. L'histoire, c'est le contenu d'un manuel d'histoire.	0%	0%	0%	20%	20%	60%
9. L'histoire est une matière qui n'est pas accessible à tous les élèves.	%	20%	40%	0%	0%	40%

D'un point de vue général, les enseignants acceptent que la fonction de l'histoire soit d'éclairer le présent et qu'elle révèle la vérité. Une position plus nuancée par contre sur l'histoire récit. Les enseignants ne croient pas que l'histoire est un produit pensé par l'historien à l'aide de documents.

Dans les résultats détaillés, on ne note aucune position unanime des enseignants sur les propositions de réponses du questionnaire. De l'item1 à l'item5, les enseignants sont mitigés sur la nature de la discipline historique et du processus adopté pour la construction du savoir historique. Il est intéressant de relever que la confusion existe sur le rôle de l'historien et la nature de la science historique. A l'item2, 40 % des enseignants sont en désaccord sur le fait que l'histoire soit une interprétation, celle de l'historien qui étudie le document comme source. Les résultats à l'item2 le réaffirment. 60% d'entre eux, un pourcentage assez élevé (plus de la moitié) refuse que l'histoire soit un mode de penser. Cette interprétation et ce mode de penser sont ensuite rendues sous forme d'un récit, sur ce point le pourcentage s'élève à 60% de désaccord. Les réponses obtenues à l'item4 sont encore plus saisissantes. Seuls 60% sont fortement en désaccord, 20% sont moyennement en désaccord et 20% sont moyennement d'accord. Ces pourcentages peuvent être des indicateurs de confusion entre la mémoire et

l'histoire. La mémoire se distingue de la discipline historique par le rôle justement de cette interprétation et du mode de penser. Tout le monde peut se souvenir de divers éléments après avoir lu un document, mais ce n'est pas pour autant que c'est de l'histoire. Dans ce sens, l'item4 est lié à l'item8 (l'histoire, c'est le contenu d'un manuel d'histoire). Même si le désaccord est visible, 60% seulement des enseignants sont fortement en désaccord. Le manque de connaissance sur la nature du processus de construction de la connaissance historique conduit 40 % des enseignants à ne pas être fortement en désaccord. Les deux items confortent alors les soupçons de confusions.

Au cours de l'entretien, les enseignants confirment que l'histoire est l'étude du Passé. Dans la construction de l'histoire, les enseignants s'accordent sur le fait que l'on doit étudier en faisant appel à la pensée qui analyse, confronte et interprète les événements et les dates, les sources. Le rapport des enseignants avec l'histoire semble concorder avec le processus de constructions des connaissances historiques. Il est à noter que les enseignants ont des difficultés à mettre des mots pour expliquer la démarche historique de manière claire.

- La transposition didactique de la pensée historique

TABEAU 7 : OPINIONS DES ENSEIGNANTS SUR LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE DE LA PENSEE HISTORIQUE

Histoire: savoir disciplinaire	Degré d'accord ou de désaccord					
	Fortement accord	Moyennement accord	Légerement accord	Légerement désaccord	Moyennement désaccord	Fortement désaccord
Items : La transposition didactique de la pensée historique						
10. La procédure d'enquête historique peut être utile aux élèves pour apprendre l'histoire au secondaire.	20%	40%	40%	0%	0%	0%
11. La démarche historique est inapplicable en classe d'histoire au secondaire.	0%	0%	0%	40%	20%	40%

Des réponses cohérentes sont constatées. Les enseignants sont conscients que la procédure d'enquête historique peut être utile et ils acceptent que la démarche historique soit applicable en classe d'histoire.

Encore une fois, il est regrettable de ne pas observer de proposition sur laquelle les enseignants soient en parfaite accord. Des hésitations sont mises en évidence si seul 20% des enseignants sont fortement d'accord à l'item10 et 40% sont fortement en désaccord sur l'item 11. Ce sont des pourcentages qui n'atteignent même pas la moitié de l'échantillon. Ces résultats sont aussi dans la continuité du premier point que nous avons relevé. Les enseignants ont une opinion confuse sur le rôle de la pensée et de l'historien dans la construction de la

connaissance historique. Cette confusion se poursuit dans la mise en œuvre de ce processus en classe par l'intermédiaire de la démarche ou la procédure historique. Dans un deuxième temps, l'item 9 nous mène à penser que ces résultats peuvent être expliqués par des difficultés pratiques. 60% des enseignants sont d'accord que l'histoire n'est pas accessible à tous les élèves, ce qui conduit à des difficultés dans la compréhension de l'histoire. Hypothétiquement, la nature des difficultés serait le manque de maîtrise de la pensée historique.

- Les orientations du programme

TABLEAU 8 : OPINIONS DES ENSEIGNANTS SUR L'ORIENTATION DU PROGRAMME D'HISTOIRE

Histoire: savoir disciplinaire	Degré d'accord ou de désaccord					
Items : orientation du programme	Fortement accord	Moyennement accord	Légerement accord	Légerement désaccord	Moyennement désaccord	Fortement désaccord
12. La pensée historique est un objectif de formation poursuivi par le programme d'histoire du secondaire.	0%	20%	40%	40%	0%	0%

On constate une connaissance par les enseignants des objectifs de l'histoire liés à la pratique sociale de référence de la discipline scolaire. Ils sont d'accord que l'histoire permet une connaissance de la vérité sur le passé pour comprendre le présent. Par contre, une position mitigée sur la pensée historique comme objectif de formation poursuivi par le programme d'histoire du secondaire. 60 % des enseignants sont d'accord sur cet objectif, dont 40 % sont légèrement d'accord et 20 % ; moyennement d'accord. C'est un paradoxe puisque la compréhension du présent à l'aide du passé nécessite l'appel à un mode de penser historique.

Au regard des réponses des enseignants dans les entretiens, ils se réfèrent principalement à la partie connaissance (thème) du programme et très peu aux compétences. Une hiérarchisation entre les connaissances et les compétences est détectée. C'est ce qui explique que les statistiques précédentes. Questionner sur les compétences développer par l'apprentissage de l'histoire, les enseignants s'accordent sur des réponses liées au développement des capacités des élèves à penser en reprenant les mêmes objectifs énoncés par le programme. Ces objectifs sont selon l'enseignant (E1), la formation du citoyen par « Maîtriser les dates et,... raisonner, analyser». Pour l'enseignant (E2) : «... Les élèves peuvent développer beaucoup de compétences: esprit critique, rigueur, sens de l'observation, sens de l'analyse ».

