

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	i
LISTE DES TABLEAUX	iii
LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	iv
GLOSSAIRE.....	v
LISTE DES ANNEXES	vii
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE : PRESENTATION DE LA THESE MERE	3
I. Le contexte sociétal, présidant l'éducation à la citoyenneté au Gabon	4
II. La problématique et l'hypothèse de recherche.....	4
II . 1 La problématique	5
II.2 . L'hypothèse.....	6
III. La méthodologie	6
III. 1. Les ancrages épistémologiques	7
III.2 . Le cadre d'étude.....	8
III. 3. Le cadre d'analyse	12
IV. Les résultats des entretiens et l'interprétation.....	13
IV. 1. Les résultats des entretiens.....	13
IV . 2. L'interprétation des résultats	17
V. Les limites et les perspectives de la recherche	18
V. 1. Les limites de la recherche	18
V.2. Les perspectives de la recherche	19
DEUXIEME PARTIE : LA REPLICATION « Manières de faire l'éducation à la citoyenneté dans les collèges malgaches : points de vue de professeurs d'histoire-géographie et d'éducation à la citoyenneté ».....	21
I. Le contexte de l'éducation à la citoyenneté à Madagascar	21
II. La problématique et l'hypothèse.....	23
III. Le cadre d'étude	24
III. 1. Description du cadre d'étude.....	24
III. 2. Description des participants	25
IV. La méthodologie	26
IV. 1. La description de la recherche	26
IV.2. Le déroulement de l'entretien.....	27

IV.3. L'analyse des données.....	29
V. Les résultats des entretiens	33
VI. L'interprétation	34
VI.1. Les liens entre les finalités éducatives et la formation des citoyens	34
VI. 2. Les pratiques pédagogiques au sein des classes.....	39
VI. 3. Les relations dans les classes	44
CONCLUSION.....	47
REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE.....	49
ANNEXES.....	52

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Profil d'ensemble des professeurs.....	10
Tableau 2 : Extrait des éléments de convention de transcription	30
Tableau 3 : les thèmes et les sous thèmes de la grille de classification.....	31
Tableau 4: Extrait de la grille de classification.....	31
Tableau 5: Tableau montrant les résultats des entretiens	33

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

C.E.G.	: Collège d'Enseignement Général
CISCO	: Circonscription Scolaire
CNESCO	: Conseil National de l'Evaluation Scolaire
DREN	: Direction Régionale de l'Education Nationale
FNUD	: Fonds des Nations Unies pour la Démocratie
HG-EC	: Histoire- géographie- Education à la citoyenneté
I.N.F.P.	: Institut National de Formation Pédagogique
MEN	: Ministère de l'Education Nationale
PNUD	: Programme des Nations Unies pour le Développement
O.E.M.C.	: Office de l'Education de Masse et du Civisme
O.I.F.	: Organisation Internationale de la Francophonie
ONU	: Organisation des Nations Unies
U.E.R.P.	: Unité d'Etude et de Recherche Pédagogique

GLOSSAIRE

- La démocratisation : C'est l'action de démocratiser, ainsi que le résultat de cette action. En politique, c'est un processus qui permet à un régime d'évoluer vers une démocratie ou de renforcer son caractère démocratique. Il s'agit d'un changement de système politique. Dans le présent contexte, la démocratisation est le passage d'un régime néocolonial aux fonctionnements d'une réelle démocratie.
- Les conduites de docilité : Ce sont des conduites consistant à accepter d'être en permanence sous le regard et le contrôle d'un tiers et à observer de manière rigoureuse les règles que l'Ecole impose aux élèves.
- L'échantillonnage raisonné : C'est une méthode de sélection d'un échantillon par laquelle la représentativité de l'échantillon, est assurée par une démarche raisonnée, donc fondée sur le classement ou l'organisation. Il permet au chercheur d'élaborer un portrait-type d'individus en leur attribuant un certain nombre de caractéristiques auxquelles ils doivent répondre. Le but étant de choisir des sujets qui ont une expérience avérée de l'objet d'étude et peuvent de ce fait en parler.
- L'entretien compréhensif : Il s'agit de recueillir des données avec une grille d'entretien souple. L'intervieweur s'adresse à un informateur, susceptible de lui exposer ses raisons concernant des représentations. Pour la conduite, l'entretien doit se rapprocher du cadre de la conversation, sans pour autant s'y confondre car il s'agit d'un travail.
- « L'éthos » : c'est un mot grec qui signifie le caractère habituel, la manière d'être, les habitudes d'une personne. Dans la thèse mère le mot « éthos » est utilisé pour désigner le caractère ou l'aspect des établissements scolaires: privilégié ou périphérique
- L'interdisciplinarité : c'est la mise en relation de deux ou plusieurs disciplines scolaires qui s'exercent à la fois au niveau du curriculum, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération entre elles sous divers formes, en vue de favoriser l'apprentissage et l'intégration des savoirs. En d'autre terme, c'est l'art de questionner plusieurs disciplines pour répondre à des questions

communes. L'intérêt est d'atteindre un but commun en confrontant des approches disciplinaires différentes.

Les pratiques coercitives : Ce sont des pratiques développées par l'administration coloniale qui consiste à imposer aux indigènes différentes contraintes nécessaires à l'exploitation des territoires : statut juridique inférieur, payement de l'impôt, travail forcé

Les raisons d'ordre éthico-politique: les raisons à caractère éthico-politique, concernent la mise en évidence des enjeux de pouvoir politique que vivent les individus au sein de leur société. De tels enjeux font références aux dilemmes dans lesquels certains d'entre eux peuvent être placés dans les situations sociales ou professionnelles qui sont les leurs, mais concernent également les discriminations ou les injustices dont ils sont victimes dans leurs milieux. Ce caractère met en lumière ce que vivent les acteurs sociaux au quotidien. (Poupart, 1997).

La trajectoire socio-historique : La sociohistoire est une approche historique avec une méthodologie propre empruntant des éléments de la sociologie et aux autres disciplines des sciences sociales. Elle s'intéressent à la « genèse » des phénomènes qu'elle étudie. Elle analyse les relations à distance (grâce à l'invention de l'écriture et de la monnaie, grâce au progrès techniques) et les relations sociales entre les individus et les interdépendances entre les différents groupes. Elle étudie les relations de pouvoir.

Le repli identitaire : l'isolement par rapport aux personnes qui n'ont pas la même origine, la même religion ou la même culture, souvent en raison des conditions extérieures considérées comme difficiles.

La ressemblance fondatrice : Le principe de cohérence de l'identité nationale et de sa distinction des autres nations peut être aussi fondé sur une histoire commune, une culture ou une langue commune, voire une religion, des traditions.

La transdisciplinarité : C'est la mobilisation transversale dans le cadre d'un projet partagé ou visant le développement systémique des compétences. Il s'agit de mettre en place des démarches que l'apprenant peut mobiliser dans plusieurs disciplines. Pour le cas de l'éducation à la citoyenneté, elle ne serait plus seulement, un apprentissage supplémentaire. Elle deviendrait une tâche qui incombe à tous professeurs et élèves.

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE I : Guide d'entretien	52
ANNEXE II : La grille de classification	53
ANNEXE III : Arrêté fixant les nouveaux programmes	63
ANNEXE IV : Loi d'orientation générale du Système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar	65

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Le concept de citoyenneté a évolué tout au long de l'histoire depuis la Grèce Antique. L'éducation à la citoyenneté est l'éducation aux droits, au pouvoir, à la liberté, l'éducation à la formation aux sentiments d'appartenance (Audigier, 2007). On enseigne aux élèves les fondements de la vie en société et les droits. L'idée de citoyenneté est un projet moderne. C'est l'émancipation des individus par rapport aux hiérarchies traditionnelles de droit divin et la prise en charge autonome de leur destin collectif qui étaient au cœur de ce projet (Gauchet, 1998 ; Schnapper, 2000 cité par Ouellet, 2005). La citoyenneté renvoie d'abord au statut juridique accordé aux citoyens lequel confère des droits et devoirs. Elle fait également référence à l'engagement sociopolitique des citoyens. La citoyenneté est enfin une manifestation de l'identité nationale.

En se référant aux propos de Galichet (2003), de toutes les disciplines scolaires, l'éducation civique est celle qui a le plus changé. Elle a changé de nom, Elle s'est initialement appelée instruction civique, ce qui indiquait son assimilation au savoir. Conformément à la philosophie des Lumières, l'instruction était supposée engendrer par elle-même un changement d'attitude et une adhésion aux valeurs républicaines. Parallèlement, l'éducation morale était chargée d'inculquer des règles de comportement pour la vie quotidienne. Puis l'instruction civique est devenue éducation civique: on avait pris conscience que le civisme relevait de l'affectivité autant que de l'intelligence et de la pratique autant que de la théorie. Elle s'est élargie à des démarches pédagogiques impliquant non plus seulement des savoirs mais des savoir-faire et des savoir-être. En effet l'éducation morale avait pratiquement disparu en tant que telle. Dans les années quatre-vingts, une nouvelle appellation s'est imposée: l'éducation à la citoyenneté. Cette fois, il s'agissait de souligner le fait qu'elle ne se limitait pas à être une discipline déterminée, mais devait imprégner et enrichir les autres disciplines. Dès lors, l'important n'était plus de dispenser des connaissances ou de modeler des comportements, mais de favoriser une socialisation démocratique passant par tous les aspects de la vie de la classe, une appropriation coopérative des apprentissages, une solidarité de tous les instants, une ouverture à la signification civique et écologique des savoirs. L'éducation morale ne se distinguait plus de l'instruction civique : l'une et l'autre se fondaient dans et par le concept global de citoyenneté.

L'éducation à la citoyenneté n'est pas seulement un savoir, mais aussi une pratique qui doit apprendre aux élèves à agir et à vivre ensemble à travers des actions concrètes leur permettant

de construire des espaces de citoyenneté. .Elle fait partie intégrante des missions de l'école. Cette dernière constitue un lieu d'apprentissage en termes de connaissances et de valeurs à transmettre, mais aussi de pratiques et de comportements. L'enseignant en tant que représentant de cette institution scolaire est l'acteur pédagogique à qui cette mission est confiée. Ce qui nous amène à questionner sur leurs opinions au regard des visées et des pratiques d'éducation à la citoyenneté exercées dans leur classe.

Dans ce travail, nous avons opté d'explorer dans le contexte malgache une étude réalisée au Gabon, par Ghislain Olui. Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat. Cette recherche est basée sur des entrevues menées auprès d'enseignants d'histoire-géographie et d'éducation à la citoyenneté, dans le cadre d'une étude qualitative. Elle a pour objet de cerner la signification que les enseignants assignent à l'éducation à la citoyenneté. Pour notre part, nous avons procédé à la même démarche et méthodologie que celle effectuée par le chercheur dans la thèse de mère.

Cette étude présente en deux parties l'étape de la recherche effectuée. La première partie est consacrée à la présentation de la thèse-mère qui fait l'objet de la réPLICATION. La deuxième partie concerne le travail de réPLICATION : « manières de faire de l'éducation à la citoyenneté dans les collèges malgaches : points de vue d'enseignants d'histoire-géographie et d'éducation civique ».

PREMIERE PARTIE :
PRESENTATION DE LA
THESE MERE

PREMIERE PARTIE : PRESENTATION DE LA THESE MERE

Le travail de recherche intitulé : « Manières de faire l'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire : points de vue d'enseignants et enseignantes des écoles secondaires du Gabon », a été effectué par Ghislain Olui, dans le cadre d'une thèse de doctorat en didactique soutenu en 2015 à l'Université Laval de Québec. Le chercheur est un enseignant d'histoire- géographie et d'éducation à la citoyenneté.

Cette étude se préoccupe de l'éducation à la citoyenneté en contexte gabonais et montre l'intérêt du point de vue d'un acteur incontournable: le professeur d'histoire-géographie, comme Olui (2015) le fait remarquer. Il est non seulement un acteur éducatif, donc ce qui assure l'enseignement de l'histoire-géographie ; mais aussi un acteur social au regard du cadre de l'exercice de la citoyenneté. L'objectif de cette recherche est de cerner la signification que les enseignants assignent à l'éducation à la citoyenneté. Le cadre théorique dans lequel s'effectue le travail se rapporte aux représentations de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté chez les enseignants et enseignantes ainsi qu'au caractère évolutif de l'idée de citoyenneté.

La présente thèse comprend 517 pages. Elle est divisée en six chapitres. Le premier chapitre porte sur une étude sociohistorique qui montre que les sociétés précoloniales avaient mis en place des manières de vivre qui contribuent à donner un sens à la citoyenneté au Gabon. L'époque coloniale a fait émerger l'Etat dont la gestion reposait sur les pratiques coercitives qui imposaient aux autochtones des contraintes à l'exploitation des territoires. La période de l'indépendance est surtout marquée par les difficultés de choisir les systèmes politiques adéquats, entraînant par la suite des dysfonctionnements de la démocratie. Le deuxième chapitre, montre que ce déficit démocratique interpelle directement l'École parce que sa mission consiste à former les citoyens. C'est dans cette optique que le chercheur a théorisé l'organisation et le fonctionnement des institutions éducatives dans lesquelles se réalise l'éducation à la citoyenneté. Le troisième chapitre constitue un état des travaux relatifs à la problématique de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté. Le quatrième chapitre est consacré aux orientations méthodologiques de la recherche qui s'inscrit dans une perspective qualitative à caractère descriptif et compréhensif. Le chapitre cinq, relate une représentation de la manière dont les enseignants envisagent via leurs discours la problématique de l'éducation à la citoyenneté en contexte scolaire gabonais. Le chapitre six correspond à l'analyse, qui

propose des pistes d’interprétation des positionnements que les sujets ont endossés à propos de la citoyenneté et de l’éducation à la citoyenneté.

I. Le contexte sociétal, présidant l’éducation à la citoyenneté au Gabon

La trajectoire sociohistorique des sociétés africaines, depuis la période précoloniale à l’indépendance, permet de rendre compte des apports qui ont contribué à l’évolution du vivre ensemble. Ce vivre ensemble est surtout marqué par l’importance accordée à la vie communautaire, en favorisant l’intérêt collectif au détriment des préoccupations personnelles.

Comme nombreux pays d’Afrique, le Gabon a connu un processus de démocratisation dans les années 1990. Ce phénomène a été influencé par la conjoncture internationale. La rupture avec l’ancien régime pour une nouvelle disposition institutionnelle ne se fait pas sans heurts. Cette résistance montre la difficulté de la marche vers la démocratisation. L’exercice du pouvoir va à l’encontre de la démocratie, non conforme aux principes démocratiques¹. Cette situation atteste le déficit démocratique au Gabon. Par conséquent, comme dans les autres pays d’Afrique, la démocratisation des institutions politiques gabonaises n’offre pas les moyens d’action aux citoyens de s’impliquer dans la vie publique. De ce fait Olui en 2015, affirme que :

« On comprend que dans ces conditions la citoyenneté et l’éducation à la citoyenneté deviennent des préoccupations majeures dans ces pays² et au Gabon. La nécessité de faire face aux dysfonctionnements que ces pratiques engendrent l’entrave à l’exercice de la démocratie justifie les appels lancés en direction de l’institution scolaire pour qu’elle puisse assurer un rôle essentiel sur le plan de la formation des citoyens et citoyennes capables de contribuer à la consolidation de ce régime. » (p.66)

II. La problématique et l’hypothèse de recherche.

Rappelons que, dans sa thèse, l’auteur évoque que malgré les processus de démocratisation engagés au Gabon dans les années 1990, le pays connaît un déficit démocratique, qui témoigne les difficultés d’exercice de la citoyenneté. C’est pour faire face à une telle situation que depuis 1994, le Gabon a réhabilité l’éducation à la citoyenneté. Il faut toutefois reconnaître que cet enseignement s’effectue dans une institution éducative dont l’organisation et le fonctionnement sont encore largement inspirés de la forme scolaire héritée de la colonisation, d’où l’intérêt à

¹ Il s’agit du non –respect de la séparation des pouvoirs, le non-respect des droits et des libertés ainsi que l’absence de véritable démocratie et le non- respect de la souveraineté du peuple

² Le chercheur parle des pays d’Afrique.

cerner la manière dont les enseignants et enseignantes d'histoire-géographie qui en ont la charge officielle disent l'assurer au quotidien.

II. 1 La problématique

Pour aboutir à la formulation explicite de la problématique, l'auteur, d'un côté, avait apporté un éclaircissement sur les contours du concept de citoyenneté. Un concept ancien qui s'est forgé depuis la Grèce Antique et a vu sa signification s'enrichir tout au long de l'histoire. Olui (2015) se réfère à la tradition politique Occidentale pour définir la citoyenneté :

« La citoyenneté renvoie d'abord au statut juridique accordé aux citoyens et aux citoyennes, lequel recouvre différents types de droits et devoirs qui leur permettent d'endosser certaines pratiques sociales. Elle fait référence à un agir politique, c'est-à-dire le choix des gouvernants et la participation à la vie politique. Enfin, c'est la manifestation de l'identité nationale laquelle repose sur l'appropriation et l'attachement aux principes et règles qui orientent le fonctionnement du pays. » (p 69)

De l'autre côté, il évoque le renouvellement de l'éducation citoyenne en milieu scolaire. Pour le cas du Gabon, « on a choisi de mettre l'éducation à la citoyenneté au service de la consolidation de l'identité et de l'unité nationale et de la promotion de l'intégration régionale» (Olui, 2015, p. 104). Ainsi, l'Education Civique a été réactualisée et insérée dans les programmes pour le Primaire et le Secondaire premier cycle. Cet enseignement a un nouveau statut au sein du curriculum scolaire, donc devenu obligatoire. Cependant, il montre que l'éducation à la citoyenneté et le fonctionnement de l'Ecole gabonaise sont incompatibles. La raison c'est que l'Ecole gabonaise forme des élèves dociles par la pédagogie de la soumission. Selon Demba en 2010 (cité par Olui, 2015), c'est un « espace de non-droit ». L'enseignant exerce en même temps une discrimination à l'égard de certains élèves, en favorisant ceux qui appartiennent au groupe ethnique qui est le sien. Il mentionne aussi le cas d'harcèlement sexuel dont les filles sont victimes par les enseignants. Il s'agit en effet de pratiques déloyales des enseignants, qui sont très peu respectueux des droits des élèves et de leur personne. L'Ecole développe une emprise sur les élèves et ne permet pas l'exercice de leurs droits. En d'autres termes, l'Ecole gabonaise suscite chez les élèves des conduites de docilité.

C'est en considérant l'incompatibilité entre les pratiques pédagogiques et les visées de l'éducation à la citoyenneté d'une part et l'intérêt éducatif de la question du déficit démocratique en contexte gabonais d'autre part qui conduit l'auteur à s'interroger sur les

manières dont les enseignants envisagent l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, l'auteur exprime d'une manière explicite sa problématique : Comment les enseignants et enseignantes responsables de l'éducation à la citoyenneté se positionnent-ils, en tant qu'acteurs sociaux, au regard du cadre d'exercice de la citoyenneté au Gabon et, en tant qu'acteurs éducatifs, au regard des visées et des pratiques d'éducation à la citoyenneté exercées dans leur école et dans la classe? Cette question générale de recherche a été traduite en deux questions de recherche :

- Comment les enseignants et enseignantes en contexte gabonais exercent-ils la médiation pédagogique au sein des classes, notamment sous l'angle des intentions poursuivies dans l'éducation à la citoyenneté et des pratiques mises en œuvre?
- Quels liens établissent-ils entre les formes de médiation endossées et l'environnement éducatif et sociopolitique dans lequel ils évoluent?

II.2. L'hypothèse

La préoccupation générale, formulée antérieurement invite le chercheur à se référer à des études empiriques antérieurement effectuées par d'autres chercheurs. Elles concernent principalement les représentations de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté chez les enseignants. Ces études ont permis de fournir un éclairage sur les problématiques de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté. Elles ont permis au chercheur d'avoir un référentiel suffisamment large qui lui permettait d'approcher, de manière convenable et réaliste les champs d'études concernés. Le chercheur est amené à formuler sur l'hypothèse suivante : « la signification que les enseignants et enseignantes, attachent à l'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire gabonais, dépend des finalités à poursuivre et des stratégies pédagogiques mises en œuvre pour les atteindre, et pour démontrer leur pertinence ». Toutefois l'école a pour mission de former les futurs citoyens. L'auteur avance que c'est dans le milieu scolaire que se prépare l'engagement citoyen des élèves.

III. La méthodologie

L'objet d'étude de cette recherche est de solliciter les points de vue des enseignants à propos de l'éducation à la citoyenneté et des pratiques qu'ils mettent en œuvre pour l'assurer au quotidien. En effet, dans le but de cerner la signification que les enseignants assignent à l'éducation à la citoyenneté, le chercheur s'oriente vers une recherche qualitative. Notons que la recherche qualitative est un ensemble de technique d'investigation dont l'usage est très répandu. Elle donne un aperçu sur les comportements et les perceptions des gens. Ce type de

recherche est souvent utilisé pour générer des idées. Dans la thèse mère, le chercheur a choisi, d'abord, une recherche à caractère descriptif et compréhensif. Il fournit une image détaillée et plus précise de l'exercice de la citoyenneté et de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté au Gabon. Il a choisi de réaliser son travail en trois temps. Dans un premier temps, les ancrages épistémologiques qui fondent sa posture de recherche. Dans un second temps, le cadre de l'étude, qui décrit le milieu et le déroulement de l'étude, pour solliciter les discours des enseignants à propos de l'éducation à la citoyenneté. En dernier temps, le cadre d'analyse qui explique les procédés pour analyser les discours afin de les interpréter.

III. 1. Les ancrages épistémologiques

Le chercheur mène une étude soulevant que la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté à l'école suppose de considérer les enseignants comme des acteurs significatifs vu l'ancrage de leur vie personnelle et professionnelle, ce qui en fait des acteurs situés, et vu également leur capacité à rendre compte de ce qu'ils font et à le justifier, ce qui en fait des acteurs compétents (Olui, 2015).

