



ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE D'ANTANANARIVO

L'enseignement des disciplines littéraires dans le secondaire malgache : des politiques éducatives aux réalités du terrain

MARS 2021

Coordinatrice du projet : RAMANAMPIARIVOLA Mirindrasoa

Équipe du projet : RAHARIMBOAHANGY Nivo Hanta,
SOA-NAIVO Amboaratianai, RATSISETRAINA Zo Mampionona,
RANOROSOA Claire Charline, SOANOMENANDRASANA Elpascia



**Projet financé par le
programme APPRENDRE
dans le cadre de l'appel
« Documenter et éclairer les
politiques éducatives »**

Les points de vue exprimés et les propos contenus dans ce document n'engagent que leurs auteurs.

AVANT PROPOS

Le programme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et au Développement de Ressources), mis en œuvre par l'Agence Universitaire de la Francophonie, a pour ambition de construire une capacité durable de recherche en éducation en priorité dans les contextes d'Afrique Sub-Saharienne (ASS) afin de documenter les évolutions des pratiques et d'accompagner les processus d'amélioration de la qualité de l'éducation. C'est dans ce cadre que le premier appel à projets de recherches contextualisées en éducation sur « documenter et éclairer les politiques éducatives en Afrique Francophone » a été lancé. L'objectif principal d'APPRENDRE est de renforcer les capacités des ministères en charge de l'éducation à accompagner efficacement leurs enseignants et à renforcer leurs pratiques professionnelles.

En réponse aux attentes du programme APPRENDRE, une équipe de chercheurs juniors et de praticiennes accompagnée par une enseignante-chercheuse au niveau de l'Ecole Normale Supérieure de l'Université d'Antananarivo a répondu à l'appel à projets en se proposant de faire une recherche au niveau du Lycée sur « *L'enseignement des disciplines littéraires dans le secondaire malgache : des politiques éducatives aux réalités du terrain* ».

En effet, Madagascar a mis en place une réforme curriculaire depuis 2018 dans la perspective d'améliorer la qualité de l'éducation en visant notamment l'excellence. Cette réforme est la suite logique de l'adoption du Plan Sectoriel de l'Education (PSE) pour la période 2018-2020. Elle est justifiée par le fait que les programmes scolaires en vigueur datent de l'année 1996, et ne répondent plus aux exigences liées à l'évolution de la technologie, au marché du travail et à la réforme entamée par l'enseignement supérieur, à savoir la mise en place du système Licence-Master-Doctorat(LMD) depuis 2014.

Les résultats de la recherche effectuée dans le cadre de ce projet, par le biais d'une enquête de terrain sont consignés dans le présent document qui rapporte les conditions réelles de l'implémentation de la réforme curriculaire, la situation vécue des enseignants et les représentations et ressentis des acteurs directement concernés sur le terrain. Ces données qui servent à documenter l'état des lieux du processus de mise en œuvre de la réforme curriculaire de l'ESG sont mises à la disposition des décideurs au sein du MEN qui en feront un point d'appui pour le pilotage de la suite du chantier.

Nous tenons à exprimer nos vifs remerciements aux personnes qui ont contribué à la réalisation de ce projet : toutes les autorités du MEN, les Collectivités Territoriales Décentralisées. Ces remerciements s'adressent en particulier aux proviseurs des Lycées ciblés par l'enquête pour leur très grande disponibilité ainsi qu'aux enseignants et élèves de ces établissements scolaires.

LES MEMBRES DU PROJET

<p>Mme RAMANAMPIARIVOLA Mirindrasoa, Docteur, enseignante–chercheur Ecole Normale Supérieure, Université d’Antananarivo</p>	<p>Coordination administrative et scientifique Animation et suivi des travaux de l’équipe</p>
<p>Mme RAHARIMBOAHANGY Nivo Hanta, Chercheur junior, Doctorante en Problématiques de l’éducation et didactiques des disciplines à l’Ecole Normale Supérieure d’Antananarivo.</p>	<p>Assistance à la coordination scientifique Établissement du cadre théorique commun Conception des outils d’enquêtes Recueil de données – Analyse et traitement de données Rédaction des recommandations pour la réforme curriculaire</p>
<p>Mr SOA-NAIVO Amboaratiana Chercheur junior, Doctorant en Problématiques de l’éducation et didactiques des disciplines,</p>	<p>Établissement du cadre théorique commun Conception des outils d’enquêtes Recueil de données – Analyse et traitement de données Rédaction des recommandations pour la réforme curriculaire</p>
<p>Mr RATSISETRAINA Zo Mampionona Chercheur junior, Doctorant en Problématiques de l’éducation et didactiques des disciplines à l’Ecole Normale Supérieure d’Antananarivo</p>	<p>Établissement du cadre théorique commun Conception des outils d’enquêtes Recueil de données – Analyse et traitement de données Rédaction des recommandations pour la réforme curriculaire</p>
<p>Mme RANOROSOA Claire Charline Professeure de Histoire et Géographie, en charge de l’enseignement de la discipline SES, certifiée en service au lycée Moderne Ampefiloha</p>	<p>Établissement du cadre théorique commun Conception des outils d’enquêtes Analyse et traitement de données Rédaction des recommandations pour la réforme curriculaire</p>
<p>Mme SOANOMENANDRASANA Elpascia, Professeure de français, certifiée en service au lycée d’Andoharanofotsy.</p>	<p>Établissement du cadre théorique commun Conception des outils d’enquêtes Analyse et traitement de données Rédaction des recommandations pour la réforme curriculaire</p>

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

AFT	: Alliance Française de Tananarive
APPRENDRE	: Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et au Développement de Ressources
CDI	: Centre de Documentation et d'Information
CISCO	: Circonscription scolaire
COOCM	: Cadre d'Orientation et d'Organisation du Curriculum Malagasy
DNL	: Discipline Non Linguistique
DOC D'AC	: Documents d'accompagnement
DREN	: Direction Régionale de l'Education Nationale
DRENETP	: Direction Régionale de l'Education Nationale, de l'Enseignement Technique et Professionnel
EAC	: Education à la Citoyenneté
EDD	: Education en vue du Développement Durable
EF	: Education Fondamentale
ENS	: Ecole Normale Supérieure
EPE / EPIE	: Equipe Pédagogique d'Etablissement / Equipe Pédagogique Inter Etablissement
EPT	: Education Pour Tous
ESG	: Enseignement Secondaire Général, actuelle appellation du lycée
FFOM	: Forces – Faiblesses – Opportunités – Menaces (Modèle SWOT)
FPQ	: Formation Professionnelle Qualifiante
FRAM	: Fikambanan'ny Ray amandrenin'ny Mpianatra (Association des parents d'élèves)
FRS	: Français
IFM	: Institut Français de Madagascar
IPS	: Indicateurs de Prestation de Service
LMD	: Licence Master Doctorat
MAPEF	: Madagascar Appui à l'Enseignement du et en Français
MEN	: Ministère de l'Education Nationale

MESUPRES	: Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
METFP	: Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
MLG	: Malagasy
OSE	: Organisation, Société, Economie
PA	: Proviseur Adjoint
PASEC	: Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PGE	: Programme Général de l'Etat
PIE	: Plan Intermédiaire de l'Education
PSE	: Plan Sectoriel de l'Education
RESEN	: Rapport d'Etat du Système Educatif National
SDSR	: Santé, Droits Sexuels et Reproductifs
SES	: Sciences Economiques et Sociales
TICE	: Technologies de l'Information et de la Communication appliquée à l'Enseignement

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1 : Le récapitulatif du nouveau programme de Français, classe de Seconde</i>	22
<i>Tableau 2 : Le récapitulatif du nouveau programme de SES, classe de Seconde</i>	30
<i>Tableau 3 : Les cibles de l'étude</i>	44
<i>Tableau 4 : Les profils des chefs d'établissement</i>	45
<i>Tableau 5 : Le profil des enseignants enquêtés dans les cinq régions – cibles</i>	53
<i>Tableau 6 : La nécessité d'insertion de la discipline SES</i>	57
<i>Tableau 7 : Appréciations des cours de SES par les apprenants</i>	73
<i>Tableau 8 : Propositions d'amélioration venant des apprenants</i>	75
<i>Tableau 9 : Profil des enseignants observés – Français</i>	80
<i>Tableau 10 : Profils des enseignants observés – SES</i>	82
<i>Tableau 11 Exemple d'exercices de FRS</i>	90
<i>Tableau 12 : L'usage des langues pendant les cours de FRS</i>	91
<i>Tableau 13 : L'usage des langues pendant le cours de SES</i>	93

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1 : Profil des enseignants de Français</i>	47
<i>Figure 2 : Profil des enseignants de SES</i>	47
<i>Figure 3 : L'adéquation des nouveaux programmes selon les chefs d'établissement</i>	48
<i>Figure 4 : La réaction des enseignants par rapport aux nouveaux programmes</i>	49
<i>Figure 5 : Application du nouveau programme durant l'année scolaire 2018 – 19</i>	50
<i>Figure 6 : La répartition des enseignants enquêtés</i>	53
<i>Figure 7 : La distribution des enquêtés : public/privé</i>	54
<i>Figure 8: Les thèmes exploités en classe durant l'année scolaire</i>	55
<i>Figure 9 : Les activités pédagogiques les plus proposées pour le savoir-faire LIRE</i>	56
<i>Figure 10 : L'adéquation du programme selon les enseignants de SES</i>	57
<i>Figure 11 : La nécessité de la réforme du programme de Français</i>	57
<i>Figure 12 : Les supports à la disposition des enseignants de Français</i>	60
<i>Figure 13 : Les supports à la disposition des enseignants de SES</i>	61
<i>Figure 14: le statut des enseignants de Français</i>	82
<i>Figure 15: Le statut des enseignants SES</i>	84

SOMMAIRE

AVANT PROPOS	2
LES MEMBRES DU PROJET	4
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	5
LISTE DES TABLEAUX	7
LISTE DES FIGURES	7
SOMMAIRE	8
PREALABLES	11
1	11
2	11
3	12
CONTEXTE GENERAL DU PROJET	13
1	13
2	13
3	14
CADRE THEORIQUE	16
1	17
1.1	18
1.2	19
2	20
2.1	20
2.2	27
DESCRIPTION DU PROJET	30
1	31
2	32
3	32
4	33
4.1	33
4.2	34
4.3	36

5	37	
5.1	37	
5.2	38	
5.3	39	
CONTRAINTES ET LIMITES DU PROJET		39
1	41	
1.1	41	
1.2	41	
2	43	
LA DESCRIPTION DU TERRAIN DES COLLECTES		43
1	45	
2	46	
3	47	
LES RESULTATS ET ANALYSES DES DONNEES		46
1	48	
1.1	48	
1.2	49	
1.3	50	
1.4	51	
1.5	52	
1.6	53	
2	53	
2.1	55	
2.2	57	
2.3	59	
2.4	60	
3	61	
3.1	62	
3.2	73	
4	79	
4.1	79	
4.2	80	
4.3	81	

PROFIL DES ENSEIGNANTS OBSERVES	79
1	82
1.1	82
1.2	83
2	85
2.1	87
2.2	87
2.3	88
2.4	93
3	94
3.1	94
3.2	94
3.3	95
3.4	96
RECOMMANDATIONS	95
RECOMMANDATION 1 : SE CONCENTRER SUR L'ENSEIGNANT EN TANT QUE PROFESSIONNEL, APPRENANT ET ACTEUR PRINCIPAL DE CHANGEMENT	95
RECOMMANDATION 2 : AMELIORER LES APPROCHES DE MISES EN ŒUVRE	96
RECOMMANDATION 3 : REVISER LES DOCUMENTS CURRICULAIRES	97
RECOMMANDATION 4 : OPTIMISER LA COMMUNICATION ENTRE LES DIFFERENTES PARTIES PRENANTES	98
RECOMMANDATION 5 : RECONNAITRE ET APPUYER LES INITIATIVES ET LES CREATIVITES LOCALES AU SEIN DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES	99
CONCLUSION	100
TABLE DES MATIERES	103
BIBLIOGRAPHIE	107
ANNEXE	110

41 Résumé

Dans le cadre de la réalisation du PSE et de la réforme curriculaire initiée dans l'Enseignement Secondaire Général (ESG) qui le concrétise, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) a commencé à expérimenter les nouveaux programmes d'études pour la classe de Seconde durant l'année scolaire 2017-2018 en respectant le processus du développement du curriculum.

Ce projet de recherche s'intéresse donc à la deuxième phase de la réforme, c'est-à-dire à la mise en œuvre de la réforme pour sa validation de terrain. Il tente de cerner ainsi dans une double problématique : celle de l'analyse des nouveaux programmes d'études ou curricula proposés par le MEN et celle de leur mise en œuvre, à partir des rencontres des principaux acteurs de terrain pour mieux connaître le contexte d'implantation de la réforme en cours et pour faire ressortir et comprendre leurs perceptions sur ladite réforme d'une part, et les pratiques de classes des enseignants, d'autre part, en mettant spécialement l'accent sur les ressources qui sont à leur disposition et les usages qu'ils en font.

Le rapport présente les études empiriques réalisées par l'équipe avec les résultats obtenus à l'issue des collectes de données lors du pré-test des questionnaires d'enquêtes en mois de décembre 2019 et des enquêtes en mois de janvier – février 2021.

42 Contexte de l'étude

Le premier appel à projet de recherches contextualisées en éducation lancé par le programme APPRENDRE : « **DOCUMENTER ET ECLAIRER LES POLITIQUES EDUCATIVES DANS LES PAYS FRANCOPHONES** » a sélectionné le projet du groupe de chercheurs / apprentis chercheurs rattaché à l'Ecole Normale Supérieure d'Antananarivo et des praticiennes dans les Lycées Publics de Madagascar. Après sélection, une convention a été signée entre l'AUF et l'Université d'Antananarivo/Ecole Normale Supérieure/ Coordinatrice du projet, le 11 juin 2019.

Ce projet de recherche se fonde sur la réforme curriculaire en cours de réalisation dans l'ESG à Madagascar.

La réforme du curriculum actuel de l'enseignement secondaire repose surtout sur une révision des programmes scolaires afin de mieux préparer les jeunes à l'enseignement supérieur et au monde du travail pour ceux qui ne pourront pas achever le cycle d'études. Elle

est focalisée sur les matières scientifiques et le rééquilibrage des séries et ambitionne d'améliorer les approches pédagogiques existantes avec l'intégration des TICE. Selon le PSE, elle sera accompagnée par la formation des enseignants et autres personnels, par la redynamisation des dispositifs d'inspection et d'encadrement pédagogique et par la mise en place des lycées de référence.

De ce fait, le MEN a besoin de s'appuyer sur les résultats des recherches pour pouvoir (ré)orienter ses réflexions et ses actions futures afin de prendre les meilleures décisions pour une mise en œuvre optimale de la réforme envisagée.

43 Structuration du rapport

Le rapport est structuré en neuf parties.

- La première partie traite du contexte général dans lequel s'inscrit le projet.
- La partie 2 définit le cadre théorique qui délimite le projet
- La partie 3 décrit le projet en retraçant l'historique et en précisant ses objectifs et le cadre méthodologique adopté par l'équipe.
- La partie 4 synthétise les contraintes et limites du projet en soulignant les difficultés rencontrées par l'équipe de chercheurs lors de sa réalisation.
- La partie 5 détaille le terrain d'enquête et les différentes cibles
- La partie 6 présente les résultats de l'enquête après s'être focalisée sur l'échantillonnage et les instruments d'enquête mobilisés.
- La partie 7 présente les profils des enseignants et l'analyse des pratiques de classe.
- La partie 8 propose quelques recommandations en vue d'orienter la suite de l'implémentation de la réforme curriculaire.
- La partie 9 clôt la réflexion avec la conclusion et les perspectives de recherche.

Le rapport comporte également des annexes constituées de la matrice des questionnaires, des guides d'entretien et des grilles d'observation, ainsi que l'ensemble du corpus.

51 La place de la recherche pour réguler la politique

Les politiques éducatives s'inscrivent désormais au cœur du débat public car les processus d'élaboration des choix politiques en éducation tendent à évoluer (Mons, 2008). L'utilisateur, parents – élèves, est pris à partie par les acteurs politiques pour légitimer leurs positions. Paradoxalement, cette ouverture auprès du public n'atteint pas le domaine de la recherche. Les contributions directes des chercheurs à la régulation du système restent minimales jusqu'à maintenant dans la mesure où les recherches sont pour la plupart commanditées (c'est-à-dire réalisées « à la demande » et financées par les PTF), sans nécessairement avoir un lien direct avec des décisions politiques ou administratives en matière d'éducation.

Les décideurs politiques et les chercheurs semblent ne pas toujours trouver des terrains d'entente dans la mesure où les politiciens se plaignent du défaut des chercheurs de fournir les recherches dont ils pensent avoir besoin et de leur côté les chercheurs déplorent l'incapacité des décideurs à prendre en compte les résultats de leur recherche. Ce qui laisse à penser que la posture épistémologique du chercheur au regard des notions de service public, de légitimité scientifique et de décision politique n'est pas encore bien définie (Aubert-Lotarski et Al, 2007).

Pour le cas de Madagascar, les chercheurs sont les derniers recours pour garantir la légitimité de la politique. Lors de la conception des nouveaux programmes, le MEN a fait appel à l'expertise des enseignants chercheurs de l'ENS. Leur rôle consistait à (s')assurer que le programme élaboré répond à la vision définie dans la politique éducative.

52 Les orientations de l'agenda 2030

Pour les Etats les plus dépendants de l'aide internationale à l'éducation, la conformité avec les orientations d'un agenda international peut leur permettre d'accéder à des financements indispensables pour le développement ou simplement le maintien de leurs systèmes éducatifs. (Akkari, 2018). C'est pour cette raison que bon nombre de pays Afrique Sub-Saharienne ont entamé des réformes curriculaires qui répondent aux six orientations proposées par l'agenda 2030 :

- Une éducation inclusive et équitable ;

- L'allongement de la durée de scolarisation ;
- Une éducation de qualité ;
- L'éducation en vue du développement durable (EDD) et l'éducation à la citoyenneté mondiale ;
- L'apprentissage tout au long de la vie ;
- Le développement de l'éducation dans les zones de conflits.

Ces orientations aident à concevoir de meilleurs systèmes éducatifs qui répondent à un premier droit fondamental de l'enfant : accès à l'éducation. Car les connaissances acquises par l'éducation permettent l'effectivité d'autres droits. Toutefois, on peut émettre les remarques suivantes : l'allongement de la durée de la scolarisation ne garantit pas toujours l'amélioration de l'apprentissage, l'accès facilité au secondaire et même au supérieur ne résout pas les difficultés d'insertion de jeunes diplômés dans le monde du travail.

Quoi qu'il en soit, Madagascar n'est pas en reste dans cette course pour améliorer son système éducatif.

53 La politique éducative de Madagascar

Partant des conclusions et des recommandations du diagnostic du secteur dans le Rapport d'Etat du Système Educatif National (RESEN 2004-2014) publié en février 2016, des résultats de l'enquête dans le cadre des Indicateurs de Prestation de Services (IPS) en 2015 et des résultats de l'évaluation du Plan Intérimaire de l'Education (PIE) en 2016, les trois ministères en charge de l'éducation ont entrepris la formulation du PSE 2018-2022.

Il s'agit du premier plan développé par l'ensemble du secteur éducatif composé actuellement de trois ministères : le Ministère de l'Education Nationale (MEN) ; le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP) ; le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESupReS).

Pour le niveau Lycée, la réforme à l'ESG vise l'aptitude à l'auto-emploi, l'exploitation des potentialités du pays, des spécificités régionales (intégration de la culture entrepreneuriale au lycée). Il s'agit de réviser les profils de sortie de manière à rendre les élèves capables de :

- faire usage des outils des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour les recherches documentaires et pour la suite des études ;
- poursuivre vers les études supérieures (LMD)
- d'accéder aux formations professionnalisantes qualifiantes (FPQ)

- d'acquérir des compétences de base nécessaires à la vie sociale et professionnelle (employabilité)
- d'être conscient et fier d'être Malagasy

Cette nécessité de réformer le curriculum de l'ESG repose sur des constats selon lesquels très peu d'élèves ont accès à l'Enseignement Secondaire : sur 100 élèves entrant en première année du primaire, moins de 12 atteignent la première année du secondaire général et les chances des jeunes issus des familles pauvres d'y figurer restent très faible (plus de 90% des élèves sont issus des 40% les plus riches). Le taux de transition de l'Education Fondamentale 2 (collège) au lycée est également faible et se situe en moyenne autour de 47%, mais même si le niveau de la rétention est assez élevé (80%) au lycée, le taux d'achèvement n'est que de 16,4% en 2014.

Toutefois, le PSE note que ces dernières années, ce niveau d'enseignement a connu un développement quantitatif assez important par l'ouverture non planifiée de beaucoup d'établissements de type communautaire à l'initiative des structures décentralisées et des communautés. Les effectifs ont ainsi augmenté à un taux moyen annuel de plus de 13%. Mais l'insuffisance des ressources a des impacts négatifs sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves.

CADRE THEORIQUE

Dans la recherche de l'amélioration de la qualité de l'éducation, le PSE a mis l'accent sur la nécessité de procéder à une réforme curriculaire. Une réforme qui ne se réduit pas seulement au changement des contenus, au niveau programme, mais qui se centre sur les processus et les besoins en précisant les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation et la gestion des apprentissages (Demeuse et Strauven, 2013). De ce fait, avant d'entamer le changement des programmes, le Ministère a traduit dans un document cadre, le COOCM, toutes les intentions d'orientations afin de répondre aux différentes contraintes afférentes au développement d'un curriculum.

Dans cet esprit, des consultations régionales, nationales ont été réalisées pour recueillir les avis de toutes les parties prenantes concernant les attentes en matière d'enseignement/apprentissage, les représentations et les valeurs de la société.