➤ Les savoirs relatifs à l'apprentissage de l'histoire

TABEAU 9 : FREQUENCE DES REPONSES DES ENSEIGNANTS AUX ITEMS : L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE

L'apprentissage de l'histoire	Degré d'accord ou de désaccord					
	Fortaccord	Moyenacc ord	Léger. accord	Léger. désaccord	Moyendés accord	Fortdésacc ord
13. L'apprentissage est très dépendant des circonstances dans lesquelles il se réalise.	60%	20%	0%	0%	20%	0%
14. Certains élèves sont motivés à apprendre, d'autres le sont moins et un professeur peut difficilement changer ça!	20%	0%	0%	20%	40%	20%
15. On peut créer de la motivation chez les élèves qui n'aiment pas ou ne veulent pas apprendre l'histoire.	80%	20%	0%	0%	0%	0%
16. Les élèves doivent avoir l'occasion de prouver l'utilité des apprentissages qu'ils font en classe d'histoire.	60%	40%	0%	0%	0%	0%
17. Il est difficile de trouver une utilité précise à l'apprentissage de l'histoire.	0%	20%	20%	0%	20%	40%
18. A chaque séance de cours, il est indispensable d'établir un contrat d'apprentissage avec les élèves.	0%	60%	40%	0%	0%	0%
19. Les élèves se servent de ce qu'ils savent déjà pour apprendre l'histoire.	40%	20%	0%	0%	20%	20%
20. Un cours d'histoire doit être bâti à partir de ce que les élèves savent d'un sujet.	20%	40%	0%	20%	20%	0%
21. Apprendre, c'est faire des liens entre du nouveau et ce qu'on sait déjà.	60%	40%	0%	0%	0%	0%
22. Apprendre, c'est absorber et enregistrer des connaissances transmises par le professeur.	20%	0%	0%	0%	40%	40%
23. Dans le processus d'apprentissage, informations et connaissances sont synonymes.	0%	0%	20%	20%	40%	20%
24. Dans une classe, le groupe peut être un accélérateur de l'apprentissage.	40%	60%	0%	0%	0%	0%
25. Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons.	40%	0%	40%	20%	0%	0%
26. Plus les élèves sont encadrés et dirigés, mieux ils apprennent	20%	40%	20%	0%	20%	0%
27. Il faut faire mémoriser les apprentissages faits par les élèves durant le cours d'histoire.	40%	20%	20%	0%	20%	0%
28. La mémoire d'un individu est illimitée.	20%	0%	20%	40%	0%	20%
29. Il est important de consacrer au moins quinze minutes à la fin d'un chapitre pour revenir sur ce qui a été fait.	60%	40%	0%	0%	0%	0%
30. Les élèves du secondaire sont trop jeunes pour apprendre la pensée historique.	0%	0%	0%	20%	40%	40%
31. La métacognition est un facteur important de succès dans l'apprentissage de l'histoire.	0%	20%	80%	0%	0%	0%
32. La résolution de problèmes est un contexte d'apprentissage applicable en classe d'histoire.	40%	40%	0%	20%	0%	0%
33. Un élève brillant peut se concentrer sur une quantité illimitée d'informations en même temps s'il le veut.	60%	0%	20%	0%	20%	0%
34. Ce qui est appris en histoire est en fonction de l'activité des élèves.	40%	0%	20%	20%	20%	0%
35. Un élève moyen avec de bonnes stratégies d'études peut réussir aussi bien qu'un élève brillant.	80%	20%	0%	0%	0%	0%
36. Lorsque des élèves ne comprennent pas, il faut leur expliquer à nouveau, jusqu'à ce qu'ils comprennent.	20%	40%	40%	0%	0%	0%

Dans le tableau 6 se place les principes et les conditions favorables à l'apprentissage de l'histoire et de la pensée historique. Un point très important étant donné que 80 % des enseignants sont d'accord que l'apprentissage est très dépendant des circonstances dans lesquelles il se réalise. Une cohérence qui se manifeste par un avis favorable des enseignants sur la motivation

- Nature de la cognition

TABLEAU 10 : OPINIONS DES ENSEIGNANTS SUR LA NATURE DE LA COGNITION

L'apprentissage de l'histoire	Degré d'accord ou de désaccord					
	Fort accord	Moyen accord	Léger. accord	Léger. désaccord	Moyen désaccord	Fort désaccord
Items : Nature de la cognition						
17. Il est difficile de trouver une utilité précise à l'apprentissage de l'histoire.	0%	20%	20%	0%	20%	40%
19. Les élèves se servent de ce qu'ils savent déjà pour apprendre l'histoire.	40%	20%	0%	0%	20%	20%
21. Apprendre, c'est faire des liens entre du nouveau et ce qu'on sait déjà.	60%	40%	0%	0%	0%	0%
22. Apprendre, c'est absorber et enregistrer des connaissances transmises par le professeur.	20%	0%	0%	0%	40%	40%
23. Dans le processus d'apprentissage, informations et connaissances sont synonymes.	0%	0%	20%	20%	40%	20%
25. Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons.	40%	0%	40%	20%	0%	0%

En général, la position des enseignants est mitigée sur le principe de la construction du savoir par les élèves et des confusions apparaissent. D'abord, aux items suivants, les enseignants sont en général d'accord qu'apprendre, c'est faire des liens entre du nouveau et ce qu'on sait déjà et à 80 % qu'apprendre, c'est absorber et enregistrer des connaissances transmises par le professeur. D'autant plus que 80 % savent la différence entre informations et connaissances dans le processus d'apprentissage. Donc, ils sont conscients de la nature active de la cognition. Cependant, le pourcentage diminue à 60 % lorsqu'il s'agit de leurs avis sur les items 19 et 20 (Item 19 ; Les élèves se servent de ce qu'ils savent déjà pour apprendre l'histoire et Item 20 ; Un cours d'histoire doit être bâti à partir de ce que les élèves savent d'un sujet. 60% d'accord). On remarque que 2 enseignants sur 10 fondent encore leurs savoirs sur une nature passive de la cognition. Ils considèrent que l'information est synonyme de connaissance donc apprendre devient une activité qui se définit par l'écoute des informations données par le professeur qui deviennent connaissances.

Cette lutte entre construction et transmission de savoir se confirme avec les entretiens. Au cours de l'entretien, on note que c'est l'enseignant (E2) qui évoque clairement ce concept de construction de savoir par les élèves. Il explique qu'il faut partir du vécu des élèves. Pour l'enseignant (E1), il renforce davantage la transmission du savoir, en argumentant que les élèves manquent de culture générale.

Dans un deuxième temps, les enseignants croient généralement en la capacité des élèves du secondaire à apprendre à penser historiquement. Cette capacité peut se reposer sur la mémoire des élèves, les enseignants sont d'ailleurs à 80 % d'accord qu'un élève brillant peut se concentrer sur une quantité illimitée d'informations en même temps s'il le veut.