Dans sa thèse, le chercheur relate que les enseignants sont des acteurs situés. Donc ce sont acteurs sociaux, institutionnels et pédagogiques. Leurs manières d'envisager et d'exercer la citoyenneté dépendent de leurs expériences personnelles, de l'univers scolaire et des relations pédagogiques. Les enseignants sont aussi des acteurs compétents. Cette compétence renvoie à la reconnaissance de leur habileté et de leur responsabilité dans la reconstruction sociale. Ce sont des professionnels. Leur agir est le reflet des choix pédagogiques et didactiques. Le chercheur poursuit son étude par les discours des enseignants. L'interprétation et la compréhension de leurs discours permettent d'accéder à leur manière de penser et à la signification qu'ils attachent à l'éducation à la citoyenneté. Ainsi il se réfère à l'approche socioconstructiviste du concept de représentation de Fourez en 2004,2007³(cité par Olui, 2015) pour montrer que le discours des enseignants correspond à une forme de territoire lequel pourrait construire, ce que Segna en 2013 (cité par Olui, 2015), désigne par « carte sémantique ou discursive». De cette étude épistémologique l'auteur a mis en place un dispositif d'investigation permettant d'explorer les points de vue des enseignants.

³ Faisant appel à la métaphore de carte géographique.

III.2. Le cadre d'étude

III.2.1. Les milieux de l'étude

Le chercheur a choisi d'entreprendre son étude dans quatre établissements de Libreville⁴. Il distingue deux types d'établissements: ce qu'il qualifie de « privilégiés » et de « périphériques ». Le choix s'est porté sur deux établissements « privilégiés » qui couvrent les deux cycles⁵ de l'enseignement secondaire. Ces établissements sont dotés de structures scolaires suffisantes, de matériels didactiques adéquats, de laboratoires, de centre de documentation et d'information, d'outils numériques. Ils sont retenus par l'Institut Pédagogique National pour expérimenter les innovations scolaires. Ils accueillent les stagiaires de l'Ecole Normale Supérieure. Ces établissements sont choisis comme centres d'organisation des examens nationaux. Ce sont les élèves issus de couches sociales aisées qui les fréquentent. Par contre, les deux établissements qualifiés de «périphériques» sont démunis de matériels, d'outils numériques, de matériels didactiques et dépourvus de laboratoire et de centre de documentation. Ces établissements ne sont pas avantageés par les institutions de l'Etat et sont fréquentés par des élèves issus de familles modestes. Le choix de ces établissements s'explique aussi par le fait que la manière de prendre en charge l'éducation à la citoyenneté chez les enseignants dépend de trois facteurs. Le premier est « l'éthos » de l'établissement dans lequel ils exercent. Les deux autres sont les conditions pédagogiques qu'offrent les établissements ainsi que du type d'élèves qu'ils accueillent.

III.2.2. La sélection des sujets

Pour pouvoir recruter les participants, le chercheur a engagé certaines démarches administratives qui lui ont permis d'avoir les autorisations nécessaires pour entreprendre une recherche dans les écoles gabonaises. Par la suite il a mené des rencontres avec les directions des établissements choisis, lui permettant de solliciter leur appui. Et enfin il a organisé une rencontre avec les enseignants pour solliciter leur participation et leur expliquer la place de la recherche et les dispositifs de l'entretien. Cette rencontre a permis à l'auteur de distribuer les formulaires de consentement. Cependant, le nombre très réduit des enseignants présents à la

⁴ Capitale politique jouissant d'un important poids démographique, cette ville concentre la grande partie des établissements du secondaire et donc des enseignants du Gabon.

⁵ Premier cycle : 6^e, 5^e, 4^e, 3^e ; second cycle : 2de, 1^{ère}, Tle

rencontre conduit le chercheur à réviser la manière de recrutement. En effet il a pris contact individuellement avec chacun d'eux pour solliciter leur collaboration.

Le chercheur avait choisi vingt-quatre (24) enseignants d'histoire-géographie chargés d'enseigner l'éducation à la citoyenneté dans les écoles secondaires. Pour la sélection il s'est inspiré de la perspective de l'échantillon raisonné⁶ (de Van der Maren, 2004, cité par Olui, 2015). Il a choisi des profils de formation variés.

Deux profils offrent une qualification spécifique (profil de formation générale et professionnelle ; profil de formation professionnelle), regroupant la plupart des sujets de l'étude soit vingt (20) enseignants. Les deux autres profils (profil de formation générale ; autres) permettent l'accès à l'enseignement, sans pour autant témoigner d'une formation professionnelle particulière, soit quatre (4) sujets.

A part la formation, le chercheur a également pris en compte l'expérience professionnelle des sujets, qui lui a permis d'élaborer une échelle présentant cinq tranches d'années. Le chercheur évoque que le nombre d'années d'exercice du métier participe lui aussi à l'intégration professionnelle des enseignants.

Le genre est le dernier critère de sélection. Seize (16) enseignants et huit (8) enseignantes ont été retenus. Selon l'auteur, le genre confère des positions sociales aux individus surtout pour les sociétés africaines et donne lieu à des positions spécifiques chez les enseignants. C'est de ces positions qu'ils auront d'expériences socioprofessionnelles pouvant enrichir leur façon d'envisager l'éducation à la citoyenneté. Le profil des professeurs interviewés est présenté dans le tableau suivant.

⁶ permet au chercheur d'élaborer un portrait-type d'individus en leur attribuant un certain nombre de caractéristiques auxquelles ils doivent répondre, le but étant de choisir des sujets qui ont une expérience avérée de l'objet d'étude et peuvent de ce fait en parler.

Tableau 1 : Profil d'ensemble des professeurs

	profil d'ensemble des professeurs	nombre
genre	féminin	8
	masculin	16
établissement	privilégié	12
	périphérique	12
diplôme	maitrise et CAPES	12
	CAPES	7
	maitrise	4
	autre	1
expérience professionnelle (années)	5ans au moins	4
	6 à 10 ans	9
	11 à 15 ans	4
	16 à 20 ans	3
	plus de 20 ans	4

III.2.3. Le déroulement de l'étude

Le chercheur a mené ses études sur terrain pendant quatre mois (d'avril à juillet 2009). Il a choisi un entretien semi-dirigé pour avoir les données nécessaires à la recherche. Comme Olui (2015) le fait remarquer, ce type d'entretien, permet aux sujets de s'exprimer comme ils le souhaitent sur les thèmes abordés en leur donnant la possibilité d'utiliser leurs propres catégories ou schèmes de pensées et leur langage à des moments qu'ils jugent opportuns pour le faire.

- **La justification du choix**

Trois raisons justifient le choix de l'entretien semi-dirigé. La première, est d'ordre épistémologique, parce que les expériences et les conduites des enseignants en tant qu'acteurs sociaux ne peuvent être saisies que par l'entremise de leurs discours. Et qu'ils sont les mieux placés pour parler. La deuxième raison, est d'ordre éthico-politique. Le chercheur trouve que ce type d'entretien facilite la mise en évidence des enjeux de pouvoir que vivent les individus au sein de leur société. Donc, cette méthode les amène à faire part de la manière dont les enseignants envisagent et assurent l'éducation à la citoyenneté. La troisième raison est méthodologique. Les enseignants en tant qu'acteurs situés et compétents sont perçus comme des informateurs crédibles, c'est pourquoi le chercheur leur accorde des marges de liberté suffisamment larges pendant l'entretien.

- **La mise en œuvre des entretiens**

Le chercheur a mis en œuvre un protocole d'entretien qui est un schéma d'entretien couvrant la citoyenneté. C'est un fil conducteur en lien avec l'objet d'étude pour faciliter les échanges avec les enseignants. Ce protocole couvre deux thèmes. Le premier vise à questionner sur les pratiques d'enseignement. L'intervention consiste d'une part, à avoir une idée de la contribution des finalités et des savoirs de citoyenneté à la formation des futurs citoyens. D'autre part, c'est aussi de mettre en place des dispositifs d'enseignement permettant de traduire ces finalités qui influencent les pratiques pédagogiques susceptibles de soutenir le développement des compétences des élèves. Le deuxième thème concerne le cadre sociétal. Il vise à questionner sur certains principes et valeurs dont ce cadre fait la promotion. Il en distingue deux valeurs : celles promues par la Constitution de la République gabonaise et celles défendues par les traditions.

Les entretiens ont été réalisés au sein des établissements d'attache des enseignants. Le chercheur avait organisé deux entretiens d'essai avec des sujets ne faisant pas partie de l'échantillon. Ces entretiens tests de référence ont été effectués pour apprécier la manière dont les sujets pouvaient réagir aux questions du protocole d'entretien. Ces tests ont permis au chercheur de prendre connaissance de la limite des questionnements. Ainsi, il a signalé, qu'il y a quelques manquements dans la façon de questionner les enseignants sur différents aspects liés à l'éducation à la citoyenneté. De ce fait, il a dû apporter des ajustements lors du « vrai » entretien.

Les entretiens considérés ont fait l'objet d'un enregistrement audio. C'est à cette occasion qu'il a pu collecter les données sociographiques des sujets et de ramasser les formulaires de consentement. Un entretien a duré entre soixante-quinze (75) et quatre-dix minutes (90). Pour laisser aux enseignants l'opportunité d'auto-explorier, l'intervieweur a adopté un ton qui concilie le respect et la modestie, un style ouvert dans l'introduction à l'entretien et dans la formulation des questions. Donc un climat de confiance.

III. 3. Le cadre d'analyse

Le chercheur privilégie l'analyse de contenus thématiques. Ce type d'analyse aide à effectuer la mise en forme des données pour recueillir ce dont les sujets parlent à propos de l'éducation à la citoyenneté et pour examiner leurs discours.

Le mode d'analyse retenu s'est déroulé en quatre étapes :

- la constitution du corpus faisait appel à des modalités concernant la forme et le fond.
Cette première étape est une mise en forme des données textuelles de l'étude.
- la deuxième étape concerne la codification des discours. Le chercheur a choisi l'analyse thématique pour interpréter les significations que les enseignants attribuent à l'éducation à la citoyenneté. Dans sa grille thématique classificatoire, il présente trois thèmes divisés chacun en sous-thèmes et en objets sous-jacents au thème:
 - le cadre d'exercice de la citoyenneté dans la société gabonaise.
 - les visées à poursuivre en éducation à la citoyenneté.
 - la manière de traduire les visées d'éducation à la citoyenneté au sein des classes
- la troisième étape concerne la classification des discours. Le chercheur s'est inspiré du modèle mixte de catégorisation, prévoyant une catégorisation préétablie. Il s'agit d'élaborer une grille d'analyse dont les catégories ont été définies à partir des objets sous-jacents et des sous-thèmes du canevas d'entretien.
 - le dégagement de l'univers des idées forces de chaque sujet a permis de mettre en lumière l'ensemble des référents discursifs individuellement invoqués à l'égard de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté ainsi que des pratiques pédagogiques qu'il mobilise pour l'assurer au sein des classes.

- la mise en commun de l'univers des idées forces des sujets a permis au chercheur d'élaborer des catégories thématiques pouvant éclairer les positionnements que les enseignants endossent pour chacun des trois thèmes retenus.
- la quatrième étape consiste à interpréter les catégories thématiques dégagées. Pour ce faire le chercheur se base sur des paramètres ou critères analytiques. Ces paramètres se rapportent à la médiation pédagogique et à l'approche pédagogique mobilisée au sein des classes par les enseignants pour prendre en charge l'éducation à la citoyenneté. Ils concernent aussi les liens que les enseignants instaurent entre, d'une part les caractéristiques du contexte éducatif et sociopolitique dans lesquels ils évoluent et, d'autre part, les formes de médiation en classes.

IV. Les résultats des entretiens et l'interprétation

IV. 1. Les résultats des entretiens

Pour mettre en évidence les résultats qu'il a obtenus, le chercheur procède à la mise en forme des discours pour décrire les positionnements endossés par les enseignants d'histoire-géographie et d'éducation civique. Il prend comme référence les trois thèmes évoqués ci-dessus.

Le premier point se rapporte au cadre d'exercice de la citoyenneté dans la société gabonaise. L'étude montre un aspect assez particulier de la démocratie gabonaise .Concernant la signification que les participants, en tant qu'acteurs sociaux, accordent au concept de démocratie, certains supposent des principes inspirateurs qui déterminent le fonctionnement démocratique. En effet, ils se réfèrent à la liberté d'expression et d'action, aux droits des citoyens, au pluralisme politique, à la souveraineté du peuple. D'autres s'appuient sur un cadre institutionnel qui considère la Constitution comme le cœur de toute institution. Par conséquent, elle sert de repère aux gouvernants et aux gouvernés. Pour assurer une fonction démocratique, les prises d'initiatives doivent mettre en pratique les dispositions relatives à la Constitution.

Pour ces enseignants, les entretiens montrent la manière par lesquelles ils envisagent le « bon » citoyen. Le travail montre que le « bon » citoyen est une personne ayant des droits et des devoirs, justifiant leur prise d'initiative dans la société sur le plan politique et social. C'est un être réflexif et engagé. Donc, une personne qui est capable de questionner sur le fonctionnement de son pays et participe à la vie démocratique. C'est un être cultivé et loyal à l'égard de sa nation. La culture découle de la connaissance des droits et des devoirs. La loyauté résulte de la conscience d'appartenir à la nation. La recherche dévoile l'authenticité de la citoyenneté

gabonaise⁷, ouverte sur la tradition. Les enseignants témoignent un engagement social⁸ et professionnel⁹ chez les individus. Ils souhaitent préserver cette tradition toute en manifestant une attitude critique à son égard permettant l'ouverture à la modernité.

Le travail montre le rôle de la tradition dans la démocratisation du Gabon. Les entretiens ont mis en évidence les tensions existantes sur les rapports entre la tradition et la démocratie. Les valeurs communes et les pratiques de gouvernance permettent aux citoyens de s'approprier des principes démocratiques. Par contre, les pratiques traditionnelles¹⁰ vont à l'encontre des principes démocratiques.

Les entretiens révèlent enfin que malgré l'avancée dans la vie démocratique gabonaise, tous les enseignants constatent un déficit démocratique. Cette situation se traduit par le fait que le pouvoir transgresse les principes démocratiques¹¹. Il est indéniable que, d'après l'étude, les blocages peuvent venir des citoyens par leur incapacité à cerner les aspects liés à la citoyenneté démocratique et à en mobiliser les pratiques que son exercice exige, ainsi que l'ignorance de leurs droits et de leurs devoirs.

Le second point concerne les visées à poursuivre en éducation à la citoyenneté. Les entretiens montrent que, en tant qu'acteurs institutionnels, dans leurs discours, les enseignants promouvaient deux finalités de l'éducation à la citoyenneté.

- La première consiste à assurer l'instruction des élèves. Donc, leur faire acquérir des concepts¹² qui permettent d'avoir une idée sur la citoyenneté et la démocratie et à développer leur capacité réflexive d'analyser leur société pour comprendre son fonctionnement. Les enseignants visent deux modèles de citoyens. L'un citoyen informé et cultivé pour s'approprier des concepts en lien avec la vie sociale, politique, économique et culturel. L'autre, un citoyen réflexif et ouvert sur le monde pour pouvoir analyser le fonctionnement de la société.

⁷ Ou aussi citoyenneté enracinée

⁸ Il s'agit de l'exercice des responsabilités familiales, de l'influence de l'importance de l'appartenance clanique chez les individus, de la solidarité à l'égard des compatriotes.

⁹ C'est le fait d'accomplir ses obligations professionnelles avec abnégation pour se confronter à de multiples défis dans différents domaines et par conséquent soutenir l'avancement de la société.

¹⁰Exemple : la remise en cause des droits humains, le repli identitaire, la discrimination des autres personnes...

¹¹ Il s'agit de la violation des droits individuels et collectifs, les différentes formes d'inégalité entre les citoyens, l'entrave à l'expression de la souveraineté du peuple, le recours à des pratiques de gouvernance peu démocratique (abus de pouvoir, corruption).

¹² Des concepts comme : les droits et devoirs du citoyen, le fonctionnement de l'Etat (institutions politiques, la nation, la démocratie, la République)

- La seconde consiste à développer des compétences d'action chez les élèves. Il s'agit de former les élèves à des valeurs morales, sociales et patriotiques qui pourront déterminer leurs actions au sein de la société. C'est aussi, de les préparer à témoigner un engagement sociopolitique dans leur pays et de les former aux respects des obligations sociales. En effet les enseignants visent le modèle de citoyen loyal qui se conforme aux normes de la société, et le modèle de citoyen engagé qui participe au développement du pays.

Concernant la manière d'envisager les orientations curriculaires liées à l'éducation à la citoyenneté, les enseignants relèvent des atouts dans le contenu du programme scolaire pour atteindre les visées exposées ci-dessus permettant l'exercice de la citoyenneté. Cependant, ils soulèvent des lacunes tant dans le contenu que dans les finalités. De ce fait, ils suggèrent la révision du programme¹³, en apportant des innovations et en l'actualisant pour que cet enseignement réponde aux critères de la citoyenneté démocratique. Selon eux, les finalités devraient s'orienter vers la formation d'un citoyen cultivé, actif, ouvert à la diversité. Les enseignants font part des contraintes dans la mise œuvre du programme. Ils orientent leurs pratiques pédagogiques en fonction des contenus et des incidences que peuvent avoir les contenus sur les interactions entre les élèves et leur participation. Ils recourent aux leçons magistrales, proposent des travaux de recherches aux élèves. Les enseignants sont à la fois inspirateurs de pratiques pédagogiques par les manières dont ils abordent les contenus et la façon dont ils planifient et réalisent les leçons en classes. Les contenus du programme apparaissent comme déstabilisateurs de l'ambiance de classe au regard des conflits sociaux des thèmes¹⁴ de l'éducation à la citoyenneté. Certains contenus sont des savoirs à « risque », donc l'enseignant doit prendre des précautions dans son discours à l'égard de la classe. Ils servent aussi de régulateur de l'engagement des élèves pendant les cours. Les enseignants, révèlent entre autres certains obstacles dans la réalisation du programme à cause de l'insuffisance du temps scolaire consacré à cet enseignement, de l'insuffisance des ressources didactiques, du sureffectif dans les classes, et de l'insuffisance de formation pour les enseignants. A ces entraves s'ajoute, le dysfonctionnement de la démocratie gabonaise qui a une influence négative sur la société et l'école.

¹³ Doit s'intéresser aux problématiques sociopolitiques, le repli identitaire observé chez les élites, les questions liées à la protection de la nature, le lien entre l'institution scolaire et le fonctionnement de la société.

¹⁴ Questions sociales et politiques occasionnant des conflits entre élèves d'appartenance raciale, ethnoculturelle, sociale, idéologique différentes.

Le dernier point est relatif à la manière de traduire les prescriptions curriculaires du programme en classe. Les enseignants doivent répondre à de nombreuses attentes de la société et de l'institution scolaire. Les travaux de recherche dégagent deux pratiques pédagogiques opposées pour traduire les manières par lesquelles les prescriptions curriculaires sont mises en œuvre dans les classes. D'une part les pratiques de nature expositive, privilégient un enseignement traditionnel de savoirs codifiés et stables. Ces pratiques consistent surtout à présenter les concepts de citoyenneté aux élèves sous forme d'explication, d'illustration et de comparaison. Le but étant d'amener les élèves à répondre à des préoccupations personnelles et sociales que soulève l'exercice de la citoyenneté. D'autre part, les enseignants reconnaissent la mise en œuvre de pratiques de nature interactive et délibérative. Ces pratiques font appel à des stratégies pédagogiques novatrices pour expliquer les concepts. Elles sollicitent la participation des élèves dans le processus d'élaboration de leurs propres connaissances. Ces pratiques consistent à proposer aux élèves des travaux de recherches pour documenter les concepts abordés, de produire des réflexions, de susciter leurs points de vue par les débats, d'organiser des situations pratiques¹⁵ pour les permettre d'impliquer et d'apprécier l'articulation des concepts avec la réalité. Le but étant d'inviter les élèves à mobiliser les concepts pour ensuite cerner la manière dont ils sont mis en pratique dans des contextes particuliers. Les enseignants soulèvent des obstacles qui constituent une entrave à la mise en œuvre des pratiques pédagogiques. D'un côté, les enseignants font référence à des obstacles provenant du programme et de l'organisation scolaire elle-même, à cause du faible statut curriculaire¹⁶ attribué à l'éducation à la citoyenneté, « une petite matière ». Elle est plutôt laissée à la seule responsabilité des professeurs d'histoire-géographie. Il s'agit, de l'autre côté de la retombée négative que les dysfonctionnements de la démocratie apportent sur les discours en classe. Les contradictions entre les thèmes abordés et les réalités dans la société gabonaise entraînent une situation de malaise chez les enseignants et gênent l'appropriation des concepts chez les élèves. Cette situation provoque chez les élèves la non-compréhension et des confusions conceptuelles. Les contres exemples véhiculés par la société deviennent des modèles à imiter pour les élèves. De ce fait, ils renoncent à assumer leur rôle de citoyen.

¹⁵ Jeux de rôle, élection des délégués en classe, destruction de mobilier, tas d'immondices, bagarre entre élèves, sortie dans les institutions sociales et politiques.

¹⁶ Horaire insignifiant, coefficient dérisoire, absence de formation pour les enseignants, absences de ressources didactiques, absence d'équipement technologique, le manque de solidarité de la part des autres acteurs éducatifs.

IV. 2. L'interprétation des résultats

C'est par l'interprétation des positionnements émanant des discours que le chercheur tente de dégager la représentation que les enseignants font de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté en contexte gabonais. De ce fait il répond aux deux questions de recherches posées antérieurement.