Le Ministère a respecté le va-et-vient entre l'écriture des programmes et la mise à l'épreuve sur terrain, afin d'apprécier leur adéquation et leur efficacité. Des essais préliminaires ont été réalisés pour tester la version originale à échelle réduite.

Une expérimentation à grande échelle a été conduite dans 214 établissements (130 lycées publics et 84 privés) durant l'année scolaire 2018-2019. Deux suivi-évaluations ont été réalisés durant l'expérimentation : à mi-parcours au mois de mars 2019 et final du 22 juillet au 04 août 2019. Les résultats obtenus ont permis de faire des réajustements des programmes.

Le constat est que ces évaluations n'ont pas réellement tenu compte de l'appropriation des programmes par les enseignants, ni des éventuelles résistances au changement. Or, l'évaluation est l'outil qui doit permettre de vérifier la réception des nouveaux programmes par les enseignants (accessibilité, compréhension, lisibilité, faisabilité). Une évaluation bien menée doit déboucher sur des propositions de formations initiale et continue pour éviter que le curriculum ne soit juste qu'un pur produit technique que l'enseignant, un simple technicien, doit mettre à exécution.

Les lignes qui suivent déterminent les principales théories et concepts qui fondent notre réflexion. Elles visent à éclairer et à comprendre les différentes options adoptées par l'équipe en mettant en évidence la place des programmes d'études ou programmes scolaires dans une réforme curriculaire et l'intérêt de porter l'attention sur les réalités de terrain et les pratiques de classe dans tout processus de réforme éducative.

61 Réforme curriculaire

De prime abord, il est essentiel de comprendre le concept de curriculum. Parmi les nombreuses définitions qui foisonnent dans la littérature, nous en retenons quelques-unes :

Dans son acception anglo-saxonne, nous rappelle Miled (2005), « *le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves* ».

Selon Perrenoud (1993), le curriculum désigne « *le parcours éducatif proposé aux apprenants* ». Dans la littérature francophone, on parle volontiers de plan d'études, de programme ou de cursus, « *selon qu'on met plutôt l'accent sur la progression en les connaissances, les contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire* ». Pour d'autres, le terme de curriculum est entendu comme : « *un système constitué d'un ensemble de composantes à visée éducative. Articulées entre elles, ces composantes permettent l'orientation et l'opérationnalisation d'un système éducatif à travers des plans d'actions pédagogiques et administratifs. Il est ancré dans les réalités historiques, sociales, linguistiques, politiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité* » (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009). C'est à travers le curriculum que s'opérationnalise la politique curriculaire d'un pays, laquelle est définie comme un ensemble de valeurs, de finalités, de contenus de base qu'un système d'éducation ou de formation se propose de mettre en œuvre (Roegiers, 2000).

En tant que processus, l'élaboration curriculaire se réalise en plusieurs étapes, dont la phase d'implémentation (d'expérimentation ou de mise à l'essai) conduite auprès de quelques écoles dites pilotes, avec une cible restreinte (établissements et enseignants) et à l'issue de laquelle des ajustements sont apportés à la réforme pour être validée. La période d'implantation, communément appelée généralisation vient après. Celle-ci consiste en sa mise en œuvre effective dans toutes les écoles. Arrivée à cette phase, la réforme curriculaire est loin d'être achevée étant donné que le milieu scolaire est en perpétuelle évolution et le curriculum doit être adapté à son contexte d'utilisation.

Toutes les réformes curriculaires ne se valent pas. Elles peuvent être classées selon la nature des changements voulus et l'échelle à laquelle ils sont opérés (par exemple, pour tout un sous-cycle du système, pour une discipline particulière, ...). Ainsi, on peut dire que

certaines sont de surface tandis que d'autres sont de profondeur et les ressources à mobiliser découlent de l'ampleur de leurs enjeux.

Contrairement à beaucoup d'auteurs qui confondent volontairement les termes curriculum et programme d'études, nous voudrions garder une certaine nuance en ce sens que le curriculum est plus qu'un programme d'études qui n'en constitue qu'une des composantes comme les profils de sortie, les contenus d'apprentissage, orientations pédagogiques, modalités de formation des enseignants / formateurs, modalités d'évaluation, nature du matériel pédagogique.

Landsheere (1991) a écrit à juste titre dans le dictionnaire de psychologie :

« Au sens donné par les protagonistes anglo-saxons de l'éducation nouvelle, un curriculum désigne des expériences de vie nécessaires au développement de l'élève, développement qui exige aussi l'appropriation de savoirs et d'habilités, mais qui s'opère en fonction de l'apprenant et des fins poursuivies. Cette notion s'oppose à celle, plus traditionnelle, de programme scolaire, qui est centré sur une matière à enseigner, découpée selon la logique interne. »

Quoi qu'il en soit, cette composante revêt un caractère fondamental dans la mesure où sa mise en œuvre implique de façon concrète des acteurs de terrain. C'est la raison qui justifie l'intérêt sans cesse renouvelé aux investigations sur l'application des programmes scolaires pour en évaluer l'efficacité et la pertinence dans le système réformé.

61.1 Curriculum prescrit et curriculum enseigné

A travers les interprétations qu'on en fait, ressortent trois formes de curriculum : le curriculum officiel (prescrit ou formel) « *intended curriculum* » consigné dans les textes et documents officiels, qui résulte des opérations d'ingénierie curriculaire et est mis à disposition des enseignants, c'est un monde de textes et de représentations pour reprendre les termes de Perrenoud (1993) ; le curriculum implanté « *implemented curriculum* » effectivement réalisé dans les classes, qui résulte des pratiques réelles en classe et est fonction de leur compréhension et de leurs choix et, enfin le curriculum maîtrisé (ou réalisé) « *achieved curriculum* », constitué des parties du curriculum implanté, vu à travers l'évaluation des résultats de l'apprentissage.

Si l'idéal est d'arriver à une correspondance parfaite entre les trois formes de curriculum, très souvent on constate un écart significatif entre les intentions et ce que les élèves ont réellement acquis et les conceptions des enseignants constituent le filtre entre le

prescrit et le réalisé. Ainsi, comme le soulignent Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009), « *L'adhésion des enseignants au curriculum constitue une variable très importante de la réussite des innovations proposées à travers les réformes curriculaires* ». Il ne faut pas non plus oublier le fait qu'une réforme curriculaire pourrait créer une tension entre le monde de la noosphère et des décideurs politiques qui porte les prescriptions curriculaires et le monde de la pratique, supposé se conformer aux recommandations officielles (Crahay, Audigieret Dolz, 2006). Cette situation risque d'engendrer chez les praticiens des résistances au changement et des attitudes négatives à l'égard des rénovations décrétées.

61.2 Curriculum et pratiques de classe

L'adhésion des enseignants à toutes les étapes constitue un facteur déterminant à la réussite d'une réforme curriculaire. De la phase d'implémentation à la phase d'implantation, l'implication des enseignants est vivement sollicitée en raison de leurs contributions susceptibles d'aider l'équipe de concepteurs dans l'ajustement d'une réforme et pour ce faire, les salles de classe en constituent les lieux privilégiés de concrétisation des changements.

Les bonnes intentions ne suffisent pas toujours pour provoquer des changements dans les pratiques car « *on ne change pas par décret des pratiques, des habitudes très ancrées, encore moins des mentalités* » (Avanzini, 1996). De nombreuses études ont montré que très souvent les pratiques ont à peine évolué et n'évoluent pas au même rythme malgré la diffusion de nouveaux programmes. Les propos de Tardif et *al.* (1998) vont également dans ce sens quand ils disent qu'« *ils ne suffisent plus de nos jours de définir des fins et des valeurs idéales, philosophiques, il devient absolument nécessaire de considérer comment celles-ci vont s'incarner dans les pratiques en vigueur et comment les acteurs en place dans l'école vont les épouser, ou encore, dans le cas contraire, les rejeter ou, au moins, les détourner dans leur sens.* »

Le processus d'une réforme curriculaire ne peut être piloté de manière uniquement descendante (type top down) même si dans la majorité des cas, les changements sont d'origine exogène, c'est-à-dire impulsés par les responsables du système éducatif, décidés au niveau macro de la pyramide décisionnelle. La prise en compte de la logique psychologique et de la dynamique des acteurs de terrain est une condition nécessaire pour le succès de la réforme engagée. Ce qui signifie qu'il est important de compléter cette approche descendante par une approche ascendante (type bottom up) pour valoriser les besoins locaux, lesquels doivent être répercutés aux niveaux les plus centraux. (Depover et Strebelle, 2012)

En effet, la capacité des enseignants à innover et à intégrer les pratiques novatrices dans leurs pratiques habituelles se trouve limitée par différentes formes de résistance au changement et par les lacunes constatées à l'égard de ce qui est attendu d'eux. Les difficultés pratiques inhérentes au changement auxquelles ces acteurs de terrain font face risquent fort de réduire leur motivation, ce qui explique le décalage entre le prescrit et l'implanté dans les salles de classe. Mais l'on ne peut surtout négliger la qualification de ces acteurs et leurs compétences à innover dans les activités concrètes d'enseignement/apprentissage qui le plus souvent compromettent les résultats obtenus.

62 Analyse des nouveaux programmes

Cette partie rapporte l'analyse des nouveaux programmes faite par l'équipe de chercheurs et qui sert de point de départ à toutes les réflexions menées dans le cadre du projet. Elle décrit à grands traits les principales orientations politiques, sociales, économiques, linguistiques qui se trouvent à l'origine de la réforme curriculaire actuelle, s'agissant de la réécriture du programme de français et l'insertion de la nouvelle discipline SES. Les points abordés reflètent les facteurs internes et externes au système éducatif qui expliquent les raisons de changement des programmes scolaires existants (Miled, 2005).

Etant donné le statut particulier de la langue française dans le système éducatif malgache l'équipe a procédé à une analyse plus approfondie des changements effectués en procédant à une comparaison entre l'ancien programme de 1996 et le nouveau programme, et une analyse plus centrée sur ces changements.

62.1 Le programme de français

62.1.1 Langue enseignée et langue d'enseignement

- **Le français est utilisé comme langue d'enseignement** à l'Enseignement Secondaire Général, c'est-à-dire qu'il sert de médium d'enseignement/apprentissage des disciplines dites non linguistiques (DNL). Aussi, sa maîtrise ou sa non maîtrise, tant par les enseignants que par les apprenants peut influencer positivement ou négativement sur la qualité de l'enseignement/apprentissage en milieu scolaire.

Or les résultats du RESEN et du PASEC en 2016 montrent que les scores des apprenants en français sont faibles dans le système éducatif malgache. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces scores, comme le manque ou l'insuffisance de matériels pédagogiques, le manque de diffusion de cette langue mais le plus important est la non maîtrise du français

par les enseignants. Ainsi, pour améliorer la situation, des réflexions doivent être portées sur cet aspect capital. En effet, les difficultés des enseignants par rapport à cette langue constituent un réel blocage dans la mise en œuvre des programmes scolaires, et plus concrètement, dans la conduite des cours.

Ce projet offre donc une occasion de voir les pratiques enseignantes, notamment avec la mise en place de cette réforme, par l'observation *in situ* des pratiques d'enseignement dans le cadre des cours de SES.

- **Le français comme discipline scolaire** : étant donné que le français a le statut de langue d'enseignement à plusieurs niveaux du système éducatif, son apprentissage devrait amener l'apprenant à maîtriser cette langue afin de poursuivre ses études à l'enseignement supérieur ou l'amener à s'insérer dans le monde professionnel. Dès lors, le curriculum de français doit répondre à ces deux enjeux de l'enseignement du français, outre le fait de s'exprimer aisément à l'oral et à l'écrit dans cette langue. Pour atteindre ces objectifs, le PSE a prévu une réforme du programme de français dans le but d'aider les apprenants à maîtriser cette langue que ce soit dans le cadre étudiant ou professionnel ; des modifications ont ainsi été apportées dans les contenus d'enseignement.

62.1.2 La démarche de la réforme du Français

La table ronde du 14 et 15 février 2018, organisée avec le projet MAPEF (Madagascar Appui à l'Enseignement du et en Français) a été le point de départ des réflexions portant sur la réforme curriculaire. Ces réflexions reposent sur l'analyse du programme scolaire de 1996 d'une part et l'identification des axes de la réforme, d'autre part.

Les participants se sont penchés sur deux thématiques :

- THÉMATIQUE I : Les pertinences ou non des finalités, objectifs et profils de sortie du programme de français de 1996 dans le contexte actuel
- THÉMATIQUE II : Le vécu des enseignants praticiens de la mise en œuvre du programme de français de 1996 : atouts identifiés mais aussi difficultés rencontrées en tant qu'enseignant, difficultés détectées chez les élèves (volets culturel, linguistique, etc.).

Il en est ressorti surtout que l'enseignement du français est axé la plupart du temps sur la grammaire et ne prend pas en compte la dimension esthétique de la langue et l'oral. Aussi, l'absence de l'oral et la surcharge du programme ont été pointées du doigt comme étant les défauts majeurs de l'ancien programme. Malgré ces constats, l'intervention de l'un des

participants semblait nuancer les propos, en avançant que « Ce ne sont pas les contenus du programme qui sont à remettre en question, c’est plutôt sa mise en œuvre ».

En tout cas, ces réflexions ont permis d’obtenir les résultats suivants :

- Harmonisation des objectifs suivant les séries à partir de la Première;
- Développement de la dimension sociale et culturelle chez l’apprenant dès la classe de Seconde;
- Proposition d’objectifs en prenant en compte les quatre compétences langagières et la compétence culturelle ;
- Explicitation des objectifs ;
- Mise en ordre des savoir-faire ;
- Insertion de la correspondance administrative ;
- Intégration de la dictée ;
- Promotion de la littérature francophone d’auteurs Malagasy.

Parmi les multiples propositions lors de la réflexion, cinq points ont été retenus pour la réforme:

- La présentation des objectifs : simple, claire et précise pour faciliter leur lecture;
- La correspondance administrative : une préparation des élèves à la vie professionnelle ;
- La précision des thèmes : mise à jour et uniformisée ;
- La répartition horaire : une distribution dans le temps qui permet d’évoluer au même rythme ;
- L’évaluation relative au savoir-faire : pour servir d’exemple et de balise

Le tableau ci-après représente le fruit de toutes ces réflexions.

Tableau 1 : Le récapitulatif du nouveau programme de Français, classe de Seconde

OBJECTIFS	CONTENUS	THEMES
Pratique autonome de la lecture	Lire (14 semaines)	
Transcription d’un discours selon un code personnalisé	Prendre des notes (4 semaines)	La violence Les faits de société La corruption
Reproduction d’un discours, d’une situation, d’une activité, d’un événement, d’un ouvrage de manière cohérente et concise	Faire un compte-rendu (12 semaines)	La femme dans la société Les réseaux sociaux L’hygiène Les changements climatiques
Initiation à la correspondance administrative	Etablir une correspondance administrative (5 semaines)	...

Il est à signaler que pour consolider les résultats obtenus de cette table ronde, des consultations régionales ont été mises en place.

62.1.3 Comparaison des deux programmes centrée sur l'enseignement /apprentissage

Si l'objectif de ceux qui ont mis en place la réforme et les démarches y associées ont été bien détaillés ci-dessus, il est primordial de spécifier ce qui a réellement changé et quels sont les apports concrets du nouveau programme.

L'heure n'est plus à discuter subjectivement des deux programmes scolaires. « *La compréhension du programme par ceux qui composent l'équipe de l'école, va au-delà de la compréhension des cours isolés, du contenu, des passifs et des connaissances fragmentées(...)* Il semble que le programme scolaire est historique, et va au-delà du contenu et des disciplines, et devrait être mis au point afin de créer des conditions de possibilités de connaissances aux étudiants à la recherche d'ouverture et de répondre aux différentes réalités sociales existantes, de manière large, réelle, significative, de réflexion, dynamique, démocratique, inclusive, éthique et morale » (Oliveira, 2007).

De la lecture de ces programmes ressortent les éléments suivants :

- Deux profils de sorties différents bien que quelques éléments concordent (Annexe 1)
- Les changements de séries en classe de 1^{ère} (A, D, C) en (L, S et ES) ont entraîné l'ajout de cinq disciplines à enseigner en 2^{nde}. Cela a engendré une légère diminution du volume horaire total d'une heure. Ainsi, **la durée d'enseignement/apprentissage hebdomadaire du français de six heures est passé à quatre heures** (Annexe 2). En revanche, le coefficient reste le même (Coefficient : 2)
- Même si les quatre objectifs de la discipline Français demeurent identiques (Annexe 3), les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français à l'ESG ont été alignés au profil de sortie. Seuls trois objectifs de l'ancien programme ont été repris : « *Enrichir sa culture générale* » auquel on a rajouté plus de précisions, « *s'épanouir* » et « *accéder aux études supérieures et/ou à la vie professionnelle* ». Pour répondre aux exigences du nouveau programme trois nouveaux objectifs ont été introduits: « *Développer ses compétences linguistiques* », « *Avoir un esprit de rigueur, d'analyse et de raisonnement* » et « *s'ouvrir au monde environnant* ».

- Cette exigence est aussi traduite par le maintien de 3 objectifs de la classe de Seconde de l'ancien programme de français: « *Prendre des notes à partir d'un discours oral et/ou écrit, Avoir une pratique autonome de la lecture, Faire le compte rendu oral/écrit d'un événement, d'une situation, d'une activité, d'un ouvrage, etc.* » (Annexe 4)
- L'objectif communicatif « *Etablir une correspondance administrative* » substitue les savoir-faire suivants notamment « *Résumer, Rédiger une synthèse de documents et Créer* ». De même, la rubrique « *Manier correctement les acquis du Collège et ceux des classes du Lycée* » n'apparaît plus dans le nouveau programme de français de 2^{nde} (Annexe 4)
- Si l'ancien programme suggère des activités et une manière d'évaluer, le nouveau programme précise la durée impartie pour faire acquérir chaque savoir-faire : 4 semaines de 4 heures de chaque pour la prise de notes et le compte rendu, 5 semaines de 4 heures pour la correspondance administrative et 14 semaines de 4 heures pour le savoir-faire lire (Annexe 5)
- Le nouveau programme est annexé de (Annexe 6) :
 - Documents d'accompagnement qui renferment les activités, les démarches pédagogiques et les documents à exploiter pour la conduite du cours de français
 - Répartition annuelle du programme scolaire de la classe de seconde pour l'année scolaire 2020-2021
 - Documents de référence pour l'Education à la SDSR et des fiches d'intégration des thèmes sur la santé sexuelle des jeunes dans le programme scolaire du lycée à l'issue d'un atelier à l'Education à la SDSR (Cas du Lycée Andoharanofotsy)
- Un impératif de thèmes à traiter au moins une fois par mois est noté (Annexe 5) :
 - « *le changement climatique* », une préoccupation mondiale ;
 - « *les réseaux sociaux (communication)* » une évolution technologique inhérente à la vie des adolescents et adultes actuellement à Madagascar depuis quelques décennies ;

- « *la femme dans la société* », « *les faits de société* » (grossesse précoce, mariage précoce, ...), « *la violence* » (discours en rapport avec l'abus sexuel) et « *la corruption* » des objets de lutte à l'échelle nationale ;
 - « *la menstruation, l'hygiène* » à l'issue de l'intégration de la Santé et les Droits sexuels et Reproductifs (SDSR) ¹ dans le programme scolaire via les disciplines SVT, Français, Malagasy et EPS en 2^{nde} (Annexe 6)
- Les annexes 7, 8, 9 et 10 présentent les détails des savoir-faire sélectionnés pour la classe de 2^{nde} en discipline français
 - En terme d'évaluation, ce qui a été proposé ou suggéré dans l'ancien programme est bien détaillé surtout pour les savoir-faire « *lire, prendre des notes et rédiger un compte rendu* », car on y présente les outils linguistiques à traiter.
 - La répartition scolaire à respecter pour l'année scolaire 2020-2021 concoctée par les techniciens du Ministère de l'éducation nationale **complète** le programme scolaire notamment en précisant les différents points linguistiques et grammaticaux à traiter pour faire acquérir un savoir-faire.

62.1.4 Analyse centrée sur les changements apportés dans le programme de français 2^{nde}

Si le programme scolaire permet une meilleure organisation du contenu et des activités à travailler (Oliveira, 2007), il arrive parfois que cela ne coïncide pas toujours avec la pratique dans les salles de classe. Seuls les praticiens sont aptes à y émettre des observations. Ainsi, la tradition critique des enseignants ne devrait pas toujours être prise à mal, car la critique peut être méliorative.

Trois points seront abordés en fonction des changements apportés dans ce nouveau programme.

a) Le volume horaire réduit

Le volume horaire hebdomadaire de français a été réduit à 4 heures au lieu de 6 heures. Bien qu'accueilli avec enthousiasme par les enseignants du lycée public qui ont une

¹ Les enseignants de langue, SVT et philosophie du lycée Andoharanofotsy ont bénéficié d'un atelier de formation sur l'Education à la SDSR

charge de travail d'à peu près 24 à 30h de cours hebdomadaire en présentiel, cela implique une diminution conséquente des savoir-faire à traiter au cours de l'année scolaire.

b) Les savoir-faire retenus

Force est de constater que cette sélection n'accorde pas trop de place à la créativité même si elle est attendue dans le Profil « *faire preuve de créativité* » contrairement à l'ancien programme. En effet, le nouveau programme en cohérence avec le Profil de sortie prépare l'apprenant à la vie future notamment à « *agir et s'impliquer d'une façon autonome, trouver du sens à l'enseignement/Apprentissage; à utiliser d'une manière rationnelle les connaissances acquises selon le milieu dans lequel il évolue; à poursuivre des études à l'enseignement supérieur (LMD); à acquérir des compétences de base nécessaires à la vie sociale et professionnelle (employabilité)* ».