- Modalité de l'apprentissage

TABLEAU 11 : OPINIONS DES ENSEIGNANTS SUR LES MODALITES D'APPRENTISSAGE DE LA PENSEE HISTORIQUE

L'apprentissage de l'histoire	Degré d'accord ou de désaccord					
	Fort accord	Moyen accord	Léger. accord	Léger. Désaccord	Moyen désaccord	Fort désaccord
• Items : Modalités de l'apprentissage						
13. L'apprentissage est très dépendant des circonstances dans lesquelles il se réalise.	60%	20%	0%	0%	20%	0%
14. Certains élèves sont motivés à apprendre, d'autres le sont moins et un professeur peut difficilement changer ça!	20%	0%	0%	20%	40%	20%
15. On peut créer de la motivation chez les élèves qui n'aiment pas ou ne veulent pas apprendre l'histoire.	80%	20%	0%	0%	0%	0%
16. Les élèves doivent avoir l'occasion de prouver l'utilité des apprentissages qu'ils font en classe d'histoire.	60%	40%	0%	0%	0%	0%
17. Il est difficile de trouver une utilité précise à l'apprentissage de l'histoire.	0%	20%	20%	0%	20%	40%
24. Dans une classe, le groupe peut être un accélérateur de l'apprentissage.	40%	60%	0%	0%	0%	0%
26. Plus les élèves sont encadrés et dirigés, mieux ils apprennent	20%	40%	20%	0%	20%	0%
25. Il faut faire mémoriser les apprentissages faits par les élèves durant le cours d'histoire.	40%	20%	20%	0%	20%	0%
28. La mémoire d'un individu est illimitée.	20%	0%	20%	40%	0%	20%
31. La métacognition est un facteur important de succès dans l'apprentissage de l'histoire.	0%	20%	80%	0%	0%	0%
32. La résolution de problèmes est un contexte d'apprentissage applicable en classe d'histoire.	40%	40%	0%	20%	0%	0%
33. Un élève brillant peut se concentrer sur une quantité illimitée d'informations en même temps s'il le veut.	60%	0%	20%	0%	20%	0%
34. Ce qui est appris en histoire est en fonction de l'activité des élèves.	40%	0%	20%	20%	20%	0%
35. Un élève moyen avec de bonnes stratégies d'études peut réussir aussi bien qu'un élève brillant.	80%	20%	0%	0%	0%	0%
36. Lorsque des élèves ne comprennent pas, il faut leur expliquer à nouveau, jusqu'à ce qu'ils comprennent.	20%	40%	40%	0%	0%	0%

Afin d'établir des conditions favorables à l'apprentissage, les enseignants croient généralement en leurs capacités à créer de la motivation chez les élèves. Pour ce faire, ils sont d'accord que les élèves doivent avoir des occasions de prouver l'utilité des apprentissages qu'ils font en classe d'histoire. Ces occasions leur permettent d'avoir conscience que l'apprentissage a un sens. Néanmoins, 40% des enseignants ressentent des difficultés à trouver une utilité à l'histoire.

D'abord, les stratégies d'apprentissage de la métacognition sont globalement considérées par les enseignants comme des facteurs de réussite, principalement pour les élèves moyens. Ensuite, les enseignants accordent une assez grande valeur à l'interaction dans la classe par l'intermédiaire du travail en groupe. Pour eux, le groupe est un accélérateur de l'apprentissage. Dans le cadre d'un processus de construction de savoir par les élèves, les stratégies d'apprentissage leur permettent de résoudre les situations problèmes proposées par les activités dans le cours. De son côté, l'interaction est fondamentale pour préciser sa pensée.

Ces résultats du questionnaire sont confirmés par les entretiens. Questionner lors des entretiens sur que signifie apprendre l'histoire, les enseignants répondent : E1 : « Je pense que c'est mettre en relation les événements présents avec l'histoire » E2 : « Apprendre l'histoire, je dirais analyser les faits historiques ». On peut dire qu'ils sont conscients qu'apprendre est une activité qui développe les compétences des élèves. Ensuite, ils savent aussi que pour mettre en œuvre ces compétences ils doivent faire pratiquer des exercices aux élèves. Ces exercices sont surtout pour les 2 enseignants celles du Baccalauréat : étude de document et la dissertation. L'enseignant (E1) met en avant la méthodologie pour que les élèves puissent réussir ces exercices. Donc, ici l'enseignant développe des stratégies d'apprentissage avec les élèves.

➤ Les savoirs relatifs à l'enseignement de l'histoire

TABEAU 12 : FREQUENCE DES REPONSES DES ENSEIGNANTS AUX ITEMS : L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

L'enseignement de l'histoire	Degré d'accord ou de désaccord					
	Fort accord	Moyen accord	Léger accord	Léger désaccord	Moyen désaccord	Fort désaccord
Items						
37. L'enseignement étant une science appliquée, il doit s'appuyer sur les résultats de la recherche pour s'adapter.	60%	0%	40%	0%	0%	0%
38. Enseigner, c'est d'abord transmettre des connaissances.	20%	20%	20%	20%	20%	0%
39. Enseigner est une activité qui vise à susciter une activité de l'élève.	40%	0%	40%	20%	0%	0%
40. Enseigner c'est montrer à penser aux élèves.	40%	20%	20%	0%	20%	0%
41. En classe d'histoire, il faut aider les élèves à penser comme un historien.	20%	0%	0%	60%	20%	0%
42. Le professeur d'histoire doit enseigner la pensée historique aux élèves.	80%	20%	0%	0%	0%	0%
43. La démarche historique doit être au centre de ce qui se passe en classe d'histoire.	0%	60%	40%	0%	0%	0%
44. Une séance de cours est le résultat de la pensée du professeur livré aux élèves.	0%	0%	0%	0%	60%	40%
45. La tâche essentielle du professeur histoire est d'exposer la matière.	0%	0%	0%	0%	60%	40%
46. Pour enseigner, il suffit de bien connaître sa matière.	40%	20%	0%	0%	0%	40%
47. En matière d'enseignement, l'expérience est plus utile que la théorie.	60%	0%	40%	0%	0%	0%
48. Le professeur d'histoire doit enseigner des stratégies d'apprentissage aux élèves.	100%	0%	0%	0%	0%	0%
49. Au début de chaque séance de cours, il faut activer les connaissances antérieures des élèves.	80%	0%	20%	0%	0%	0%
50. Faire travailler les élèves en équipe est une perte de temps.	0%	0%	0%	0%	20%	80%

Dans le tableau 7 est exposé les principes et les conditions favorables à l'enseignement de l'histoire et de la pensée historique. Il est intéressant de comparer la cohérence des réponses des enseignants entre le point de vue de l'apprentissage et celui de l'enseignement.

- Le rôle de l'enseignant

TABLEAU 13 : OPINIONS DES ENSEIGNANTS SUR LE ROLE DE L'ENSEIGNANT

L'enseignement de l'histoire Items : le rôle de l'enseignant	Degré d'accord ou de désaccord					
	Fort accord	Moyen accord	Léger accord	Léger désaccord	Moyen désaccord	Fort désaccord
38. Enseigner, c'est d'abord transmettre des connaissances.	20%	20%	20%	20%	20%	0%
39. Enseigner est une activité qui vise à susciter une activité de l'élève.	40%	0%	40%	20%	0%	0%
40. Enseigner c'est montrer à penser aux élèves.	40%	20%	20%	0%	20%	0%
45. La tâche essentielle du professeur histoire est d'exposer la matière.	0%	0%	0%	0%	60%	40%
46. Pour enseigner, il suffit de bien connaître sa matière.	40%	20%	0%	0%	0%	40%

Les conditions favorables à l'enseignement de l'histoire et de la pensée historique se basent sur les théories de l'apprentissage du constructivisme et socioconstructivisme. Du point de vue de l'enseignant, si la nature de la cognition est active, le rôle de l'enseignant devient celui de guide et de régulateur du processus d'apprentissage. Il favorise situation d'interactions et laissent les élèves communiquer.