La première se rapporte à la manière d'envisager la médiation pédagogique exercée par les enseignants au sein des classes pour assurer l'éducation à la citoyenneté. Elle repose sur un jeu d'équilibrisme pédagogique sur le plan des intentions éducatives selon le modèle de citoyen à former et celui de l'approche pédagogique mobilisée par l'entremise des pratiques mises en œuvre. Il s'agit en effet de former un citoyen à double figure : un citoyen cultivé et loyal envers sa nation et un citoyen réflexif et engagé. D'une part, c'est un individu qui maîtrise les concepts liés à la démocratie et partant à l'exercice de la citoyenneté, capable d'assumer ses responsabilités sociales. C'est une personne consciente de son appartenance à la nation Gabonaise, capable de se conformer aux normes sociales et se préoccupe d'accomplir ses devoirs et ses obligations. D'autre part, c'est une personne capable d'analyser sa société pour en comprendre son fonctionnement¹⁷ et participe au développement de son pays, une participation active dans la vie sociale et politique ainsi qu'à la gestion des affaires publiques. Donc, développer chez les élèves l'aptitude à prendre des initiatives et des responsabilités et leur encourager l'ouverture au monde. Il s'agit à la fois de développer chez les élèves ses capacités d'action et sa façon d'agir.

Par conséquent, pour former les futurs citoyens, les enseignants recourent à des pratiques inspirées par une double approche pédagogique. La première approche transmissive et informative, est basée sur la communication aux élèves des savoirs pouvant être des concepts, des règles ou des valeurs sociales pour rehausser leur culture citoyenne. Cette approche se traduit par des pratiques d'exposition des savoirs pour fournir aux élèves des éclairages sous forme de définitions, d'explications et de précisions les concernant. Elle privilégie les pratiques moralistes soutenant la sensibilisation des élèves pour qu'ils prennent conscience des exigences liées au rôle de citoyen. Le but est de leur suggérer des conduites pouvant les aider à mieux assumer la citoyenneté, en contribuant autant à leur épanouissement personnel, qu'à l'avancement de leur société. L'autre approche, interactive et dynamique, permet de solliciter le point de vue des élèves afin qu'ils puissent développer leur capacité de penser et d'agir de

¹⁷ La vie sociale, le rôle des institutions politiques et judiciaires, les relations interethniques

manière autonome. De ce fait ils sont capables de construire leurs propres connaissances et à prendre des initiatives pour relever les défis auxquels leur société est confrontée. Cette approche implique quatre pratiques en classe. Les pratiques pédagogiques socratiques visent à favoriser la tenue d'échanges entre l'enseignant et les élèves. Les pratiques investigatrices consistent à leur proposer des travaux de recherche pour documenter les concepts abordés. Les pratiques délibératives qui invitent les élèves à participer à des débats en classe sur les questions de citoyenneté. Les pratiques de délocalisation des leçons pour leur permettre de vivre des expériences réelles au sein de leur société.

La seconde se rapporte à la médiation qui s'accorde aux contextes éducatif et sociopolitique. Les formes de médiation pédagogique s'inscrivent dans le rapport « adaptation-dépassement » à la forme scolaire. Elles dépendent largement des facteurs liés au contexte éducatif et sociopolitique dans lequel s'inscrit la question de la citoyenneté. Les enseignants sont amenés à juxtaposer les approches transmises et informatives aux approches interactive et dynamique. Il en résulte qu'ils cherchent à former chez les élèves une sorte de citoyenneté hybride : un citoyen loyal et réflexif. C'est dans le souci de répondre aux exigences du caractère normatif des prescriptions scolaires que les enseignants sont amenés à former un citoyen loyal. Cet aspect normatif se reflète à travers le rapport de soumission que les enseignants développent vis-à-vis des élèves dans la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté, s'inscrivant dans une approche transmissive et informative. Ce modèle de citoyen hybride s'exprime aussi à travers l'intention de former un citoyen réflexif capable d'analyser sa société pour comprendre son fonctionnement et de contribuer à son développement. Entre les enseignants et les élèves s'exercent en effet un rapport émancipatoire qui priviliege des pratiques inspirées de l'approche interactive et dynamique. Ces pratiques permettent aux enseignants de contourner les contraintes qui découlent des normes scolaires. Cette forme de citoyen hybride vient de la manière dont les enseignants assurent la médiation en classe et aux cadres de référence inspirés du modèle occidental et de la tradition.

V. Les limites et les perspectives de la recherche

V. 1. Les limites de la recherche

Les difficultés majeures rencontrées par le chercheur concernent le climat relativement lourd dans lequel il avait effectué son terrain. Il a été marqué, d'abord par la sortie des enseignants d'une longue grève qui a paralysé le fonctionnement des écoles. Ensuite, des examens blancs

ont été organisés dans la plupart des écoles retenues. En effet les enseignants se chargeaient d'autres obligations. Enfin, le contexte sociopolitique est influencé par le décès du chef d'État gabonais Omar BONGO¹⁸ le 8 juin 2009. Cet évènement a occasionné au sein de la population une certaine angoisse due aux incertitudes dans un pays marqué par un déficit démocratique. Ces circonstances ont eu une incidence sur la disponibilité des enseignants vu qu'ils étaient préoccupés de répondre prioritairement aux exigences que leur imposait l'organisation pédagogique de leur établissement. Un tel climat a affecté l'organisation des entretiens.

Les limites sont d'ordre méthodologique et conditionnel. D'une part, la première limite de ce travail vient de la méthodologie parce que, la signification que les enseignants attribuent à l'éducation à la citoyenneté s'inscrit dans la perspective interprétative, la connaissance à des représentations ne traduit pas la réalité. Il est difficile pour le chercheur de généraliser à l'ensemble des enseignants interviewés. En plus le contexte dans lequel les enseignants évoluent pouvait les amener à envisager des façons différentes de prendre en charge l'éducation à la citoyenneté. D'autre part, la seconde limite se rapporte aux conditions dans lesquelles le chercheur a placé les sujets pour susciter leurs discours à propos de la problématique de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté au Gabon. En effet, ils ont fait preuve de réserve lors de l'analyse de la situation sociopolitique de leur pays.

V.2. Les perspectives de la recherche

Concernant les perspectives de recherche, le chercheur envisage d'examiner la façon dont les enseignants prennent en charge l'éducation à la citoyenneté au sein des classes en questionnant leur manière de promouvoir les rapports sociaux, c'est-à-dire le vivre ensemble entre les élèves. Il envisage aussi d'explorer la façon exigée par les positions politiques, les enseignants, ou celle du genre dans la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles et au sein des classes. Ces perspectives peuvent également questionner la manière dont les différents acteurs et actrices éducatifs voient et participent à l'éducation à la citoyenneté des jeunes.

Bref, cette recherche effectuée par Olui est d'une importance capitale dans l'évolution de l'éducation à la citoyenneté au Gabon. Cet enseignement est le reflet de l'histoire sociale et politique du pays. Cette étude nous a permis d'élargir et d'approfondir notre connaissance sur certains points. D'une part, un apport sur le contexte dans lequel cet enseignement s'effectue

¹⁸ Omar BONGO (30 décembre 1935- 8 juin 2009) : homme d'Etat gabonais, Président de la République gabonaise du 2 décembre 1967 à sa mort.

au Gabon, ainsi que sur les pratiques pédagogiques des enseignants. D'autre part, sur le plan de la méthodologie, nous avons appris de cette thèse quelques démarches sur la conduite des entretiens semi-dirigés, lesquelles nous avons pu réaliser lors de la réPLICATION dans le cadre local. Nous avons pu retenir de la thèse les manières pour mener une analyse de discours. Le chercheur explicite suffisamment les différentes étapes de l'analyse de discours, depuis la transcription des entretiens jusqu'à l'interprétation. Cependant, nous pouvons dire que, ce travail présente des imperfections. Dans la méthodologie, le chercheur explique peu la théorie de l'entretien semi-dirigé. Il pourrait aussi compléter sa méthodologie par des observations de classes. Ces observations pourraient être utiles dans son travail pour voir les réalités des pratiques pédagogiques des enseignants en classes. Dans la rédaction de cette thèse, le chercheur a tendance à formuler de longues phrases. Il utilise des termes qui nous semblent flous¹⁹ et quelquefois confus. Ce qui est important c'est que ce travail nous a servi d'exemple de recherche qualitative dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales.

¹⁹ Exemple : « le dispositif investigatif », « l'éthos des établissements », « un cadre politico-légal »....

DEUXIEME PARTIE : LA REPLICATION « Manières de faire l'éducation à la citoyenneté dans les collèges malgaches : points de vue de professeurs d'histoire-géographie et d'éducation à la citoyenneté »

DEUXIEME PARTIE : LA REPLICATION « Manières de faire l'éducation à la citoyenneté dans les collèges malgaches : points de vue de professeurs d'histoire-géographie et d'éducation à la citoyenneté »

Il est indéniable que, comme le rappelle Darcos (2003), la priorité de l'Ecole est de transmettre du savoir. C'est non seulement un moyen d'accumuler un capital de savoirs et de savoir-faire utilisables dans la vie future mais aussi un moyen de socialisation des élèves. Dans ses propos, Galichet, (2003) avance que l'Ecole est la seule institution qui ait une consistance à la fois matérielle et organisationnelle suffisante pour éduquer les enfants. Elle a pour mission principale de former les futurs adultes, des citoyens responsables.

I. Le contexte de l'éducation à la citoyenneté à Madagascar

Les régimes politiques successifs ont mis en place des systèmes d'éducation qui leur serviront en fonction des objectifs politiques, économiques et sociaux. Sous le régime néocolonial de la Première République, l'éducation morale est seulement réservée à l'enseignement du premier degré. L'objet de l'enseignement du premier degré définit par l'ordonnance n°60-049, est de former l'enfant au triple point de vue moral, intellectuel et physique²⁰. L'éducation morale porte l'accent sur la formation civique et la pratique des vertus individuelles et sociales.²¹

Avec la mise en place du socialisme, en 1975, le système d'éducation a été réorienté en fonction du besoin de la Révolution socialiste. D'après la loi n° 78-040, le système d'Education et de Formation des hommes, conformément aux dispositions de la Charte de la Révolution Socialiste Malagasy, se donne pour finalité la construction d'une société socialiste moderne décentralisée, harmonieusement équilibrée et techniquement développé²². Toutes les écoles, publiques et privées font partie du nouveau système national de formation et d'éducation et sont dans leur essence des instruments au service de l'édification du socialisme à Madagascar. En effet, l'école forme des citoyens qui serviront à la Révolution.

Après la chute de la Deuxième République, et avec l'avènement de la démocratie, les nouveaux responsables ont relancé l'éducation à la citoyenneté. Les lois d'Orientation générale du

²⁰ Loi n°60-049.Titre I art. 1

²¹ Loi n° 60-049. Titre I art. 2

²² Loi n° 78-040.Titre I. Article 1

Système d' Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar portant les numéros 2004-004 et 2008-011, traduisent ces réformes.

D'après la loi numéro 2008-011, l'Etat s'engage à instaurer un système d'éducation, d'enseignement et de formation capable d'assurer l'épanouissement intellectuel, physique, moral, civique et artistique de chaque individu. Certaines valeurs culturelles spécifiques au pays, telles que les notions de "aina", de "fanahy maha-olona", de "hasina" ou de "fihavanana" sont prises en considération²³. L'éducation, l'enseignement et la formation malagasy doivent préparer l'individu à une vie active intégrée dans le développement social, économique et culturel du pays²⁴. Cet objectif doit parvenir à produire des citoyens suffisamment instruits et aptes à assurer l'exploitation rationnelle des richesses naturelles potentielles, afin de hisser notre pays au rang des nations les plus développées, tout en conservant sa sagesse légendaire. Cette loi précise entre autres les objectifs de l'éducation à la citoyenneté et au civisme²⁵. L'Office de l'Education de Masse et du Civisme (OEMC) en est le fer de lance de cet enseignement.

Les programmes tracent les grandes lignes de cet enseignement. Ces programmes sont complétés par un guide pour les enseignants. Ce guide présente le contenu du programme de façon très détaillé. En d'autres termes, c'est une sorte de leçon minimum que doivent dispenser les enseignants dans leurs classes. Depuis 2011, le Ministère de l'Education Nationale en collaboration avec les organismes internationaux tel que le Fonds des Nations Unies pour la Démocratie (FNUD), le Programme des Nations Unies pour le Développement(PNUD) et la fondation Friedrich -Ebert Stiftung met à la disposition des enseignants et des élèves des documents comme « *Fanabeazana ho olompirenena vanona : Boky fibeazana - kolejy Fampianarana Ankapobeny*» qui leur servent aussi de guide. Ces documents mettent en évidence le programme d'enseignement, les pratiques d'apprentissage ainsi que les manières par lesquelles les élèves peuvent appliquer leurs acquis dans la vie quotidienne. Notons toutefois qu'il existe aussi un document destiné uniquement pour les enseignants : « *Fanabeazana ho olompirenena vanona taridalana ho an'ny mpanabe* »(2011). Ces documents sont répartis dans les CISCO. Mais ils ne sont pas encore à la disposition des enseignants et des apprenants .D'autres documents sont destinés pour tous les citoyens, par exemple : « *Fanabeazana ho an'ny olompirenena vanona* » (2011), « *Izany ka olompirenena vanona* »(2016). Ces documents sont importants dans la formation du citoyen dans le sens

²³ Loi n° 2008-011. Titre I, Section 1, Art.3

²⁴ Loi n° 2008-011. Titre I, Section 1, Art.4

²⁵ Loi n°2008-011. Titre II, Chapitre II, section 3, Art.37

qu'ils ont pour objet de conscientiser les citoyens de leurs responsabilités envers eux-mêmes, les autres citoyens, la société et la nation. En effet la raison d'être de ces documents consiste d'une part, à faire connaitre aux citoyens leurs droits et leurs devoirs envers la famille, la société, la région et la nation. D'autre part, ils permettent aux citoyens de connaitre et de s'informer sur la nation et de s'ouvrir sur l'extérieur. La plupart de ces documents sont écrits en langue malgache, donc ils sont faciles d'accès pour tous.

En 2014, par l'application de l'article 37 de cette loi 2008-011, l'OEMC définit par voie de décret les nouveaux programmes d'éducation à la citoyenneté au civisme dans les collèges et les lycées d'enseignement général. Il s'agit des arrêtés n° 32.638 / 2014 MEN fixant le programme de cet enseignement pour les lycées et celui portant le n° 32.639 / 2014 MEN fixant le programme de cet enseignement pour les collèges. Ces nouveaux programmes devraient être appliqués à partir de l'année scolaire 2015- 2016. Mais pour le moment, ils ne sont pas encore appliqués.

II. La problématique et l'hypothèse

L'objectif de l'étude est de cerner la signification que les enseignants donnent à l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de la formation des jeunes à la citoyenneté. La thèse mère présente deux questions de recherche. Dans ce travail nous avons choisi de répondre à la première question de recherche que nous rappelons dans les propos suivants : « comment les enseignants et enseignantes en contexte gabonais exercent-ils la médiation pédagogique au sein des classes, notamment sous l'angle des intentions poursuivies dans l'éducation à la citoyenneté et des pratiques mises en œuvre ? » Nous n'avons pas pris exactement la même question, mais après reformulation, nos questions de recherche sont les suivantes :

- Comment les enseignants exercent-ils la médiation pédagogique au sein des classes, selon les intentions poursuivies dans l'éducation à la citoyenneté ?
- Comment les pratiques pédagogiques sont-elles mises en œuvre?

Actuellement, on constate un intérêt croissant pour l'éducation à la citoyenneté chez les éducateurs et les responsables de l'éducation nationale dans plusieurs pays démocratiques (Ouellet, 2005). A Madagascar ce renouveau se manifeste par la relance et le renforcement de cet enseignement pour tous les niveaux de l'enseignement de base et du secondaire. Ce renouveau d'intérêt s'explique par la montée de l'incivilité à l'école, les effets des politiques qui n'accordent pas suffisamment d'importance à la cohésion sociale ainsi que les inquiétudes devant les transformations sociales.

Comme l'affirme Galichet (1998), « l'éducation à la citoyenneté est un moyen d'ajuster les pratiques scolaires aux exigences de la société contemporaine et à l'exercice de tous les nouveaux droits que celle-ci développe ». Cette affirmation amène à réfléchir sur les manières par lesquelles les enseignants transmettent les savoirs et les valeurs afin de former les futurs citoyens, dans le cas des collèges malgaches. Car, en tant que représentants de l'institution éducative et médiateurs entre les savoirs et les élèves, les professeurs de la HG-EC jouent le rôle de courroie de transmission entre l'école et la société. De ce constat découle la problématique de recherche : Comment les professeurs de la HG-EC assurent-ils les visées et les pratiques d'éducation à la citoyenneté dans leur classe ?

Rappelons que d'après Galichet (1998) l'Ecole est par excellence promoteur de l'éducation à la citoyenneté. L'enseignement dispensé dans les collèges malgaches doit avant tout viser la formation d'un type d'individu autonome et responsable, imbu des valeurs culturelles et spirituelles de son pays, autant que des valeurs démocratiques. L'identification de soi, autre axe de l'éducation, doit déboucher sur l'épanouissement physique, intellectuel et moral. Formé à la liberté de choix, le futur citoyen sera amené à participer à la vie culturelle de la communauté, au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent, promouvoir et protéger le patrimoine culturel national, accéder à la production artistique et littéraire et être apte à contribuer au développement économique et social de Madagascar. (UERP, 1998). C'est dans ce sens qu'il faut éclaircir et questionner sur les manières par lesquelles les enseignants des collèges chargés de dispenser des cours d'éducation civique mènent leurs cours en vue de former les futurs citoyens. Ainsi nous nous sommes reposés sur l'hypothèse selon laquelle : « les professeurs de la HG-EC accordent une importance au lien entre les finalités et les stratégies pédagogiques dans l'enseignement de l'Education Civique pour former les futurs citoyens »

III. Le cadre d'étude

III. 1. Description du cadre d'étude

Nous avons choisi le CEG Antanimbarinandriana pour mener notre travail de recherche. Le choix s'explique par une raison de proximité. Le collège a été construit en 1959 baptisé sous le nom de Square Poincaré. Actuellement il accueille 1349 élèves, répartis dans vingt-huit sections, soit un effectif moyen de cinquante (50) élèves par classe. Le collège dispose de sept (7) enseignants d'histoire-géographie et d'éducation civique. Il est bâti sur une surface de 16075

m², et est doté de 28 salles de classe, d'un bâtiment administratif comprenant différents services²⁶ avec une bibliothèque ainsi que d'un logement pour quelques personnels.

III. 2. Description des participants

Les enseignants cibles dans ce travail sont des professeurs d'histoire-géographie dans les collèges. A part, l'histoire et la géographie, ces enseignants prennent en charge l'enseignement de l'éducation civique au collège. Pour pouvoir les rencontrer nous avons d'abord procédé à une démarche administrative, donc à la rencontre des responsables administratifs, en l'occurrence le chef d'établissement. C'est la première personne ressource qui nous a informé sur l'historique de l'établissement, son fonctionnement le personnel enseignant et administratif ainsi que sur les élèves. Nous lui avons expliqué la raison de ce travail ainsi que le déroulement de l'enquête. C'est le chef d'établissement qui nous a présenté les professeurs à contacter pour l'entretien. Certains facteurs ont déterminé le choix de ces personnes. Le principal facteur était l'emploi du temps de ces enseignants et notre disponibilité. L'autre facteur c'était selon le premier responsable, le fait que ce sont les enseignants les plus sérieux du collège. Nous avons choisi les enseignants d'après sa proposition. C'est pourquoi nous avons procédé par échantillonnage non aléatoire.

Concernant le profil de formation des enseignants, les trois enseignants interviewés montrent des profils très différents. Le premier est un enseignant que l'on peut qualifier de débutant dans le métier, deux ans d'expérience dans l'enseignement. C'est un professeur de malagasy de formation. Mais dans cet établissement, il assure l'enseignement de l'histoire-géographie et d'éducation civique. L'une plus âgée, à la veille de sa retraite, 37 ans de service dans l'enseignement, est diplômée de la Faculté des Droits, de Gestion, d'Economie, et de Sociologie de l'Université d'Antananarivo. Cette enseignante est titulaire d'une Licence en Droit. C'est une ancienne enseignante de français. Elle n'a pas reçu de formation pédagogique qu'au cours de l'exercice de son métier. On peut dire qu'elle n'est pas formée pour enseigner l'histoire-géographie et l'éducation civique. Quant à l'autre, elle exerce jusqu'à maintenant quatre (4) années de service. C'est une ancienne de l'INFP, titulaire d'un Certificat de fin de Formation de l'Ecole Normale/ Enseignant collège, option littéraire. En effet, elle a bien reçu une formation professionnelle pour l'enseignement de l'histoire-géographie. Dans ce travail, nous

²⁶ La direction, la scolarité I et II, la surveillance, l'informatique, l'infirmérie, la comptabilité

n'avons pas pu cibler ou choisir seulement les enseignants qui ont reçu une formation pédagogique et professionnelle étant donné que dans les collèges on peut trouver différents profils d'enseignants. Ainsi, nous n'avons pas pu choisir des individus qui ont tous une expérience avérée de l'objet d'étude et peuvent de ce fait en parler. Dans ce travail, nous estimons que, cet échantillon est pensé être représentatif des enseignants de la HG-EC à Madagascar. Dans ce travail, cet échantillonnage n'est pas pensé être représentatif des enseignants de la HG-EC. Cependant, c'est l'échantillon dont nous avons besoin dans la réalisation de ce travail

IV. La méthodologie

IV. 1. La description de la recherche

Ce travail consiste à étudier, les manières dont les enseignants inculquent la citoyenneté à leurs élèves, dans le but de former les adultes de demain. Ils sont les mieux placés pour parler et expliquer leurs différentes approches et stratégies pédagogiques pour atteindre les objectifs de l'éducation à la citoyenneté, ou éducation civique tel que le curriculum le prescrit. C'est pour cette raison que nous avons opté pour une étude qualitative pour décrire et interpréter leurs points de vue. Dans ce travail, comme dans la thèse mère, nous avons choisi de mener des entretiens semi-dirigés. La raison du choix est d'ordre méthodologique, car les enseignants sont des informateurs crédibles, en tant qu'acteurs éducatifs et représentants de l'institution scolaire. Ils sont les mieux placés pour donner des informations concernant les pratiques pédagogiques dans l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté.