Compte tenu du fait que dans les épreuves au choix du Baccalauréat, « *le Résumé* » est noté sur 10 points, il a été traité depuis la classe de 2nde dans l'ancien programme. Or, les enseignants jugeaient ce savoir-faire de rébarbatif. Aussi le choix de le réserver à la classe de 1^{ère} et Terminale L dans le nouveau programme est judicieux.

La « *Synthèse de documents* » de l'ancien programme quant à elle, est à acquérir en Terminale S du nouveau programme. Ce qui est une bonne réforme. En effet, la synthèse, plus difficile à produire qu'une dissertation, exige la maîtrise d'une certaine stratégie de lecture, une maturité intellectuelle (15-19 ans en Terminale contrairement aux jeunes adolescents de 12-15 ans de la 2nde) et un degré de réflexion. La taxonomie de Bloom précise bien ce que l'élève doit être capable de faire : « *Concevoir, intégrer et conjuguer des idées en une proposition, un plan, un produit nouveau, utiliser des idées disponibles pour en créer de nouvelles, généraliser à partir d'un certain nombre de faits, mettre en rapport des connaissances issues de plusieurs domaines.* » (Bloom, 1979)

c) La répartition scolaire

En outre, la progression linéaire et la cohérence choisie dans la Répartition scolaire de la 2nde publiée par le MEN, facilite le travail de l'enseignant dans le sens où l'élève doit d'abord être capable de mobiliser à bon escient une stratégie de lecture, avant d'apprendre à prendre des notes et faire ultérieurement un compte rendu oral/écrit.

Même si la répartition scolaire distribuée tardivement en décembre, un mois après le début de l'année scolaire 2020-2021 a permis une harmonisation du travail des enseignants, un suivi de l'autorité compétente pour une meilleure régulation, elle n'offre pas une liberté à

l'enseignant de réguler à son niveau en fonction des difficultés rencontrées par les élèves. En revanche, comme le soulignent Prégent et ses collaborateurs (2009)², « *pour favoriser une bonne synergie autour du projet de formation, les liens interdisciplinaires et transdisciplinaires sont importants* ». Voici un exemple concret : l'équipe pédagogique des sciences physiques et chimiques de la 2nde organise des séances d'exposés en français or cette compétence n'est à acquérir qu'en 1^{ère}. Bien que le chronogramme soit précis dans la répartition scolaire, il est indispensable de consacrer une séance à la technique pour faire un exposé en français pour aiguiller les élèves sans s'y focaliser au détriment de séances de production pour mobiliser les acquis.

62.2 Le programme de SES

62.2.1 Emergence de la discipline SES et la série OSE dans les programmes scolaires

Les consultations des parties prenantes du système éducatif depuis 2016 ainsi que le RESEN, faisaient état d'un besoin de renouveau qualitatif du système éducatif. Cela se fait ressentir notamment concernant les contenus d'enseignement et apprentissage au niveau des lycées d'enseignement général à Madagascar. Les profils des jeunes issus du lycée, formés avec le programme de 1996, ne répondent plus aux attentes de la société en général.

Afin d'emboîter le pas de la plupart des pays qui ont adopté des curriculums orientés vers le futur ou « *Future proof curriculum* », le Ministère de l'éducation nationale a pris la décision de réformer le curriculum en révisant les séries d'études avec la refonte des séries d'études qui sont devenues plus spécialisées, soit L (pour littéraire) et S (pour scientifique). Ces révisions visaient à mettre en place des contenus moins généralistes, allégés et adaptés aux besoins du pays. Pour une meilleure préparation et orientation des jeunes fréquentant le lycée à Madagascar, les réflexions ont été menées vers l'intégration de nouveaux contenus thématiques transversaux. Visant le développement par l'éducation, partant de la situation socio-économique du pays, une grande partie de ces contenus a été regroupée dans deux nouvelles disciplines : les Sciences économiques et sociales (SES) et l'éducation à la Citoyenneté.(EAC)

² Catherine Loisy et Emilie Carosin in

fe.ens-lyon.fr/AccEPT/AccEPT_Programmes2017/co/00_module_ApprocheProgramme_1.html

L'insertion de la discipline SES a entraîné une réintroduction de la série d'études Economique et sociale. Cette série d'études avait déjà existé dans le système éducatif malagasy, et s'appelait Série B (Economique et social), entre 1960 et 1974.

Le décret n° 68-150 du 03 Avril 1968 portant réforme de l'examen du baccalauréat de l'enseignement du second degré à partir de l'année 1968 : il y avait cinq séries d'épreuves au baccalauréat : A, B, C, D, E (Série A : Philosophie – Lettres, Série B : Economique et Social, Série C : Mathématiques et Sciences Physiques, Série D : Mathématiques et Sciences de la nature, Série E : Mathématiques et Technique ...). Cette orientation avait été maintenue avec les décrets n° 70-079 et n° 73-253.

Avec la révolution socialiste, est venu le décret n° 74-235 abrogeant et modifiant certaines dispositions du décret n°73-253 du 31 Août 1973 portant réorganisation de l'examen du baccalauréat de l'enseignement du second degré. Le décret n° 74-235 abrogeant et modifiant certaines dispositions du décret n°73-253 du 31 Août 1973 portant réorganisation de l'examen du baccalauréat de l'enseignement du second degré. Les candidats au baccalauréat de l'enseignement du second degré doivent choisir, au moment de leur inscription, entre les trois séries d'épreuves : A, C, D (Série A : Option A1 et A2, Série C, Série D)

Avec la réforme curriculaire de 2018, elle a été adaptée aux besoins socio-économiques du pays et s'appelle OSE ou Organisation, Sociétés et Economie.

62.2.2 Le programme de SES de la classe de 2^{nde}

Le programme tient compte de l'organisation sociale et économique du pays. Les SES sont exploratoires en classe de 2^{nde}, le programme n'est pas chargé et comprend ainsi 4 Parties. Avec un coefficient 2, pour 2 heures de séance hebdomadaire, il nécessite 42 heures pour la mise en œuvre annuelle. Le programme de SES classe de 2^{nde} assure l'orientation scolaire et l'accompagnement des apprenants.

Comme première mesure d'accompagnement dans la mise en œuvre de ce programme, la lecture du programme a été rendue facile et les enseignants ont été dotés de documents d'accompagnement visant à faciliter la préparation des cours : (Fiches d'activités, Ressources didactiques).

a) Objectifs de la discipline

La discipline SES à l'ESG permet une meilleure compréhension de l'actualité en s'interrogeant sur le monde contemporain. Son enseignement apporte :

- une culture économique qui va contribuer à la formation d'un citoyen libre et responsable par une meilleure compréhension d'un environnement économique et juridique de plus en plus complexe ;
- ainsi que de nouvelles compétences permettant de mener une réflexion structurée sur quelques grandes questions d'ordre économique et social.

b) Objectifs de l'enseignement de SES à l'ESG

A la sortie de l'ESG, l'apprenant sera capable de (d') :

- acquérir quelques notions et raisonnements essentiels en économie et en sociologie;
- comprendre les grands enjeux économiques et sociaux du monde contemporain;
- développer l'esprit critique et de se forger son propre opinion avec des arguments rationnels sur l'organisation économique et sociale;
- acquérir l'esprit entrepreneurial et participer activement au sein de la société en tant qu'acteur économique et citoyen responsable;
- s'initier et se préparer à l'enseignement supérieur afin de choisir et de poursuivre son parcours de formation (académique et/ou professionnelle).

c) Objectifs de SES en classe de 2^{nde}

L'enseignement de SES en classe de 2^{nde} permettra à l'apprenant de (d') :

- découvrir de nouveaux champs disciplinaires : économie et gestion, sociologie, psychologie, et l'anthropologie;
- opérer un choix d'orientation à l'ESG par rapport aux séries et se préparer en vue de l'enseignement supérieur.

d) Le programme de SES en classe de 2^{nde}

Tableau 2 : Le récapitulatif du nouveau programme de SES, classe de Seconde

PARTIE	OBJECTIF GENERAL
1. Introduction à l'étude des sciences économiques et sociales	L'apprenant doit être capable d'assimiler les notions et concepts liés aux sciences économiques et sociales
2. Entreprise et production	L'apprenant doit être capable de comprendre les enjeux économiques de l'entreprise

3. Revenu et consommation	L'apprenant doit être capable de comprendre et de gérer efficacement les dépenses et les revenus du ménage
4. Marche et prix	L'apprenant doit être capable d'expliquer la relation entre le prix, l'offre et la demande
5. Individus et sociétés	L'apprenant doit être capable de s'intégrer et d'agir dans la société
6. L'orientation scolaire et professionnelle	L'apprenant doit être capable de préparer sa vie professionnelle

Le programme complet se trouve en annexe du rapport.

DESCRIPTION DU PROJET

71 Fiche

Titre du projet	:	L'enseignement des disciplines littéraires dans le secondaire malgache : des politiques éducatives aux réalités du terrain
Durée du projet	:	Un an
Date de démarrage	:	Septembre 2019
Date de fin	:	Septembre 2020
Montant total du projet	:	17246 euros
• Montant décaissé	:	
Domaines d'intervention	:	Politique éducative, Pratiques enseignantes
Zones d'intervention	:	Madagascar
Partenaires institutionnels		Ministère de l'éducation nationale Ecole normale supérieure d'Antananarivo
Partenaires d'exécution		Direction de l'étude et de la recherche pédagogique, Ministère de l'éducation nationale Ecole normale supérieure d'Antananarivo, Parcours Formation d'enseignants de français
Coordonnatrice du projet		Mme RAMANAMPIARIVOLA Mirindrasoa, Maître de conférences, enseignante-chercheuse à l'Ecole Normale Supérieure d'Antananarivo :
Financement		Agence universitaire francophone

72 Problématique

Ce projet de recherche de Madagascar s'est penché sur la mise en œuvre de la réforme curriculaire prônée par l'Etat malagasy et prise en main par le MEN. Après une année d'expérimentation, le ministère a procédé à la mise à l'échelle nationale.

Ainsi, quel est l'état actuel de l'implantation de cette réforme en milieu scolaire, plus précisément dans les salles de classe, tout en sachant que sa réussite repose en grande partie sur la qualité des pratiques enseignantes ? Rappelons que l'objectif est de fournir au Ministère réformateur des indications nécessaires sur l'appropriation et l'application des nouveaux programmes par les enseignants afin de documenter leur mise en œuvre effective, notamment pour les disciplines Français et SES.

De ce fait, la recherche proposée vise à étudier essentiellement les pratiques de classe des enseignants au moment où celles-ci sont censées être stabilisées en classe de 2^{nde} après l'année de mise à l'essai. Elle s'intéresse également à leurs perceptions et à leur vécu, ce qui nous amène à répondre à une série de questions : Comment les enseignants se sont-ils appropriés les nouveaux programmes scolaires ? Quels sont les travaux d'adaptation et de réajustement qu'ils ont effectués pour assurer leurs cours avec les nouveaux programmes, autrement dit comment effectuent-ils leur travail curriculaire (Tardif et Lessard, 1999 ; Borgès et Lessard ,2008) ? Rencontrent-ils des difficultés ? Si oui, de quel ordre et comment ont-ils fait pour les surmonter ? Disposent-ils suffisamment de ressources pour la réalisation de l'enseignement/apprentissage ? Quelle exploitation en font-ils ? etc.

L'intérêt de cette recherche réside dans l'analyse des pratiques enseignantes qui débouchera sur l'identification des bonnes pratiques, des leviers et des difficultés rencontrées sur le terrain en matière de mise en œuvre des nouveaux programmes, afin d'aider les décideurs à mieux réorienter leurs actions et décisions dans l'avenir.

73 Objectifs du projet

En phase avec ces finalités, l'objectif principal du projet consiste à faire un diagnostic de la mise en œuvre de la réforme auprès des acteurs du terrain, à savoir les enseignants et les élèves, et à étudier éventuellement l'impact de cette mise en œuvre.

Pour atteindre cet objectif global, trois objectifs spécifiques sont fixés :

- Etudier les usages des programmes d'études en se posant les questions : quel est le vécu des enseignants ? quelles difficultés ont-ils rencontrées ? à quel

niveau : lecture du programme, linguistique, didactique, pédagogique, culturel ... ? L'hypothèse est que la plupart des enseignants ont rencontré des difficultés dans la mise en œuvre des programmes d'études, lesquelles sont dues au manque de formation que ce soit initiale ou continue.

- Analyser les pratiques de classe. Ce deuxième objectif spécifique permettra de vérifier l'hypothèse selon laquelle la plupart des enseignants se débrouillent comme ils peuvent dans leurs pratiques. Ceux qui ont bénéficié de formations (initiale ou ponctuelle) essaient de s'en sortir en se basant sur leurs connaissances et leurs expériences ; ceux qui se sont formés sur le tas enseignent comme ils le sentent. Ainsi, il est primordial de vérifier quelles pratiques de classe ont-ils adoptées par rapport aux nouveaux programmes d'études et de savoir s'ils ont choisi le changement ou s'ils perpétuent les pratiques anciennes.
- Considérer les usages des ressources. La réussite d'une réforme repose généralement sur l'utilisation des ressources mises à la disposition des enseignants. Quelles exploitations en font-ils ? Tout en sachant que très peu d'enseignants ont l'opportunité de recourir à des ressources, faute de moyens.

74 Cadre méthodologique du projet

74.1 Approche méthodologique

L'équipe projet s'est proposé de procéder à :

- La revue de littérature qui consiste en un travail bibliographique et de lecture sur notre sujet d'investigation et notre question de recherche
- L'analyse du contenu des programmes : programme de 1996 et du nouveau programme en expérimentation
- La classification selon les niveaux de formation des enseignants, la localisation des établissements
- La collecte de données qualitatives à partir des observations de classe suivies d'entretiens individuels des enseignants, des entretiens de chefs d'établissement, du focus groupe enseignants et élèves
- La triangulation des données quantitatives, qui fournissent de l'information statistique, avec les données qualitatives pour une meilleure compréhension des faits observés

Les trois démarches suivantes ont été mises en œuvre :

- A partir des collectes de données sur le terrain, établir un état des lieux de la réalité de la mise en œuvre de cette réforme auprès des acteurs du terrain, à savoir les enseignants et les élèves ;
- Identifier, par l'analyse de cet état des lieux, les bonnes pratiques et les difficultés de mise en œuvre de la réforme ;
- Enfin, à partir de cette analyse, apporter des pistes d'amélioration tant au niveau macro, c'est-à-dire la politique éducative qu'au niveau micro du système, c'est-à-dire auprès des enseignants et des élèves.

74.2 Techniques de recherche

En articulation avec le cadre théorique exposé et l'objectif principal assigné à ce projet, il convient d'opter pour les méthodes dites empirico-inductives qui nous confèrent le statut des chercheurs de terrain. Par ailleurs, en complément des données statistiques déjà disponibles sur le sujet au niveau du Ministère réformateur, notre mission s'est focalisée sur l'analyse des données empiriques qualitatives collectées sur le terrain scolaire, cela n'exclut pas pour autant l'intérêt pour les données quantitatives selon le besoin de la recherche. C'est le cas, par exemple, du questionnaire quantitatif en début de l'entretien pour caractériser l'échantillon qualitatif.

Les investigations de terrain (pré-enquête et enquête) font appel à deux techniques: l'observation et l'entretien (individuel ou collectif). Une documentation destinée à dresser l'état de l'art de la question a précédé cette phase. Elle consiste à lire des ouvrages théoriques, à analyser les textes et documents officiels et les données de plusieurs sources en rapport avec la thématique et l'objet investigués afin de mieux circonscrire le projet et d'en identifier les grandes orientations pour assurer sa pertinence et sa validité. L'articulation voulue entre l'observation et l'entretien se justifie par l'avantage de la triangulation méthodologique qui atténue les biais propres à chaque technique (Postic et De Ketele, 1988 ; Blanchet et Chardenet, 2011) et permet une complémentarité des données pour une meilleure compréhension de l'objet étudié. En ce qui nous concerne, cette combinaison a l'avantage de confronter les pratiques réelles et les pratiques déclarées à travers les discours recueillis, ce qui garantit la fiabilité et la validité des résultats de la recherche.

Quelques points méritent d'être soulignés :

Le terrain dont il est question ne doit pas être appréhendé comme un simple espace géographique, il s'agit surtout d'un espace temporel, social et situationnel (au sens d'une micro-situation d'interactions). Ce n'est pas un « objet » dissociable du chercheur mais plutôt un réseau d'interactions humaines et sociales. Ainsi, comme le souligne Olivesi (2007) : « l'enquête de terrain suppose la présence du chercheur dans les lieux même qu'il observe, permettant le recueil des propos en situation ainsi que l'observation directe d'actions et d'interactions » et c'est cette rencontre avec les acteurs dans leur milieu naturel en l'occurrence les enseignants qui donne à ce projet toute sa valeur et son originalité.

La recherche est menée selon une approche écologique « qui considère les phénomènes dans leur globalité sans les dissocier de leur environnement et de leur histoire » (Chardenet et Blanchet, 2011). A ce propos, Postic et De Ketele (1988) le précisent à juste titre : « *dans le cadre scolaire, la classe est étudiée comme une unité écologique dans laquelle élèves et enseignants entrent en interaction aussi bien avec l'environnement qu'entre eux* ».

L'observation proposée est directe et participante avec une faible implication de l'observateur.

A partir du verbe « observer » dont il est dérivé : ob-server, « *c'est se mettre devant (préfixe « ob ») un objet comme esclave ou serf pour lui être fidèle, et comme maître pour le posséder ou le conserver* ». « *Observer quelqu'un, (...), c'est jeter un regard sur lui, c'est le prendre comme objet* ». De Ketele et Roegiers (2009) définissent ainsi l'observation comme « *un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations.* ». L'acte d'observation est donc un processus intellectuel qui requiert une attention soutenue et à cela s'ajoute une attitude distanciée de l'observateur vis-à-vis de l'objet observé. En tant que démarche, l'observation est perçue comme « *une opération de prélèvement et de structuration des données de façon à faire apparaître un réseau de significations* ». (Ramanampiarivola, 2018)

L'entretien semi-directif est une technique d'enquête qualitative menée auprès des échantillons réduits. Destinés à faire émerger des représentations, des opinions ou à fournir des informations sur le sujet, les échanges sont guidés à partir d'une trame de questions ouvertes qui permettent à l'interviewé de s'exprimer librement sans que l'intervieweur impose ses points de vue. L'enquête prévoit deux formes d'entretien : l'entretien individuel à

l'endroit des enseignants responsables des deux disciplines retenues ainsi que des chefs d'établissements (Proviseurs et PA) et le focus groupe des élèves.

74.3 Constitution du corpus

74.3.1 Les cibles

L'enquête n'a pas considéré tous les 211 établissements d'expérimentation, mais a pris en compte uniquement un échantillonnage parmi ceux qui ont effectivement expérimenté les nouveaux contenus des programmes scolaires. Ainsi 10 sites représentatifs ont initialement été ciblés par l'enquête. Il convient de noter que l'échantillonnage a pris en compte le type d'établissement (public – privé), le milieu de l'établissement (urbain – périphérique) étant donné que les lycées sont implantés dans les districts.

En revanche, en milieu scolaire, l'enquête a considéré tous les chefs d'établissement des écoles visitées ainsi que l'ensemble de la population enseignante en charge des deux disciplines concernés. Pour ce qui concerne les élèves, la taille de l'échantillonnage a été déterminée selon l'exigence de l'outil de recueil de données déployé, le groupe de discussion ou le focus group. Pour pouvoir récolter des opinions dans l'interaction, il est admis qu'un focus group doit être mené avec un nombre réduit de participants, entre 6 et 12. Ainsi, l'échantillonnage a été fait par quotas (fille/ garçon ; passant/ redoublant) et à l'aveuglette, basé sur les volontariats.

Les descentes sur terrain ont été prévues dans 10 sites représentatifs de Madagascar : Antsiranana – Maevatanàna – Mahajanga – Manjakandriana – Anjozorobe – Fénérive-Est – Toamasina – Toliary – Fianarantsoa – Ambatolampy.

Mais suite au contexte sanitaire relatif à la propagation du coronavirus à Madagascar, et compte tenu du court délai alloué à la finalisation du projet, il a fallu réajuster les sites d'intervention. Le nombre de sites a été réduit à 5 sans pour autant délaissier les critères de représentativité de l'échantillonnage. Ainsi, les sites d'enquête retenus sont : Manjakandriana – Anjozorobe – Fénérive-Est – Toamasina – Antananarivo.

74.3.2 Outils de collecte de données

A travers l'état des lieux que le projet se propose de dresser, l'identification des éléments suivants est attendue :

- La situation actuelle de la réforme curriculaire engagée

- L'appropriation des nouveaux programmes scolaires par les enseignants et les élèves
- Leur utilisation des ressources pour la réalisation de l'enseignement/apprentissage
- Les bonnes pratiques, les obstacles et les difficultés rencontrés dans les classes lors de la mise en œuvre des nouveaux programmes

Pour y arriver, nous avons eu recours à deux techniques de recueil de données : l'entretien (individuel et de groupe) et l'observation directe.

Les entretiens ont été menés auprès des chefs d'établissements (Proviseurs et proviseurs Adjoints), des enseignants de français et de SES ainsi que des apprenants. Ils visent à recueillir les avis et les opinions des acteurs sur l'objet d'investigation, la réforme curriculaire, l'application des nouveaux programmes et l'exploitation des ressources à leur disposition. Notons que la triangulation des sources de données a été nécessaire pour une meilleure compréhension de l'objet. Les guides d'entretien sont présentés en annexe.

L'observation de classe en tant qu'approche de l'ethnographie scolaire permet de décrire, comprendre et expliquer ce qui se passe réellement en salle de classe à partir des comportements verbaux et non verbaux observables des enseignants et des apprenants. Focalisées sur les pratiques de classe dans les deux disciplines, les observations de classe ont été conduites avec une grille d'observation. (cf. annexe) Notons que la triangulation méthodologique a permis d'accroître la fiabilité et la validité des résultats de recherche.