D'après les résultats vus plus haut, les enseignants ne sont pas tous en accord avec les principes de la construction des connaissances par les élèves. Dans ce sens, 60 % des enseignants pensent qu'enseigner, c'est d'abord transmettre des connaissances et que pour enseigner, il suffit de bien connaître sa matière. Cependant, tous refusent que la tâche essentielle du professeur d'histoire soit d'exposer la matière. De plus 80 % d'entre eux considèrent que le rôle de l'enseignant est de susciter l'activité de l'élève et de les guider à penser. Le constat est donc des savoirs en contradiction, qui sont confirmés par les résultats des entretiens vus plus haut.

- Le parcours d'apprentissage préparé par l'enseignant

TABLEAU 14 : OPINIONS DES ENSEIGNANTS SUR LE PARCOURS D'APPRENTISSAGE DES ELEVES

L'enseignement de l'histoire Items : le parcours d'apprentissage préparé par l'enseignant	Degré d'accord ou de désaccord					
	Fort accord	Moyen accord	Léger accord	Léger désaccord	Moyen désaccord	Fort désaccord
41. En classe d'histoire, il faut aider les élèves à penser comme un historien.	20%	0%	0%	60%	20%	0%
42. Le professeur d'histoire doit enseigner la pensée historique aux élèves.	80%	20%	0%	0%	0%	0%
43. La démarche historique doit être au centre de ce qui se passe en classe d'histoire.	0%	60%	40%	0%	0%	0%
44. Une séance de cours est le résultat de la pensée du professeur livré aux élèves.	0%	0%	0%	0%	60%	40%
45. Le professeur d'histoire doit enseigner des stratégies d'apprentissage aux élèves.	100%	0%	0%	0%	0%	0%
49. Au début de chaque séance de cours, il faut activer les connaissances antérieures des élèves.	80%	0%	20%	0%	0%	0%
50. Faire travailler les élèves en équipe est une perte de temps.	0%	0%	0%	0%	20%	80%

Si comme il est établi de la nature active de la cognition, les méthodes d'enseignement seront logiquement basées sur des conceptions actives. Aussi, les résultats révèlent que les enseignants sont tous conscients qu'une séance de cours n'est pas le résultat de la pensée du professeur livré aux élèves et que les élèves ont déjà des connaissances antérieures sur lesquelles le cours se base. Ils sont d'accord que le parcours d'apprentissage sera alors centré sur la démarche historique, les stratégies d'apprentissage et le travail en équipe afin d'enseigner la pensée historique. La démarche historique repose sur la méthode utilisée pour étudier les sources (les documents par exemples) dans le but de répondre à une problématique ou vérifier une hypothèse afin de construire le savoir historique. Lors des entretiens, les enseignants passent surtout leur enseignement par les exercices d'étude de document pour les deux enseignants. Pour l'enseignant (E2), on peut faire appel à des documents de type vidéo documentaire. Cependant, le concept de résolution de problèmes n'a pas été clairement évoqué par les enseignants.

II.3.2 Discussions

La thèse mère rappelle que le choix d'une discipline scolaire se définit par la plus-value apportée dans le cadre de la formation des élèves par l'école. Elle lutte pour que l'enseignement de l'histoire dans le secondaire soit plus d'un enseignement factuel mais centré sur la formation de la pensée des élèves. L'établissement de l'état des lieux des savoirs enseignants est l'occasion de vérifier si les enseignants sont conscients cet enjeu de l'histoire : discipline scolaire. Une démarche essentielle dans le cadre d'une mise en place d'une nouvelle réforme du système éducatif malgache à laquelle les enseignants doivent certainement avoir une grande place.

Un des objectifs de la thèse mère est de faire un état des lieux des pratiques d'enseignement de l'histoire et des conceptions qui les sous-tendent. Une des hypothèses posées par l'auteur est que : H3 Les enseignants présentant des scores élevés aux tests mesurant leur savoir conceptuel présenteront aussi un indice élevé d'une pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire. Les principaux résultats de la thèse mère décrivent un portrait troublant des enseignants d'histoire dans le secondaire du système éducatif au Québec en 1995. L'étonnement de Robert Martineau réside dans les connaissances incertaines et ambiguës des enseignants, surtout au niveau de la place de la pensée historique dans la discipline historique et la discipline scolaire. Un tiers des enseignants enquêtés affirment que la pensée historique n'est pas un objectif de formation des programmes d'histoire. Au niveau des résultats sur les savoirs relatifs à l'apprentissage et à l'enseignement, Robert Martineau constate une fragilité des assises théoriques pour générer des pratiques efficaces d'enseignement et d'apprentissage de la pensée historique. Il se base sur les conceptions concernant la nature de l'apprentissage et le rôle de l'enseignant. La conception dominante chez les enseignants enquêtés reste la possibilité de transmission des connaissances.

Cette réplique pose l'hypothèse que : **les enseignants possèdent des savoirs adaptés à l'enseignement de l'histoire et à l'apprentissage de la pensée historique s'ils maîtrisent des savoirs disciplinaires, des savoirs psychopédagogiques et le curriculum.** Les résultats obtenus dans la réplique sont plutôt concordants avec la thèse mère. Tout comme Robert Martineau, l'enquête révèle en général le manque de point de convergence fortement affirmé pour les propositions données. En effet, les savoirs des enseignants enquêtés tendent de manière positive vers des savoirs adaptés pour l'enseignement de l'histoire et de l'apprentissage de la pensée historique, mais qui restent toutefois confus. Ces confusions fragilisent la mise en œuvre pratique de la pensée historique par les élèves en

classe. On note que les enseignants connaissent plus ou moins bien les conditions pouvant favoriser l'enseignement de l'histoire au secondaire. Ils sont mitigés sur la nature et le processus de construction des connaissances historiques et les facteurs pouvant favoriser l'apprentissage d'un mode de pensée historique. C'est un point important étant donné que selon Robert Martineau : les enseignants dont les pratiques sont les mieux adaptées disposent aussi d'assises conceptuelles plus solides en appui à ces pratiques. Pour les savoirs sur le curriculum, tous les enseignants s'accordent sur le fait que la pensée historique est un objectif poursuivi par le programme d'histoire à Madagascar.

Une différence est tout de même à signaler, le décalage de la période de l'enquête. Ce décalage se mesure tout de même à 21 ans et entre temps, les enseignants à Madagascar ont dû de se remettre au niveau. De plus, les enseignants enquêtés déclarent que l'enseignement étant une science appliquée, ils doivent s'appuyer sur les résultats de la recherche pour s'adapter. De plus, ils ont eu déjà en moyenne 10 ans d'expériences en moyenne. L'on sait que la socialisation professionnelle est comme le dit le tableau ci-dessous une source de savoir. Cette socialisation englobe l'ensemble des relations des enseignants avec leurs collègues, les chefs hiérarchiques et le contexte de leur établissement d'affectation dont ils intègrent les valeurs spécifiques. C'est donc un facteur non négligeable, même si le contexte économique du pays et les moyens des enseignants ne peuvent être ignorés. Plusieurs facteurs influent sur les savoirs des enseignants, principalement, celui des moyens technique et économique. Mais au-delà de ces moyens, c'est la culture et la volonté des enseignants qui déclenchent et soutiennent en permanence les comportements innovants ou bloquants. C'est peut-être là un champ de recherche à explorer pour expliquer les confusions dans les savoirs des enseignants dans les lycées du centre-ville d'Antananarivo. Les enseignants connaissent les différentes théories et pratiques d'apprentissage mais ils ont du mal à les intégrer dans leur pratique d'enseignement.