Pour désigner ce type d'entretien, Decroly (n.d.) le nomme aussi « entretien compréhensif ». Il poursuit que l'entretien semi-directif est une technique d'enquête qualitative de recueil d'informations permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour de thèmes définis préalablement et consignés dans un guide d'entretien.

L'entretien semi-directif permet de recueillir des informations de différents types : des faits et des vérifications de faits, des opinions et des points de vue, des analyses, des propositions, des réactions aux premières hypothèses et conclusions des évaluateurs. C'est l'entretien le plus couramment utilisé sur les terrains de recherche car il permet d'obtenir des informations précises sur des thèmes préalablement définis. Notons que, l'entretien semi-directif n'enferme pas le discours de l'interviewé dans des questions prédéfinies, ou dans un cadre fermé. Il lui laisse la possibilité de développer et d'orienter son propos.

Ce type d'entretien peut venir compléter des résultats obtenus par une enquête quantitative. Dans ce cas les entretiens apportent une richesse et une précision bien plus grandes dans les informations recueillies, grâce notamment aux possibilités de relances et d'interactions dans la communication entre interviewés et interviewer. Sans chiffrer les jugements, les manières de vivre et de s'approprier les choses, l'entretien révèle l'existence de représentations profondément inscrites dans l'esprit des personnes interrogées et qui ne peuvent s'exprimer au travers d'un questionnaire quantitatif.

L'avantage de ce type d'entretien, c'est que, tout en étant centrée sur le sujet interrogé, il permet de recueillir des informations approfondies sur les valeurs, les faits et comportements des personnes interrogées. Il permet de garantir l'étude de l'ensemble des questions qui intéressent l'enquêteur. Cette technique assure aussi la comparabilité des résultats. Selon Nils et Rimé en 2003 (cité par Olui, 2015), l'entretien semi-dirigé permet au chercheur de laisser les interviewés s'exprimer librement en leur donnant la possibilité d'utiliser leurs propres catégories ou schèmes de pensées et de langage. Ils poursuivent, que ce type d'entretien offre aussi au chercheur la latitude d'orienter le discours des participants en leur posant des questions adéquates concernant les thématiques étudiées sans se fier à un ordre préétabli, mais plutôt en saisissant le flux conversationnel et les réactions qu'ils affichent pendant l'entretien.

Concernant les limites de cette technique, il est difficile de tirer des conclusions générales. Elle nécessite beaucoup de temps et de compétences particulières pour concevoir, conduire et interpréter un entretien. Les données recueillies dépendent largement des connaissances des personnes interrogées et de leur volonté à bien vouloir répondre. Le choix des informateurs est donc important.

Dans ce travail, les questions d'entretien permettent d'abord, d'avoir une idée sur les rapports entre les finalités éducatives et la formation des futurs citoyens. Puis elles permettent de voir les pratiques d'enseignement pour atteindre les objectifs de cet enseignement. Enfin, elles révèlent les types de relations sociales en classe.

IV.2. Le déroulement de l'entretien

Avant d'effectuer l'entretien, nous avons expliqué aux participants le but de cette recherche et les conditions dans lesquelles les entrevues se dérouleront. Le matériel utilisé pour collecter les données était un enregistreur audio. Les entrevues se sont déroulées dans la salle de réunion de l'établissement.

Nous avons effectué trois (3) entretiens dont un entretien d'essai et deux (2) vrais entretiens. L'entretien test a permis d'un côté de tester le protocole d'entretien. De l'autre côté il a permis de vérifier si les thèmes du guide seront compréhensibles et adaptés aux objectifs de recherche. Chaque entretien dure entre trente (30) et quarante-cinq minutes (45).

Remarquons que les entretiens se sont bien déroulés dans l'ensemble. Les enseignants étaient attentionnés et ouverts aux discussions. Ce qui était très intéressants, parmi eux, il y en a qui essayé de nous donner le maximum d'informations sur le domaine de l'étude. Ce qui nous a frappés le plus, c'est quand ils parlent de choses auxquelles nous ne sommes pas vraiment attendus concernant leur opinion sur l'enseignement de la HG-EC. A certain moment de l'entrevue, certains nous considèrent comme une émissaire du Ministère de l'Education Nationale. De ce fait ils n'hésitent pas à transmettre des messages et des points de vue qu'ils penseraient pouvant améliorer l'enseignement à Madagascar.

Nous tenons toutefois à signaler quelques problèmes que nous avons rencontrés au cours de ces entretiens. Les interviewés ont tendance à utiliser le malgache pour répondre à la plupart des questions d'entretien. Cette situation n'a pas du tout facilité la tâche durant la transcription. En effet, nous avons fourni des efforts dans le travail de traduction, tout en essayant de faire une transcription le plus fidèle des interviews. Parmi les enseignants interviewés, un avait refusé de se faire enregistrer même si nous avons expliqué auparavant le pourquoi de cet enregistrement. Nous pouvons avancer que cette personne n'a pas vraiment confiance. Elle craint que ce soit une investigation qui va servir pour une émission radiodiffusée. Par conséquent nous avons entrepris une prise de note. Parmi ces individus, nous avons constaté que le premier interviewé ne parle pas beaucoup et que nous n'avons pas tiré assez d'informations. L'autre problème que nous considérons aussi important que les autres était la contrainte temps dans la réalisation de ces entretiens. D'une manière générale, ces enseignants ne consacrent pas de temps pour nous recevoir en dehors des heures de travail défini par l'emploi du temps. Les moments les plus décourageants étaient lorsque les interviewés n'ont pas de réponses à certaines questions, même après avoir réorienté ou reformulé les questions.

Malgré les imperfections de l'entretien, nous pouvons avancer que ces entrevues étaient très importantes dans la réalisation de ce travail. Nous avons essayé de surmonter les difficultés auxquelles, nous avons été confrontés. Ce qui est très important c'est que nous avons pu quand même collecter des données qui nous semblent pertinentes pour étoffer cette étude.

IV.3. L'analyse des données

IV.3. 1. L'analyse de contenu

Selon Mucchielli en 2006 (cité par Olui, 2015) l'analyse de contenu est un ensemble de méthodes diverses, objectives, méthodiques, quantitatives et exhaustives dont le but est de dégager à partir de documents, un maximum d'informations, concernant des personnes, des faits relatés, des sujets explorés, et surtout de découvrir le sens de ces informations. Mucchielli en 2006 (cité par Olui, 2015), poursuit que, puisque toute analyse de contenu s'intéresse au signifié de la communication, il est nécessaire de clarifier les méthodes choisies afin de rester le plus objectif possible. C'est une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste²⁷ des communications ayant pour but de les interpréter.

Dans ce travail, nous allons opter pour une analyse thématique. Elle consiste à effectuer un classement logique des contenus après l'explication des valeurs sémantiques de ces contenus, comme l'affirme Mucchielli, en 2006(cité par Olui, 2015). En effet l'analyse thématique permettra de ressortir les thèmes les plus souvent abordés dans les entretiens. Cette analyse permettra aussi de voir les arguments des enseignants pour comprendre leurs pratiques pédagogiques dans l'enseignement de l'éducation civique.

La première tâche consiste à constituer un corpus en transcrivant d'une manière intégrale les entrevues. Après avoir constitué le corpus, l'analyse consistera ensuite à déterminer les thèmes développés dans le discours des personnes enquêtées. Le but c'est de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers du discours. Donc, il s'agit de déterminer les unités significatives et de les catégoriser dans une grille d'analyse. Les éléments de cette grille permettent de tirer les résultats des entretiens lesquels seront enfin interprétés.

IV.3. 2. La constitution du corpus

Comme l'on a avancé auparavant, nous avons choisi l'analyse de discours de contenu thématique. Dans ce travail nous avons opté pour une démarche descriptive et hypothético-déductive. La première tâche consiste à constituer un corpus. Pour ce faire il faut d'abord procéder à une transcription intégrale de l'enregistrement audio des entretiens. Le but de ce travail est de transformer les discours des enseignants interviewés du format oral au format écrit

²⁷ Représentation, opinions, idéologies, systèmes de valeurs, ...

pour avoir le maximum d'information. Pour ce faire, il est important de transcrire de manière compréhensible sans dénaturer la parole de l'interviewé. (Lefèvre, n.d.). Nous avons omis certaines expressions²⁸ souvent utilisées par les enquêtés. Il en est de même comme certaines onomatopées et interjections utilisées par les enquêtés pendant le temps qui ils réfléchissent. Ceux-ci pourraient constituer une entrave à la fluidité des discours et n'apporteraient pas d'éléments significatifs pour l'analyse de contenu. Le tableau ci-dessous montre quelques éléments de la convention de transcription de ces entretiens.

Tableau 2 : Extrait des éléments de convention de transcription

symboles	Significations attribuées
L	Une mention du locuteur suivi d'un numéro en fonction de la prise de parole
[]	Le début et la fin de la prise parole de l'interviewé
-	Une interruption dans le discours
:	Un allongement de l'articulation du son précédent
()	Un segment non identifié par le transcripteur

IV.3. 3. Le codage des données

Après avoir constitué le corpus, la tâche suivante consiste à la codification des discours des interviewés. Cette codification permet de « répertorier dans le corpus des unités de discours en lien avec l'objet d'étude et facilite la mise en forme des données » (Olui, 2015, p. 242). Le codage permet en effet de stocker les informations, de les qualifier et de les organiser. La grille de codage est développée sur le modèle thématique de l'entrevue. Le choix thématique est guidé par les questions de recherche énoncées auparavant. Il s'agit d'abord d'attribuer les principaux thèmes aux passages correspondant des entretiens. Les grands thèmes sont ensuite codifiés de manière détaillée, ce qui permet de répertorier les énoncés discursifs dans les catégories thématiques. Cette codification permet l'analyse thématique pour interpréter les significations que les enseignants attribuent à l'éducation à la citoyenneté, donc d'avoir leurs points de vue. En effet la grille de classification permet de dégager les principaux thèmes étudiés. Le premier aborde les liens entre les finalités de l'éducation civique et la formation des citoyens. Quant au second thème il met l'accent sur les pratiques pédagogiques au sein des classes.

²⁸Ce sont les termes trop langagiers et certaines manies dans le langage

Tableau 3 : les thèmes et les sous thèmes de la grille de classification

thèmes	Sous-thèmes
Les liens entre les finalités éducatives et la formation des citoyens	La place de l'éducation à la citoyenneté dans le système éducatif malgache
	Les objectifs de l'enseignement de l'éducation civique
	La formation d'un bon citoyen
Les pratiques pédagogiques au sein des classes	les orientations prescrites par le programme officiel
	La nature des pratiques pédagogiques dans les classes
	La nature des relations sociales dans les classes

IV.3. 4. La classification des données

La catégorisation des énoncés discursifs est une opération qui consiste à organiser le corpus par une classification des unités de sens. Ces unités seront différencierées puis regroupées selon des critères préalablement définis. Notons toutefois que cette catégorisation est définie à partir du canevas d'entretien, en vue d'élaborer notre grille d'analyse. La lecture du corpus a permis de dégager les idées forces de chacun des enseignants interviewés. C'est à partir de ces idées forces que nous avons pu mettre en lumière les opinions des enseignants vis-à-vis de la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté et surtout les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les classes. Le tableau suivant montre un extrait de la classification des discours.

Tableau 4: Extrait de la grille de classification

thème	Sous-thème	Enoncés discursifs retenus	Idées forces
Les liens entre les finalités éducatives et la formation des citoyens	La place de l'éducation à la citoyenneté dans le système éducatif malgache	«Pour les élèves c'est devenu en quelque sorte la matière qui leur fait distraire ». (L1) «Cette matière n'est pas aussi importante. Car cet enseignement est considéré comme une «petite matière », vue le volume horaire. Elle	La place peu importante de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'institution scolaire malgache.

	<p>doit être considérer comme une autre discipline qui aurait son propre statut mais ne doit pas être considérer comme un « reste » de la discipline histoire-géographie ». (L2)</p> <p>« Je trouve que pour l'école malgache l'éducation civique n'est pas vraiment une préoccupation majeure ». (L3)</p> <p>« Personne ne contribue à l'éducation à la citoyenneté dans notre établissement que les enseignants d'histo-géo ». (L2)</p>	
Les objectifs de l'enseignement de l'éducation civique	<p>« Cette discipline est utile car dans le futur, cette éducation devrait conduire les jeunes. Son contenu leur sera d'une utilité importante dans le sens qu'il leur permet non seulement de les guider mais aussi de mener leur vie ultérieurement. » (L2)</p> <p>« Je trouve que ce n'est pas toujours facile de réaliser pleinement les visées- cela dépend souvent des thèmes étudiés ». (L2)</p> <p>« Je pense que les visées ne sont pas parfaites, mais elles sont quand même en partie appropriées pour former les futurs citoyens mais la façon de les atteindre qui n'est pas souvent facile »(L3)</p>	Les objectifs de l'éducation civique ne permettent pas vraiment de former des futurs citoyens
La formation d'un bon citoyen	<p>« L'éducation à la citoyenneté, c'est la formation des jeunes malgaches pour devenir bons citoyens responsables conscients de ses droits et de ses devoirs. C'est ce qui la différencie de l'instruction civique » (L2)</p>	Un bon citoyen est une personne qui accomplit ses droits, ses devoirs ses obligations envers la société et la nation

		« L'éducation à la citoyenneté est la formation des jeunes pour devenir bons citoyens qui pourraient contribuer au développement du pays » (L3)	
--	--	---	--

V. Les résultats des entretiens

Les résultats des entretiens effectués auprès des enseignants sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 5: Tableau montrant les résultats des entretiens

thème	Sous-thème	Idées forces
Les liens entre les finalités éducatives et la formation des citoyens	La place de l'éducation à la citoyenneté dans le système éducatif malgache	La place peu importante de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'institution scolaire malgache.
	Les objectifs de l'enseignement de l'éducation civique	Les objectifs de l'éducation civique ne sont pas toujours atteints.
	La formation d'un bon citoyen	La représentation d'un bon citoyen : c'est une personne qui accomplit ses droits, ses devoirs, ses obligations envers la société et la nation
Les pratiques pédagogiques au sein des classes	La nature des pratiques pédagogiques dans les classes	les pratiques pédagogiques dépendent des thèmes à traiter et de l'existence ou non des documents
	les orientations prescrites par le programme officiel	Les enseignants montrent une conformité au programme officiel.
	La nature des relations sociales dans les classes	Les relations enseignant-élèves sont souvent positives Les relations élèves- élèves sont souvent conflictuelles

VI. L'interprétation

Dans cette partie du travail les données seront interprétées, après être classifiées. Il convient de mettre en évidence la manière dont les thèmes de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté s'articulent les uns aux autres. Ces analyses permettent de mener des investigations beaucoup plus approfondies et rigoureuses conduisant à l'objectivité. La mise en forme du discours et son interprétation permet de comprendre les opinions des enseignants des collèges sur l'éducation à la citoyenneté.

VI.1. Les liens entre les finalités éducatives et la formation des citoyens

VI.1.1. La place de l'éducation à la citoyenneté dans le système éducatif malgache

L'éducation à la citoyenneté engage à la réflexion sur ce que c'est d'être citoyen. Mettons d'abord l'accent sur la place de l'éducation à la citoyenneté dans le système d'éducation malgache. En réalité, l'école malgache ne dispense l'éducation civique que pour les collèges, ce qui paraît être en contradiction avec la loi n° 2008-011. Cette loi prévoit que, l'éducation à la citoyenneté et au civisme s'adresse à toutes les personnes de tous âges. Pour tous les niveaux, cet enseignement est assuré par les professeurs d'histoire-géographie des collèges. Tel qu'il est prescrit dans les programmes officiels, la charge hebdomadaire des enseignants pour cette matière par classe est de deux (2) heures. Cependant, les enseignants dans leurs discours montrent que dans le système d'éducation malgache, l'éducation à la citoyenneté a une place très peu importante au sein de l'institution scolaire. Les interviewées affirment que :

« Cet enseignement est considéré comme une « petite matière », vu le volume horaire. Elle doit être considérée comme une autre discipline qui aurait son propre statut mais ne doit pas être considérée comme un « reste » de la discipline histoire-géographie » (...). Pour l'école malgache l'éducation civique n'est pas vraiment une préoccupation majeure »(L3)

Le temps consacré à cet enseignement reste faible voire insignifiant par rapport à celui des autres disciplines. D'une manière générale, la charge hebdomadaire pour cet enseignement n'est que d'une heure dans les collèges. Ce qui permet de dire que c'est à l'encontre des prescriptions du curriculum. Cette contrainte temps ne permet pas vraiment aux enseignants de réaliser pleinement les visées de l'éducation à la citoyenneté. En plus les enseignants trouvent que pour la plupart des élèves c'est une matière pas très importante qui permet facilement

d'avoir une bonne note. Leurs discours montrent bien cette considération de la discipline par les collégiens :

« Pour les élèves c'est devenu en quelque sorte la matière qui leur font distraire. »
(L1)

Les cours d'éducation civique leur permettent de rompre avec certaines difficultés venant d'autres disciplines qui demandent beaucoup d'effort intellectuel pour réussir. La place négligeable de cet enseignement dans l'institution scolaire se traduit aussi par le fait que les enseignants ne sont pas bien formés.

La formation des enseignants concernant cette discipline sont très rares pour ne pas dire presque inexistantes. C'est aussi une raison pour dire que cet enseignement ne constitue pas une préoccupation majeure pour l'Ecole malgache. Les interviewés pensent qu'il serait mieux de faire l'éducation civique comme une matière indépendante. Ils suggèrent aussi que l'on devrait donner des formations régulières pour les enseignants. Leurs discours traduit ce souhait.

« Cet enseignement doit être confié à d'autres personnes qui ont une formation autre que celle des historiens ou des géographes. Donc je suggère que l'enseignement de l'éducation civique doit être pris en charge par des spécialistes des sociétés, les sociologues. Ils sont les mieux placés pour former les citoyens. »
(L2)

Par ailleurs, les études effectuées ont révélé que les enseignants des autres disciplines n'apportent pas leurs contributions dans l'éducation civique. Cependant, il faut tenir compte de l'interdisciplinarité de cet enseignement avec d'autres disciplines. Comme l'indique l'instruction du curriculum, l'éducation civique partage avec d'autres disciplines certains objectifs, c'est en particulier le cas pour l'histoire, la géographie, le malagasy et le français. Cette interdisciplinarité permet aux professeurs d'établir les liens nécessaires qui permettent de consolider les acquis des élèves, d'apercevoir les convergences et de mieux asseoir la réflexion. (UERP, 1998)

VI.1.2. Les objectifs de l'enseignement de l'éducation civique

La société malgache actuelle est marquée par une dégradation de la situation sociopolitique au niveau national. Les actions des institutions et organismes internationaux comme le PNUD ont permis d'améliorer la connaissance et l'exercice des droits par la population (PNUD, n.d.).²⁹ D'après Ouellet (2005), le développement d'un programme d'éducation à la citoyenneté

²⁹ Projet programme Droits, Devoirs et Cohésion Sociale (DDCS), atteintes 2011- 2012

suppose qu'on tienne compte de la diversité des conceptions de la citoyenneté qui coexistent légitimement dans la société. Toutefois, cette diversité peut parfois rendre difficile l'accord sur les finalités de ce programme.

Rappelons que, d'après la loi numéro 2008-011 portant sur l'Orientation générale du système d'éducation à Madagascar, le système d'éducation malgache a pour objectif de former l'individu à la vie active intégrée dans le développement social, économique et culturel du pays. Ce système d'éducation devrait en effet former une personne épanouie intellectuellement, physiquement, moralement, civiquement et artistiquement. Les objectifs de l'enseignement de l'éducation civique ne vont pas à l'encontre de cet objectif du système d'éducation. Cette loi fixe les objectifs de l'éducation civique dans les propos suivants :

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

C'est dans ce sens que l'on peut affirmer que d'après ces objectifs, le modèle de citoyenneté décrit par le système d'éducation malgache se caractérise par une double figure si on se réfère à la conception de la citoyenneté selon Pagé en 2001 (cité par Ouellet, 2005). Il s'agit de la citoyenneté définie selon la conception libérale d'une part et la conception nationale unitaire d'autre part. La conception libérale de la citoyenneté met l'accent sur les droits qui protègent la liberté des citoyens, d'investir dans leur épanouissement personnel, familial, professionnel, sans trop se soucier de la participation civique, sauf lorsque ces droits sont menacés. Tandis que la conception nationale unitaire favorise davantage l'épanouissement d'une identité collective qui constitue la base de la cohésion de la société, dans le respect des droits des citoyens.

VI.1.3. La formation d'un bon citoyen

- **La représentation de l'éducation à la citoyenneté par les enseignants**

D'après les interviewés, la finalité fondamentale de cet enseignement est de former des citoyens malgaches responsables, conscients de leurs droits, de leurs devoirs, et de leurs obligations envers la société et la nation et contribuent ainsi au développement du pays. Leurs discours justifient cette finalité.

« L'éducation à la citoyenneté, c'est la formation des jeunes malgaches pour devenir bons citoyens responsables conscients de ses droits et de ses devoirs. C'est ce qui la différencie de l'instruction civique » (L2)

« L'éducation à la citoyenneté est la formation des jeunes pour devenir bons citoyens qui pourraient contribuer au développement du pays »(L3)

Ces points de vue se rapportent bien évidemment aux objectifs de cet enseignement. Ainsi, être un citoyen requiert des droits, des devoirs, des obligations envers la société et la nation. Selon Galichet (2003), On distingue habituellement trois aspects dans le concept de citoyenneté. En premier lieu un aspect identitaire : être citoyen, c'est éprouver une « ressemblance fondatrice » avec d'autres. Elle donne lieu à une « conscience d'identité » qui émerge à travers les différences individuelles, sociales, ethniques ou géographiques qui caractérisent les citoyens d'une même nation. En second lieu, être citoyen, c'est prendre des décisions ensemble, être partie prenante de projets, d'entreprises, d'actions auxquelles on participe par le biais de l'élection des représentants ou, dans le cas de la démocratie directe, par le processus référendaire. Enfin être citoyen c'est avoir conscience de droits et de devoirs, non seulement pour soi, mais aussi corrélativement pour les autres. C'est donc être vigilant non seulement pour la défense de ses propres droits et l'accomplissement de ses devoirs propres, mais aussi ceux des autres³⁰.