75 Techniques d'exploitation et d'analyse des données

75.1 Traitement et analyse des données qualitatives

S'agissant de la méthodologie de recherche qualitative, nous adoptons l'idée de Depover (s.d.) sur la nature des données recueillies qui n'ont pas de valeur statistique. L'auteur précise à juste titre que « *il s'agit de réunir des données les plus détaillées possibles à propos du phénomène étudié et sur un échantillon très réduit pour le comprendre en profondeur.* » Depover (s.d.) (Ramanampiarivola, 2018)

Quant à l'analyse et l'interprétation des phénomènes observés précisent Paillé et Mucchielli (2016, p.11) avancent que l'analyse qualitative ne nécessite ni comptage ni quantification pour être valide, généreuse et complète, même si elle n'exclut pas de telles

pratiques. Son résultat n'est, dans son essence, ni une proportion ni une quantité, c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet.

Quant à la perspective abordée, on peut retenir que « *la démarche qualitative n'appréhende pas la réalité par des données numériques. [...] les informations recueillies, les analyses effectuées sont exprimées en mots, en phrases, en récits qui impliquent le recours à un code linguistique plus riche et plus souple* » (Pourtois et Desmet, 2007).

Dans un souci d'une meilleure compréhension et d'une interprétation la plus détaillée possible des faits observés, une analyse fine s'impose. Notons que l'intuition et l'interprétation y jouent un rôle essentiel dans la recherche du sens. (Postic et De Ketele, 1988, p.77)

75.2 Technique de traitement des données

Vu la nature des données d'enquête, l'analyse de contenu a été l'approche adoptée, méthode qui cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de la façon la plus objective et la plus fiable possible.

Ainsi, trois étapes ont été suivies : le codage des données, l'élaboration de la grille d'analyse et le traitement proprement dit. Pour notre recherche le recours à la retranscription de données n'a pas été nécessaire dans la mesure où les interviews n'ont pas été enregistrées sur bande sonore. Les réponses ont été directement reportées sur les grilles d'entretien.

Comme le codage consistait à décrire, classer et transformer les données, nous avons procédé à un codage ouvert avec un regroupement d'ensembles similaires ; mais également à un codage sélectif des idées centrales et répétitives.

Pour les unités de codage, nous nous sommes basés sur les unités sémantiques, c'est-à-dire que l'étude s'est intéressée seulement aux passages qui relatent les idées-clés, la signification de ces dernières sont dégagées à partir du rapport d'opposition. Ce n'est que vers la fin du codage que les réponses principales ou les renseignements importants ont été catégorisés en vue d'élaborer la grille d'analyse qui regroupe les données en fonction des thèmes suggérés par l'outil d'enquête.

Le traitement des données a été ainsi mené surtout du point de vue sémantique sans pour autant délaisser la partie statistique. Cette analyse sémantique consiste alors à étudier le sens des idées émises par les répondants. Il s'agit d'une analyse empirique des idées, plus exactement elle repose sur une compréhension approfondie des données et sur une démarche

itérative qui organise un va-et-vient entre les informations recueillies et l'analyse. Plus le chercheur s'imprègne de ses notes et plus il est capable d'en comprendre le sens et d'en creuser les idées.

Ainsi, pour ce faire, nous avons adopté le processus d'analyse et d'interprétation, d'un phénomène humain, tel qu'il est décrit par Poisson (1991). Selon lui, le processus est constitué d'un ensemble d'opérations intellectuelles. Pour cela, il en dénombre 7 :

- 1) décomposition ou fractionnement du phénomène en éléments ;
- 2) examen de chacun des éléments ;
- 3) classification des éléments ;
- 4) regroupement des éléments dans des catégories générales ;
- 5) établissement de nouveaux liens entre les éléments et les catégories ;
- 6) systématisation de l'ensemble ;
- 7) production d'une nouvelle interprétation du phénomène étudié.

Dans la mise en œuvre, ce processus a été précédé de la lecture et la relecture des notes de terrain qui débouchait sur l'identification des récurrences et des indices représentatifs des faits observés. Cette étape préalable permettait de nettoyer et réduire les données initiales.

75.3 Technique d'interprétation des résultats

Cette partie du travail a consisté à établir les enseignements à tirer des explications et les réponses apportées à la problématique de l'enquête à savoir : « quel est l'état actuel de l'implantation de cette réforme en milieu scolaire, plus précisément dans les salles de classe, tout en sachant que sa réussite repose en grande partie sur la qualité des pratiques enseignantes? »

Il s'agit alors de dépasser les résultats premiers et immédiats de l'enquête et de proposer des recommandations en effectuant une synthèse entre les idées fortes du terrain et le contexte éducatif dans lesquels elles s'inscrivent.

Pour le type d'interprétation utilisé, nous avons opté pour l'interprétation factuelle (Wolcott, 1994). Le travail consiste à déterminer ce que l'on comprend des données et ce qu'elles veulent dire ; à commenter les résultats en fonction des questions posées par l'enquête ; à faire un diagnostic des informations analysées et à les classer en identifiant les plus et les moins, les points forts et les points faibles.

Ce n'est qu'une fois ces étapes franchies que nous proposerons des solutions avec les limites et la faisabilité des actions à entreprendre.

11 Analyse diagnostique du projet

11.1 Les facteurs internes

11.1.1 Les forces de l'équipe

Ce projet réunit des chercheurs et praticiens autour d'une même préoccupation: l'étude de l'efficacité interne, l'efficacité externe, l'efficacité pédagogique, l'efficience et l'équité de la mise en œuvre des nouveaux programmes au niveau de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire étudier l'impact de l'utilisation du nouveau curriculum sur les enseignants et les élèves.

Les trois apprentis chercheurs et l'une des praticiennes ont l'opportunité de participer depuis le début à la mise en place de la réforme. Ils connaissent ainsi les tenants et les aboutissants de cette réforme.

11.1.2 Les faiblesses

L'équipe de recherche a été contrainte d'effectuer une reconstitution des membres à son niveau, une situation générant un léger retard dans la prise en main du projet. En effet, pour des raisons de santé, la coordinatrice Dr. RAKOTOVAO Lolona, qui a élaboré le projet de départ a été remplacée par le Dr. RAMANAMPIARIVOLA Mirindrasoa. Cette dernière, nonobstant un temps relativement court pour l'appropriation du projet, a pu présenter les prémisses du projet à Bénin en juin 2019 dans le cadre du 2^e séminaire international du programme APPRENDRE.

D'autre part, Mme RAHARINTSOA Léa Soloarimanga en départ à la retraite, qui, subséquentement perd ses accès aux salles de classe du lycée Moderne Ampefiloha est remplacée par sa consœur Mme RANOROSOA Claire Charline, Professeure d'Histoire et Géographie, en charge de l'enseignement de la discipline SES du lycée Jean-Joseph Rabearivelo, de surcroît collaboratrice dans l'élaboration des nouveaux programmes.

11.2 Les facteurs externes

11.2.1 Les opportunités

Le projet, prévu ne durer qu'une année, a démarré en septembre 2019. Quelques retards dans la réalisation des activités ont été observés, lesquels sont dus à plusieurs

paramètres. Toutefois, ce léger décalage a permis au projet de se mûrir et de mieux cerner les ressentis des acteurs sur terrain qui se sont affinés avec le temps.

Au moment de la première année scolaire d'implémentation (2018-2019), considérée aussi comme l'année d'expérimentation dans les établissements pilotes, la grève nationale des enseignants paralysant toutes activités pédagogiques à partir du deuxième trimestre, pendant trois mois (mars-juin 2018), se terminant par une fin d'année scolaire inopérante/infructueuse a empêché toute opportunité de descente sur terrain.

La deuxième année scolaire d'implantation (2019-2020), considérée aussi comme la généralisation pour les classes de seconde, tout le pays a fait face au Covid-19. Les longues périodes de confinements ont interrompu les cours à partir du 23 mars 2020. Tant bien que mal, certains apprenants inscrits dans les lycées privés ont suivi des cours à distance ; ceux des lycées publics, hormis les classes terminales, n'ont pu reprendre les cours que l'année scolaire suivante, le 26 octobre 2021. De ce fait, une nouvelle fois pour les secondes et premières, les programmes ont été traités partiellement et les perspectives d'enquêtes sur terrain ont dû être reportées.

C'est seulement lors de cette troisième année scolaire, avec l'espoir d'une année scolaire effective (2020-2021) que le programme peut être considéré comme réellement mis en vigueur, la question restant de savoir s'il est réellement appliqué.

Ces différents événements ont fait que l'équipe n'a pu réaliser les enquêtes sur terrain que lors du deuxième trimestre de l'année scolaire 2020 – 2021. Les données sont donc riches de ces trois années d'existence des nouveaux programmes au sein des lycées et les enseignants ont des choses à dire à leur sujet.

11.2.2 Les menaces

La mise en place d'une réforme résulte d'un long processus de réflexion et de prise de décision d'une politique éducative bien définie. Elle suit une logique qui lui est intrinsèque en partant des diverses évaluations, constats, consultations d'idées. Les premiers concepteurs des nouveaux programmes maîtrisent donc tous ces éléments et ont respecté cette logique interne. Suite à l'élection présidentielle en 2019, un changement du gouvernement a entraîné des changements à tous les niveaux du MEN. En conséquence, les responsables directs de la réforme ont été remplacés, et malgré la continuité de l'Etat, on ressent une perte de la logique interne dans la suite de la réforme. D'ailleurs les nouveaux venus au pouvoir ont leur propre vision de l'éducation et se propose d'avoir leur propre politique éducative.

12 Difficultés rencontrées

En termes de délai, ce projet a eu la chance d'avoir un avenant pour être conduit à terme. Le temps supplémentaire qui nous a été accordé a permis de mieux l'affiner pour prendre la forme sous laquelle elle se présente aujourd'hui. Par contre, la gestion du changement de certains paramètres induit par la prolongation de la durée du projet implique l'adoption de nouvelles stratégies, comme la révision de certaines composantes du protocole d'enquête et la redéfinition des sites d'enquête. La recherche ancrée dans le contexte est un processus dynamique car la situation dans laquelle elle est pensée évolue au fil du temps, ainsi l'étendue de la recherche a été maintes fois remise en cause après recadrage pour mieux s'adapter à l'évolution des réalités de terrain.

L'équipe s'engage dans une recherche de type dominant qualitatif qui sollicite une forte investigation de terrain. Outre les aléas de la recherche auxquels nous avons dû nous confronter, nos difficultés viennent de la spécificité du type de recherche induit par notre problématique de recherche. Le rôle du terrain est central pour faire aboutir le projet. A juste titre, « *Le terrain est, qu'on le veuille ou non, une rencontre entre des personnes, des sujets, avec leurs affects et leur intelligence, ...* ». (Collignon, 2010).

La majorité des difficultés auxquelles nous avons fait face relèvent de la construction du terrain de recherche qui a exigé sans cesse un travail de recentration, de réajustement et d'adaptation tout au long de la réalisation du projet, ce qui fait la complexité de sa conduite.

Confronter les politiques éducatives et les réalités de terrain, l'objectif heuristique du projet se propose de fournir de nouvelles connaissances *in situ*, donc en dialogue avec le terrain dans une démarche à dominante empirico-inductive entraînant le choix d'une méthodologie de collecte de données basée sur des observations participantes, des focus group, des entretiens individuels ou en groupe ; techniques propres aux sciences humaines et sociales où l'objet n'est pas une matière inerte mais des humains avec des sentiments, des goûts et des représentations. La réalisation de ce projet de recherche a rencontré divers obstacles, généralement liés au terrain et au contexte dans lequel nous sommes amenés à agir et interagir. Mis à part le contexte pandémique qui ne joue pas en notre faveur, pour ne mentionner que les restrictions des déplacements pour des mesures sanitaires, la seule idée de parler de la réforme en cours qui constitue un sujet sensible risquait fort de susciter de vives réactions de la part de nos interlocuteurs, ce qui explique le rejet de certains chefs d'établissement.

Les données officielles ne correspondaient pas toujours avec les réalités du terrain, ce qui ne rendait pas évident le repérage des établissements surtout privés qui appliquent la réforme. De vains déplacements ont été faits avant de constater qu'ils ont abandonné la réforme après la première année d'expérimentation faute de ressources à mobiliser ou faute de suivi de la part du Ministère réformateur.

En outre, négocier notre accès dans les établissements et dans les salles de classe n'était pas une chose aisée dans ce contexte pandémique, d'autant plus qu'il fallait avoir le consentement des enseignants des classes observées. Bien qu'il y ait eu des prises de contacts téléphoniques ou par mail des chefs d'établissements avant notre arrivée afin qu'ils puissent informer leur équipe, identifier les enseignants à observer et planifier notre passage, il n'était pas rare de constater des réticences des enseignants par rapport à l'enquête.

Sur le terrain, les chercheurs ont été souvent confondus avec des représentants d'instances de contrôle qui venaient pour une mission d'inspection, ce qui rendait tendus les premières minutes d'échanges. Nous étions conscients que l'approche de ce moment clé de la rencontre était déterminante pour instaurer une atmosphère de confiance dans le sens où l'accueil des chercheurs, l'acceptation de partager et de s'ouvrir à eux en dépendent.

Les techniques d'enquête en elles-mêmes, qui supposent la rencontre des acteurs dans leur lieu de travail, présentent des avantages et des limites. Quoiqu'il en soit, la situation de face à face que nous procure l'enquête de terrain a permis de révéler des informations utiles que les autres techniques ne peuvent pas délivrer.

A tout cela vient s'ajouter le problème de disponibilité des acteurs cibles, dû à la superposition du calendrier scolaire avec le calendrier de la recherche (période d'examen, conseils de classe), ce qui entraîne des adaptations sur-le-champ. Dans certains établissements, il a fallu présenter la grille de l'entretien Enseignants sous forme de questionnaire laissé à leurs soins pour qu'ils puissent le remplir sans notre présence, le but étant d'avoir le maximum d'informations sur le terrain.

LA DESCRIPTION DU TERRAIN DES COLLECTES

21 Les cibles

Les cibles de cette étude sont constituées de 11 CISCO dans 5 DREN. Les collectes de données ont été effectuées au sein de 14 lycées (10 publics et 4 privés soit au total 115 sections de classes de 2nde tenues par 188 enseignants dont 98 enseignants de français et 90 enseignants de SES.

Tableau 3 : Les cibles de l'étude

DREN	CISCO	ETABLISSEMENT
ALAO TRA MANGORO	Moramanga	Lycée Moramanga
ANALAMANGA	Anjozorobe,	Lycée Anjozorobe, Lycée Prive Fjkm Anjozorobe, ,
	Atsimondrano,	Saint Pierre Malaza Andoharanofotsy Lycée Ampitatafika
	Avaradrano,	Lycée Les Petits Lascars Sabotsy Namehana,
	Antananarivo Renivohitra,	Condorcet Institution Marthe Hervée Lycée Jules Ferry
	Manjakandriana,	Lycée Manjakandriana
	Ambohidratrimo	Lycée Ambohidratrimo
	ANALANJIROFO	Fénérive-Est
ATSINANANA	Tamatave I	Lycée Rabemananjara
	Brickaville	Lycée Brickaville
VAKINANKARATRA	Antsirabe I	Lycée André Resampa Antsirabe

Les lycées-cibles se divisent en trois parties :

- Les lycées pilotes qui ont participé à la mise en place de la réforme depuis le début tels le lycée Moramanga, le lycée Jules Ferry, le lycée Rabemananjara, le lycée André Resampa. Les enseignants dans ces lycées ont déjà une certaine expérience de la réforme et beaucoup de choses à dire. Les élèves de ces lycées vont passer le Bac de la réforme avec les trois nouvelles séries.

- Les lycées publiques d'implantation qui ont commencé à introduire la réforme l'année scolaire 2019-2020. Leurs expériences se limitent à une année scolaire et beaucoup de questionnements.

- Les lycées privés qui ont bien voulu tenter l'aventure. Leur avis compte énormément dans la mesure où ils ont déjà l'habitude d'ajouter un plus dans le programme officiel pour appâter leur public.

22 Les profils des chefs d'établissement

Quatorze chefs d'établissements, dont 5 femmes et 9 hommes et qui ont une moyenne d'âge de 47 ans, ont accepté de donner leurs avis lors de l'enquête sur terrain. Ces chefs d'établissements ont déjà une expérience certaine dans le cadre de l'enseignement derrière eux puisque leur ancienneté dans l'enseignement varie de 8 à 41 ans. La majorité de ces chefs d'établissement ont un diplôme pédagogique : le CAPEN (Certificat d'Aptitude Pédagogique de l'Ecole Normale) délivré par l'Ecole Normale Supérieure. On peut en conclure qu'ils sont à la bonne place.

Tableau 4 : Les profils des chefs d'établissement

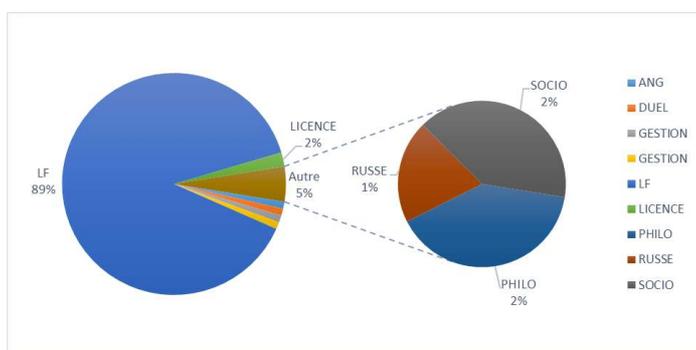
ETABLISSEMENT	GENRE	AGE	DIPLÔME	ANCIENNETÉ DANS LE POSTE	ANCIENNETÉ DANS L'ENSEIGNEMENT
Lycée Moramanga	M	44	CAPEN	4	8
Lycée Anjozorobe	M	36	CAPEN en Sciences Naturelles	6 ans: Proviseur à Fenoarivobe / 01 an : Proviseur Anjozorobe	12
Lycée Privé Fjkm Anjozorobe	M	62	CAPEN	31	32
Saint Pierre Malaza Andoharanofotsy	F	43	CAPEN	3	10
Condorcet-Lycée Les Petits Lascars Sabotsy Namehana	F	61	DEA et Conseiller Pédagogique	14	41
Institution Marthe Hervée	M	45		20	20
Lycée Manjakandriana	M	36	CAPEN Physique Chimie	9	14
Lycée Ambohidratrimo	F	54	CAPEN Anglais	5	23
Lycée Fénériver-Est	M	48	CAPEN	2	16
Lycée Rabemananjara	M	51	CAPEN	7	24
Lycée Brickaville	M	41	CAPEN	4	12

Lycée Jules Ferry	F		CAPEN+DEA Frs		
Lycée Ampitatafika	F	50	CAPEN Svt	3	20
Lycée André Resampa Antsirabe	M	45	DEA en Maths Appliquees	2	21

23 Les profils des enseignants

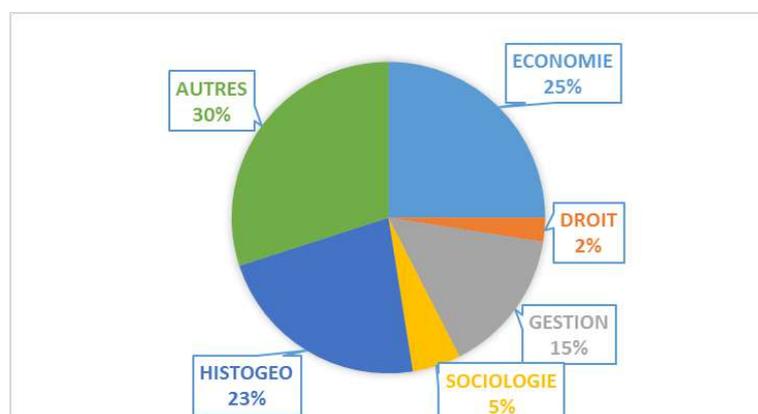
Il a été recensé 98 enseignants de Français dans les quatorze établissements cibles. 9 enseignants de français, soit 8,65%, de par leurs cursus académiques, ont des spécialités autres que langue et lettres françaises.

Figure 1 : Profil des enseignants de Français



En ce qui concerne les enseignants de SES, les 28 enquêtés exerçant dans les établissements cibles, soit 70%, ont des spécialités relatives aux domaines des Sciences Economiques et Sociales. Par contre 30 % des enseignants ne sont pas spécialistes de la discipline enseignée, leur domaine de prédilection est varié : professeur de SVT ou de Français ou de Malagasy, ils sont au nombre de 12 parmi les 40 enseignants de SES enquêtés.

Figure 2 : Profil des enseignants de SES

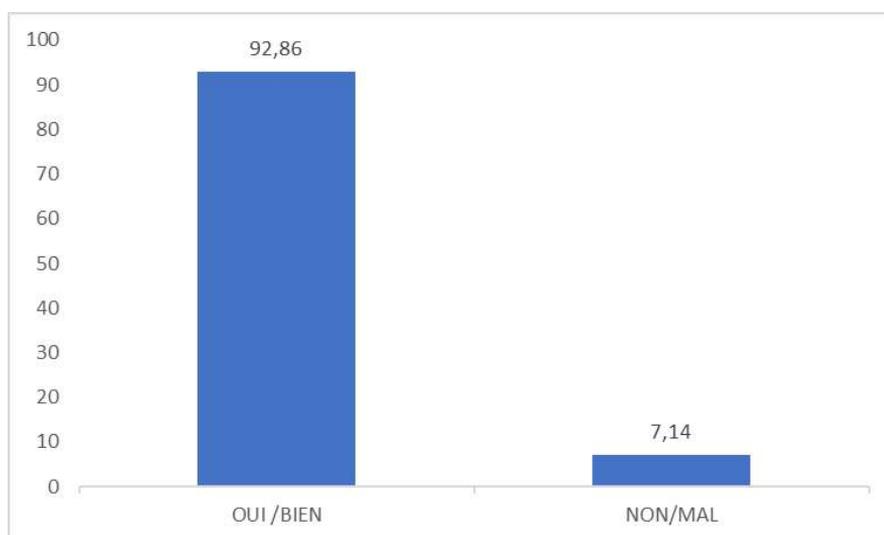


31 Les représentations des chefs d'établissement

31.1 Adéquation du programme avec les besoins des apprenants

Selon l'enquête effectuée, la majorité des chefs d'établissements (92,86%) estiment que les nouveaux programmes sont en adéquation avec les besoins des apprenants et les attentes de la société en général.