Les confusions sur les savoirs des enseignants peuvent aussi s'expliquer par le fait que l'acquisition de la pensée historique n'est pas clairement dite dans le programme scolaire malgache. Cependant, différentes compétences liées à la pensée historique sont annoncées comme l'esprit critique, la réflexion, le raisonnement...

II.3.3 Les limites et les perspectives

Ce travail ne peut prétendre à aucune exhaustivité et présente même des limites méthodologique et conceptuelle. D’abord au niveau méthodologique, la méthodologie fait appel à une étude de cas dans 3 lycées d’Antananarivo. Dans l’approche théorique de la nature des savoirs des enseignants et de la méthodologie, toutes les dimensions de ces savoirs n’ont pas été abordées. Dans le tableau ci-dessous, on fait référence à ces dimensions, on peut se rendre compte que différents aspects n’ont pas été traités. En effet, les savoirs des enseignants sont complexes. Et dans le cadre de cette réplique, seules les connaissances de nature épistémologique sont considérées. Ainsi, une grande partie de la recherche est encore à effectuer. Enfin, les connaissances sur le contexte regroupant les connaissances des enseignants à propos de l’origine de ses élèves (classe sociale etc.), du type d’établissement dans lequel il enseigne etc., ne sont pas encore prises en compte. De plus, les connaissances sont mesurées en termes de compétences et de qualification, sans lien avec la pratique de classe. On peut alors poursuivre cette réflexion par une étude expérimentale sur les savoirs des enseignants et les pratiques d’enseignement. On procèdera à une formation des enseignants en amont pour réaliser des observations des pratiques en aval.

TABEAU 15 : CATEGORIES DE CONNAISSANCES PROFESSIONNELLES DE L’ENSEIGNANT D’APRES GROSSMAN.

Les connaissances des enseignants	Sources sociales d’acquisition	Modes d’intégration au travail
Connaissances personnelles	Famille, milieu de vie l’éducation au sens large, etc.	Par l’histoire de vie et la socialisation primaire
Connaissances provenant de leur formation scolaire antérieure	L’école, l’université, les études, etc.	Par la formation scolaire et universitaire
Connaissances provenant de leur formation professionnelle à l’enseignement	Les établissements de formation des maîtres, les stages, le perfectionnement, etc.	Par la formation professionnelle et la socialisation professionnelle dans les institutions de formations des maîtres.
Connaissances provenant des programmes et des manuels scolaires qu’ils utilisent dans leur travail	Dans l’utilisation des « outils » des enseignants : programmes, manuels, etc.	Par l’utilisation des « outils » du travail
Connaissances provenant de leur propre expérience du métier dans la classe et l’école	La pratique du métier dans l’école et la classe, l’expérience des pairs, la socialisation, etc.	Par la pratique du travail et la socialisation professionnelle

Source : Grossman, 1990, cité par Tardif. & Lessard, 1999, tableau 10.1)

Conclusion de la deuxième partie

Dans cette deuxième partie a été traitée la réplique de la thèse mère pour travailler sur les savoirs des enseignants. La prise de conscience par les enseignants des enjeux de ces savoirs est importante pour eux même dans le cadre de leur métier. L'enjeu est d'offrir un enseignement et un apprentissage de l'histoire au-delà de la simple acquisition de connaissances factuelles, mais de contribuer principalement à la formation des élèves à la pensée historique. Cette réplique vise alors à connaître ces savoirs à travers la problématique : **En quoi les savoirs des enseignants sont-ils inadaptés à l'enseignement de l'histoire et à l'apprentissage de la pensée historique ?** Pour mettre en œuvre cette analyse, nous faisons l'hypothèse que : « **Les savoirs disciplinaires, psychopédagogiques et sur le curriculum des enseignants sont insuffisants pour permettre l'apprentissage de la pensée historique.** » Une recherche descriptive a été effectuée à l'aide d'une enquête ayant recours à un questionnaire sur 20 enseignants des lycées d'Antananarivo a été effectuée et de 2 entretiens auprès de 2 enseignants.

A l'issue de cette enquête, les résultats montrent que les enseignants possèdent en général des savoirs fragiles pour soutenir un enseignement de l'histoire et un apprentissage de la pensée historique adaptés. Les enseignants sont mitigés sur les principes et les procédures d'enseignement et d'apprentissage de la discipline historique. Ces principes reposent sur des méthodes actives qui mettent au centre de l'apprentissage la construction du savoir par les élèves suivant des activités mettant en œuvre la démarche historique. Les enseignants connaissent les objectifs et leur rôle dans ce contexte. Plus qu'un simple transmetteur de savoir, ils sont des médiateurs qui guident les élèves à penser historiquement et des régulateurs qui donnent des stratégies d'apprentissage. Leur objectif est de former les élèves à avoir une conscience historique pour qu'ils puissent mieux comprendre le présent à l'aide du passé. Les résultats révèlent qu'une faible partie des enseignants ont des savoirs solides dans ce sens et les autres suivent encore une tendance à un apprentissage factuel, à domination transmissive. Cependant ce travail est limité à une simple analyse descriptive des savoirs principalement de nature épistémologique. Cette recherche est à cet effet à compléter par une recherche qualitative et ou expérimentale de l'utilisation de ces savoirs par les enseignants dans la pratique. Des recherches sur les savoir-faire des enseignants sur l'utilisation des matériels didactiques sont aussi une piste à explorer dans le sens où ils contribuent à mettre en œuvre les activités dans la classe.

CONCLUSION

Dans le cadre de la formation en master 2, Recherche en Education et Didactiques des Disciplines, le parcours des étudiants contient la réalisation d'un mémoire. La découverte de cette unité d'enseignement fut prise avec beaucoup de méfiance. Les difficultés et les contraintes sont nombreuses. Ce mémoire, surtout la répliation a été l'occasion d'appliquer les étapes d'une recherche jusqu'à son terme, en commençant par la réflexion théorique et la formulation de la problématique, en passant par la méthodologie et enfin la mise en œuvre pour découvrir la vérité. Il est à la fois formative puisqu'elle a permis de réguler mes propres connaissances et de mettre en œuvre mes compétences.

La réalisation de ce mémoire débute par le choix d'une thèse mère, qui présente un intérêt pour la recherche tel le présent ouvrage de Robert Martineau soutenu en Avril 1997 intitulée : **l'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire.** La thèse fait le lien entre la compétence des élèves à penser historiquement et celui de l'enseignement reçu par ces mêmes élèves étudié sous 2 angles : les savoirs des enseignants et leur pratique. L'assimilation de ce travail de recherche a permis de renforcer notre réflexion sur notre parcours personnel et de notre travail d'enseignant au quotidien, à l'issue duquel a été décidée une répliation sur les savoirs des enseignants dans la ville d'Antananarivo. L'enquête est confectionnée en partant de la méthodologie de Robert Martineau se basant sur un questionnaire. Il mesure à l'aide d'indicateurs, les savoirs des enseignants à la base d'une pratique adaptée à l'enseignement et à l'apprentissage de la pensée historique. Après une analyse descriptive, on retient que les résultats de la thèse mère et la répliation mettent en évidence un petit décalage. Les enseignants des lycées à Antananarivo actuels possèdent des savoirs plus adaptés que les enseignants du Québec en 1995. A cette dernière étape, nous avons pu prendre à nouveau conscience des formations données à l'Ecole Normale Supérieure d'Antananarivo.