- **Les problèmes soulevés par les enseignants dans la formation des citoyens**

D'après les entrevues, les enseignants en charge de cette discipline trouvent qu'il est souvent difficile de réaliser et d'atteindre les visées de l'éducation à la citoyenneté. Les problèmes

³⁰ On pourrait nommer *vigilance critique*, qui se concrétise notamment par la défense des droits de l'homme et du citoyen partout où ils sont violés

soulevés proviennent essentiellement du curriculum. Il n'y a pas vraiment de continuité sur les thèmes à traiter dans les programmes scolaires pour les collèges d'enseignement général. Un autre problème, d'ordre institutionnel est aussi à remarquer. L'enseignement de l'éducation civique s'arrête à la classe de Troisième. Pourtant la formation des citoyens devraient être dispensée à tous les niveaux de l'institution scolaire. Cette rupture ne permet pas à cet enseignement d'aboutir aux objectifs et aux visées définis par le système d'éducation et de la matière même. D'autres problèmes viennent des objectifs mêmes de la discipline. Pour certain niveau, les professeurs pensent que ces objectifs sont quelques fois ambigus. Par conséquent, il est souvent difficile de réaliser pleinement les visées en classes. Ils pensent aussi que ces visées ne sont pas tout à fait appropriées et ne sont pas parfaites. Leur réalisation dépend largement des thèmes étudiés. D'une manière générale les prescriptions du curriculum ne contribuent pas sur la manière d'agir. Elles restent des connaissances théoriques. C'est ainsi que, les interviewés pensent qu'il est difficile de former de bons citoyens. Les extraits suivants montrent leur discours à ce propos.

« Les visées ne sont pas tout à fait appropriées. Car le problème, pour le moment l'éducation civique est seulement réservée pour tous les niveaux du collège, donc cet enseignement s'arrête en classe de 3^{ème}. Et après les élèves oublient ce qu'ils ont étudié et plus tard vue leur comportement on dirait qu'ils n'ont rien appris et retenu de cet enseignement(...). A mon avis les élèves ne seront pas des bons citoyens dans le futur les résultats ne sont pas toujours atteints on leur fait connaitre et c'est tout en plus il n'y a pas de continuité »(L2)

Les objectifs de l'éducation civique ne permettent pas vraiment de former les adultes de demain. Il est indéniable qu'elle permet aux élèves d'avoir des connaissances sur les pratiques de la vie quotidienne par exemple les droits des enfants, les droits des citoyens, l'état civil, la démocratie. Si l'on se réfère aux propos de Sevane (2011), il ose affirmer que le Malgache n'est pas un bon citoyen et c'est un ignorant. Il poursuit que l'ignorant ne comprend pas le monde qui l'entoure. Il se laisse facilement séduire par les belles paroles de manipulateurs et obéit (et désobéit) sans forcément être conscient des conséquences de ses actes. Pour l'auteur, il est possible de sortir de cette obscurité à condition seulement de faire de l'éducation à la citoyenneté une priorité absolue. C'est un défi pour le système d'éducation malgache.

VI. 2. Les pratiques pédagogiques au sein des classes

La progression des apprentissages chez les élèves est la principale mission de l'école. Selon Toczek (2009), cette mission a pour objectif de favoriser le développement des connaissances chez les élèves ; les conduire à utiliser ces connaissances ; stimuler leur intérêt présent et futur pour le domaine concerné. Selon les instructions du programme officiel, l'enseignant doit choisir une démarche pédagogique permettant à la majorité des apprenants d'atteindre les objectifs. Pour ce faire il peut s'inspirer soit des indications portées en observations dans le programme, soit se référer à ses propres pratiques d'enseignement.

VI. 2. 1 Les orientations prescrites par le programme officiel

Les grands axes du programme scolaire d'éducation civique aux collèges d'enseignement général pour tous les niveaux se rapportent à des thèmes qui abordent la vie scolaire et sociale, les droits, la Nation et l'Etat, ainsi que la protection de l'environnement. L'étude a révélé que les enseignants appliquent le programme défini par l'arrêté n° 103-95/MEN du 7 juin 1995 fixant les programmes scolaires des Lycées et des Collèges d'Enseignement Général de Madagascar, à partir de l'année-scolaire 1996-1997. Pour les interviewés, les documents proposés par le Ministère de tutelle, qui complètent le programme, sont considérés comme un guide pour la réalisation de l'enseignement de l'éducation civique en classe. Ces documents ne sont pas tout à fait suffisant pour préparer les cours. Ils ne sont pas toujours accessibles. Les méthodes proposées pour mettre en œuvre une séquence d'enseignement ne sont pas toujours faciles, voire impossible de pratiquer à cause des contraintes relatives au temps et l'insuffisance ou l'inexistence même d'outils didactiques et pédagogiques. Les enseignants interviewés se conforment au programme officiel. Dans leur discours, ils montrent qu'ils ne peuvent ni ajouter d'autres thèmes au programme, ni en ignorer une partie, car l'approche pédagogique mise en œuvre est la Pédagogie Par Objectifs. Il y a des occasions où ils y en rajoutent ; c'est lorsqu'il y a une question d'actualité sur laquelle ils pensent importante. L'une des enseignants évoque le cas avec la visite du Secrétaire Général de l'ONU au mois de mai 2016 ou le sommet de l'OIF, organisé à Antananarivo au mois de novembre de la même année.

« Je suis obligée car avec le PPO on ne peut pas enseigner d'autres thèmes en dehors du programme () mais en classe de 3^{ème} puisqu'on parle des relations internationales lorsqu'il y a des événements je sors un peu du programme pour parler d'actualité comme c'était le cas avec l'OIF. » (L2)

Ces enseignants ne sont pas informés sur le nouveau programme d'Education à la Citoyenneté et au Civisme pour les Lycées et collèges d'enseignement général ; définit par l'OEMC en 2014. Ce nouveau programme n'est pas encore en application. Ce sont les CISCO qui ont été dotées de nouveaux manuels se rapportant à ces nouveaux programmes.

Du côté des apprenants, les enseignants affirment que d'une manière générale, les élèves apprécient le contenu de cet enseignement étant donné que les thèmes abordés parlent de la vie quotidienne. Il y a des thèmes qui leurs semblent très intéressants comme la démocratie, les partis politiques, les élections, le mariage et l'état civil. En effet durant le cours ils montrent leurs intérêts par la participation. Ces thèmes intéressants suscitent des débats dans les classes. Par contre, d'autres thèmes comme le recensement, l'impôt, ne suscitent même pas leur curiosité, car ils ne trouvent pas intéressant. Malgré le fait que les savoirs enseignés concernent les droits, les devoirs ; les enseignants pensent que pour certains élèves cela ne les concerne pas. Et dans le futur il n'en reste rien de ce qui a été appris. Les interviewés trouvent que, le contenu de cet enseignement permet aux élèves d'avoir de bonnes notes lors des évaluations à l'école ou à l'examen officiel. Ce qui leur permet de compenser les mauvaises notes obtenues en histoire. Leurs discours confirment ce fait.

« C'est une matière facile pour les élèves. En plus elle leur permet de rattraper les mauvaises notes qu'ils ont eues en histoire. »(L1)

Cependant, les enseignants révèlent qu'il y a des thèmes que les élèves ont du mal d'en approprier. Il s'agit des sujets qui concernent les relations internationales. C'est surtout des notions que l'on inculque chez les élèves, qui leur paraissent compliquer ; il en est de même pour la délimitation des frontières des Etats. Ces notions et concepts semblent plutôt abstraits pour les élèves. C'est plutôt du politique que de la vie quotidienne.

Questionner sur les difficultés rencontrées dans l'enseignement de l'éducation civique, les enseignants affirment que d'une manière générale, ils n'éprouvent pas de difficulté dans la transmission des connaissances. Leurs discours montrent que c'est une matière facile pour les élèves. Il n'y a pas de difficultés particulières à surmontées. Les cours sont rapides et souvent très animés. Les élèves sont en éveil.

Les enseignants ont mis l'accent sur le fait que le programme actuel n'est pas suffisant ou incomplet pour former les futurs citoyens. Il n'aboutit pas à l'épanouissement des citoyens ni sur le plan civique ni à l'exercice de la citoyenneté. On dispense des connaissances déclaratives aux élèves. Selon Tardif (1992), les connaissances déclaratives correspondent essentiellement

à des connaissances théoriques, qui, à une certaine période, furent reconnues comme des savoirs. Il s'agit selon Gagné (1985), de la connaissance « de faits, de règles, de lois, de principe. » Les connaissances dispensées aux élèves dans le cadre de l'éducation civique sont dites, et transmises directement. Ces connaissances limitent souvent aux futurs citoyens l'action d'agir. Elles devraient être transformées en connaissances utilisables et utilisées. Ainsi elles devraient participer à la réalisation de tâches, ou à l'accomplissement de devoirs et d'obligations envers la société et la nation, ainsi qu'à l'exercice des droits. L'exemple suivant, montrent cette situation.

« On leur fait seulement connaitre les actes de l'Etat civil mais on n'entre pas dans le détail. C'est le programme. » (L3)

Dans leur approche, les enseignants utilisent souvent les questionnements pour évaluer les acquis des élèves. Selon le programme scolaire, l'évaluation se fait par référence aux objectifs définis et effectivement enseignés. Les formes d'évaluations ne permettent pas aux enseignants de mesurer la capacité d'action des élèves. La raison c'est que les évaluations ne permettent pas de mettre en pratique ce qui a été enseigné. Elles se limitent à des questions à choix multiples, des exercices à flèches, des questions à réponses courtes. Selon les prescriptions du curriculum, c'est évaluer dans quelle mesure l'élève doit être capable de maîtriser des connaissances à l'oral comme à l'écrit ; maîtriser des compétences et des comportements³¹ ; acquérir et assimiler le savoir- être d'un élève citoyen en devenir. Si on se réfère aux six niveaux de la taxonomie des objectifs éducationnels de Bloom (1956), ces évaluations ont souvent un faible niveau taxonomique. Dans cet enseignement, les apprenants doivent d'une part comprendre et retenir des connaissances. Et d'autre part, ils doivent observer, se souvenir, et saisir des informations. La mise en pratique de ces connaissances reçues en classe pour les collégiens n'est pas toujours évidente. Pour la plupart de ces élèves comme les autres adultes, l'une des interviewés parle du fait qu'ils ont tendance à oublier ce qui a été appris en classe. Par conséquent, ils ne sont pas en mesure de mettre en application leurs connaissances dans la vie quotidienne. Les interviewés affirment que leur tâche consiste seulement de guider les élèves.

« On ne fait que guider les élèves on n'espère pas vraiment un résultat »(L3)

³¹ Exemples : comment procéder à une enquête. Comment présenter un exposé. Utiliser des tests d'opinion et interpréter le pourcentage

VI. 2. 2. Les pratiques d'enseignement en décalages avec les directives officielles

Selon le Bozec (2016), les enquêtes sur l'éducation à la citoyenneté sont rares, ce qui rend difficile l'analyse précise de la manière dont celle-ci est mise en œuvre dans les classes. Les pratiques et les contenus d'enseignement en éducation civique ne sont pas pratiquement étudiés.

- **Les pratiques pédagogiques**

D'après le travail effectué, les enseignants procèdent par diverses manières pour assurer l'éducation à la citoyenneté. Les pratiques pédagogiques choisies et adoptées par les enseignants dépendent largement des thèmes étudiés et des documents qu'ils pourraient utilisés et mobilisés en classe. Le choix de la stratégie pédagogique est fondamental et repose sur la compétence à enseigner.

Il s'agit d'un côté, du choix de la méthode traditionnelle dans le cadre d'un cours magistral et de l'autre côté de la méthode active. La contrainte temps et le manque d'outils pédagogiques et didactiques limitent les activités en classe. Cette situation oblige les professeurs à adopter des stratégies et des pratiques pédagogiques qui visent surtout à finir le programme. C'est pourquoi, les enseignants choisissent de faire souvent un cours magistral. Soulignons que cette pratique est en décalage avec les directives officielles. Ces cours magistraux reposent sur une méthode expositive, transmissive, passive. Le professeur est en effet le détenteur du savoir qu'il va transmettre à ses élèves. Ainsi, ces derniers sont considérés comme des êtres passifs, de simples récepteurs du savoir. Pour les interviewés, leur préoccupation réside sur le fait de vouloir disséminer des informations pour atteindre les objectifs. Par cette méthode le professeur transmet un contenu structuré et des connaissances sous forme d'exposé et laisse peu de place à l'interactivité avec l'apprenant. Les discours des enseignants justifient cette pratique traditionnelle.

« Je mets souvent en œuvre des cours magistraux j'expose et j'explique étant donné qu'on enseigne aux élèves des connaissances déclaratives. C'est souvent le cas quand il s'agit de thème avec lequel on ne trouve pas assez de documents. »(L3)

Cette méthode a des limites. Les apprenants n'auront que des connaissances théoriques. Aussi ne permet-elle pas de vérifier l'acquisition de nouvelles compétences chez ces derniers. Des recherches américaines montrent les revers de cette pratique. D'après ces recherches, des cours traditionnels d'éducation civique ne présentant qu'une vision idéalisée des institutions politiques et non la réalité des systèmes politiques et sociaux (inégalités sociales, discrimination

de genre, ...) pourraient au contraire éloigner les élèves des affaires de la cité (dépolitisation, moindre valorisation de la participation citoyenne) (Bozec, 2016).

A part les méthodes traditionnelles, ces enseignants ne manquent pas d'opter pour les méthodes nouvelles, principalement la méthode active. Le choix de cette méthode dépend en grande partie des thèmes abordés et des outils disponibles que l'on peut mobiliser dans les cours. Il importe de souligner que la méthode active est une méthode d'apprentissage « appropriative » et de « découverte ». Les connaissances et les savoir-faire acquis résultent, pour l'essentiel, d'une activité personnellement prise en charge par l'élève. Elle fait appel à une approche socioconstructiviste. En effet l'élève participe à la création de ses propres connaissances. D'après les entrevues, ces enseignants privilégient les débats, les échanges oraux entre élèves, le commentaire de documents officiels comme le code électoral ou la Constitution. Par ailleurs, ces enseignants mobilisent l'expérience personnelle des élèves pour apprécier une situation et résoudre un problème avec leurs moyens. Les discours des interviewés justifient ces pratiques.

« Je recours aussi à des méthodes actives selon les thèmes abordés. »(L2)

Remarquons que, l'un des enseignants interviewés a soulevé un problème relatif à la mise en œuvre de certaines pratiques éducatives. Il s'agit des activités qui devraient se faire en dehors de la classe ou de l'école³². Il s'agit de méthodes permettant aux enseignants de confronter leurs élèves à la réalité. Il est utile dans ce cas, de recourir aux pédagogies plus actives, qui ouvriront les classes sur le monde extérieur. Cependant ces activités sont non seulement importantes mais aussi, prescrites par le curriculum. L'entrave à la réalisation des activités provient d'un ordre administratif. La CISCO à laquelle appartient l'établissement considéré n'autorise pas les sorties et les voyages d'études pour les collèges que pour certaines disciplines. Ainsi, la reconnaissance des activités d'éducation civique qui ne sont pas purement scolaires n'est pas assurée. Cependant, les instructions mentionnées dans le curriculum favorisent et encouragent certaines pratiques comme les sorties, les visites des lieux publics, la participation des élèves aux enquêtes, pour que cet enseignement soit plus attrayant, plus vivant, plus concret et plus efficace.

- **Les outils pédagogiques et didactiques**

Les outils et supports pédagogiques ou didactiques sont choisis en fonction des thèmes abordés en classe. Cet enseignement n'est pas aussi instrumenté. Pour certains thèmes les documents sont très rares. Cependant des exemples de la vie quotidienne peuvent en servir d'illustration.

³² La visite des lieux publics (comme la mairie), les voyages d'études...

Ce manque ou cette insuffisance de documents pousse les enseignants à recourir aux méthodes magistrales, donc expositives.

Les entrevues montrent que les cours sans documents sont moins intéressants. L'un des enseignants interviewés, fait travailler ses élèves pour trouver certains documents utiles pour illustrer les cours. C'est le cas en classe de quatrième où le professeur demande à ses élèves d'amener en classe des extraits d'acte de l'état civil, comme un extrait de l'acte de naissance. C'est un moyen de stimuler la participation des élèves dans l'apprentissage. En classe de troisième, l'enseignant demande souvent aux élèves de recueillir des informations et d'actualités concernant les thèmes étudiés. Pour d'autres thèmes, les enseignants fournissent eux-mêmes les outils didactiques et pédagogiques, comme les textes officiels. Les propos des enseignants confirment ce qui a été expliqué auparavant.

« Je me documente un peu. J'utilise des livres des images. Je me réfère un peu à la constitution sans oublier les actualités sur les élections, les relations internationales surtout en classe de 3^{ème} car je n'ai que des classes de 3^{ème} les actualités. Les cours sans document ne sont pas intéressants pour élèves. » (L2)

« J'utilise toute sorte de documents qui se rapporte au thème étudié. (...). Je demande aux élèves de fournir certains documents qui nous serviront de supports pour les cours - par exemple leur demander d'apporter un extrait de l'acte de naissance(...). »(L3)

Il est vrai que le ministère met à la disposition des enseignants des documents qui permettent de les aider dans la préparation des cours. D'après les interviewés, ces documents ne fournissent que des renseignements généraux sur les contenus. En effet les enseignants doivent utiliser d'autres ressources dans la phase de préparation et dans les séquences d'enseignement.

VI. 3. Les relations dans les classes

VI. 3. 1. Les relations entre l'enseignant et les élèves

Plusieurs facteurs influencent les relations enseignant-élèves, comme les facteurs propres à l'élève, celui de l'enseignant ainsi que celui du milieu scolaire. Les caractéristiques de chacun de ces acteurs et du contexte dans lequel s'exerce cette influence, déterminent en général la nature de cette relation. L'enseignant aborderait sa classe avec son propre patron relationnel qui reflète ses émotions et ses attentes concernant ses interactions avec ses élèves. Il déployerait des stratégies motivationnelles à l'image de son propre style d'attachement. L'image que

l'enseignant à de lui-même, ses compétences d'éducateur auraient une influence sur les interactions qu'il entretient avec ses élèves. Du côté des élèves, leur contexte familial, leurs comportements, et leurs caractéristiques personnelles déterminent le genre de relation avec les professeurs et leurs pairs. Des études concernant la relation élève-enseignant montrent que cette relation est l'un des facteurs de la réussite des élèves (Côté, 2012).

Questionner sur les relations enseignant-élèves, les enseignants interviewés affirment avoir des relations positives avec leurs élèves. Positives dans le sens qu'il s'agit de relation chaleureuse, soutenante et non conflictuelle. Sous un autre angle, les élèves sont très respectueux envers leurs professeurs, et que ces derniers respectent les droits des apprenants. Il s'agit du droit des élèves de s'exprimer, de prendre la parole. D'après les recherches, un climat pédagogique ouvert, c'est-à-dire de bonnes relations enseignants/élèves a des effets positifs sur les connaissances et les attitudes civiques des élèves (Bozec, 20016).

« Je dirai plutôt que les cours sont vraiment animé et les élèves sont en éveil cette situation facilite la transmission du savoir. Cette sorte d'ambiance détendue est souvent source d'échanges entre les élèves. Les élèves sont respectueux envers les enseignants»(L2)

En effet concernant la conduite de classe, ces enseignants n'éprouvent pas de grandes difficultés dans leur métier. Ils ne sont pas confrontés à de graves problèmes avec leurs élèves. C'est l'une des raisons, qui font la rapidité des cours. Ils affirment que les élèves sont en éveil, et que les cours sont animés. Dans l'enseignement de l'éducation civique, les professeurs interviewés, n'ont pas de contrainte particulière à surmonter.

VI. 3. 2. Les relations élèves-élèves

Un nombre important de travaux a démontré l'importance des relations interpersonnelles dans le développement social, émotionnel et cognitif de l'apprenant (Michinov, 2004). Ces relations pourraient avoir des effets sur les résultats scolaires. Pendant les cours ces élèves développent souvent une relation basée sur les échanges d'idées sur les thèmes traités en classes. D'après les entrevues, ces échanges sont bénéfiques pour les apprenants. Ils permettent à certains de partager leurs connaissances à ses pairs. Ils permettent pour d'autres d'en recevoir des informations, de restituer ou de recevoir d'autres connaissances.

Sur le plan des relations sociales entre les élèves, l'un des enseignants interviewés affirment dans ses propos que pour ses élèves, on ne voit plus à travers leur comportement la notion de « fihavanana ». Ils entretiennent entre eux des relations plutôt conflictuelles. Par rapport aux ainés, ils sont souvent égoïstes et ont pour la plupart une mentalité plutôt individualiste. Pour gérer la situation les enseignants se trouvent dans l'obligation de faire la morale aux élèves concernés ou le plus souvent à la classe. Les discours des enseignants en justifient.