Figure 3 : L'adéquation des nouveaux programmes selon les chefs d'établissement



Les chefs d'établissement pensent que ces nouveaux programmes se rapprochent un peu plus des réalités de terrain : huit chefs d'établissement l'ont confirmé. En outre, l'insertion des TICE répond significativement aux besoins de la société qui est en perpétuelle évolution. Ces innovations numériques permettront aux élèves d'être mieux préparés aux exigences de l'enseignement supérieur. Ces programmes ont également l'avantage de répondre aux attentes sociales par le biais de la préparation à la gestion simple de petites entreprises, qui, demeurent un secteur très prisé à Madagascar.

Néanmoins, malgré cela, des réserves subsistent. Bien que ces programmes paraissent répondre aux besoins de la société actuelle, il semble d'une certaine manière favoriser les élèves des chefs-lieux de province étant donné que les établissements de ces derniers ont plus de ressources et de moyens pour les mettre en œuvre. L'inquiétude réside dans l'inexistence de l'aide matérielle et pédagogique (formation des enseignants) des établissements localisés en périphérie et/ou en brousse.

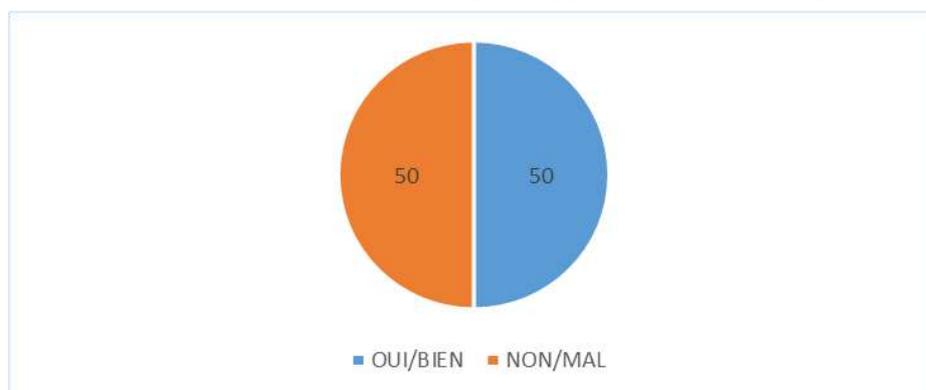
Par ailleurs, des problèmes sont constatés par rapport à la densité des contenus dans certaines disciplines malgré qu'ils aident les élèves à résoudre leurs problèmes quotidiens.

Leur demande se focalise surtout sur un appui institutionnel dans la mise en œuvre des programmes au lieu de laisser les établissements se débrouiller comme ils le font actuellement.

31.2 Réaction des enseignants par rapport aux nouveaux programmes

Toujours selon les chefs d'établissements, les avis des enseignants sont mitigés par rapport aux nouveaux programmes. 50% des chefs d'établissement reconnaissent un certain enthousiasme des enseignants tandis que 50% affirment plutôt avoir rencontré une certaine réserve de la part des enseignants.

Figure 4 : La réaction des enseignants par rapport aux nouveaux programmes



D'une part, les doutes soulevés lors de l'annonce de la mise en œuvre des nouveaux programmes ont été levés grâce à la passation réalisée par l'équipe du MEN centrale. Les enseignants pensent que ces nouveaux programmes préparent non seulement les élèves aux études supérieures mais surtout ils leur permettent d'acquérir des compétences de base utiles pour le monde professionnel après le bac. Pour certains établissements, l'avantage qui a également permis de surmonter les appréhensions, a été d'avoir une équipe jeune, dynamique et plus à l'aise avec les technologies. De plus, ces nouveaux programmes ont permis aux EPE de mieux fonctionner, ils ont plus le sens du partage, de la confrontation des idées et des démarches pédagogiques. Les difficultés rencontrées au départ, inhérentes à toute réforme, ont été petit à petit aplanies puisque les enseignants sont conscients qu'il y a un travail à fournir et qu'ils sont tenus d'accueillir favorablement les nouveaux curricula pour la bonne exécution de leurs tâches. (Top down).

D'autre part, la moitié des enseignants sont récalcitrants vis-à-vis des nouveaux programmes que ce soit pour les anciennes que pour les nouvelles disciplines. Les chefs

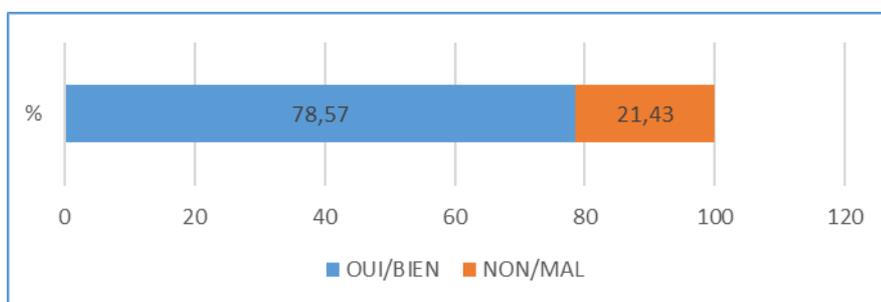
d'établissement ont attiré l'attention sur les difficultés éprouvées par les enseignants de français qui n'arrivent pas à mettre en parallèle l'insertion des thèmes dans les contenus avec la réduction du volume horaire même s'ils reconnaissent le caractère pratique du nouveau programme, surtout en première. La réticence vient également du fait que les nouveaux programmes demandent plus de travail pré-pédagogique, il est incontournable de se cultiver davantage, d'apprendre, de maîtriser certains savoir-faire (synthèse, ...) avant de pouvoir l'enseigner.

En général, l'attitude de méfiance des enseignants résultent de leur inconfort face aux nouvelles attitudes à prendre et aux nouvelles connaissances à acquérir. Ainsi, ils ont du mal à s'y adapter car ils doivent partir de zéro : sans formation ni appui par rapport aux ressources. Comme « L'homme a horreur du changement » et surtout s'il ne sait pas encore exactement où cela va aboutir, il y a beaucoup d'appréhension.

31.3 Application réelle des nouveaux programmes durant l'année scolaire 2018 – 19

La question est de voir l'adoption et application des nouveaux contenus par les enseignants des établissements visités.

Figure 5 : Application du nouveau programme durant l'année scolaire 2018 – 19



Application effective :

Les chefs d'établissements des 11 lycées visités, soit 78, 57%, déclarent avoir appliqué les nouveaux programmes. En effet, soit ils sont des lycées pilotes, soit ils ont apprécié la qualité des contenus proposés dans ces programmes.

Toutefois, les chefs d'établissement réclament des mesures d'accompagnement adéquates lors de l'implémentation de la réforme : formation, dotations de matériels didactiques. Ils ont signalé en outre l'arrivée tardive des documents d'accompagnement et des analyses des épreuves, ce qui n'a pas aidé les enseignants pour la prise en main des nouveaux

programmes. Selon eux, ces documents auraient dû être mis à disposition dans l'établissement au début de l'année scolaire.

De plus, les chefs d'établissement se sont récriminés sur l'inexistence de l'analyse des épreuves du baccalauréat (L, S, OSE) au moment de notre descente sur terrain, pour rappel en mois de février 2021. Un document indispensable pour la préparation des examens et qui aurait dû être disponible dès le début de l'année pour que chaque élève ait une chance de réussir les examens nationaux.

Enfin, le constat des chefs d'établissement se résume par la difficulté des enseignants pour appliquer tout le programme puisque ces derniers se retrouvent avec un volume horaire réduit, sans parler de la nécessité de la prise en charge des classes de redoublants des anciennes séries d'études A, C, D.

Application non effective :

Trois chefs d'établissement ont reconnu avoir eu des difficultés par rapport à l'officialisation de l'application des nouveaux programmes. Aucune instruction claire ne leur est parvenue. Quant aux établissements confessionnels, ils n'ont pas encore eu à l'époque le feu vert de leur supérieur hiérarchique, or ils ne peuvent agir sans l'aval de la direction des écoles catholiques.

Ils reconnaissent aussi le fait que les contenus de certaines disciplines présentent des difficultés par rapport à leur enseignement/apprentissage, ce qui constitue une contrainte pour les enseignants qui ne sont pas prêts à s'engager étant donné que bon nombre d'entre eux sont encore des enseignants FRAM.

31.4 Difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre

La majorité des lycées visités ont avoué rencontrer des difficultés de plusieurs ordres pour la mise en œuvre du programme.

D'ordre financier : l'un des volets le plus cité avec le « zéro ariary » au niveau du lycée. Il arrive que l'établissement ne reçoit que la version numérique des documents de la réforme (programme, documents d'accompagnement, analyse des épreuves, ...) et un exemplaire de la version physique. Il leur est impossible de financer la duplication des documents, qui ont jusqu'à 300 pages et plus, pour tous les enseignants.

D'ordre ressources humaines : insuffisance d'enseignants et absence d'enseignants spécialistes pour les nouvelles disciplines.

D'ordre pédagogique : A ce niveau, l'établissement rencontrent deux difficultés bien distinguées : d'une part, les enseignants recrutés pour assurer les nouvelles disciplines maîtrisent les contenus mais n'ont aucune formation pédagogique. Ils ont un sérieux problème de transfert de compétences. Il leur est difficile d'alléger les cours académiques pour être adaptés au niveau des lycéens. D'autre part, les enseignants ne maîtrisent pas les disciplines dont ils ont la charge. Ainsi les élèves subissent les cours et deviennent des cobayes.

D'ordre matériels didactiques : Par rapport aux ouvrages, les établissements disposent d'une bibliothèque mais la plupart des ressources présentes ne sont pas en adéquation avec les contenus des programmes. En ce qui concerne les matériels informatiques pour la discipline TICE, ils sont inexistants. Les cours restent pour la plupart théoriques.

D'ordre linguistique : le problème lié aux langues d'enseignement reste pour l'instant en entier.

31.5 Solutions apportées face aux difficultés

D'ordre financier : aucune solution, en attente des décisions en haut lieu.

D'ordre ressources humaines : recrutement d'enseignants FRAM pour prendre en charge les nouvelles disciplines

D'ordre pédagogique : organiser le maximum que possible de rencontres des Equipes Pédagogique d'Etablissement (EPE), Equipes Pédagogique d'Inter - Etablissement (EPIE) pour profiter des partages pédagogiques, organiser des échanges avec des amis spécialistes dans d'autres domaines tels que l'économie, la sociologie, l'anthropologie, les mathématiques, l'histoire. L'une des mesures qui a été prise a été aussi de réduire les heures de certaines disciplines ou attribuer des heures non utilisées pour des activités enrichissantes. Par exemple, cas du Lycée Rabemananjara, octroyer les demi-journées de recherche en SES aux mathématiques.

D'ordre matériels didactiques : l'établissement n'a pas de solution concrète mais demande aux enseignants leur aide. Ainsi, pour les enseignants qui peuvent se le permettre, ils font des recherches personnelles pour se documenter dans le but d'enrichir leurs connaissances sur leur discipline. Certains ont pris en charge la photocopie des documents de la réforme à leur compte.

31.6 Les ressources didactiques/pédagogiques mis à la disposition des enseignants pour la mise en œuvre des nouveaux programmes

D'une manière générale, les établissements enquêtés ont eu à leur disposition les documents de la réforme : une version physique et/ou électronique des programmes, des documents d'accompagnements, de la répartition annuelle proposée par le Ministère, et de l'analyse des épreuves. Il est à signaler que les documents d'accompagnement sont réservés exclusivement aux lycées pilotes, certains lycées ont dû télécharger les documents sur internet ou ont demandé auprès du lycée pilote de leur région une version électronique, à leur charge de faire les tirages. D'une manière générale, les enseignants se débrouillent par leurs propres moyens pour se documenter.

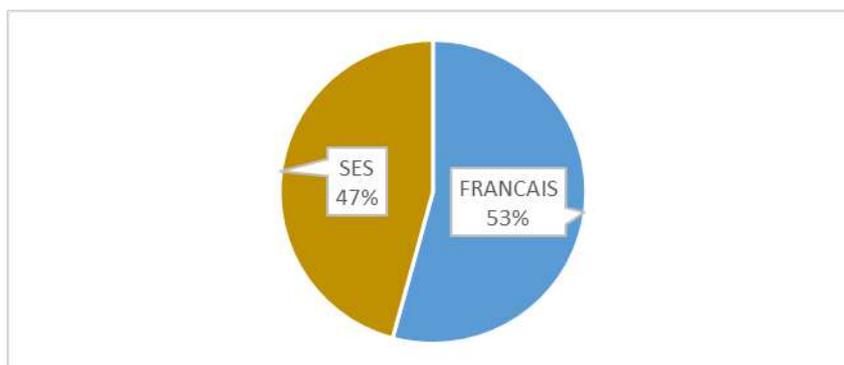
Pour accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des nouveaux programmes, certains établissements mettent à leur disposition : une salle informatique sans connexion, une bibliothèque, des tablettes. Des outils désuets peut-être mais qui restent les meilleurs recours dans les régions reculées.

Ces ressources sont insuffisantes et pour la majorité des cas ne permettent pas réellement de mettre en œuvre les programmes, mais faute de mieux les enseignants doivent s'y conformer et faire leurs cours en s'y appuyant tant bien que mal.

32 Les représentations des enseignants

85 enseignants ont bien voulu participer à l'enquête dans les 14 établissements visités. L'échantillonnage a respecté la représentativité des disciplines puisque 53% des enseignants enquêtés enseignent le Français et 47% les SES. La légère différence entre les deux disciplines réside dans le fait que les enseignants de Français étaient plus présents dans les établissements par rapport aux enseignants de SES.

Figure 6 : La répartition des enseignants enquêtés



Le choix des établissements a été guidé par le choix des régions. L'enquête a été réalisée dans les établissements publics d'abord puis pour confirmation des résultats obtenus, des établissements privés ont été pris en compte. L'échantillon est donc ici purement théorique. Leur sélection vise à refléter la réalité et à explorer la plus grande diversité possible d'avis pour faire émerger tous les points de vue sur la réforme curriculaire.

Figure 7 : La distribution des enquêtés : public/privé

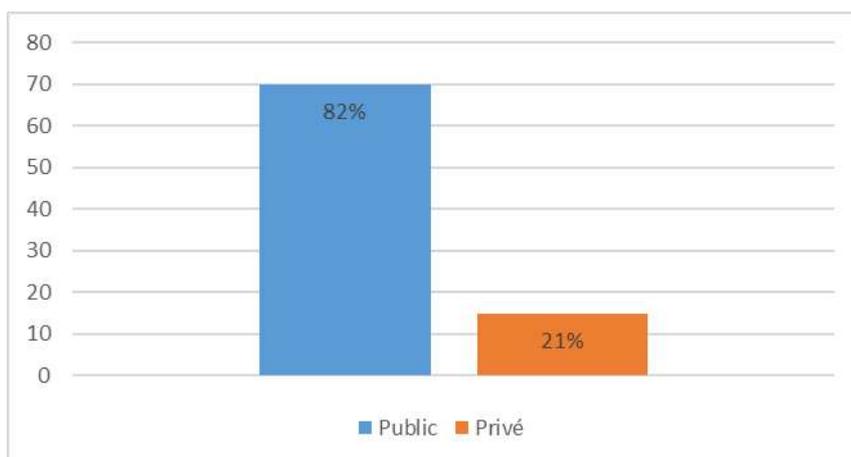


Tableau 5 : Le profil des enseignants enquêtés dans les cinq régions – cibles

	Nombre d'enseignants enquêtés	Genre		Moyenne d'âge (ans)	Moyenne d'âge dans le métier (ans)	Ancienneté dans la classe de Seconde (ans)
		Femme	Homme			
FRANÇAIS	45	35	10	39	11,48	8
SES	40	19	21	36	7,97	4
TOTAL	85	54	31	37,5	9,73	6

Il ressort de ce tableau que le public enquêté est dans la force de l'âge puisque leur moyenne d'âge se situe approximativement à 37,5 ans. Ils ont déjà à peu près 9 années d'expérience en moyenne à leur actif. Même si lors de l'enquête, on a essayé de respecter la parité, les résultats semblent confirmer le fait que les femmes dominent encore largement dans les matières littéraires, cela est confirmé par le fait que 35 enquêtés en Français, soit 78%, sont des femmes. A l'inverse, les SES sont considérées comme un peu plus scientifique d'où les 21 hommes, soit 52,50% des enquêtés.

Le résultat du questionnaire d'enquête aussi bien que le focus groupe ont permis d'investiguer trois points essentiels :

- L'avis des enseignants sur l'adéquation du programme avec les besoins des apprenants
- La pertinence ou non de la réforme du programme
- Leur ressenti sur les pratiques de classe

32.1 Adéquation du programme avec les besoins des apprenants

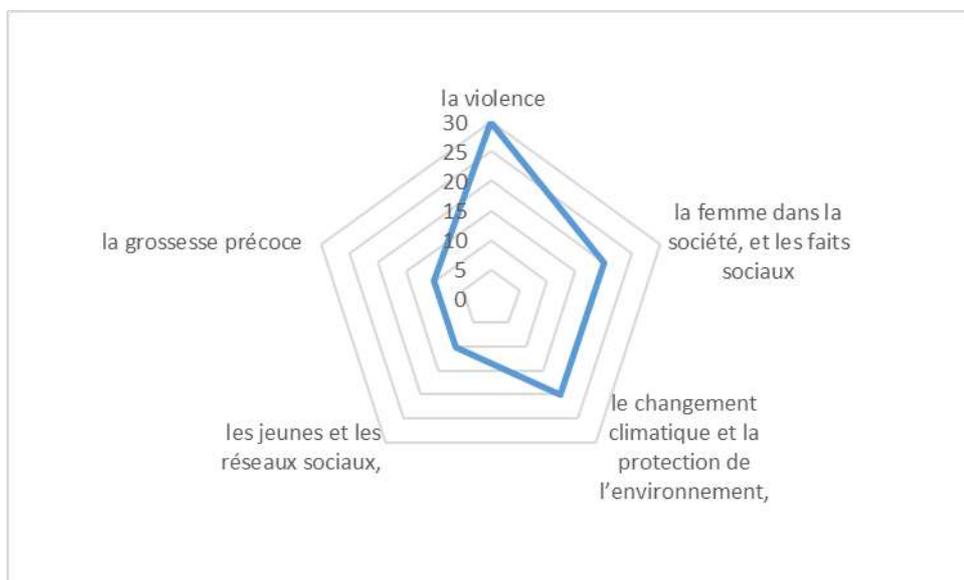
A – Les enseignants du Français

Les 45 enseignants de Français en Seconde enquêtés ont répondu favorablement à l'adéquation du programme de français aux besoins des apprenants et aux attentes de la société.

Plusieurs arguments ont été avancés pour justifier cet assentiment :

- Ce nouveau programme répond aux besoins des élèves en offrant la possibilité d'aborder différents thèmes. En effet, 50% des enquêtés reconnaissent que ces thèmes sont d'actualité et traduisent même le quotidien des élèves. Parmi les huit thèmes proposés dans le programme, cinq thèmes ont été surtout exploités en classe puisque l'accès aux documents est largement facilité par la numérique.

Figure 8: Les thèmes exploités en classe durant l'année scolaire



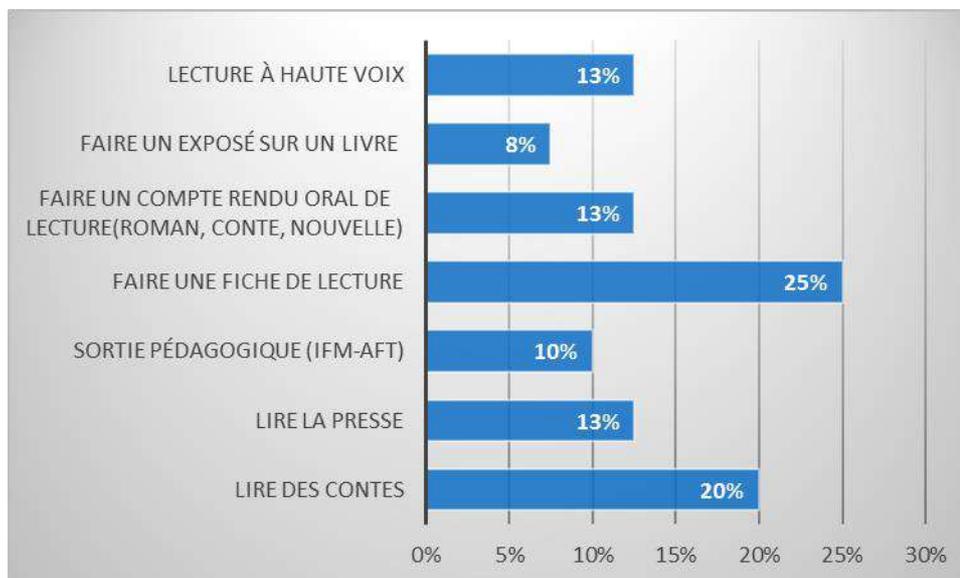
- Les enseignants de français avancent aussi la possibilité d'autonomie des élèves dans l'utilisation de la langue dans le milieu du travail sans recourir aux cours de langue après le bac. Le constat est que l'apprentissage est axé sur l'élève avec ses besoins, il tient compte en même temps des deux socles de la langue l'oral et l'écrit. 63 % des enseignants enquêtés reconnaissent avoir mis en place un dispositif d'évaluation à l'oral.