Dans la perspective d'une recherche doctorale et à l'issue de la réflexion menée dans ce mémoire, je compte pour la suite continuer sur cette base pour réaliser une recherche expérimentale sur les savoirs des enseignants et leurs pratiques d'enseignement.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Audigier, F. (1997). *Histoire, géographie et éducation civique à l'école : identité collective et pluralisme*. Actes du colloque : défendre et transformer l'école pour tous. France, Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Audigier, F. (1999). *Représentations visuelles en histoire et en géographie. Les images dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. France, Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Cariou, D. (2012). Historisation de la didactique de l'histoire : démarches de pensée historique et apprentissage de l'histoire. Dans Elalouf, M. L. et al. *Les didactiques en question(s). Etat des lieux et perspectives pour la recherche en formation* (pp.69-78). Bruxelles: De Boeck. Récupéré le 27 février 2017, sur le site de la revue : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01020791>.
- De Mestral, A. (2015). Analyse d'activités proposées dans des moyens d'enseignement d'histoire en Suisse normande. *À l'école de Clio* (2). Récupéré le 10 septembre 2016 sur le site : <http://ecoleclio.hypotheses.org/448>
- Heimberg, C. (2004). La storia insegnata, i problemi che incontra in numerosi contesti nazionali e i modi di pensare e argomentare che dovrebbero essere resi accessibili agli studenti. *Bollettino di Clio. Periodico dell'Associazione Clio '92* (15), pp. 45-50. Récupéré le 10 septembre 2016 sur le site de l'Université de Genève: https://www.unige.ch/fapse/edhice/files/4514/2496/8307/didactique_etat_lieux.pdf
- Lautier, N. & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie* (162), pp. 95-131.
- Lautier, N. (1994). La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie* (106), pp. 67-77.
- Martineau, R. (1997). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire*. (Thèse pour l'obtention du grade de Philosophie Doctor (Ph.D.), Université de Laval, Québec)
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Canada, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'éducation nationale. (1996/1997). *Le programme scolaire*. Madagascar.
- Moniot, H. & Serwanski, M. (1994). *L'histoire en partage : Le récit du vrai*, 1. France, Paris : Nathan pédagogique.
- Plumelle, B. (2002). Le système éducatif québécois. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (29), pp. 136-145. Récupéré le 30 septembre 2016 sur le site: <http://ries.revues.org/1931>.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Canada : Presses universitaires de Laval.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Essai épistémologique. France, Paris : Seuil.
- Viau, Y (2011). *L'enseignement de l'histoire, de la théorie à la pratique*. Entrevue avec Robert Martineau. *Bulletin de l'APHCQ*. (17)1, pp. 13-17.
- Wirthner, M. & Garcia-Debanc, C. (2010). À la recherche des savoirs des enseignants de français : méthodologies, difficultés et premiers résultats. *Repères* (42), pp. 5-23. Récupéré le 27 février 2017, sur le site de la revue : <http://reperes.revues.org/243>.

ANNEXES

Annexe1 : Questionnaire enseignant

Les questions posées dans ce questionnaire se rapportent à vos opinions relatives à l'histoire, à son apprentissage. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; vos choix sont l'expression de ce que vous pensez.

Toutes les données recueillies dans ces questionnaires demeureront strictement confidentielles et ne seront utilisées que pour les fins de cette recherche.

Première partie : renseignements généraux

1. Depuis combien d'années enseignez-vous? ans
2. Détenez-vous un diplôme en histoire/géographie? Oui () Non ()
3. Si oui, lequel ?
 - (✓)
 - Licence en histoire/géographie ()
 - Maîtrise en histoire /géographie ()
 - CAPEN en histoire /géographie ()
 - Doctorat en histoire ()
 - Autres ()
4. Avez-vous bénéficié d'un perfectionnement pour enseigner les programmes d'histoire en vigueur ? Oui () Non ()
Si oui, quelle(s) forme(s) a pris ce perfectionnement ? (vous pouvez cocher plus d'une fois).
 - Formations à l'université ()
 - Journées pédagogiques animées par un formateur ()
 - Stages ()
 - Autres : ()

Deuxième partie : opinions sur l'enseignement de l'histoire

Les énoncés suivants expriment des conceptions ou avancent des opinions relatives à l'enseignement de l'histoire. Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre choix. Il est important de répondre à toutes les questions.

1 Fortement d'accord	2 Moyennement d'accord	3 Légèrement d'accord	4 Légèrement en désaccord	5 Moyennement en désaccord	6 Fortement en désaccord
----------------------------	------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	----------------------------------	--------------------------------

Conceptions ou opinions relatives à	Degré d'accord ou de désaccord					
L'Histoire: savoir disciplinaire						
1. L'histoire, c'est le passé.	1	2	3	4	5	6
2. L'histoire, c'est une interprétation de ce qui s'est passé, faite à l'aide de documents.	1	2	3	4	5	6
3. L'histoire, c'est une façon de penser le passé à l'aide de documents.	1	2	3	4	5	6
4. L'histoire c'est ce dont on se souvient après avoir lu des documents.	1	2	3	4	5	6
5. L'histoire, c'est le récit des faits passé organisés en ordre chronologique.	1	2	3	4	5	6
6. L'histoire c'est la recherche méthodique du passé en vue de comprendre le présent.	1	2	3	4	5	6
7. L'histoire nous révèle la vérité du le passé.	1	2	3	4	5	6
8. L'histoire, c'est le contenu d'un manuel d'histoire.	1	2	3	4	5	6
9. L'histoire est une matière qui n'est pas accessible à tous les élèves.	1	2	3	4	5	6
10. La procédure d'enquête historique peut être utile aux élèves pour apprendre l'histoire au secondaire.	1	2	3	4	5	6
11. La démarche historique est inapplicable en classe d'histoire au secondaire.	1	2	3	4	5	6
12. La pensée historique est un objectif de formation poursuivi par le programme d'histoire du secondaire.	1	2	3	4	5	6
L'apprentissage de l'histoire						
13. L'apprentissage est très dépendant des circonstances dans lesquelles il se réalise.	1	2	3	4	5	6
14. Certains élèves sont motivés à apprendre, d'autres le sont moins et un professeur peut difficilement changer ça!	1	2	3	4	5	6
15. On peut créer de la motivation chez les élèves qui n'aiment pas ou ne veulent pas apprendre l'histoire.	1	2	3	4	5	6
16. Les élèves doivent avoir l'occasion de prouver l'utilité des apprentissages qu'ils font en classe d'histoire.	1	2	3	4	5	6
17. Il est difficile de trouver une utilité précise à l'apprentissage de l'histoire.	1	2	3	4	5	6
18. A chaque séance de cours, il est indispensable d'établir un contrat d'apprentissage avec les élèves.	1	2	3	4	5	6
19. Les élèves se servent de ce qu'ils savent déjà pour apprendre l'histoire.	1	2	3	4	5	6
20. Un cours d'histoire dut être bâti à partir de ce que les élèves savent d'un sujet.	1	2	3	4	5	6
21. Apprendre, c'est faire des liens entre du nouveau et ce qu'on sait	1	2	3	4	5	6