« C'est une nouvelle génération qui a une mentalité différente que celle de leurs ainés ce sont des adolescents qui sont souvent divisés en sous-groupes en fonction de leur centre d'intérêt – pour les filles la mode pour les garçons les jeux(L2) »

« Ils sont souvent en conflit, je me trouve souvent dans l'obligation de leur faire la morale. Je ne trouve pas trop d'impact dans l'apprentissage d'autant plus que dans les cours on ne trouve pas trace de ces conflits »(L3)

A propos de l'exercice de la citoyenneté par leurs élèves, les enseignants soulèvent que ces derniers manquent pour la totalité de civilité. La civilité est l'observation des règles et bonnes manières en usage. Elle est à l'origine des relations et du dialogue dans un groupe social (CRDP, 2007). Sevane (2011) cite les propos de Perrenoud qui soulignent que le rapport au savoir et à la raison est au fondement de la citoyenneté, davantage que de bons sentiments. Pour ces élèves, on peut dire qu'ils ne savent pas mettre en pratiques les savoirs acquis en classe dans leur quotidien en tant que citoyen.

Selon les interviewées plusieurs faits attestent cet incivisme. Pour les uns ils manquent de respect vis-à-vis du drapeau. Pour d'autres ils ne respectent pas les biens communs à l'établissement. Pour certains, ils ignorent ou semblent ne pas savoir leurs obligations et leurs devoirs envers la classe et l'école. L'exemple suivant illustre le discours des enseignants.

« La plupart des élèves ne font pas le ménage, n'effacent pas le tableau... »(L1)

Par leur comportement, les élèves n'observent ni les règles et les bonnes manières, ni les valeurs sociales. L'incultation des valeurs sociales n'est pas seulement la tâche des enseignants, mais tout adulte en premier les parents. Certes, L'école ne peut pas elle seule combler toutes les carences éducatives. Slama en 2009, fait remarquer que la famille est en effet le premier lieu de l'apprentissage de la vie collective et de la solidarité.

CONCLUSION

CONCLUSION

En définitive, le présent travail est une recherche effectué au Gabon que nous avons tenté de répliquer dans le cadre local. Le Gabon et Madagascar ont une similitude sur le plan historique. Ce sont des anciennes colonies françaises. Sur le plan politique, depuis l'effondrement du communisme qui ouvre vers la voie de la démocratisation, les deux pays connaissent de grandes difficultés dans la marche vers la démocratisation. Dans le domaine de l'éducation, les deux pays ont hérité leurs systèmes éducatifs du système français. Un système qui semble être inapproprié à la situation socio-culturelle que ce soit pour l'un ou pour l'autre pays. Ce système d'éducation ne répond pas parfois ni aux attentes des sociétés ni aux besoins de ces pays pour le développement.

Rappelons que cette recherche menée par Olui en 2015 est orientée sur les manières de faire l'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire. Notre problématique de réPLICATION tentait également d'expliciter dans le cadre local les opinions des enseignants de la HG-EC, au regard des visées et des pratiques d'éducation à la citoyenneté exercées dans leur classe. Cette problématique a nécessité une entrevue auprès des enseignants d'histoire-géographique et d'éducation civique des collèges. La méthodologie que nous avons adoptée pour la réalisation de ce travail est essentiellement basée sur une recherche qualitative. Elle consiste à décrire les manières par lesquelles les enseignants de la HG-EC assurent l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté au collège. Les données recueillies de cette recherche qualitative ont été analysées par rapport à la problématique et l'hypothèse de notre réPLICATION. Le travail effectué montre que l'éducation civique n'est pas une préoccupation majeure dans le système d'éducation malgache. Actuellement par l'intermédiaire de l'OEMC, des réformes en vue de l'amélioration de cet enseignement est en cours.

Dans leurs stratégies pédagogiques, les enseignants, prennent compte souvent du contenu à faire acquérir et les objectifs pédagogiques et rarement du profil de leurs élèves. Pour mettre en œuvre les pratiques pédagogiques, les professeurs recourent à deux méthodes contradictoires. Il s'agit de la juxtaposition du modèle pédagogique traditionnel dans un axe informatif avec le modèle de l'éducation nouvelle par l'expérience et l'analogie. Les méthodes de travail dépendent de plusieurs facteurs. Le choix des pratiques pédagogiques dépend d'un côté des thèmes étudiés en classe et des visées assignées. Et de l'autre côté, ce choix est aussi tributaire de l'existence ou non des outils et supports pédagogiques ou didactiques. En définitive nous confirmions notre hypothèse selon laquelle : « pour former les futurs adultes, les professeurs de

la HG-EC accordent une importance au lien entre les finalités et les stratégies pédagogiques dans l'enseignement de l'Education Civique pour former les futurs citoyens. »

Actuellement la citoyenneté dépèrit dans tout le pays. L'école malgache a du mal à former de bons citoyens. Cependant, l'école peut jouer un rôle important dans l'éducation à la citoyenneté en mettant un dispositif d'ensemble pour mieux assurer le vivre ensemble. Concernant ces dispositifs, nous nous sommes inspirés du travail de Sarr (2007). Parmi ces dispositifs, il est primordial de faire de l'éducation à la citoyenneté une réalité dans les écoles et renforcer les acquis des élèves. Il est aussi important de développer l'autonomie de l'élève et sa responsabilisation. L'école doit prendre en charge des approches de l'éducation à la citoyenneté et mettre en exergue une interdisciplinarité ou une transdisciplinarité pour assurer cet enseignement. L'école doit mettre les élèves au service de leur communauté et ouvrir les jeunes à la dimension mondiale.

Concernant les limites de ce travail, il en est difficile de tirer des conclusions générales. Elle nécessite beaucoup de temps et de compétences particulières pour concevoir, conduire et interpréter un entretien. Les données recueillies dépendent largement des connaissances des personnes interrogées et de leur volonté à bien vouloir répondre.

A Madagascar comme dans de nombreux pays, tel qu'il est proposé dans le rapport du PNUD au Secrétaire Général des Nations Unies (2005), il faudra une transformation sociale et politique qui puisse étayer des changements dans les incitations institutionnelles et politiques, qui actuellement compromettent le fonctionnement du système scolaire. Le défi est d'améliorer la qualité de l'éducation à la citoyenneté à Madagascar. L'amélioration s'agirait de revoir les méthodes de transmission de savoir, afin d'inculquer aux apprenants les valeurs qui vont de pair avec ces savoirs. Il s'agirait de définir le type de citoyenneté dont la nation aurait besoin pour contribuer à son développement, et réorienter le curriculum en fonction de ce profil. L'éducation à la citoyenneté doit impérativement passer par une valorisation de l'éducation aux valeurs. Il est important de repenser la formation des enseignants, leur accompagnement et développement professionnel, basé sur une bonne connaissance du domaine. Enfin, il serait crucial de réfléchir sur le rôle des autres acteurs sociaux dans la formation des adultes de demain, car l'école, n'est pas le seul milieu de développement et de socialisation des individus.

REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE

REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE

- Association pour la recherche qualitative. (n.d.). *L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative.* Récupéré le 03 Décembre 2016 sur www.-recherche-qualitative.qc.ca.
- Audiger, F. (2007). Enseignement de l'histoire et Education à la citoyenneté, ouvrir un débat. *Le Cartable de Clio.* Revue normande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire. (7). Genève.
- Bozec, G. (2016). *L'éducation à la citoyenneté à l'école : politiques, pratiques scolaires, effets sur les élèves.* Rapport Scientifique. France : Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire. Récupéré le 29 décembre 2016 sur www.cnesco.fr/Dossier de synthèse.
- Côté, N. (2012). *La relation élève-enseignant importante pour la réussite scolaire.* Ecole branchée. Récupéré le 4 Janvier 2017 sur www.ecolebranchée.com.
- CRDP. (2007). *Education civique, juridique et sociale : de la vie en société à la citoyenneté. Lycée classe de seconde.* Académie de Nice.
- Darcos, X., Meirieu, P. (2003). *Deux Voix pour une Ecole. Débat animé par Marielle Court.* Paris.
- Decroly, J.-M. (n.d.). *Introduction à l'entretien semi-directif. Recherches dirigées en géographie humaine.* Récupéré le 12 Novembre 2016 sur www.homepages.ulb.ac.be.
- Gagné, E.D. (1985). *The cognitive psychology of school learning.* Boston. Récupéré le 3janvier 2017 sur www.amazon.com.
- Galichet, F. (2003). *Citoyenneté, une nouvelle alphabétisation ?* Strasbourg: PUF.
- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté.* Paris : Anthropos.
- Lefèvre, N. (n.d.). *L'entretien comme méthode de recherche.* Récupéré le 15 Novembre 2016 sur www.Stpas.univ.lille2.fr
- Le Pors, A. (1999). *La citoyenneté.* Que-sais-je. Paris : PUF.
- Michinov, E. (2004). L'influence des relations entre élèves. *L'enfant (45).* Récupéré le 02 Janvier 2017 sur www.etudier.com.
- Ministeran'ny fanabeazam-pirenena. (2011). *Fanabeazana ho olompirenena vanona: Boky fibeazana - kolejy Fampianarana Ankapobeny.* Antananarivo.

- Ministeran'ny fanabeazam-pirenena. (2011). *Fanabeazana ho olompirenena vanona: Tahirin-kevitra*. . Antananarivo.
- Ministeran'ny fanabeazam-pirenena. (2011). *Fanabeazana ho olompirenena vanona: Taridalana ho an 'ny mpanabe*. Antananarivo.
- Ouellet, F. (2005). L'éducation à la citoyenneté : pour contrer le « scandale de l'inégalité». *Pédagogie collégiale*, 2 (19). Université de Sherbrooke. Récupéré le 02 janvier 2017 sur www.aqpc.qc.ca-éducation-citoyenne.
- PNUD. (n.d.). *Programme Droits, Devoirs et Cohésion Sociale (DDCS), atteintes 2011- 2012*. Récupéré le 14 Novembre 2016 sur www.mg.undp.org/projets.
- PNUD. (2005). *Rapport du PNUD au Secrétaire Général de l'ONU. Investir dans le développement Plan pratique pour réaliser les objectifs de Millénaire pour le Développement*. New- York.
- Randriamasinoro, L. (2008). *L'éducation à la citoyenneté et les adolescents malgaches : cas de l'école publique et de l'école confessionnelle*. (Mémoire Tutoré). Université d'Antananarivo.
- Slama, A.-G. (2009). *L'éducation civique à l'école*. Avis du Conseil économique, social et environnemental. Récupéré le 22 Décembre 2016 sur www.ladocumentationfrançaise.fr.
- Sarr, S. (2007). *L'éducation à la citoyenneté : le rôle de l'école*. Récupéré le 15 décembre 2016 sur www.portail-eip.org/SVC/eipafrigue. EIP-Sénégal.
- Sevane. (2011). *À la recherche d'une citoyenneté perdue (1^{ère} et 2^{ème} partie)*. Récupéré le 22 décembre 2016 sur madagascar-tribune.com.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal. Récupéré le 3 janvier 2017 sur www.erudit.org.
- Toczek, M.-C. (2009). *Les situations d'enseignement : un programme de recherches centré sur l'analyse des déterminants et des impacts*. (Note de synthèse en vue de l'HDR). Université de Genève et de Liège. Récupéré le 24 novembre 2016 sur www.tel.archives-ouvertes.fr.
- UERP. (1998). *Programmes scolaires à partir de l'année-scolaire 1999-2000*. Tananarive.

Textes officiels :

- Arrêté n° 32 638/ 2014 MEN fixant les programmes d'Education à la Citoyenneté et au civisme des Lycées de l'Enseignement Général.
- Arrêté n° 32 639/ 2014 MEN fixant les programmes d'Education à la Citoyenneté et au civisme des Collèges de l'Enseignement Général.
- Loi n° 2008-011 portant sur l'orientation générale du Système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar.

ANNEXES

ANNEXES

ANNEXE I : Guide d'entretien

Thème 1: les rapports entre les finalités éducatives et la formation des futurs citoyens

1. pour vous qu'est-ce que l'éducation civique ?
2. À quoi cette discipline contribue-t-elle selon vous ? Dans quel sens ?
3. Que pensez-vous de ces visées d'éducation civique au collège?
4. Pensez-vous qu'elles sont appropriées pour la formation du citoyen malgache de demain?
Pourquoi? Le programme actuel permet-il de former les adultes de demain ?pourquoi ?
5. Avez-vous la possibilité de réaliser pleinement de telles visées au cours de vos leçons?
Pourquoi?
6. Comment appréciez-vous l'importance que l'école malgache attribue à l'éducation civique?
7. Comment vos élèves exercent-ils la citoyenneté à l'école ? Avez-vous des exemples ?
8. Etes-vous au courant du nouveau programme de 2014 en éducation civique ? L'appliquez-vous déjà ?

Thème 2: Le contenu d'enseignement et les dispositifs mis en œuvre

1. Avez-vous reçu une formation liée à l'éducation à la citoyenneté ? Quel organisme avait dispensé la formation ?
2. Dans vos leçons, se conformez- vous avec le programme ? Pourquoi ?
3. Quels types de documents utiliser vous quand vous préparer vos cours et quand vous faites vos cours en classe ?
4. Pensez-vous que les élèves apprécient le contenu du savoir enseigné? Pourquoi ?
5. quelle méthode d'enseignement vous mettez-en œuvre dans vos classes ? Pouvez-vous me donner un exemple typique de leçon ?
6. Quelles sortes d'activités proposez-vous à vos élèves pour les faire travailler ? Pouvez-vous en préciser les circonstances ?
7. Comment faites-vous pour vous assurer que les élèves ont compris ce que vous leur avez enseigné?
8. Pouvez-vous me dire quels sont souvent les difficultés rencontrées par élèves par rapport au savoir ?

Thème 3 : les relations sociales en classe

1. pouvez-vous me dire le genre d'atmosphère qui règne dans vos classes ? cette atmosphère contribue-t-elle au bon déroulement de l'enseignement et l'apprentissage ? Pourquoi ?
2. Comment voyez-vous vos rapports avec les élèves et les rapports entre les élèves eux-mêmes ?
3. pensez-vous que vos classes constituent le reflet de la société malgache? Pourquoi ?

ANNEXE II : La grille de classification

thème	Sous-thème	Enoncés discursifs retenus	Idées forces
Les liens entre les finalités éducatives et la formation des citoyens	La place de l'éducation à la citoyenneté dans le système éducatif malgache	<p>« Pour les élèves c'est devenu en quelque sorte la matière qui leur fait distraire ». (L1)</p> <p>« Cette matière n'est pas aussi importante. Car cet enseignement est considéré comme une « petite matière », vue le volume horaire. Elle doit être considérée comme une autre discipline qui aurait son propre statut mais ne doit pas être considérée comme un « reste » de la discipline histoire-géographie. »(L2)</p> <p>« Je trouve que l'école malgache n'accorde pas une importance à l'éducation civique parce qu'elle est toujours considérée comme une « petite matière » de une heure par semaine, dont les enseignants n'ont pas reçu de formation. Cet enseignement doit être confié à d'autres personnes qui ont une formation autre que celle des historiens ou des géographes donc je suggère que l'enseignement de l'éducation civique doit être pris en charge par des spécialistes des sociétés donc les sociologues. ils sont les mieux placés pour former les citoyens. » (L2)</p> <p>« Cet enseignement n'est pas aussi important que les autres. Pour les</p>	La place peu importante de l'éducation à la citoyenneté au sein de l'institution scolaire malgache.

	<p>élèves c'est devenu en quelque sorte la matière qui leur fait distraire. C'est important quand ils trouvent les thèmes intéressants. Mais sous un autre angle vu le temps impartis pour l'éducation civique ce n'est pas aussi important que les autres matières. »(L3)</p> <p>« Je trouve que pour l'école malgache l'éducation civique n'est pas vraiment une préoccupation majeure. » (L3)</p>	
	<p>Les objectifs de l'enseignement de l'éducation civique</p> <p>« Cette discipline est utile car dans le futur, cette éducation devrait conduire les jeunes. Son contenu leur sera d'une utilité importante dans le sens qu'il leur permet non seulement de guider mais aussi de mener leur vie ultérieurement.</p> <p>A mon avis les élèves ne seront pas des bons citoyens dans le futur. Les résultats ne sont pas toujours atteints. On leur fait connaitre et c'est tout en plus il n'y a pas de continuité.</p> <p>Les visées ne sont pas largement suffisantes. Les objectifs ne sont pas suffisants pour former les futurs citoyens par exemple on leur fait seulement connaître les actes de l'Etat civil mais on n'entre pas dans le détail, c'est ça le programme.</p> <p>Les visées ne sont pas tout à fait appropriées. car le problème c'est que pour le moment l'éducation civique est seulement réservée pour tous les</p>	<p>Les objectifs de l'éducation civique ne sont pas toujours atteints.</p>

	<p>niveaux du collège, donc cet enseignement s'arrête en classe de 3^{ème}. et après les élèves oublient ce qu'ils ont étudié et plus tard vue leur comportement on dirait qu'ils n'ont rien appris et retenu de cet enseignement.</p> <p>Je trouve que ce n'est pas toujours facile de réaliser pleinement les visées- cela dépend souvent des thèmes étudiés. »(L2)</p> <p>« Elle permet aux élèves d'avoir des connaissances sur les pratiques de la vie quotidienne : par exemple quels sont les droits des enfants, quels sont les droits des citoyens, comment fait-on et où aller pour s'en pour s'en procurer d'un acte de l'état civil.</p> <p>Pour certains niveaux et certains thèmes les objectifs à atteindre apparaissent un peu ambigus.</p> <p>« Je pense que les visées ne sont pas parfaites, mais elles sont quand même en partie appropriées pour former les futurs citoyens mais la façon de les atteindre qui n'est pas souvent facile.</p> <p>« Je pense que l'on n'arrive pas pleinement à réaliser les visées de cet enseignement-vue que certains objectifs sont un peu ambigus comme par exemple « l'élève doit expliquer les mécanismes des relations internationales » on ne fait que guider les élèves on n'espère pas vraiment à un résultat. »(L3)</p>	
--	--	--

	<p>La formation d'un bon citoyen</p>	<p>« L'éducation à la citoyenneté, c'est la formation des jeunes malgaches pour devenir bons citoyens responsables conscients de ces droits et de ces devoirs. c'est ce qui la différencie de l'instruction civique. » (L2)</p> <p>L'éducation à la citoyenneté est la formation des jeunes pour devenir de bons citoyens qui pourraient contribuer au développement du pays. » (L3)</p>	<p>Un bon citoyen est une personne qui accomplit ses droits des devoirs des obligations envers la société et la nation</p>

Les pratiques pédagogiques au sein des classes	<p>La nature des pratiques pédagogiques dans les classes</p> <p>« C'est une matière facile pour les élèves, en plus elle leur permettent de rattraper les mauvaises notes qu'ils ont eu en histoire. » (L1)</p> <p>« Cela dépend des thèmes – il m'arrive souvent de faire des cours magistraux et faire des cours sans documents je recours à la sensibilisation des élèves et suscite le débat et la discussion il y a des thèmes qui leurs intéressent vraiment ? - la démocratie les élections - les partis politiques. Les débats permettent les échanges entre les élèves il y a des réactions de la part des élèves. Des élèves demandent par exemple que pourquoi on ne fait pas en sorte que les moins de 18 ans participent aux élections nous aussi on veut voter. J'aimerais sortir un peu du cadre de</p>	<p>Les cours se font souvent d'une manière magistrale surtout pour les thèmes avec lesquels les documents ne sont pas suffisants.</p> <p>Mais dans d'autres cas les enseignants pratiques des méthodes actives Ils utilisent deux méthodes contradictoires, les pratiques dépendent des thèmes à traiter</p>
--	--	--

	<p>l'école par exemple amener les élèves visiter des lieux publics ou autres mais c'est interdit dans notre établissement c'est avec la physique que les élèves vont en voyage d'étude. »</p> <p>« Ce sont les élèves eux-mêmes que je demande fournir certains documents qui nous serviront de support pour les cours - par exemples leur demander d'apporter un extrait de l'acte de naissance. Je ne les demande pas d'en prendre à la mairie mais ils apportent s'ils ont en chez eux – il y a toujours quelques un qui en disposent – Ce n'est pas toujours évident de demander aux élèves de mener des travaux d'enquêtes comme l'indique le curriculum »L3</p> <p>« D'habitude : non ? je ne me souviens pas d'avoir eu des problèmes dans ma façon de traiter les leçons avec mes élèves – ce ne sont pas des problèmes d'approche ou de méthode »L2</p> <p>« Non je ne trouve aucune difficulté à surmonter. les élèves n'éprouvent pas de réticence par contre si vous leur enseigner l'histoire franchement y a pas mal de problème à contourner ? je ne constate pas de difficulté en éducation civique. »L3</p> <p>« Je ne constate pas trop de difficulté chez les élèves il s'agit plutôt d'un désintérêt pour certains thèmes comme</p>	
--	---	--

	<p>l'impôt : le recensement : sans intérêt pour certains c'est la langue d'enseignement le français qui pose problème mais il y a quand même certains contenus que je trouve difficile pour les élèves par exemple la délimitation des territoires donc il faut bien concrétiser les cours. » L2</p> <p>« Je ne trouve pas de difficulté les cours sont rapides je reprends ce que je disais auparavant que c'est une matière facile pour les élèves. »L3</p> <p>« Pendant les cours il m'arrive de leur poser fréquemment des questions pour vérifier s'ils ont compris ou pas. C'est important car cela me permet de les réorienter. Je reviens à mes propos que c'est une matière facile pour les élèves – la majorité arrive ayant de bonne note voire le maximum pour certains. Je tiens à remarquer que quand ils comprennent ils génèrent des discussions qui suscitent à leur tour une série de questions. »L2</p> <p>« C'est surtout par les évaluations que je vérifie s'ils ont bien compris ou pas () je n'attends pas toujours la période pour les devoirs surveillés et examens trimestriels pour évaluer au fur et à mesure je mesure la compréhension par les questionnements pendant les cours</p>	
--	--	--