- Le programme permet de faire une meilleure prise en charge de l'apprentissage de l'écrit, une compétence qui fait défaut actuellement chez les apprenants. Les enseignants pensent que l'introduction de deux savoir-faire la lettre administrative et le savoir-faire LIRE constitue des atouts non négligeables.

D'une part, l'apprentissage de la lettre administrative astreint les élèves à respecter certaines règles de l'écriture. C'est aussi une occasion de leur rappeler l'importance des règles de grammaire et de l'orthographe. Les enseignants ont reconnu le fait que ce savoir-faire a suscité l'intérêt des élèves puisqu'il est plus facile pour eux de travailler sur une compétence dont ils auront besoin plus tard. De plus, les enseignants ont pu faire travailler les élèves sur des documents authentiques. A ceci s'ajoute toutes les activités liées à l'embauche : élaboration de curriculum vitae, rédaction de lettre de motivation, simulation d'entretien d'embauche.

D'autre part, le savoir-faire LIRE aide à promouvoir la lecture qui constitue l'un des meilleurs facteurs pour développer les fonctions cognitives.

Figure 9 : Les activités pédagogiques les plus proposées pour le savoir-faire LIRE



Les élèves sont amenés à fréquenter les livres, à les manipuler et à les partager à travers leurs propres mots. La fiche de lecture est en pole position pour les activités proposées car elle permet de vérifier la compréhension de lecture de l'élève, la qualité et l'analyse tant au niveau de l'écriture que de l'histoire en elle-même.

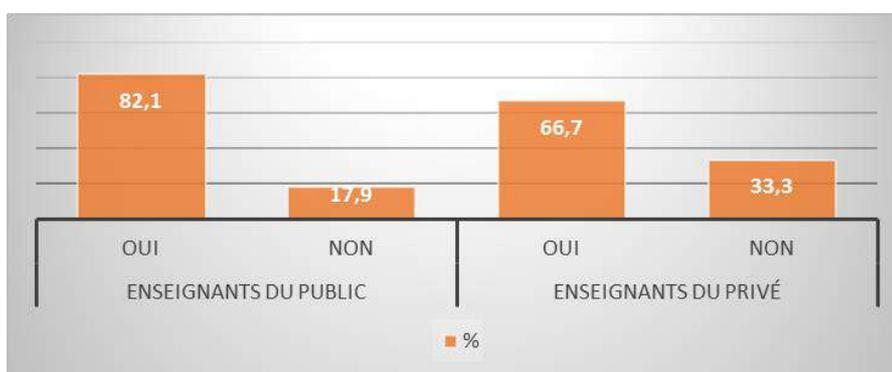
- L'enseignement est axé sur l'acquisition de compétences mais non plus sur la réussite à l'examen officiel.

Néanmoins, des réserves sont émises par rapport au fait que le programme est trop axé à la théorie et à l'écrit. Du fait du faible niveau des élèves et des enseignants, sa mise en pratique sera très difficile.

B – Les enseignants de SES

Les enseignants de SES reconnaissent volontiers que les élèves ont besoin d'avoir les bases de SES dans leur vie quotidienne, ils doivent connaître les termes techniques essentielles pour avancer vers un meilleur avenir.

Figure 10 : L'adéquation du programme selon les enseignants de SES



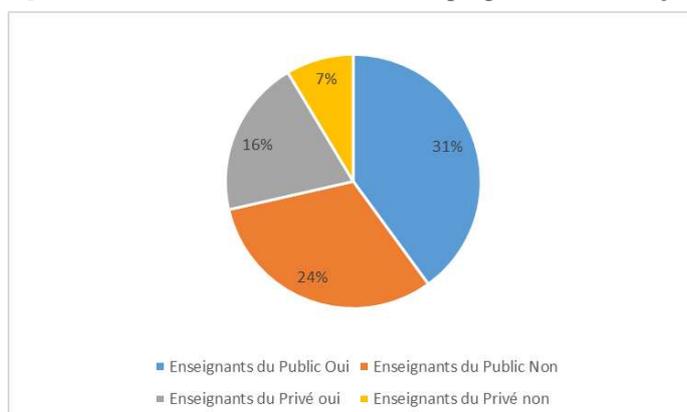
Sur les 40 enseignants de SES rencontrés, 35 (soit 88 %) trouvent que le programme répond aux attentes actuelles de la société pour la formation des jeunes lycéens ; Ils affirment que cette discipline répond tout à fait aux besoins des apprenants mais il va falloir quand même tenir compte de leur niveau. Pour eux, il est indéniable que les SES facilitera la vie future des élèves, elles permettront de se familiariser avec la vie en entreprise et aidera les élèves dans leur prise de décisions. Au-delà de l'apport de cette discipline aux élèves, c'est tout le pays qui profitera des résultats car le pays a besoin d'individu capable de transformer eux-mêmes la société.

32.2 Nécessité d'avoir effectué la réforme du programme

A – Les enseignants du français

Sur les 45 enseignants de français rencontrés, 23 (soit 47 %) issus aussi bien du public que du privé sont convaincus de la nécessité de réformer le programme de français.

Figure 11 : La nécessité de la réforme du programme de Français



La réforme a été nécessaire dans la mesure où certains contenus de l'ancien programme restaient non réinvestis dans la vie quotidienne. Les enseignants pensent que l'ancien a été fait pour préparer les examens officiels contrairement au nouveau dont le contenu se rapproche de la vie quotidienne par l'introduction de l'oral et du numérique. Il faut reconnaître que comme tous les élèves dans le monde d'aujourd'hui, certains lycéens sont en avance dans l'utilisation des réseaux sociaux, dans l'exploitation de l'internet pour les recherches sans attendre l'enseignant. Ce nouveau programme devrait alors beaucoup les aider.

L'insertion de la littérature constitue un point important dans le nouveau programme car elle faisait défaut dans celui en vigueur. En revanche le manque de supports et d'ouvrages littéraires est pénalisant.

L'ancien programme est très théorique contrairement au nouveau qui demande plus de pratique, et pousse les élèves à faire des recherches. Cet aspect permettra de forger un esprit de découverte chez nos jeunes. Compte tenu des changements des réalités avec le temps, les besoins des élèves changent également, il faut que les programmes s'adaptent au monde actuel. (Développement technologique, artistique, culturel, technique...). L'ancien programme ne permettait pas l'implication des jeunes à la vie économique, sociale et politique du pays.

Même si 17 enseignants (31,48 %) ne valident pas les retouches actuelles, ils estiment que le changement est plus que nécessaire car cela permettra aux enseignants de renouveler leurs connaissances ainsi que leurs pratiques.

B – Les enseignants de SES

L'ancien programme présentait des failles car il ne répondait plus aux besoins des apprenants et de la société. Sur les 40 enseignants de SES rencontrés, 33 (soit 86,67%) sont convaincus de la nécessité de la réforme curriculaire et sont entièrement d'accord sur l'introduction de cette nouvelle discipline.

Tableau 6 : La nécessité d'insertion de la discipline SES

	Enseignants du Public		Enseignants du Privé		TOTAL
	OUI	NON	OUI	NON	
Nombre	32	3	2	3	40
%	80	7,50%	5%	5%	100%

L'insertion de la discipline SES est crédible car cela répond aux besoins même de la communauté et l'éducation pourra s'adapter aux réalités locales. En revanche, il est nécessaire d'équiper les établissements scolaires de supports et de documents pédagogiques appropriés.

Ce changement de programme permet de partager des connaissances et des technologies novatrices qui vont forger positivement l'esprit des jeunes, et les connaissances acquises dans ce domaine leur serviront tout au long de leur vie.

32.3 Ressentis par rapport à la pratique de classe

A – Les enseignants du Français

Les enseignants ont dit ne ressentir aucun changement important dans leurs pratiques, par contre il a été constaté que les élèves participent plus en classe. Avec l'utilisation de nouveaux supports, les élèves sont beaucoup plus actifs, ils sont plus épanouis en cours car le contenu sort du classique

Le nouveau programme incite aussi les enseignants à se dépasser et à approfondir leurs connaissances.

La durée de la mise en œuvre du programme est mal estimée. Généralement, il est difficile voire impossible de prendre en considération dans la planification les activités de correction et surtout de remédiation.

B – Les enseignants de SES

Vu la lourdeur du programme et face au niveau des apprenants et étant donné qu'il s'agit d'une nouvelle discipline, cela demande beaucoup plus de réflexion. Dans la pratique, vu la difficulté des notions, le résumé du cours se fait en français, en revanche les explications se font en malagasy.

Il y a des enseignants qui arrivent à mettre en place un enseignement centré sur l'apprenant ce qui permet à la classe d'être active et animée, la nouveauté de la discipline aide aussi car les élèves sont tout à fait à l'écoute et sont curieux par rapport aux SES.

D'autres ont éprouvé des difficultés liées à la pratique au départ mais heureusement qu'il existe le lien des SES avec les leçons d'histoire et de géographie.

En somme l'insertion des SES demande plus d'investissement de la part de l'enseignant.

Les enseignants des SES manquent de formation initiale. Pour l'enseignant qui a une spécialité connexe aux SES (cas des Sociologues de formation) par exemple, il peut ne rencontrer aucun problème sur le contenu à enseigner, en revanche il fait face à des difficultés concernant la mise en œuvre en classe.

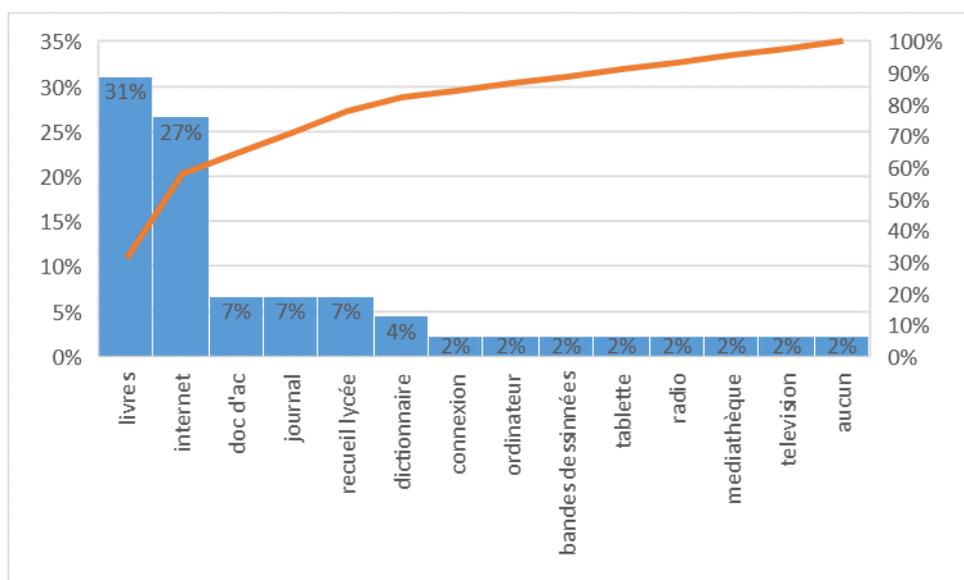
32.4 Utilisation des ressources

La plupart des cas, que ce soit pour les enseignants de français que pour ceux de SES, les ressources sont disponibles grâce à leur initiative personnelle. Et généralement ils sont utilisés à la fois dans la préparation des cours et pendant le cours même en tant que support.

A – Les enseignants du Français

A part les documents officiels mis à la disposition des enseignants au sein des établissements, ils peuvent avoir accès à d'autres outils qui existent au sein de l'établissement ou par leur propre moyen.

Figure 12 : Les supports à la disposition des enseignants de Français

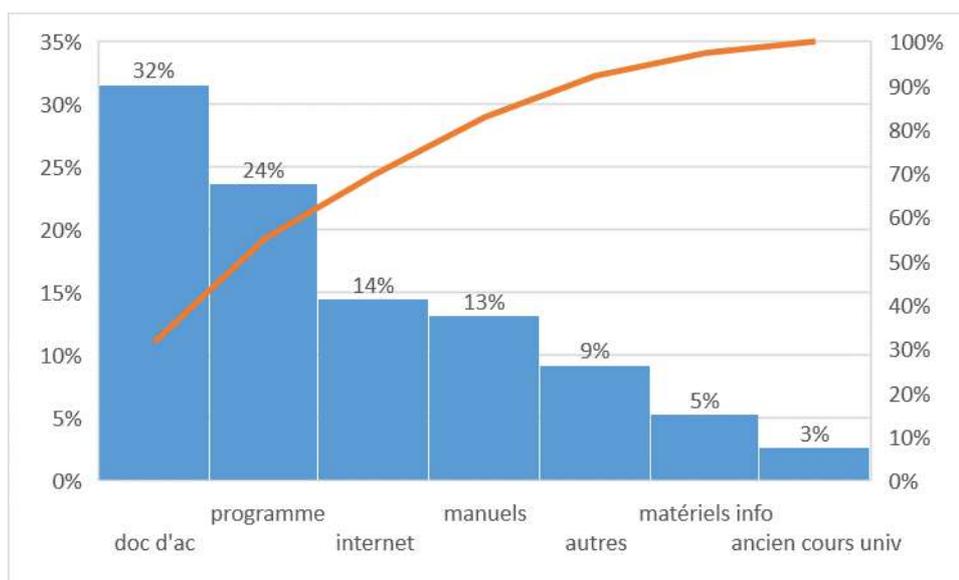


Cette graphique met en valeur deux outils les plus utilisés par les enseignants : les livres avec 31% des réponses des enquêtés, qui incluent les manuels scolaires, les livres de lecture et l'internet avec 27%. L'apparition du document d'accompagnement ici renforce l'idée selon laquelle certains établissements n'ont pas directement accès à ce document. En ce qui concerne le recueil utilisé par les lycées, c'est un document élaboré et conçu par l'équipe pédagogique de l'établissement pour suppléer au manque de manuel scolaire.

B – Les enseignants de SES

Etant donné le fait que c'est une nouvelle discipline, les enseignants exploitent plus les documents d'accompagnement qui leur sont envoyés. En effet ils ne disposent pas encore de technique d'approche personnelle c'est la raison pour laquelle le document d'accompagnement est placé en tête de la liste des outils utilisés avec 32% des citations.

Figure 13 : Les supports à la disposition des enseignants de SES



A travers cette graphique, le constat est que les enseignants utilisent beaucoup plus l'internet, près de 14%, avant de consulter les manuels avec 13% pour chercher des documents susceptibles de les aider pour la préparation des cours. Quand l'enseignant est à court d'idée, il se réfère à ses anciens cours de l'université surtout pour ceux qui ont étudié dans les domaines connexes aux sciences économiques et sociales.

33 Les représentations des apprenants en classe de 2nde

Toujours dans la perspective d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage à Madagascar, et dans le cas qui nous intéresse, c'est-à-dire la mise en œuvre des nouveaux programmes, il était aussi nécessaire d'investiguer les représentations des apprenants, en tant

bénéficiaires directs de tout acte éducatif. Les quelques lignes qui suivent se proposent de mettre en avant les opinions et les points de vue des apprenants sur le français et sur le SES, leur enseignement/ apprentissage au lycée, les facteurs de motivation ou de démotivation pouvant influencer sur la réussite de leur apprentissage ainsi que des pistes d'amélioration pour optimiser les résultats d'apprentissage dans ces domaines.

33.1 Concernant la discipline FRANÇAIS

Les points de vue des apprenants ont été recueillis dans le cadre des focus group qui regroupaient 8 à 10 participants, la plupart de temps volontaires, intégrant passants et redoublants. L'échantillon a été défini selon une méthode non probabiliste et par quotas basé sur le sexe et le statut Passant/ Redoublant et constitué localement sur le terrain. L'avantage de cette technique est d'être pratique et de permettre d'épargner du temps. Nous avons opté pour des entretiens semi-directifs, dont le principal avantage est de permettre aux enquêtés de s'exprimer librement et d'apporter des informations plus précises sur le sujet, par contre, ils ne sont pas faits pour une analyse statistique des données. D'une manière générale, des observations de classe ont précédé les focus group, ce qui explique le fait que les opinions et points de vue partagés font beaucoup référence aux pratiques de classe observées mais évoquent également des perceptions plus globales sur les thèmes abordés.

Le guide d'entretien bilingue comprenait 6 questions ouvertes. Les réponses des apprenants ont été notées au fur et à mesure du focus et traduites spontanément en français car force est de constater que les enquêtés se sentaient plus à l'aise avec le fran-gasy ou le « variaminanana », une pratique langagière mixte qui repose sur l'alternance codique français-malgache.

A titre de rappel, la liste des questions posées est présentée ci-après.

1. Comment trouvez-vous le cours de français ? Pourquoi ?
(*Ahoana no fahitanareo ny lesona ao amin'ny français? Satria nahoana?*)
2. Pensez-vous avoir besoin de cette matière dans la vie quotidienne et dans l'avenir ?
(*Aminareo ve ilaina amin'ny fiainana andavanandro sy amin'ny ho avy io taranja io?*)
3. Qu'est-ce qui vous a le plus plu pendant les cours ? Pourquoi ?
(*Inona no tena tianareo indrindra tamin'ny lesona ? Satria nahoana?*)
4. Qu'est-ce qui vous a le plus déplu pendant les cours ? (*Inona no tena tsy tianareo indrindra tamin'ny lesona ? Satria nahoana?*)
5. Quelles améliorations proposeriez-vous pour l'apprentissage du français ?
(*Inona no fanatsarana azonareo aroso ho an'ny fianarana ny taranja français?*)

En plus, les cours de français sont, en général, appréciés lorsque les enseignants consacrent du temps pour les explications et que celles-ci paraissent claires aux yeux des apprenants et lorsqu'on y propose suffisamment d'exercices.

Quant aux difficultés évoqués ci-dessus, ils viennent du fait que les contenus abordés en français diffèrent de ce qu'ils ont vu au collège. A ce sujet, certains déclarent être à l'aise lorsque le contenu abordé ne leur est pas totalement nouveau et qu'ils peuvent s'appuyer sur leurs acquis pour faire face aux nouveaux apprentissages. Dans ce cas, les difficultés éprouvées sont moindres car, selon eux, les cours sont plus accessibles car ils sont perçus comme des renforcements du déjà là, c'est-à-dire leur bagage linguistique et cognitif à la sortie du collège. Ce point mérite d'être nuancé parce que tout dépend du parcours éducatif suivi par l'apprenant ainsi que de son expérience apprenante selon l'établissement fréquenté (Perrenoud, 1993). Ces points de vue sont importants dans la mesure où ils nous interpellent sur la question de continuité et de progressivité des apprentissages entre le collège et le lycée.

Outre ces difficultés liées aux contenus, a été signalé comme un facteur handicapant dans l'apprentissage du français l'insuffisance de leur compétence sémantico-lexicale, qui, selon eux, les bloque dans la compréhension des nouveaux chapitres. L'accent a été aussi porté sur l'enseignement trop basé sur l'acquisition des règles grammaticales dont la maîtrise laisse à désirer. A ce titre, nous avons pu jeter un regard sur quelques cahiers d'élèves et avons constaté effectivement la disproportionnalité des contenus abordés (leçons de grammaire : les classes grammaticales, la nominalisation, les types de phrases) et un seul texte (Comment Langa devint chef de village ?)

Enfin, en tant que langue non maternelle, le statut même du français a été avancé pour expliquer les difficultés ressenties par les apprenants lors de son apprentissage.

33.1.3 Les représentations des apprenants sur l'utilité du français



Les apprenants interviewés pensent, à l'unanimité, que le français est utile dans la vie de tous les jours et dans leur vie future mais l'accent a davantage été mis sur l'importance de cette langue en milieu professionnel surtout pour l'accès à un emploi. Pour cela, ont-ils illustré, la connaissance du français fait toujours bonne impression sur un CV, d'où leur motivation à apprendre le français

Pour justifier cette utilité, les arguments avancés reposent sur le statut privilégié du français dans le système éducatif malgache : d'abord, en milieu scolaire, de par son statut de langue d'enseignement des autres disciplines, sa maîtrise constitue un facteur de réussite. Plus tard, dans l'enseignement supérieur, le français est un moyen d'accéder aux savoirs, d'où l'intérêt de son apprentissage pour mieux se préparer aux études universitaires. En milieu professionnel, la maîtrise du français donne plus de chance d'accéder à un « *travail décent* », et une fois dans l'exercice, le français est considéré comme un « *atout* ».

A tout cela s'ajoute son statut de langue de communication et d'ouverture aux étrangers et au monde. Un autre point évoqué se rapporte à l'utilité sociale de la langue française, Madagascar, ont-ils souligné, est un pays francophone.

33.1.4 Ce qui a plu aux élèves pendant les cours :



Cette partie rend compte des différentes sources de plaisir perçues par les apprenants pendant les cours de français. Elles constituent les facteurs qui influencent positivement la motivation des apprenants à apprendre le français. Pour le concept de motivation, nous nous référons à la définition de Viau, que nous trouvons doublement intéressante, du fait qu'elle met en relation la motivation et le travail des élèves à l'école et qu'elle est conçue dans une perspective socio-cognitive qui met en avant les dimensions psychosociales et cognitives considérées comme constitutives de l'acte d'apprendre. (Shuell, 1996) cité par Leroy, N. et al.(2013).

En cohérence avec ce qui précède, plus l'enseignant sollicite la participation active des apprenants, plus son cours est évalué positivement, et bien évidemment ceux-ci éprouvent du plaisir à apprendre. De même, les apprenants mettent en relation leurs perceptions de l'enseignant et leur appréciation des activités que celui-ci propose.