déjà.						
22. Apprendre, c'est absorber et enregistrer des connaissances transmises par le professeur.	1	2	3	4	5	6
23. Dans le processus d'apprentissage, informations et connaissances sont synonymes.	1	2	3	4	5	6
24. Dans une classe, le groupe peut être un accélérateur de l'apprentissage.	1	2	3	4	5	6
25. Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons.	1	2	3	4	5	6
26. Plus les élèves sont encadrés et dirigés, mieux ils apprennent	1	2	3	4	5	6
27. Il faut faire mémoriser les apprentissages faits par les élèves durant le cours d'histoire.	1	2	3	4	5	6
28. La mémoire d'un individu est illimitée.	1	2	3	4	5	6
29. Il est important de consacrer au moins quinze minutes à la fin d'un chapitre pour revenir sur ce qui a été fait.	1	2	3	4	5	6
30. Les élèves du secondaire sont trop jeunes pour apprendre la pensée historique.	1	2	3	4	5	6
31. La métacognition est un facteur important de succès dans l'apprentissage de l'histoire.	1	2	3	4	5	6
32. La résolution de problèmes est un contexte d'apprentissage applicable en classe d'histoire.	1	2	3	4	5	6
33. Un élève brillant peut se concentrer sur une quantité illimitée d'informations en même temps s'il le veut.	1	2	3	4	5	6
34. Ce qui est appris en histoire est en fonction de l'activité des élèves.	1	2	3	4	5	6
35. Un élève moyen avec de bonnes stratégies d'études peut réussir aussi bien qu'un élève brillant.	1	2	3	4	5	6
36. Lorsque des élèves ne comprennent pas, il faut leur expliquer à nouveau, jusqu'à ce qu'ils comprennent.	1	2	3	4	5	6
L'enseignement de l'histoire						
37. L'enseignement étant une science appliquée, il doit s'appuyer sur les résultats de la recherche pour s'adapter.	1	2	3	4	5	6
38. Enseigner, c'est d'abord transmettre des connaissances.	1	2	3	4	5	6
39. Enseigner est une activité qui vise à susciter une activité de l'élève.	1	2	3	4	5	6
40. Enseigner c'est montrer à penser aux élèves.	1	2	3	4	5	6
41. En classe d'histoire, il faut montrer aux élèves à penser comme un historien.	1	2	3	4	5	6
42. Le professeur d'histoire doit enseigner la pensée historique aux élèves.	1	2	3	4	5	6
43. La démarche historique doit être au centre de ce qui se passe en classe d'histoire.	1	2	3	4	5	6
44. Une séance de cours est le résultat de la pensée du professeur livré aux élèves.	1	2	3	4	5	6
45. La tâche essentielle du professeur histoire est d'exposer la matière.	1	2	3	4	5	6
46. Pour enseigner, il suffit de bien connaître sa matière.	1	2	3	4	5	6
47. En matière d'enseignement, l'expérience est plus utile que la théorie.	1	2	3	4	5	6
48. Le professeur d'histoire doit enseigner des stratégies d'apprentissage aux élèves.	1	2	3	4	5	6
49. Au début de chaque séance de cours, il faut activer les connaissances antérieures des élèves.	1	2	3	4	5	6
50. Faire travailler les élèves en équipe est une perte de temps.	1	2	3	4	5	6

Annexe 2 : Guide d'entretien

Cet entretien est effectué dans le cadre d'une recherche sur les savoirs des enseignants
d'histoire

Partie 1 : Savoirs relatifs à la discipline scolaire

1. Qu'est-ce que l'histoire ? comment fait-on l'histoire ?
2. Connaissez-vous ce qu'est la pensée historique ?
3. Pouvez-vous me donner votre définition ?

Partie 2 : savoirs relatifs au curriculum

4. Quels sont les objectifs de l'enseignement de l'histoire ?
5. Que signifie apprendre l'histoire ?
6. Quelles compétences les élèves peuvent-ils développer en apprenant l'histoire ?

Partie 3 : savoirs relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage de l'histoire

7. Quel parcours d'apprentissage faut-il mettre en œuvre pour développer ses compétences ?
8. Quel rôle doit avoir l'enseignant de l'histoire pour développer ses compétences?

Conclusion

9. Selon vous, quels sont les savoirs nécessaires à l'enseignant d'histoire pour développer les compétences et les connaissances historiques des élèves ?

Annexe 3 : verbatim

Entretien professeur (E1) fait le 01 février 2017

Partie 1 : Savoirs relatifs à la discipline scolaire

Enquêteur : Qu'est-ce que l'histoire ? Comment fait-on l'histoire ?

E1 : « Eh bien !..... L'histoire c'est l'étude du passé. »

E1 : « Et pour faire l'Histoire, on étudie les sources »

Enquêteur : Comment étudie-t-on les sources ?

E1 : « Pour cela Confronter les documents, tirer des informations, les analyser etc. »

Enquêteur : Connaissez-vous ce qu'est la pensée historique ?

E1 : « Mmmmmh (hésitation), oh ! C'est une question difficile. (Rire collectif). Pensée historique (3fois), oui je pense que je sais. »

Enquêteur : Pouvez-vous me donner votre définition ?

E1 : « C'est ce qui permet d'interpréter les faits historiques. »

Partie 2 : savoirs relatifs au curriculum

Enquêteur : Quels sont les objectifs de l'enseignement de l'histoire ?

E1 : « Mmmh, étude du passé, pour mmmmh comprendre le passé et le futur à travers l'histoire, former des citoyens »

Enquêteur : Que signifie apprendre l'histoire ?

E1 : « Je pense que c'est mettre en relation les évènements présents avec l'histoire »

Enquêteur : Quelles compétences les élèves peuvent-ils développer en apprenant l'histoire ?

E1 : « Maîtriser les dateset,... raisonner, analyser. »

Partie 3 : savoirs relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage de l'histoire

Enquêteur : Quel parcours d'apprentissage faut-il mettre en œuvre pour développer ses compétences ?

E1 : « Je donne aux élèves différentes sortes d'exercices : étude de document, vidéo documentaire, rédaction.

Enquêteur : Si on prend l'étude de document, comment faite vous le faire ? »

E1 : « Je donne déjà une méthodologie au début de l'année »

« Mais cela dépend du contenu, du temps surtout en terminale, on doit terminer le programme. C'est en Seconde surtout que ... l'on peut s'étaler sur ces exercices. »

Enquêteur : Quel rôle doit avoir l'enseignant de l'histoire pour développer ses compétences ?

E1 : « Pff le rôle de l'enseignant est de donner des conseils aux élèves Pour qu'ils réussissent. »

Enquêteur : Par exemple ?