	<p>La plupart du temps c'est un enseignement magistral mais recours aussi à des méthodes actives selon les thèmes à aborder – puisque je n'ai que des 3^{èmes} lorsque je fais un cours sur les élections j'utilise le code électoral comme support de mon enseignement et avec les élèves nous commentons ensemble ce code. »L2</p> <p>« Je mets souvent en œuvre des cours magistraux j'expose et j'explique étant donné qu'on enseigne aux élèves des connaissances déclaratives. c'est souvent le cas quand il s'agit de thème avec lequel on ne trouve pas assez de document. »L3</p>	
les orientations prescrites par le programme officiel	<p>« Je ne sors pas du programme officiel. »(L1)</p> <p>« Je suis obligée car avec le PPO on ne peut pas enseigner d'autres thèmes en dehors du programme () mais en classe de 3^{ème} puisqu'on parle des relations internationales lorsqu'il y a des évènements je sors un peu du programme pour parler d'actualité comme c'était le cas avec l'OIF ou la visite de Ban Ki-Moon à Madagascar. »L2</p> <p>« Je me conforme toujours au programme le PPO m'y oblige de toute façon on n'a pas assez de temps même pour terminer le programme. Le temps consacré à l'éducation civique est très</p>	<p>La conformité avec le programme officiel avec lequel on prône une approche selon la PPO</p> <p>Les élèves montrent leur intérêt pour certain thème mais d'une manière générale ils apprécient le programme scolaire</p>

		<p>limité chez nous, une heure par semaine par classe alors que le curriculum prévoit deux heures je n'ai pas envie d'y rajoute plus. »L 3</p> <p>« Je me documente un peu j'utilise des livres des images je me réfère un peu à la constitution sans oublié les actualités surtout en classe car je n'ai que des classes de 3^{ème} les actualités sur les élections les relations internationales. Les cours sans document ne sont pas intéressants pour élèves. »L2</p> <p>« J'utilise toute sorte de documents qui se rapporte au thème étudié. Le guide pour les enseignants n'est pas complet c'est insuffisant je m'inspire de ce guide pour ma préparation.</p> <p>Il m'arrive de demander aux élèves de fournir eux même les documents utiles pour certains cours comme apporter un extrait de l'acte de l'état civil en classe de 4^{ème} mais souvent les cours se font sans documents. »L3</p> <p>« Je trouve que les élèves apprécient le contenu de cet enseignement ils montrent leurs intérêts surtout pour certains thèmes qui abordent la vie sociale c'est le quotidien :</p> <p>Mais il arrive qu'ils ne s'y intéressent pas (impôts recensement délinquance juvénile droit de l'enfant). »(L2)</p> <p>« Je pense qu'ils apprécient vu que c'est de la réalité et du quotidien que</p>	
--	--	--	--

		<p>l'on parle. souvent dans les cours lorsqu'ils sont confrontés à la réalité ils posent un tas de questions comme par exemple pour le mariage ce sera à mon tour de lire dire que c'est ça suffit pour les questions quand il en y a trop. »L3</p>	
	<p>La nature des relations sociales dans les classes</p>	<p>« Par leur comportement, ces élèves manquent de civisme, ils ne respectent pas la notion de « fihavanana. »(L1)</p> <p>« L'atmosphère qui règne dans mes classes ? je dirai plutôt que les cours sont vraiment animés et les élèves sont en éveil ce qui facilite la transmission du savoir, un savoir qui est entre autre déclaratif cette sorte d'ambiance détendue est souvent source d'échanges entre les élèves. C'est une nouvelle génération qui a une mentalité différente de celle de leurs aînées ce sont des adolescents qui sont souvent divisés en sous-groupes en fonction de leur centre d'intérêt – pour les filles la mode pour les garçons les jeux. Les élèves me sont respectueux c'est peut être compte de mon âge ou mes expériences professionnelles on ne sait pas j'exerce mon autorité sans aucune complication. »(L2)</p> <p>« On n'est pas tout à fait très familier mais on est quand même proche mais il y a toujours cette distance qui sépare</p>	<p>Relation élèves-élèves souvent conflictuelle ce qui amène les profs à leur faire souvent la morale</p> <p>Relation enseignants-élèves : aucune difficulté : cours animé....</p>

	<p>l'enseignant de ses élèves mais ça va je peux dire que c'est peut les effets de la prise de contact où je leur avais expliqué et imposer les règles et les codes de vie de la classe.</p> <p>Ils sont souvent en conflit je me trouve souvent dans l'obligation de leur faire la morale je ne trouve pas trop d'impact dans l'apprentissage d'autant que dans les cours on ne trouve pas trace de ces conflits. ça bouge c'est animé souvent les leçons traiter deviennent l'origine des bavardages ce sont des élèves de 4^{ème} ils parlent beaucoup entre eux concernant surtout des thèmes qui les intéressent comme le mariage d'une manière générale cette situation est l'occasion pour certains élèves de partager leurs opinions et leur connaissance pour d'autres c'est une occasion d'enrichir leur connaissance.»L3</p> <p>L3</p>	
--	---	--

ANNEXE III : Arrêté fixant les nouveaux programmes

REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA
Fitianana-Tanindrazana-Fandrosoana

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE

ARRETE N° 32.638 /2014 MEN

Fixant les programmes d'Education à la Citoyenneté et au Civisme des Lycées de l'Enseignement Général

LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

Vu la Constitution ;

Vu la loi N° 2008-011 du 17 Juillet 2008 modifiant la loi N° 2004-004 du 26 Juillet 2004 portant Orientation Générale du Système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar ;

Vu le Décret N° 2008-768 du 28 Juillet 2008 fixant le statut et organisation de l'Office de l'Education de Masse et du Civisme ;

Vu le décret N° décret n°2009-1172 du 25 mai 2009 fixant les attributions du Ministre de l'Education Nationale ainsi que l'organisation générale de son Ministère ;

Vu le décret N° 2014-200 du 11 avril 2014 portant nomination du Premier ministre, Chef du Gouvernement ;

Vu le décret n°2014-235 du 18 avril 2014, modifié par le décret n°2014-1659 du 22 octobre 2014 portant nomination des membres du Gouvernement ;

Vu l'arrêté n°1617/96-MEN du 02-04-96 fixant les programmes scolaires des classes de onzième, sixième et seconde ;

Vu l'arrêté n°5238/97-MINESEB du 10/06/97 fixant les programmes scolaires des classes de dixième, cinquième et premières ACD ;

Vu l'arrêté n°2532/98-MINESEB du 07/04/98 fixant les programmes scolaires des classes de neuvième, quatrième et Terminales ACD ;

Vu l'arrêté n°3602/99MINESEB du 13/04/09 fixant les programmes scolaires des classes de huitième et troisième ;

ARRETE :

ARTICLE PREMIER : Les curricula d'éducation civique et citoyenne des Lycées sont fixés et appliqués à partir de l'année scolaire 2015/2016 suivant les dispositions portées en annexe du présent arrêté.

ARTICLE 2 : L'enseignement de l'Education civique dans les lycées d'enseignement général sera assuré par les professeurs d'Histoire-Géographie et/ou Malagasy

ARTICLE 3 : Toutes dispositions antérieures contraires à celles du présent arrêté sont et demeurent abrogées.

ARTICLE 4 : Le Secrétaire Général du Ministère de l'Education Nationale, le Directeur de l'Enseignement Secondaire, le Directeur des Curricula et Intrants, le Directeur de l'Encadrement et de l'Inspection Pédagogique de l'Enseignement Secondaire, le Directeur de l'Institut National de Formation Pédagogique, le Directeur de l'Office National de l'Enseignement Privé, le Directeur de l'Office de l'Education de Masse et du Civisme et les Directeurs Régionaux de l'Education Nationale sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté.

ARTICLE 5 : Le Présent Arrêté sera enregistré et communiqué partout où besoin sera, indépendamment de sa publication dans le Journal Officiel de la République de Madagascar.

Antananarivo, le 30 OCT 2014



REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA
Fitiavana-Tanindrazana-Fandrosoana

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

ARRETE N° 32.639 /2014 MEN

Fixant les programmes d'éducation à la citoyenneté et au civisme des collèges de l'Enseignement Général

LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

Vu la Constitution ;

Vu la loi N° 2008-011 du 17 Juillet 2008 modifiant la loi N° 2004-004 du 26 Juillet 2004 portant Orientation Générale du Système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar ;

Vu le Décret N° 2008-768 du 28 Juillet 2008 fixant le statut et organisation de l'Office de l'Education de Masse et du Civisme ;

Vu le décret N° décret n°2009-1172 du 25 mai 2009 fixant les attributions du Ministre de l'Education Nationale ainsi que l'organisation générale de son Ministère ;

Vu le décret N° 2014-200 du 11 avril 2014 portant nomination du Premier ministre, Chef du Gouvernement ;

Vu le décret n°2014-235 du 18 avril 2014, modifié par le décret n°2014-1659 du 22 octobre 2014 portant nomination des membres du Gouvernement ;

Vu l'arrêté n°1617/96-MEN du 02-04-96 fixant les programmes scolaires des classes de onzième, sixième et seconde ;

Vu l'arrêté n°5238/97-MINESEB du 10/06/97 fixant les programmes scolaires des classes de dixième, cinquième et premières ACD ;

Vu l'arrêté n°2532/98-MINESEB du 07/04/98 fixant les programmes scolaires des classes de neuvième, quatrième et Terminales ACD ;

Vu l'arrêté n°3602/99MINESEB du 13/04/09 fixant les programmes scolaires des classes de huitième et troisième ;

ARRETE :

ARTICLE PREMIER : Les programmes d'éducation civique dans les collèges d'enseignement général sont fixés et appliqués à partir de l'année scolaire 2015-2016 suivant les dispositions portées en annexe du présent arrêté.

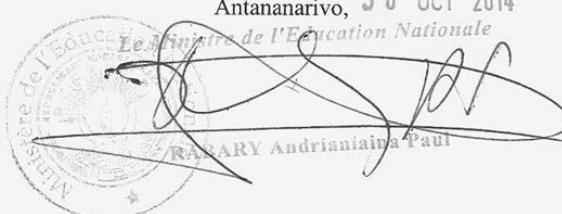
ARTICLE 2 : L'enseignement de l'Education civique dans les collèges d'enseignement général sera assuré par les professeurs d'Histoire-Géographie et/ou Malagasy

ARTICLE 3 : Toutes dispositions antérieures contraires à celles du présent arrêté sont et demeurent abrogées.

ARTICLE 4 : Le Secrétaire Général du Ministère de l'Education Nationale, le Directeur de l'Education Fondamentale, le Directeur des Curricula et Intrants, le Directeur de l'Encadrement et de l'Inspection Pédagogique de l'Education Fondamentale, le Directeur de l'Institut national de Formation Pédagogique, le Directeur de l'Office National de l'Enseignement Privé, le Directeur de l'Office de l'Education de Masse et du Civisme et les Directeurs Régionaux de l'Education Nationale sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent Arrêté.

ARTICLE 5 : Le Présent Arrêté sera enregistré et communiqué partout où besoin sera, indépendamment de sa publication dans le Journal Officiel de la République de Madagascar.

Antananarivo, 30 OCT 2014



ANNEXE IV : Loi d'orientation générale du Système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar

**REPOBLIKAN'I MADAGASIKARA Tanindrazana – Fahafahana – Fandrosoana
LOI n° 2008-011 modifiant certaines dispositions de la Loi n° 2004-004 du 26 juillet 2004 portant orientation générale du Système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar**

EXPOSE DES MOTIFS

L'expansion de l'économie formelle à Madagascar repose principalement sur la disponibilité de travailleurs ayant une durée de scolarisation plus élevée. Une faible qualification de la population ne permet pas, en effet, d'augurer un volume plus important d'investissement. La durée moyenne de scolarisation des adultes est de 4,4 ans en 2001, ce qui situe Madagascar parmi les pays avec une très faible qualification des adultes alors qu'il apparaît que les pays qui ont plus de 6 années de scolarisation des adultes, montrent un montant nettement plus élevé d'investissement. Ainsi l'extension de la durée de scolarisation est plus que nécessaire et l'enseignement fondamental de 9 ans est déjà fixé par la loi, même si les profils et les objectifs d'apprentissage restent à établir. Cependant, le coût unitaire de l'enseignement secondaire est très élevé, presque 3 fois le coût du primaire pour le secondaire 1er cycle et, 6 fois pour le 2nd cycle. Par ailleurs, le système actuel accentue les disparités sociales car les plus pauvres ont peu de chance d'accéder au collège. Par rapport à cette situation, le MENRS propose comme alternative l'extension du primaire dans le sens de la mise en place d'un enseignement fondamental de 9 ans, comme défini dans la nouvelle loi d'orientation de l'éducation à Madagascar. Il est aussi important de mentionner que l'organisation du niveau d'enseignement primaire et secondaire varie selon les pays. Les différents pays définissent la structure de leur système en fonction de la durée de l'enseignement obligatoire et des objectifs du curriculum. Madagascar figure parmi les rares pays à disposer d'un système d'enseignement primaire court de 5 ans.

LOI n° 2008-011 modifiant certaines dispositions de la Loi n° 2004-004 du 26 juillet 2004 portant orientation générale du Système d'Education, d'Enseignement et de Formation à Madagascar

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté en leur séance respective en date du 19 juin 2008 et du 20 juin 2008, la Loi dont la teneur suit :

**TITRE PREMIER PRINCIPES FONDAMENTAUX
Section 1 Droits à l'éducation et à la formation**

Article premier : L'éducation est une priorité nationale absolue et l'enseignement est obligatoire à partir de l'âge de six ans.

Art. 2 : La République de Madagascar, conformément aux droits et devoirs économiques, sociaux et culturels énoncés dans la Constitution et fidèle aux engagements internationaux du peuple malagasy, reconnaît à toute personne –enfant, adolescent et adulte – le droit à l'éducation, à l'enseignement et à la formation.

Art. 3 : L'Etat s'engage à instaurer un système d'éducation, d'enseignement et de formation capable d'assurer l'épanouissement intellectuel, physique, moral, civique et artistique de chaque individu. Certaines valeurs culturelles spécifiques au pays, telles que les notions de "aina", de "fanahy mahaolona", de "hasina" ou de "fihavanana" sont prises en considération.

Art. 4 : L'éducation, l'enseignement et la formation malagasy doivent préparer l'individu à une vie active intégrée dans le développement social, économique et culturel du pays. Pour la réalisation de cet objectif, ils sont notamment tenus de : - promouvoir et libérer l'initiative individuelle et des communautés de base ; - favoriser la créativité ; - cultiver le goût de l'effort ; - développer l'esprit d'entreprise et de compétition, le souci de l'efficacité, le sens de la communication, la recherche de

l'excellence dans le résultat et ; - parvenir à produire des citoyens suffisamment instruits et aptes à assurer l'exploitation rationnelle des richesses naturelles potentielles, afin de hisser notre Pays au rang des Nations les plus développées, tout en conservant sa sagesse légendaire.

Section 2 Pouvoirs et Compétences de l'Etat

Art. 5 : L'Etat garantit à toute personne, le respect et le bénéfice de ses droits à l'éducation, à l'enseignement et à la formation.

Art. 6 : Le Ministre chargé de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation définit et met en œuvre à travers un contrat de résultat, la politique nationale en matière d'éducation, d'enseignement et de formation, adoptée en Conseil de Gouvernement. Les modes de relation entre les Ministères chargés de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation et les autres départements ministériels sont définis par voie réglementaire.

Art. 7 : Après les concertations d'usage, tant entre les départements ministériels qu'avec les partenaires et les usagers, le Ministre chargé de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation, en vue de répondre aux besoins économiques et sociaux : - définit les stratégies et les moyens ; - assure en la matière le contrôle des qualifications ; - délivre les diplômes et atteste l'équivalence des titres correspondants.

Art. 8 : Le Ministre chargé de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation, après avis motivé du Gouvernement, peut prononcer par arrêté, l'interdiction d'exercer à l'encontre de toute personne physique ou morale dont le maintien en activité constituerait un danger pour la santé et la sécurité physique ou morale des enfants, des adolescents ou des adultes, à lui confiés. Le droit de la défense de l'intéressé est garanti devant les instances juridictionnelles compétentes.

Section 3 Pouvoirs et Compétences des Collectivités Territoriales

Art. 9 : Les Collectivités Territoriales administrent les affaires éducatives à elles dévolues par la loi. Après les concertations d'usage avec les partenaires et les acteurs du système d'éducation, d'enseignement et de formation de la collectivité concernée, elles élaborent et mettent en œuvre à travers un contrat de résultat, une stratégie de développement en parfaite conformité avec la politique nationale d'éducation, d'enseignement et de formation. Les modes de relation entre le Ministère chargé de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation sont définis par voie réglementaire.

Art. 10 : Les services déconcentrés du Ministère chargé de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation sont responsables du bon déroulement des actions d'éducation, d'enseignement et de formation relevant de leur juridiction respective. A ce titre, ils en assurent l'appui et le contrôle.

Section 4 Pouvoirs et Compétences des Partenaires

Art. 11 : L'Etat adopte comme règle dans l'exécution de sa politique d'éducation et de formation, le Partenariat

Public - Privé. En conséquence, est reconnu le rôle de partenaire à part entière, aux organismes publics et privés, aux associations intéressées à la promotion et au développement du système d'éducation, d'enseignement et de formation, notamment : - les familles, les organismes familiaux et communautaires - les établissements d'enseignement privé - les organisations non gouvernementales et les autres associations volontaires - les institutions de recherche et les opérateurs économiques. Les modes de relation entre le Ministère chargé de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation et les différents partenaires sont définis par voie réglementaire.

Art. 12 : Tous les partenaires privés agréés, dans les domaines de l'enseignement, l'éducation et la formation, participent aux missions du Ministère chargé de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation. Dans le cadre d'une convention suivie d'un contrat de résultat, ils exécutent des tâches

précises conformes à la politique nationale d'éducation. Les conditions d'attribution ou de retrait de l'agrément sont fixées par voie réglementaire.

Section 5 Des fonctions de l'école et des établissements d'enseignement et de formation

Art. 13 : L'école, les établissements d'enseignement et de formation assurent des fonctions d'éducation, de formation et de qualification.

Art. 14 : L'école, les établissements d'enseignement et de formation, en collaboration et avec la complémentarité des familles et de la société, veillent à inculquer aux enfants, aux adolescents et aux jeunes les sens de la responsabilité et de l'initiative, ainsi que le respect des bonnes mœurs et des règles de bonne conduite. En outre, ils sont appelés à : - développer en eux le sens civique et les valeurs de la citoyenneté - développer la personnalité de l'individu, dans toutes ses dimensions : physique, affective, psychique, mentale et morale, en garantissant le droit à la construction de sa personne de manière à aiguiser son esprit critique et sa volonté.

Art. 15 : L'école, les établissements d'enseignement et de formation, veillent, dans le cadre de leur fonction d'instruction, à garantir à tous les apprenants, un enseignement et une éducation de qualité qui leur permettent d'acquérir une culture générale et des savoirs théoriques et pratiques, de développer leurs dons et leurs aptitudes à apprendre par eux-mêmes et de s'insérer ainsi dans la société du savoir et du savoir-faire.

L'école, les établissements d'enseignement et de formation sont appelés essentiellement à donner aux apprenants les moyens : - de maîtriser la langue malagasy, de par son statut de langue maternelle et nationale - de maîtriser deux langues étrangères au moins. Ils doivent par ailleurs s'attacher : - à développer les différentes formes d'intelligence sensible, pratique et abstraite - à développer les capacités de communication des élèves et l'usage des différentes formes d'expression : langagière, artistique, symbolique et corporelle - à leur assurer la maîtrise des technologies de l'information et de la communication et les doter de la capacité d'en faire usage dans tous les domaines - à les préparer à faire face à l'avenir de façon à être en mesure de s'adapter aux changements et d'y contribuer positivement avec détermination.

Art. 16 : L'école, les établissements d'enseignement et de formation veillent dans le cadre de leur fonction de qualification, à développer des compétences et des savoir-faire chez les apprenants, en rapport avec leur âge et selon le cycle d'études. Les établissements de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur ont la charge de consolider ces compétences. A cette fin, l'école et les établissements de formation et d'enseignement supérieur sont appelés à faire acquérir aux apprenants l'aptitude à utiliser le savoir et le savoir-faire acquis pour la recherche de solutions alternatives dans la résolution des problèmes auxquels ils peuvent être confrontés et ainsi à : - s'adapter aux changements ; - prendre des initiatives et à innover ; - travailler en groupe ; - apprendre tout au long de leur vie.

Section 6 Droits et obligations de l'élève/apprenant

Art. 17 : L'élève/apprenant est au centre de l'action éducative et des activités de formation.

Art. 18 : L'élève/apprenant a droit à une information diversifiée et complète sur tout ce qui a trait à l'orientation scolaire et universitaire afin qu'il puisse choisir en connaissance de cause et avec conviction son parcours scolaire et professionnel.

Art. 19 : Le personnel de l'éducation et de la formation doit, en s'acquittant de leurs devoirs professionnels, se conformer aux principes d'équité et d'égalité des chances et établir avec les élèves des rapports fondés sur

l'honnêteté, l'objectivité et le respect de la personne de l'enfant et du jeune et de leurs droits.

Art. 20 : Il est du devoir de l'élève/apprenant de respecter l'enseignant/formateur et tous les membres de la communauté éducative et de s'astreindre aux exigences imposées par le respect dû à l'établissement d'éducation et de formation.

Art. 21 : L'organisation de la vie scolaire, de formation et estudiantine est fixée par arrêté du Ministre chargé de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation. Le régime disciplinaire des établissements d'enseignement et de formation est fixé par arrêté du Ministre chargé de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation.

TITRE II DE L'ORGANISATION DU SYSTEME D'EDUCATION, D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION

CHAPITRE I Principes et organisations

Art. 22 : La mission de l'Etat est d'assurer pour tous les Malgaches une éducation de qualité. Le secteur de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation comprend : - l'Education et la Formation Non Formelle ; - l'Education et la Formation Formelle ;

Art. 23 : La double cohérence interne et externe, les principes d'unité et de diversité, la garantie de continuité, de complémentarité, d'interdépendance et de synergie, ainsi que le souci de performance et de progrès constants fondent et structurent l'organisation du système d'éducation, d'enseignement et de formation malagasy.