En ce qui concerne les activités abordées en classe, les apprenants enquêtés ont remarquablement souligné l'importance de l'expression écrite bien que ce soit une activité difficile. Viennent après la lecture (les contes en particulier) et les activités de compréhension.

En plus, ils éprouvent du plaisir à apprendre lorsqu' on leur donne l'occasion de s'exprimer, de partager leurs avis, de discuter entre eux et dans ce sens, les exposés constituent, selon eux, un cadre d'échange propice à l'émulation positive en classe. Tout cela atteste de l'intérêt que les apprenants accordent à l'aspect socio-cognitif de l'acte d'apprendre. En outre, les apprenants préfèrent se mettre en action que de rester dans une passivité.

Une autre source de plaisir qui leur donne l'envie d'apprendre est la satisfaction personnelle éprouvée après l'accomplissement d'une tâche, accomplissement qui donne « l'impression qu'on avance dans l'apprentissage du français ». Dans le cas contraire, ils s'ennuient.

La question relative au choix des langues d'enseignement a été également évoquée. En effet, les apprenants apprécient favorablement le fait que l'enseignant a eu recours au malgache pour mieux expliquer, selon le besoin de la situation.



Les apprenants se plaignent du rythme adopté par l'enseignant en classe, d'autant plus que les copies, les dictées de cours sont vécues comme des activités ennuyantes, fatigantes et sources de démotivation.

L'effectif pléthorique (80 élèves) de certaines classes ne permet pas de faire participer les élèves, ce qui entraîne un sentiment de frustration et d'insatisfaction.

Certaines pratiques pédagogiques comme le fait de laisser des leçons et des exercices qui restent éternellement non corrigés pour pallier l'absence de l'enseignant ont fait l'objet de critique de la part des enquêtés. Les apprenants jugent importante la présence de l'enseignant en classe. Ils préfèrent toujours être accompagnés et encadrés tout au long du processus d'apprentissage.

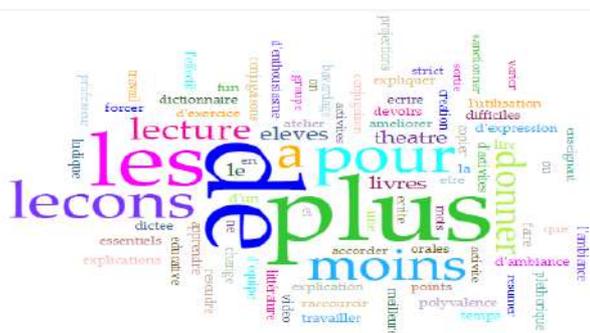
L'ambiance monotone « *leçons trop longues* » « *trop de dictées* », « *trop de copies* », « *trop d'activités écrites* » a été révélée comme source d'ennui pendant certains cours de français.

Par ailleurs, dans certains cas, le climat de classe, dont les dimensions relationnelles et de développement personnel restent problématiques, se trouve à l'origine des perceptions négatives des cours de français.

Mais ils ont aussi souligné les difficultés qu'ils éprouvent pour la compréhension des textes et l'expression écrite, difficultés qu'ils estiment dues au manque de vocabulaire et de base solide dans la langue cible.

Notons, pour terminer, que le choix des langues en classe fait l'objet de désaccord dans les perceptions : si certains pensent que le malgache est à proscrire dans les cours de français

« *on ne doit pas parler en malgache* », d'autres réclament le recours au malgache à certaines occasions « *on ne parle jamais malgache* ». Cela interroge sur le rôle et la place de la langue de départ (L1) dans l'acquisition de la langue cible (L2). Le débat sur la question reste encore ouvert ! (Ramanampiarivola, 2018)



Cette sous-partie de l'enquête est cruciale dans la mesure où elle révèle les souhaits et attentes des apprenants formulés par eux-mêmes à la suite des insatisfactions relevées plus

haut, dont la prise en compte est nécessaire pour accroître les résultats de l'apprentissage du français avec le nouveau programme.

En premier lieu, selon leurs perceptions de l'importance des activités en classe, les apprenants souhaitent qu'elles soient variées et que certaines soient renforcées. Il s'agit, par ordre d'importance, de la lecture, de l'expression écrite et d'activités orales. Ces activités relèvent des compétences communicatives, à la différence de la grammaire, de la conjugaison qui relèvent plutôt des compétences purement linguistiques. L'accent a été spécialement porté sur la lecture, pour laquelle ils demandent vivement à être équipés en livres et en dictionnaire. A ce propos, l'on connaît la corrélation positive entre le temps alloué à la lecture et les résultats obtenus en lecture. En outre, ils jugent nécessaire de renforcer aussi les exercices pour qu'ils puissent s'entraîner et assimiler les nouveaux objets d'apprentissage.

Par ailleurs, ils voudraient que les activités de théâtre, les activités ludiques et les ateliers d'écriture soient multipliées pour mieux pratiquer et vivre la langue et pourquoi pas, selon eux, des sorties pédagogiques si les moyens le permettent.

Par contre, ils préfèrent que soient allégées les dictées et les copies de leçons, la conjugaison et la littérature. Pourtant, il est à noter que la littérature figure parmi les nouveaux contenus insérés dans le nouveau programme. Pour casser la monotonie en classe et stimuler leur motivation, des résumés devraient être donnés à la fin de la leçon.

Ils mettent en avant leur préférence pour les travaux de groupe « *travail d'équipe* », pour cela, nous avons vu plus haut leur intérêt pour les exposés. L'importance accordée au travail collaboratif semble se justifier tout au long des interviews car les cours magistraux qui ne laissent aucune place aux échanges et aux interactions sont perçus comme des sources d'ennui en classe. Cela interroge les pratiques enseignantes basées sur la pédagogie frontale qui traitent les apprenants plus comme des simples récepteurs que d'acteurs dans leur propre apprentissage. Aussi, une recherche d'équilibre entre le temps d'enseignement et le temps d'apprentissage serait-il nécessaire.

En dernier lieu, certains souhaiteraient que le climat de classe soit amélioré pour être propice à l'apprentissage et que les disciplines soient respectées par tous. Pour cela, ils n'ont pas oublié d'insister sur les difficultés et les perturbations causées par l'effectif pléthorique de certaines classes et de solliciter la révision au niveau du personnel enseignant, si nécessaire.

Le recours à des jeux de rôle et aux dramatisations serait très apprécié pour rendre plus dynamiques et plus vivants les cours. Notons qu'en plus d'être créatives, ces activités sont récréatives de par leur caractère ludique. Leurs apports dans les classes de langues, notamment dans le développement des compétences d'oral ne sont plus à démontrer. (Jiménez,2017) A cela a été ajouté les acquisitions lexicales qu'ils jugent aussi importantes à renforcer.

Une autre amélioration qu'ils estiment nécessaire a trait à la communication en classe. En effet, selon eux, une classe de langue doit avant tout se présenter comme un espace de dialogue entre l'enseignant et les apprenants, ce qui place celui-là plus dans son profil symétrique en considérant les élèves comme de vrais utilisateurs de la langue qui ont besoin de s'exprimer et de la pratiquer davantage pour mieux la maîtriser. Signalons, en passant, que les prises de parole des apprenants sont estimées seulement à 20% de la totalité des interventions en classe.

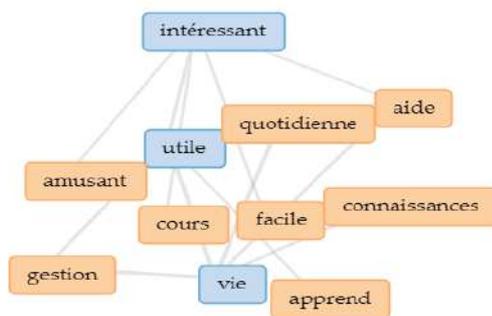
A part les capacités de communication dont les enseignants doivent faire preuve, ils ont également insisté sur la disponibilité de l'enseignant pour répondre à des questions ou à des demandes d'explications supplémentaires. Cela demande à l'enseignant de descendre de son estrade, de se rapprocher des apprenants et de faire preuve de capacités de dialogue et d'écoute. L'accomplissement de son rôle d'accompagnateur de l'apprentissage en découle, en apportant des aides personnalisées ou pour le groupe.

Cette analyse a apporté un grand nombre d'informations sur les représentations que se font les apprenants du français et de son apprentissage. Loin d'avoir la portée d'une enquête sociolinguistique, elle laisse apparaître en filigrane l'image que les apprenants se font de la langue de Molière qu'ils sont en train d'apprendre : langue de l'école, langue de réussite scolaire et sociale, langue de communication, langue coloniale, ce qui a servi à justifier l'intérêt de son apprentissage. D'une manière générale, l'image de la langue reste la même si l'on se réfère aux recherches antérieures. Mises à part les améliorations du climat de classe, les demandes en matériels et supports pédagogiques, la gestion des langues en présence, les besoins et attentes des apprenants en matière d'enseignement/ apprentissage du français se résument pour l'enseignant en un changement de paradigme fondé sur l'idée qu'il n'est plus au centre du processus en tant que seul détenteur du savoir, il y devient guide, accompagnateur, coach. Certes, les nouveaux défis à relever sont de taille pour optimiser les résultats de l'apprentissage avec le nouveau programme.

33.2 Concernant la discipline SES

Pour les SES, nous ne disposons pas de données comparables à celles du français pour la raison que c'est une nouvelle discipline et que pour certains établissements, faute d'enseignants, les élèves en classe de Seconde n'ont suivi que quelques séances. Cela ne leur permettait pas d'avoir des idées plus développées en raison de leur expérience d'apprenant très limitée en la matière. A noter que d'après les interviews, dans la majorité des cas, la présentation du programme a été faite de manière systématique lors de la séance de prise de contact, ce qui a permis aux élèves d'avoir une vue d'ensemble des contenus à aborder. Les opinions et les avis des élèves ont été recueillis dans le cadre des focus group avec le même guide d'entretien dans les conditions similaires à celles de la discipline FRS. Afin de rendre plus pertinente l'analyse, les réponses ont été regroupées dans le cas où elles se rejoignent.

33.2.1 L'utilité des SES et de leur apprentissage



Au préalable, il est à noter que l'enseignement des SES en classe de seconde est abordé en tronc commun en guise d'initiation et se limite essentiellement à l'acquisition des savoirs fondamentaux. Sans aucun doute, l'intérêt des SES et leur insertion dans le nouveau programme font l'unanimité auprès des apprenants. En effet, ils s'entendaient à dire que la nouvelle discipline SES est à la fois utile et intéressante en raison de son lien direct avec les réalités sociales « *la vie de tous les jours* ». A ce propos, ils ont souligné que par rapport aux autres matières abordées au lycée, les cours de SES sont plus proches de leur vécu quotidien, ce qui explique leur enthousiasme vis-à-vis de cette discipline. De même, ils ont trouvé la série OSE très particulière.

Qu'est-ce qui justifie cet accueil favorable de la discipline SES : d'abord, selon eux, la matière les encourage à se fixer des objectifs dans la vie. En plus, elle nourrit leur espoir dans le sens où les connaissances acquises sont tout de suite transférables dans la vie de tous les

jours, ce qui donne du sens aux apprentissages. Cette utilité sociale immédiate des SES constitue le point fort de cette nouvelle discipline.

L'intérêt manifeste des apprenants pour cette matière vient aussi du fait qu'elles sont porteuses de savoirs pluridisciplinaires, ceux qui relèvent des domaines qui la structurent « *mandinika zavatra maro sy lafiny samihafa : toekarena, sosialy, lalàna, kolontsaina* » Ils permettent d'aborder plusieurs domaines variés : économie, sociologie, droits, culture. Pour cette phase de découverte, il est évident que cette nouvelle discipline ne peut que susciter leur curiosité. Ainsi, ils ont cité par exemple les notions de base qu'ils viennent d'acquérir comme « biens et services, revenus, production marchande et non marchande », à part les thèmes que contient le programme. Le tout est perçu comme une ouverture d'esprit et un développement de la culture générale.

Grâce à la discipline SES, ils pensent pouvoir mieux organiser leur vie quotidienne (économie des ménages, micro-économie) et mieux être préparés à leur vie d'adulte. Sur le long terme, pour certains, elle les inspire pour un projet de création de leur propre entreprise.

Vus sous un autre angle, les cours d'initiation qu'offre la discipline SES sont perçus comme un réel avantage pour les études post-baccalauréat, et particulièrement pour ceux qui ont déjà une idée claire de leur option, comme la filière gestion par exemple. En plus, ils estiment que cette discipline offre la possibilité de résoudre les difficultés des nouveaux bacheliers à prendre des décisions éclairées quant à la filière à suivre à l'université pour ne pas emprunter les mauvaises voies. Et pour ceux qui vont s'arrêter après le bac, ils pensent que les acquis dans la discipline SES les aideront dans la recherche d'emploi.

Pour faire réussir l'apprentissage des SES, ces perceptions positives peuvent être considérées comme des points d'appui. Celles-ci peuvent influencer positivement l'engagement des apprenants, leurs attitudes et comportements vis-à-vis de la matière SES. Ainsi, on peut miser sur cet intérêt pour stimuler leur motivation.

33.2.2 Ressentis par rapport à la pratique de classe lors de la mise en œuvre de la réforme

Le tableau suivant rend compte des appréciations des cours de SES par les apprenants.

Tableau 7 : Appréciations des cours de SES par les apprenants

OBJETS D'APPRECIATION	APPRECIATION S POSITIVES	APPRECIATION S NEGATIVES
Le curriculum	Les notions et les thèmes abordés (service	Trop de termes techniques

		marchand et non marchand, entreprise et production, trésor, construction d'école)	à mémoriser
La mise en œuvre du curriculum en classe	La démarche pédagogique	Les explications et les exemples Cours faciles à saisir	Leçons trop longues Trop de dictées de cours Trop de leçons à apprendre par cœur
	L'organisation et les modalités de travail en classe	Les exposés Les recherches Les devoirs Les travaux par groupe Les discussions	Obligation de synthèse après chaque exposé Aucune récapitulation de la part de l'enseignant Objets de l'évaluation
Le climat de classe		L'ambiance de travail	Non-respect de la discipline de classe

La nature des contenus des cours SES en elle-même fait l'objet d'appréciations positives, ce qui est cohérent avec les représentations que les apprenants ont de la discipline SES en général, comme il a été vu précédemment. Dans ce sens, des apprenants affirment que les cours de SES sont d'autant plus appréciés qu'ils abordent de nouveaux savoirs, ce qui n'est pas toujours le cas des autres disciplines. Par contre, la densité du cours, notamment la longueur de la leçon, le nombre important des termes techniques à faire apprendre, et le temps alloué à la longue copie de trace écrite sous la dictée de l'enseignant, a suscité beaucoup de critiques de la part des participants. A cela s'ajoute le souci lié aux techniques de mémorisation des contenus du cours, et dans un sens plus large les techniques d'apprentissage de la discipline.

En outre, les explications sont très appréciées en classe surtout quand elles sont renforcées par des exemples concrets tirés de la vie de tous les jours, et le cours en soi est jugé facile.

En ce qui concerne les modalités de travail, le travail collaboratif qui, comme nous le savons, favorise les recherches, les discussions au sein des groupes et l'intelligence collective, a bénéficié également de jugements positifs. Cependant, ce qui pose problème aux yeux des apprenants, c'est la faible implication de l'enseignant au moment de la présentation des exposés et des travaux de groupe (peu de rétroaction, de régulation, de consolidation et de récapitulation). Cette insuffisance les rend incertains, d'autant plus qu'ils se jugent incapables

de fournir une synthèse qu'ils sont censés rendre à la fin de l'activité. Il est à noter cependant que les savoirs construits font, entre autres, l'objet de l'évaluation, ce qui les inquiète davantage.

Ce point relevé par les apprenants peut être associé aux difficultés des enseignants quant aux choix des postures adéquates selon le contexte et les besoins des apprenants. Ici c'est la posture d'étayage. Bucheton (2017) souligne à juste titre que « *ces postures se mettent en place par expérience, comme des sortes de routines professionnelles* ». Ainsi, les enseignants experts disposent et mettent en œuvre un large éventail de postures allant jusqu'à 5 ou 7 tandis que les enseignants débutants ou en difficulté se limitent à deux postures principales, à savoir le contrôle et l'enseignement. Vu les profils de la majorité des enseignants qui prennent en charge les SES, ce problème risque d'être récurrent faute d'expérience et de formation pédagogique adéquate. Celui-ci doit être traité en prioritaire pour améliorer la qualité des pratiques enseignantes dans cette réforme curriculaire.

En dernier lieu, la qualité du climat de la classe et l'ambiance qui y règne sont perçues comme de variables déterminantes qu'il ne faut en aucun cas négliger en raison des effets qu'elles exercent sur la qualité de l'apprentissage. Pour cela, l'accent a été particulièrement mis sur les comportements perturbateurs de certains élèves pendant le cours et les bruits de fond difficilement contrôlables surtout dans les classes à effectif pléthorique qui affectent la concentration de la classe.

Tableau 8 : Propositions d'amélioration venant des apprenants

OBJETS D'AMELIORATION		AMELIORATIONS SUR DES ASPECTS GLOBAUX	AMELIORATIONS SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES
La mise en œuvre du curriculum en classe	La démarche et stratégie pédagogiques		Expliquer davantage Résumer les cours Donner des synthèses claires des exposés pour ceux qui n'y ont pas travaillé. Arrêter les exposés Faire moins de dictées Renforcer les exercices
	Les activités et les modalités de travail en classe	Faire plus de pratique Monter des petits projets, comme la création	

		d'entreprise Faire des exposés Faire des stages Organiser des visites d'entreprises et des sorties pédagogiques pour renforcer les leçons Faire des travaux pratiques Mener des enquêtes	
Le climat de classe			Travailler sa voix (parler plus fort) Faire respecter la discipline de classe
La gestion des langues en présence			Utiliser du français facile Expliquer en malgache

Pour les aspects globaux, les apprenants souhaitent que les SES soient enseignées avec une méthode active ou de découverte qui les mette en activité et les implique davantage dans le processus d'apprentissage, en complément de la méthode transmissive. L'insertion des stages, des visites d'entreprise et des sorties pédagogiques seraient plus pratique pour l'acquisition des connaissances. Il faut noter seulement que, en dépit de leur importance reconnue, ces formations extra muros sont onéreuses et requièrent la mise en place d'un dispositif spécifique.

Pour ce qui relève de l'enseignant, la démarche et la stratégie pédagogiques adoptées sont généralement jugées inadaptées aux apprenants. Ces derniers souhaitent que leurs difficultés, leur niveau, leur rythme d'apprentissage soient pris en compte. En un mot, une pédagogie centrée sur l'apprenant et non sur le contenu. Ainsi, ils réclament davantage d'explications et d'exercices pour qu'ils comprennent et assimilent au mieux les nouveaux savoirs abordés parce que pour eux, il n'est pas question de rater l'apprentissage vu l'importance de la discipline.

Par ailleurs, afin d'éviter la perte du temps causée par les copies de leçons, il préfère que l'enseignant en propose des résumés. Selon eux, procéder ainsi a l'avantage de distinguer l'essentiel à retenir afin d'allouer plus de temps aux activités plus intéressantes.

Contrairement à ce qui est vu plus haut, l'utilité des exposés se trouve être remise en cause. La divergence d'opinions sur la question vient probablement de l'insatisfaction des

apprenants au moment de la présentation, insatisfaction qui laisse place à des incertitudes vis-à-vis de la validité des savoirs construits et partagés dans ce cadre faute d'intervention pédagogique suffisante et adéquate.

D'apparence insignifiante, la voix ou la voix pédagogique est pourtant une variable déterminante de l'efficacité de l'enseignant. La voix se travaille même en formation initiale, tout comme la posture et le corps dans le métier d'enseignement car la voix est le principal instrument professionnel dont dispose l'enseignant. (Jourdan & Gonzalez, 2016). Les observations de classe ont permis, entre autres, de constater les agitations et les brouhahas causés par le volume faible de la voix de l'enseignant qui affectent l'ordre de la classe surtout au moment des dictées de cours.

Enfin, loin d'être l'une des moindres préoccupations des apprenants, ils souhaitent aussi que la gestion des langues soit améliorée. A ce sujet, certainement pour un souci de clarté, ils veulent que les cours soient assurés avec un français facile et que les explications soient données en malgache. Là, nous touchons vraiment une question d'actualité à Madagascar qui s'interroge sur le rôle et la place des langues en présence (le malgache et le français) dans l'apprentissage des disciplines dites non linguistiques (DNL).

En somme, pour optimiser l'apprentissage des SES, rien de tel que de tenir compte des attentes et des besoins des apprenants qui en sont les premiers bénéficiaires directs. Cette partie de l'analyse souligne la nécessité de porter les efforts sur l'amélioration de la mise en œuvre du curriculum en classe, dont la réussite dépend en grande partie de l'acte pédagogique de l'enseignant, sa disponibilité, ses capacités professionnelles. Il ressort de tout ce qui précède que, en tant que nouvel objet d'apprentissage, la discipline SES est loin d'être perçue comme une discipline complexe. Au contraire, son caractère composite, sa pluridisciplinarité fait tout son intérêt aux yeux des élèves. Pour autant, il est nécessaire, pour une meilleure concrétisation des bonnes intentions qui ont motivé la conception du nouveau programme, de se focaliser sur les pratiques didactiques et pédagogiques des enseignants, c'est-à-dire le travail de l'enseignant en amont et en classe (Leihardt, 1990) d'autant que le corps enseignant chargé de son enseignement n'est pas encore stable. (Cf. profil des enseignants SES)

Ces deux analyses sont l'occasion d'investiguer les perceptions des apprenants de la classe de 2nde sur le français et les SES, leur enseignement/ apprentissage respectif et les améliorations attendues, telles qu'elles ont été répertoriées à partir de la manière dont les

cours ont été vécus en classe. Dans l'optique de la triangulation des données, nous allons nous pencher sur les données des observations des pratiques de classe.