E1 : « Comme la méthodologie pour l'étude de document ou la dissertation, (...) mais dans les lycées, on a parfois l'impression que le niveau de culture générale des élèves diminue chaque année, donc on est obligé de tous leur donner »

Enquêteur : Vous donnez en dictant puis en expliquant toute la leçon ?

E : « ouais, on doit le faire ! » (Hochement d'épaule)

Enquêteur : Selon vous, quels sont les savoirs nécessaires à l'enseignant d'histoire pour développer les compétences et les connaissances historiques des élèves ?

E1 : « Pour l'enseignant, il est nécessaire de partir du programme, c'est à partir de ce programme qu'il peut ensuite savoir quels sont les thèmes à traiter. ...C'est un point de départ pour faire des recherches

Quels est le rôle de ces recherches ? »

« Pour acquérir des savoirs sur le sujet. Des savoirs savants. »

Enquêteur : y a-t-il d'autres savoirs selon vous ?

E1 : « Oui !!! Sur que c'est utile de savoirs comment faire pour mettre en œuvre le programme, une fois qu'on ait dans le cours. »

Entretien professeur (E2) fait le 15 février 2017

Partie 1 : Savoirs relatifs à la discipline scolaire

Enquêteur : Qu'est-ce que l'histoire ? comment fait-on l'histoire ?

E2 : « Etude du passé pour comprendre le présent et prévenir le futur. On fait l'histoire en étudiant les dates et analyser les faits qui s'y sont passés. »

Enquêteur : Connaissez-vous ce qu'est la pensée historique ?

E2 : « Ouhhhh, je vais répondre par ce que je pense être la pensée historique. »

Enquêteur : Pouvez-vous me donner votre définition ?

E2 : « La pensée historique c'est une pensée qui analyse les faits historiques. »(Rire collectif)

Enquêteur : Comment ?

E2 : « eh bien en essayant d'expliquer les causes et les conséquences de ce fait historique »

Partie 2 : savoirs relatifs au curriculum

Enquêteur : Quels sont les objectifs de l'enseignement de l'histoire ?

E2 : « C'est apprendre les dates et les événements. Comprendre le passé »

Enquêteur : Que signifie apprendre l'histoire ?

E2 : « Apprendre l'histoire, je dirais analyser les faits historiques »

Enquêteur : Quelles compétences les élèves peuvent-ils développer en apprenant l'histoire ?

E2 : « Les compétences ! Les élèves peuvent développer beaucoup de compétences : esprit critique, rigueur, sens de l'observation, sens de l'analyse »

Partie 3 : savoirs relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage de l'histoire

Enquêteur : Quel parcours d'apprentissage faut-il mettre en œuvre pour développer ses compétences ?

E2 : « Je dirais le commentaire de document, la dissertation. En fait, on doit se baser sur la méthode active.

Enquêteur : Méthode active, c'est-à-dire ?

E2 : « Aaaaah, il faut partir du vécu des élèves par rapport aux événements pour tirer la conclusion »

Enquêteur : Quel rôle doit avoir l'enseignant de l'histoire pour développer ses compétences ?

E2 : « Donc il faut que l'enseignant s'intéresse à ce que les élèves pensent ! Ce qu'ils ont dans la tête quoi ! »

Enquêteur : Selon vous, quels sont les savoirs nécessaires à l'enseignant d'histoire pour développer les compétences et les connaissances historiques des élèves ?

E2 : « Il est très important pour l'enseignant de maîtriser le contenu de ce qu'il enseigne, bien sûr ! »

Enquêteur : Qu'est-ce que vous entendez par contenu ?

E2 : « Le contenu ? C'est toutes les informations pour donner le cours (...), comme les connaissances que les élèves auront dans leur leçon et sur comment mettre en œuvre le cours »

Enquêteur : Y a-t-il d'autres savoirs que vous pensez nécessaire autre que le contenu ?

E2 : « D'autres savoirs ! Laisser moi réfléchir un peu (hésitation). Je pense que oui ?

Enquêteur : Pouvez-vous en dire plus ?

E2 : « Il est nécessaire pour l'enseignant d'avoir des connaissances sur la pédagogie ! Je disais tout à l'heure la méthode active. »

LES SAVOIRS DES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE ET L'APPRENTISSAGE DE LA PENSÉE
HISTORIQUE DANS 3 LYCÉES DU CENTRE-VILLE D'ANTANANARIVO.

Résumé : Ce travail est le produit d'une lecture analytique d'une thèse mère, de Robert Martineau, intitulé : **L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire** La thèse défend un enseignement de l'histoire au secondaire plus significatif, apte à former les citoyens. L'auteur s'engage à développer un enseignement de l'histoire centré sur l'apprentissage de la pensée historique, j'ai donc décidé d'approfondir ce thème et leurs liens avec les savoirs des enseignants dans une réplique. Une enquête par questionnaire auprès de 20 enseignants dans 3 lycées d'Antananarivo, suivie d'entretiens avec 2 d'entre eux sont menés pour vérifier si les savoirs des enseignants étaient adaptés pour l'enseignement de l'histoire et l'apprentissage de la pensée historique. Les résultats montrent que les opinions des enseignants sont confuses et divergentes sur les conditions d'un apprentissage pour favoriser la construction des connaissances et des compétences des élèves à penser historiquement. Ces conditions sont : une méthode active et collaborative, une démarche historique au centre des activités des élèves et un enseignant médiateur ayant pour rôle de montrer à penser. Donc les savoirs des enseignants sont fragiles pour soutenir un enseignement centré sur l'apprentissage de la pensée historique. Cependant ces résultats sont tout de même à prendre avec de la réserve puisque toutes les dimensions de ces savoirs sont encore à explorer et qu'il est encore nécessaire de procéder à l'analyse des pratiques d'enseignement pour les confirmer.

Mots clés : savoirs des enseignants, pensée historique, enseignement et apprentissage de l'histoire

Abstract: This work is the result of analysis reading of a mother thesis, of Robert Martineau, "the failure of learning of historical thinking in secondary school: Contribution to design didactics structures of teaching history" It defends a more significant teaching of field's history in secondary school, to mold/shape a citizen. I decide to deepen the theme of teacher's knowledge in a replication. A study with 20 teachers within 3 high schools of Antananarivo, followed by interview with 2 of them has been done to verify if the teacher's knowledge fit to teach history and to learning of historical thinking. Results show us that teachers are mitigated. We notice confusions and divergence of views in the learning conditions to promote construction of knowledge and skills for students to think historically. These conditions are: active and collaborative method, students activities must be based on a historic approach and teacher has to be a facilitator to show them how to think. Consequently teacher's knowledge is weak to support an education based on learning of historical thinking. However, we should take these results in consideration with reserve because we can explore in different views this knowledge and to confirm it, we must proceed in the analysis of the learning practice.

Key words: teacher's knowledge, historical thinking, teaching and learning of history

Nombres de pages: 57

Nombres de figures: 2

Nombres de tableaux : 15

Auteur : Miandrisoa Lalanambinina Diamondra Jessica 034846207 / lmiandrisoa@gmail.com

Encadreur : Razafimbelo Célestin. Maître de Conférences, HDR.