Art. 24 : Des objectifs et des buts terminaux déterminent l'organisation des enseignements et des formations dans les différents niveaux et types d'éducation, d'enseignement et de formation préalablement inventoriés.

CHAPITRE II De l'éducation non formelle

Art. 25 : L'éducation non formelle est constituée de toutes les activités éducatives et de formation mesurée en dehors du système éducatif formel. Elle est destinée à offrir des possibilités d'apprentissage et de formation à tous ceux qui n'ont pas bénéficié des structures du système formel. Elle doit permettre à des personnes de tous âges d'acquérir les connaissances utiles, les compétences professionnelles, une culture générale et des aptitudes civiques favorisant l'épanouissement de leur personnalité dans la dignité. Elle doit permettre à tous les citoyens de s'intégrer dans la société où ils vivent, de leur donner les instruments socio-culturels nécessaires pour la développer et vivre sans complexe dans toute autre société humaine. Elle commence dans la famille et, est continuée dans les communautés de base, puis dans les structures adaptées à chaque situation, dans les collectivités territoriales.

Art. 26 : L'éducation non formelle fait partie intégrante du système éducatif global et relève du Ministère ayant en charge des activités d'éducation et de formation.

Art. 27 : L'éducation non formelle comprend : - l'Ecole infantile ; - l'alphabétisation fonctionnelle ; - l'Education à la citoyenneté et au civisme.

Section 1 L'Ecole infantile

Art. 28 : L'Ecole infantile comprend :

- les nurseries qui prennent en charge les bébés dès leur naissance jusqu'à l'âge de deux ans ; - les jardins d'enfants qui s'occupent de la garde des enfants de deux et trois ans ; - les écoles maternelles assurant l'éducation des enfants de trois à cinq ans.

Art. 29 : Les nurseries déchargent les parents de leurs bébés pour leur permettre de vaquer en toute confiance à leurs obligations familiales et professionnelles. Elles ont pour objectif la sécurité des bébés qui leur sont confiés : hygiène et soins, nourriture, jeux et socialisation.

Art. 30 : Les jardins d'enfants ont pour vocation l'éveil et la socialisation des enfants par des activités sensorielles et motrices, des activités de communication, d'expression orale, des chansons, des dessins et des récitations pour enfants.

Art. 31 : L'école maternelle est une école à vocation d'éveil et d'ouverture aux activités socialisantes et éducatives préparant au système formel : activités sensori-motrices, activités de communication et d'expression orale et écrite, activités scientifiques et techniques.

Art. 32 : Le régime général de l'éducation et de la formation non formelle ainsi que l'organisation de toutes les activités d'éducation et de formation de ce secteur sont fixées par voie de décret.

Section 2 L'Alphabétisation fonctionnelle

Art. 33 : L'alphabétisation fonctionnelle se donne pour objectif de favoriser la mobilisation des acquis en lecture, écriture et calcul au profit de la vie quotidienne, familiale et communautaire.

Art. 34 : Des partenaires sociaux – Organisations Non Gouvernementales (ONG), organisations confessionnelles et autres associations – exécutent le programme d'Alphabétisation Fonctionnelle en collaboration étroite avec le Ministère de l'Education et de la Formation et avec les Collectivités Territoriales.

Art. 35 : Tout projet d'alphabétisation fonctionnelle doit se prolonger par la mise en place de programmes post alphabétisation pour la maintenance et la capitalisation des acquis. Il doit contribuer à la création d'un environnement lettré dans des structures d'apprentissage de proximité aux métiers de base.

Section 3 L'éducation à la citoyenneté et au civisme

Art. 36 : L'éducation à la citoyenneté et au civisme a pour composantes : - l'éducation citoyenne et patriotique ; - l'éducation à la vie familiale et communautaire ; - l'éducation au développement et à l'environnement ; - l'éducation à l'hygiène et à la santé familiale et villageoise, en particulier à la prévention et à la lutte contre le VIH/SIDA. Art. 37 : L'éducation à la citoyenneté et au civisme a pour objectifs : - d'informer, de former et d'encadrer tout citoyen sur ses droits et ses devoirs comme membre d'une famille, d'un village ou d'un quartier, d'une Collectivité Territoriale, d'une nation ; - de développer la conscience et le respect des droits et des libertés de l'homme, la pratique de la démocratie et la fierté de l'identité nationale ; - de former le citoyen à la sauvegarde et à l'extension de l'environnement et du patrimoine national, tant culturel, matériel qu'immatériel ; - de compléter et de parfaire ses compétences et ses capacités pour en faire un citoyen poli, honnête, éclairé, responsable et actif. L'éducation à la citoyenneté et au civisme s'adresse à toutes les personnes de tous âges. L'Office National de l'Education de Masse et du Civisme en est le fer de lance

L'application de cet article sera définie par voie de décret.

CHAPITRE III De l'éducation formelle

Art. 38 : L'éducation formelle comprend : - l'éducation fondamentale - l'enseignement secondaire- la formation technique et professionnelle - l'enseignement supérieur et la formation universitaire.

Section 1 L'éducation fondamentale : Mission – Organisation - Objectifs

Art. 39 : L'éducation fondamentale est dispensée sur une durée de dix ans et accueille les enfants à partir de l'âge de six ans.

Art. 40 : L'éducation fondamentale a pour mission d'instruire les enfants et les jeunes et les initier à des savoirs théoriques et pratiques essentiels à leur intégration positive dans l'enseignement secondaire ou dans la formation technique et professionnelle ou dans la vie active.

Art. 41 : L'éducation fondamentale comprend deux cycles : - l'éducation fondamentale du premier cycle (EF1) de SEPT ans ; - l'éducation fondamentale du second cycle (EF2) de TROIS ans.

Art. 42 : L'éducation fondamentale dispensée sur dix ans a pour objectifs spécifiques :

- l'acquisition des compétences clés dans les domaines cognitifs, sensori-moteurs et socio affectifs ;
- l'initiation aux valeurs civiques et de citoyenneté et aux exigences de vivre ensemble ; - la maîtrise de l'environnement technique, temporel et spatial de proximité ; - le développement chez l'élève des compétences utiles dans la vie courante : lire – communiquer oralement et par écrit en langue nationale et maîtriser deux langues étrangères ; - l'acquisition des connaissances et des aptitudes requises dans les domaines des mathématiques, des sciences, de la technologie, des sciences humaines, des arts et des sports et ce, afin qu'il puisse poursuivre ses études dans le cursus suivant ou qu'il intègre les filières de la formation professionnelle ou s'insérer dans la vie active.

Art. 43 : La fin du cycle de l'éducation fondamentale du 1er cycle est sanctionnée par un Certificat.

La fin du cycle de l'éducation fondamentale du second cycle est sanctionnée par un Brevet.

Art. 44 : L'organisation de l'éducation fondamentale, la répartition des cours, les programmes et les méthodes d'enseignement, le suivi et l'évaluation de toutes les activités éducatives, le calendrier scolaire, sont définis par voie réglementaire.

Section 2 L'enseignement secondaire

Art. 45 : L'enseignement secondaire est ouvert aux élèves ayant terminé les cycles fondamentaux.

Art. 46 : L'enseignement secondaire est d'une durée de deux ans. Il vise à doter l'élève, en plus d'une culture générale solide, d'une formation approfondie qui lui donne la possibilité de poursuivre ses études dans le cycle universitaire soit d'intégrer la formation professionnelle, soit de rentrer dans la vie active.

Art. 47 : Le baccalauréat est l'examen de fin d'études du secondaire, il permet la poursuite des études dans l'enseignement supérieur. La fréquentation du secondaire est certifiée par une attestation faisant état du niveau atteint. Le régime général du secondaire, l'organisation de l'action éducative qui y est menée, ainsi que l'évaluation par le baccalauréat, sont définis par voie réglementaire.

Section 3 La Formation Technique et Professionnelle

Art. 48 : La Formation Technique et Professionnelle a pour mission de former les jeunes et adultes, selon les besoins réels et évolutifs de l'économie. Elle contribue au développement socio-culturel et économique de la famille, de la région et de la nation. L'économie de marché, le partenariat, l'autonomie, la cohérence et l'excellence technique et professionnelle déterminent les principes généraux de l'organisation et du fonctionnement du dispositif de la Formation Technique et Professionnelle.

Art. 49 : La formation technique et professionnelle permet à toute personne, jeune ou adulte, individuellement ou en association : - de favoriser sa promotion sociale pour l'accès aux différents niveaux de cultures professionnelles et de qualifications par le développement de l'Apprentissage des Métiers de Base (AMB) ; - d'acquérir des compétences de base techniques, technologiques et des compétences spécifiques liées à une filière professionnelle dans une formation initiale ; la formation initiale permet soit de s'insérer sur le marché du travail, soit de poursuivre dans la formation professionnalisante correspondant à toute catégorie d'emploi définie par les dispositions légales et réglementaires en vigueur ; - de se perfectionner, de s'adapter à l'évolution et au changement des techniques, des technologies aux conditions de travail en vue d'une reconversion ou d'un pré emploi par l'intermédiaire de la formation continue.

Art. 50 : Le sous-secteur de la Formation Technique et Professionnelle met en place une structure adéquate en

matière de : - Conseil et de concertation pour toute question de stratégies et de politiques relatives au développement de la Formation Technique et Professionnelle ; - Elaboration, actualisation, évaluation

des curricula conformément à la prévision de la demande sociale et économique ; - Orientation pédagogique et professionnelle et suivi post formation.

Art. 51 : La structure, la mission, les attributions des centres, établissements, instituts et des groupements d'établissements de formation technique et professionnelle publics et privés ainsi que le recrutement, le régime et l'organisation généraux des examens et concours sont définis par voie réglementaire. La fréquentation des centres et établissements de formation technique et professionnelle est certifiée par une attestation faisant état du niveau atteint. L'équivalence des titres délivrés par les centres et les établissements de formation technique et professionnelle est définie par voie réglementaire.

Section 4 De l'enseignement Supérieur et des Recherches Scientifiques

Art. 52 : Pour un développement rapide et durable, le pays doit se doter d'un enseignement supérieur moderne, appuyé et alimenté par une recherche performante.

Art. 53 : Des structures sont mises en place pour : - anticiper le développement dans tous les secteurs de la vie nationale ; - identifier les besoins du pays en ressources humaines ; - déterminer les formations et les recherches pertinentes ; - assurer la relève au niveau des enseignants chercheurs. Elles sont définies par voie réglementaire.

Art. 54 : Un processus contractuel entre les institutions d'enseignement supérieur et de recherches et les opérateurs du secteur privé est établi afin de répondre aux besoins du marché de travail et de l'économie.

Art. 55 : Pour améliorer l'efficacité interne et externe des établissements d'enseignement supérieur, il est mis en place un système leur permettant de disposer des ressources propres. La participation des bénéficiaires, au financement de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique est encouragée. La structure, la mission, les attributions des centres, établissements, instituts et des regroupements d'établissement publics et privés d'enseignement supérieur sont définies par voie réglementaire.

TITRE III ES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENTS PRIVES

Art. 56 : Les personnes physiques et morales peuvent créer des établissements éducatifs et d'enseignement privés et pourvoir à leurs dépenses après obtention d'une autorisation des autorités chargées de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Les conditions d'octroi de l'autorisation sont fixées par voie réglementaire. Le propriétaire ainsi que le Directeur effectif d'un établissement éducatif privé doivent être de nationalité malagasy sauf autorisation spéciale délivrée par le Ministre responsable. Le Directeur de l'établissement doit faire partie du personnel enseignant ou du personnel d'encadrement pédagogique. En outre, il est exigé qu'aucune des deux personnes concernées n'ait fait l'objet d'une condamnation judiciaire pour crime ou pour délit intentionnel.

Art. 57 : Les établissements d'enseignement privés doivent recruter une partie de leur personnel enseignant à plein temps. La proportion de ces enseignants est fixée par arrêté du Ministère chargé de l'Education qui prend en considération la nécessité de disposer d'un personnel éducatif permanent. Ne peuvent être recrutées pour le travail ou l'enseignement dans les établissements privés des personnes ayant fait l'objet d'une condamnation judiciaire pour crime ou pour délit intentionnel contre des personnes ou des biens.

Art. 58 : Les établissements d'enseignement privés sont tenus d'appliquer les programmes officiels en vigueur dans les établissements scolaires d'enseignement public. Peuvent être créés des établissements éducatifs privés avec des programmes et des régimes d'étude particuliers, après autorisation du Ministère chargé de l'Éducation.

Art. 59 : Les élèves des établissements éducatifs et d'enseignement privés peuvent intégrer les établissements scolaires publics, et ont le droit de se présenter aux examens et aux concours nationaux, conformément à la réglementation en vigueur.

Art. 60 : Les établissements éducatifs privés sont soumis à l'inspection pédagogique, administrative et sanitaire des services des Ministères compétents en vue de vérifier l'application des conditions fixées par la présente loi et par les décrets et arrêtés y afférents.

Art. 61 : En cas de manquement à l'une des obligations énoncées dans ce chapitre ou de non-respect des bonnes moeurs et des règles d'hygiène et de la sécurité dans l'établissement éducatif, le propriétaire se voit retirer, après son audition, l'autorisation citée à l'article 56 de la présente loi sans préjudice des sanctions prévues par la législation en vigueur.

Art. 62 : En cas de retrait de l'autorisation prévue à l'article 61, l'autorité de tutelle peut, si l'intérêt des enfants ou des élèves l'exige, demander au juge des référés territorialement compétent de nommer un gérant parmi les membres du personnel éducatif, sur proposition de l'autorité de tutelle, qui dirige l'établissement pendant une période déterminée ne dépassant pas l'année suivante. La fermeture totale ou partielle momentanée ou définitive d'un établissement ne peut se faire sans l'accord du Ministre de tutelle.

TITRE IV LE PERSONNEL DU SYSTÈME D'ÉDUCATION, D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION

Art. 63 : Le personnel éducatif est constitué des enseignants, des formateurs, des inspecteurs, des planificateurs, du personnel d'encadrement, des conseillers en formation et en orientation scolaire et universitaire, des conseillers en éducation et en formation, des surveillants et agents administratifs et techniques.

Art. 64 : Tous les membres du personnel éducatif sont astreints, tout au long de leur carrière, à la formation continue qui est une nécessité dictée par les mutations qui affectent le savoir et la société et par l'évolution des métiers. La formation des formateurs et la formation continue sont organisées au profit des membres du personnel éducatif selon les exigences dictées par l'évolution des méthodes et moyens d'enseignement et de son contenu, l'intérêt des élèves et de l'école, et les besoins liés à la promotion professionnelle.

Art. 65 : Les membres de la communauté éducative assument, dans la coopération et complémentarité avec les parents, les tâches qui leur sont dévolues, dans le cadre des missions essentielles de l'école et des établissements d'enseignement.

TITRE V DE L'EVALUATION, DES RECHERCHES ET DU CONTROLE

Art. 66 : Dans le cadre du développement rapide et durable de l'éducation et de la formation et, dans l'unique souci de l'intérêt général, les instances d'évaluation et de contrôle, de conseil et de planification sont au regard de la Nation, parmi les garantes de l'efficacité et de la rentabilité du système d'éducation et de formation, ainsi que de sa fidélité aux principes fondamentaux définis par la présente loi. Toutes les composantes du système éducatif font l'objet d'une évaluation périodique et régulière. Les différentes évaluations ont pour but de mesurer objectivement le rendement du système scolaire, celui des établissements qui en relèvent et des personnels qui y exercent, ainsi que les acquis des élèves, de manière à pouvoir introduire les correctifs et les aménagements nécessaires pour la réalisation des objectifs fixés.

Art. 67 : La recherche pédagogique constitue un puissant facteur d'amélioration de la qualité de l'apprentissage, du rendement de l'école et de sa mise à niveau en vue de répondre aux normes internationales dans le domaine de l'éducation.

Art. 68 : La recherche en éducation couvre le domaine de la pédagogie, les méthodes d'enseignement, les programmes, les moyens didactiques, les pratiques des enseignants, la vie scolaire, l'évaluation, ainsi que les études comparées dans l'éducation et l'enseignement.

Art. 69 : La recherche en éducation est organisée au sein d'institutions spécialisées et en collaboration avec les centres de recherche et les institutions universitaires.

Art. 70 : Dans le cadre de la politique nationale de lutte contre la corruption et eu égard aux principes de la bonne gouvernance, de la justice et de la transparence exigées pour le développement rapide et durable, il s'avère indispensable que la fonction de contrôle ait une place primordiale dans la gestion des affaires de l'Etat. Le Ministère chargé de l'Education et de la Formation ne déroge pas à ces principes. Il veille scrupuleusement à la gestion stricte de son personnel, des fonds qui lui sont alloués, des matériels mis à sa disposition et, de l'efficacité de l'éducation et de la formation des apprenants.

Art. 71 : Les contrôles hiérarchiques sont réalisés au niveau des différents organes du Ministère chargé de l'éducation et de la formation. Ils sont assurés par toutes les autorités responsables d'unités éducatives ou formatives, et par leurs supérieurs hiérarchiques. Les contrôles hiérarchiques doivent se faire aussi au sein des services centraux et déconcentrés.

Art. 72 : Les contrôles – inspections comme les contrôles hiérarchiques, sont internes, sauf s'ils sont ordonnés directement par le Ministre responsable.

Art. 73 : L'organe d'inspection est inscrit dans l'organigramme du Ministère chargé de l'Education et de la Formation. Il est représenté jusqu'au niveau déconcentré. Sa mission consiste à veiller à la bonne exécution de la politique nationale d'éducation et de formation en matière de contrôle de l'excellence du travail du personnel de ce secteur et des organes rattachés ou sous tutelle, indépendamment des audits externes.

Art. 74 : Les performances de chaque agent sont évaluées au regard des référentiels professionnels qui le concernent d'une part et, comparativement aux indicateurs de qualité, d'efficacité et de résultats du travail de l'unité où il exerce, d'autre part. Les référentiels et les indicateurs sont portés à la connaissance de tous par voie réglementaire. Ils sont vérifiés lors des contrôles et des inspections. A part les contrôles hiérarchiques, les contrôles – inspections sont assurés par les spécialistes en la matière.

Art. 75 : La mise en œuvre des actions contrôles – inspections définies par la présente loi d'orientation exige la présence des moyens humains, financiers et matériels adéquats.

TITRE VI DISPOSITIONS DIVERSES ET TRANSITOIRES

Art. 76 : La restructuration du système d'éducation et de formation prend effet à compter de la promulgation de la présente Loi.

Art. 77 : Les modalités d'application des dispositions de la présente Loi sont définies par voie réglementaire.

Art. 78 : Toutes dispositions contraires à la présente Loi sont et demeurent abrogées.

Antananarivo, le 20 juin 2008
LE PRESIDENT DU SENAT,
Yvan RANDRIASANDRATRINIONY

RESUME

L'institution scolaire confie aux enseignants l'une de ses missions par excellence, de construire des espaces de citoyenneté, dans lesquels les élèves apprennent à agir et à vivre ensemble. Les enseignants accordent une importance au lien entre les finalités et les stratégies pédagogiques dans l'enseignement d'Education Civique pour former les futurs citoyens. L'étude entrepris est basé sur un entretien semi-directif, dans le cadre d'une approche qualitative. L'entretien effectué auprès d'enseignants de la HG-EC nous a permis de vérifier l'hypothèse selon laquelle : la médiation pédagogique dépend des intentions poursuivies dans l'éducation à la citoyenneté. Plusieurs facteurs déterminent les pratiques pédagogiques en classe. Les enseignants ont tendance à recourir à deux méthodes contradictoires, l'une magistrale et l'autre active. Leurs points de vue convergent sur le fait que l'école malgache actuelle a du mal à former de bons citoyens. En plus la formation des adultes de demain ne devrait pas être confiée seulement aux enseignants de la HG-EC mais à tous les acteurs éducatifs. C'est la raison pour laquelle il faut mettre l'accent sur l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité. Certaines améliorations devront être apportées dans cet enseignement. Des efforts dans la formation des enseignants devront s'imposer. Il serait enfin primordial de revisiter puis réorienter le programme d'enseignement pour que l'école assume sa mission dans la formation des futurs citoyens.

MOTS-CLES : citoyenneté - éducation à la citoyenneté - enseignants de la HG-EC - formation des citoyens – pratiques pédagogiques.

ABSTRACT

The school institution entrust to the teachers one of these archetypal missions, to build spaces of citizenship, in which the scholars learn to act and to live together. The teachers grant an importance for the link between the purposes and the educational strategies in the Civic Education teaching to form the future citizens. The research is based on a semi-directive interview, within the framework of a qualitative approach. The interview made with teachers of the HG-EC allowed us to verify this hypothesis: that the educational mediation depends on intentions pursued in the education in the citizenship. Several factors determine the methods of educational practice. The teachers tend to resort to two contradictory methods, the one masterful and the other one activates. Their points of view converge on the fact that the current Malagasy school Current has difficulty in training of good citizens. Besides the training of the adults of tomorrow should not be confided only to the teachers of the HG-EC but to all the educational actors. It is the reason why it is necessary to put the accent on the interdisciplinarity and the transdisciplinarity. In the future, improvements will have to be brought in this education. Efforts in the training of the teachers will have to stand out. It would be finally essential to revisit then to reorganize the education program so that the school assumes its mission in the training of the future citizens.

KEYWORDS: citizenship - education in the citizenship - teachers of the HG-EC – training the citizenship - educational practice

Nombre de pages: 73

Nombre de tableaux: 5

Auteur: RAKOTOARIVELO Mirindra Harinelina

Téléphone : 034 97 852 51

E-mail : rakotoharinelina@gmail.com

Adresse: Lot D 116 Ter Ambodivondava Alasora - Antananarivo 103- Madagascar.

Encadreur: Célestin RAZAFIMBELO