34 Les représentations des élèves en classe de Première

Le report des enquêtes a permis de collecter les avis des élèves en première qui sont déjà en deuxième année de l'implantation à travers l'organisation de focus groupe. Malheureusement, nous n'avons pu l'organiser avec la classe terminale faute de temps.

Etant donné le fait que les 8 ou 10 élèves sélectionnés, toutes volontaires en respectant le genre, ne connaissaient pas le thème du focus groupe, nous avons pu obtenir des réactions spontanées et le vécu par rapport au thème abordé. Afin de faire émerger les différentes opinions et de confronter les représentations, les même six questions ouvertes posées aux apprenants de la classe de seconde ont été utilisées aussi pour les apprenants de la classe de première. La réponse à ces questions confirmait les attentes et les représentations de leurs cadets.

Pour aller plus loin dans l'analyse de leur perception et affiner notre recherche trois autres questions vont leur être posées :

1. Pensez-vous avoir besoin des contenus enseignés dans la vie quotidienne ou dans l'avenir ? Illustrez par des cas précis ? (*Mety ho ilainao amin'ny fiainana an-davanandro na amin'ny ho avy ve ireo lesona nampianarina anao hatreto?*)
2. Les cours de français/SES ont-ils joué un rôle dans le choix de votre série d'études (L, S, OSE) ? Pourquoi ? (*Nanana fiatraikany tamin'ny fisafidianana ny andiam-pianarana (L, S, OSE) ve ny zavatra nianarana tamin'ny taranja FRS/SES ?Hazavao ny hevitrao ?*)
3. Pensez-vous que ce que vous avez appris pendant les cours de français/SES vous aidera à choisir votre future profession ? Pourquoi ? (*Azo heverina ve fa izay nianaranao nandritra ny taranja FRS/SES dia hanampy anao amin'ny asa izay kendrenao hatao any aoriana ? Nahoana ?*)

34.1 L'utilité des contenus proposés pour la vie quotidienne ou pour l'avenir

A l'unanimité, les apprenants consultés ont reconnu l'importance des contenus enseignés dans les deux cours : Français et SES. Trois raisons majeures ont été avancées sur l'utilité des contenus proposés : pour les études supérieures, pour le monde du travail et pour le développement personnel.

- **Pour les études supérieures**, ils admettent qu'il est incontournable de maîtriser la langue française si l'on veut pouvoir « *développer ses idées* » et se préparer dès

maintenant pour «*la soutenance et les mémoires de fin d'études* ». Ils sont conscients du fait que vivant encore dans un pays francophone, la langue française reste un atout majeur pour continuer leurs études.

En ce qui concerne le SES, ils affirment avoir de la chance de pouvoir préparer dès maintenant leurs parcours universitaire en découvrant la base des connaissances essentielles dans la mesure où ils ont l'intention de continuer leurs études dans les filières droit, économie, gestion.

- **Pour le monde du travail**, l'introduction du savoir-faire lettres administratives dans le cours de français les intéresse énormément parce que cela les aide à se projeter dans le monde du travail. Dans tous les cas ce qu'ils ont appris jusque-là à partir de la classe de seconde leur offre l'opportunité de « s'ouvrir à d'autres horizons », leur font voir la possibilité de travailler dans des secteurs où la maîtrise du français est requise, à titre d'exemple : « travailler dans le call center, être un avocat à l'étranger »

La matière SES a répondu aux souhaits des apprenants enquêtés d'apprendre dès le lycée les bases de leur futur métier. Leur choix tourne autour de la gestion informatisée, être économiste, travailler dans l'entrepreneuriat, l'agronomie, et même professeur d'histoire géographie. Ils ont admis que les parents ont leur mot à dire dans ces choix et apprécient de voir leurs enfants commencer tôt dans la préparation de leur futur métier.

- **Pour le développement personnel**, ceci concerne beaucoup plus la matière Français, ils reconnaissent que l'introduction des « courants littéraires » et la « paralittérature » les aide à se cultiver et à s'amuser en même temps.

34.2 L'importance de la matière pour le choix de la série d'études

Pour ce point, les avis divergent surtout en ce qui concerne les cours de Français 63% seulement des enquêtés, qui sont pour la plupart dans la série L, ont reconnu le rôle joué par le Français dans leur choix puisque la série L demande une bonne moyenne dans cette matière. Toutefois les 38% qui n'étaient pas d'accord affirment que le Français est une matière principale pour toutes les séries, étant donné son statut, et que les autres matières aident à mieux choisir.

En ce qui concerne la matière SES, ils concèdent le fait que la maîtrise des cours a joué un rôle dans le choix de la série OSE. Pour justifier cette importance de la matière dans le choix de la série, ils ont avancé deux arguments : le premier, les SES ont répondu à leur aspiration et à leur objectif pour leur futur métier aussi dès la présentation du programme et

de l'orientation, ils se sont accrochés pour être admis en OSE. Le second argument c'est qu'ils y avaient pris goût et voulaient aller plus loin. Ils auront le temps de choisir un métier après.

34.3 L'impact de la matière sur le choix du futur métier

Etant donné que le Français est langue d'administration, langue de travail, langue de communication aussi à Madagascar, les apprenants pensent que ce qu'ils ont appris n'ont pas d'impact direct sur leur choix de métier puisque quel que soit leur choix, ils doivent maîtriser cette langue. A leur avis, leur future profession dépend de leur « *capacité intellectuelle* » et de leur « *passion* ».

Par contre, il est tout à fait clair pour les apprenants de la série OSE que la matière SES a un impact non négligeable sur le choix du futur métier. Toutefois, certains professeurs ont semé le doute en eux en partageant leur inquiétude sur la nouvelle série : sa finalité, ses débouchés.

PROFIL DES ENSEIGNANTS OBSERVES

41 Profil des enseignants observés

41.1 Enseignants du Français

7 enseignants ont accepté de participer à l'enquête en accueillant les observateurs dans leur classe pour une durée de deux heures. Il faut remarquer que S4 et S5 ont le même profil puisque l'enseignante a accepté d'être observée deux fois dans deux classes différentes avec deux activités différentes.

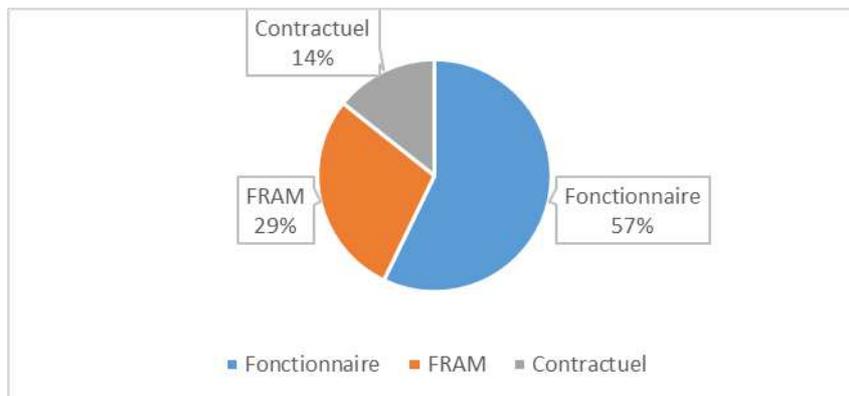
Tableau 9 : Profil des enseignants observés – Français

Séances	Niveau	Caractéristiques enseignants						
		Sexe	Age	Statut	Diplôme	Ancienneté dans l'enseignement	Ancienneté dans le niveau	Formation continue
S1	2nde	F	32	Contractuel	Licence en communication Master II science de l'éducation – Fianarantsoa	10	10	Aucune
S2	2nde	F	42	Fonctionnaire	Licence Es Lettres	15	12	Aucune
S3	2nde	F	32	Fonctionnaire	Maîtrise en économie, DELF, diplôme d'évaluateur Alliance Française	6	6	MAPEF, formation Alliance Française
S4	2nde	F	31	FRAM	Maîtrise en Droit public	5	5	Aucune
S5	2nde	F	31	FRAM	Maîtrise en Droit public	5	5	Aucune
S6	1 ^{ère} L	F	31	FRAM	Licence d'enseignement	6	6	Aucune
S7	Tle L	F	29	Fonctionnaire	Maîtrise en communication	8	8	Aucune
S8	2nde	F	39	Fonctionnaire	Licence en Langues françaises (stage au collège en 2 ^e année, stage au lycée en 3 ^e année)	12	11	Aucune

Il ressort de ce tableau que tous les enseignants observés sont des femmes puisqu'elles prennent en charge dans la majorité la classe de Seconde. Généralement l'argument avancé est qu'elles sont capables de rassurer les apprenants qui débarquent au lycée et surtout

qu'elles arrivent à renforcer les acquis de base nécessaire pour les classes supérieures. Elles ont une moyenne d'âge de 33 ans qui indique qu'elles ont déjà une certaine maturité mais sont encore capable de se développer dans leur profession. En effet, elles n'ont encore qu'une moyenne de 8 ans dans l'enseignement et sont restées à encadrer les élèves de Seconde pendant la même période. Malheureusement durant tout ce temps, elles étaient livrées à elles-mêmes, sans aucune formation pour améliorer leur pratique pédagogique ou leur approche didactique ou encore leur connaissance académique. Alors qu'il apparait dans leur parcours qu'elles n'ont pas eu spécialement de formation pédagogique. Seulement deux parmi les sept enquêtées ont eu la formation appropriée pour enseigner le Français, les autres ont suivi des études dans des domaines connexes où la maîtrise de la langue française a joué un rôle important.

Figure 14: le statut des enseignants de Français



Même si les enseignantes ont à peu près les mêmes années d'enseignement 57% seulement sont déjà des fonctionnaires. Les restes sont encore à la charge de l'Association des parents d'élèves. Toutefois, elles espèrent être recrutées un jour. C'est la raison pour laquelle elles continuent à dispenser le savoir auprès des élèves.

41.2 Enseignants de SES

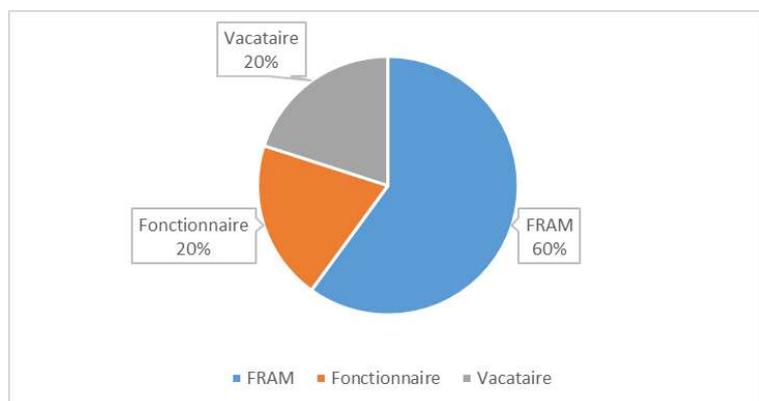
Il a été légèrement difficile d'organiser les séances d'observation en SES car le volume horaire attribué à cette discipline est de 2 heures par semaine en classe de Seconde. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pu faire l'observation de classe qu'avec 5 enseignantes. Heureusement l'une d'elles tient trois classes : seconde, 1^{ère} OSE et Tle OSE et a accepté de bon cœur de prendre les observateurs durant ses cours dans les trois classes.

Tableau 10 : Profils des enseignants observés – SES

Séances	Niveau	Caractéristiques enseignants						
		Sexe	Age	Statut	Diplôme	Ancienneté dans l'enseignement	Ancienneté dans le niveau	Formation continue
S1	2 ^{nde}	F	35	FRAM	Licence en gestion - CAP/EP	2	2	Aucune
S2	2 ^{nde}	F	32	Vacataire	Maitrise en économie	3	1	Aucune
S3	2 ^{nde}	F	25	Fonctionnaire	Master II en HG/EC Master II en Didactique des langues	2	1	Aucune
S4	2 ^{nde}	F	32	FRAM	Licence en Lettres et sciences humaines (Andrainjato)	4	2	Violence, droit de l'homme, droit foncier
S5	2 ^{nde}	F	24	FRAM	Bac +4 en gestion (Télé-enseignement)	Prof d'anglais (3ans) SES depuis 1 mois	1 mois	Aucune
S6	1 ^{ère} OSE	F	24	FRAM				Aucune
S7	Tle OSE	F	24	FRAM				Aucune

Etant donné le fait que « les SES » est une nouvelle discipline, les femmes sont plus intrépides et n'ont pas eu peur d'être observées car elles sont conscientes de l'importance de cette activité si elles veulent avoir des avis pour mieux cadrer leur enseignement /apprentissage, d'où l'unanimité encore une fois des femmes pour les séances d'observation de classe. Elles ont une moyenne d'âge de 28 ans avec une moyenne de 2 ans dans l'enseignement. En fait, ces nouvelles recrues ont commencé à enseigner seulement depuis l'introduction de la nouvelle discipline SES. Ayant étudié dans les domaines de la gestion, de l'économie ou les domaines connexes, elles pensent pouvoir maîtriser facilement cette matière. Pourtant, le constat est qu'elles n'ont aucune expérience pédagogique, ni formation qui relève de la conduite de la discipline. Elles ont conduit les cours en se formant sur le tas puisqu'elles n'avaient pas bénéficié d'une formation lors de la passation du nouveau programme.

Figure 15: Le statut des enseignants SES



A titre de rappel, même si le Ministère a conseillé aux établissements d’attribuer aux professeurs d’Histo-Géo les cours de SES, ils avaient déjà leur quotas d’heures avec l’Histoire, la Géographie, et l’éducation à la citoyenneté pour toutes les classes ; aussi pour y faire face, les établissements ont recruté des enseignants qu’ils pensaient maîtriser le contenu de cette nouvelle discipline SES, c’est la raison pour laquelle nous avons 60% de FRAM qui encadrent les élèves et seulement 20% de fonctionnaires. La différence entre vacataire et FRAM, c’est que le vacataire agit comme un bénévole dans l’attente d’un éventuel recrutement, tandis que l’enseignant FRAM est recruté et payé par l’Association des parents d’élèves.

42 Analyse des pratiques du Français

L’analyse qui va suivre s’appuie essentiellement sur la représentation schématisée du triangle didactique et la définition du système didactique comme système d’interrelations entre les trois pôles (Savoir- Professeur- Elève(s)) dans toute médiation du savoir entre un enseignant et un enseigné. Mais pour la nécessité de l’analyse, l’attention sera focalisée sur l’élaboration didactique et les interactions didactiques en classe.

Inutile de dire que les rôles et les responsabilités de l’enseignant sont fondamentaux dans tout processus de réforme éducative surtout lorsque celle-ci vise des changements de pratique. Ainsi, pour mieux comprendre et avoir une idée des apports d’une réforme, l’entrée dans les salles de classe devient incontournable.

Comme a dit Bru (1994, 2000) repris par Numa-Bocage et al. (2012), l’enseignant est un organisateur des conditions d’apprentissage. Son rôle est de rendre effectif l’apprentissage

en mettant l'élève au centre du processus. Pour ce faire, il est appelé à gérer et à prendre en compte un certain nombre de variables : « *les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus (sélection et organisation des contenus, opérationnalisation des objectifs, choix des activités sur les contenus) ; les variables processuelles (conditions de la dynamique de l'apprentissage, répartition des initiatives, registres de la communication didactique, modalités d'évaluation); les variables relatives au dispositif (lieux et espace d'enseignement-apprentissage, regroupement des élèves, organisation temporelle, matériel et supports utilisés).* »

Concernant le travail enseignant, Dabène (1984 :131) attribue à l'enseignant trois principales fonctions dans la classe de langue étrangère :

- informateur du savoir ou donneur d'informations vis-à-vis de la classe.
- animateur des activités didactiques dans la gestion de la classe.
- évaluateur didactique et sommatif

Pour caractériser le travail enseignant, d'autres auteurs avancent l'articulation de deux situations distinctes mais complémentaires : situation de planification qui consiste en la structuration de contenus et l'intervention didactique en classe.

Toutes ces analyses concourent à montrer qu'enseigner est un acte complexe qui requiert des compétences multidimensionnelles de la part de l'enseignant et que ce qu'on constate dans les salles de classe n'est que la face visible de l'iceberg.

En rapport avec l'objectif de notre analyse qui est, rappelons-le, de comprendre la mise en œuvre effective du nouveau programme en classe déployé dans le cadre de la réforme curriculaire, il s'avère aussi nécessaire d'appuyer notre analyse sur ce que Borgès et Lessard (2008) appellent travail curriculaire. Par travail curriculaire, ils entendent « *l'ensemble des processus d'interprétation, de compréhension, d'adaptation et de transformation que l'enseignant impose au programme officiel pour le rendre justement enseignable en classe avec les élèves* ». Ce travail curriculaire est capital étant donné que comme tout outil de travail,

le programme scolaire n'a de valeur que par l'usage qu'on en fait. Autrement dit, l'efficacité du nouveau programme dépend du degré d'appropriation par les enseignants qui vont le lire, l'interpréter et le mettre en œuvre en classe avec les élèves. Enseigner est une action située et contextualisée, ce qui rend complexe l'acte d'enseigner et le rôle de l'enseignant crucial en ce sens qu'en plus du travail préparatoire en amont, assuré en dehors des salles de classe pour la

gestion de la matière, celui-ci est aussi appelé à assurer une seconde fonction de l'enseignement, qui est la gestion de la classe (gestion des imprévus, adaptation aux besoins réels des élèves, gestion des activités, contrôle de l'implication de l'individu et du groupe au travail, ...). En un mot, la gestion du double agenda de l'enseignant (Leinhart, 1990 ; Shulman (1986).

Les observations portaient sur huit séances de cours de français, chacune a duré 2h. Malgré la taille du corpus, l'analyse des données récoltées nous ont permis de confronter les pratiques réelles avec les discours sur les pratiques (discours des élèves et des enseignants eux-mêmes) recueillis dans le cadre des entretiens individuels ou de groupe.

42.1 Les contenus abordés

D'abord, pour ce qui est des contenus abordés, mises à part les séances S4 et S8 qui portent sur des points grammaticaux, la majorité des objets traités pendant les observations relèvent de la compétence textuelle ou discursive. Ce qui est à relativiser car les observations sont limitées dans le temps et n'ont pas permis d'avoir des données plus complètes sur la question. Les plaintes des élèves étaient plutôt que les cours de français comportaient beaucoup de conjugaison et de grammaire.

Pourtant, il est à souligner que l'objet traité lors de la séance S4 est difficilement défendable. En effet, « les types et formes de phrase » apparaît trois fois dans le nouveau programme : dans la correspondance administrative « Quel type de phrase est-ce ? », dans les thèmes 9 et 10 > « activités pouvant être traitées : Types de phrase (et forme) » ; dans la répartition annuelle, cet objet est inscrit dans le savoir-faire LIRE mais dans tous les cas, il n'est jamais question de le traiter avec la phrase complexe. Le fait d'associer les types de phrase avec la phrase complexe révèle donc de la faible appropriation du nouveau programme par l'enseignant.

42.2 Les supports et matériels pédagogiques

A l'exception des séances S2, S7 et S8 où les cours ont été assurés avec soit le fascicule de synthèse que l'EPE a conçu de leur propre initiative, soit le manuel de français officiel accompagnant le nouveau programme, le principal support de cours reste le tableau. Bien qu'il se présente comme le recours le plus facile et le moins coûteux, il gagnerait à être secondé par d'autres supports innovants étant donné que ces mêmes contenus auraient pu être abordés autrement pour rendre les cours plus motivants et gagner du temps. Il est à noter également que nous n'avons pas eu la chance observer des séances avec des matériels de

présentation spécifiques, tels que le vidéo-projecteur, la télévision, les équipements audio ou audio-visuels.

Approximativement, le temps de copie des leçons et des exercices est estimé à plus de 30% du temps total d'un cours de français. Le recours à des photocopies de cours et d'exercices permettrait donc un gain de temps considérable pour renforcer le temps alloué aux exercices. Nous y reviendrons.

42.3 Déroulement des séances observées

Afin d'examiner la pertinence et la cohérence des principales étapes abordées, nous avons relevé les différents moments du cours, les activités déployées, les démarches et techniques mises en œuvre, l'intervention de l'enseignant et les tâches assignées aux élèves. Tout cela est mis en relation avec l'objet ou les objets de la séance, et les compétences visées. Pour notre analyse, nous prenons appui sur les théories d'élaboration de scénario pédagogique et les différents moments d'une classe de langue selon Denis Girard.

Dans son travail, l'enseignant est amené à penser et anticiper les contenus et le déroulement d'une séquence d'apprentissage. Cela consiste d'abord à formuler les objectifs visés, et puis à définir les moyens à déployer pour y arriver, c'est-à-dire les stratégies et les techniques à mobiliser, ainsi que les activités et les ressources à déployer. Elaborer un scénario pédagogique revient également à préciser les tâches de l'enseignant et des élèves, les modalités de travail et d'évaluation.

Selon Girard (1971), la plupart des séances de langue comportent un contrôle rapide des connaissances, un rappel ou une mise en train, suivi(e) de l'étude d'éléments nouveaux qui se fait en trois étapes, à savoir la présentation, l'exploitation (réemploi et appropriation) et la fixation. A chaque étape est assigné un objectif spécifique qui détermine le rôle de l'enseignant, la nature des tâches et les moyens à mettre en œuvre.

● Moment 1 : L'entrée en matière

Cette première étape du cours d'apparence simple a toutefois des répercussions sur la motivation des élèves et les résultats d'apprentissage. Il ne suffit pas de le faire, encore faut-il que l'option pédagogique de l'enseignant soit pertinente pour optimiser l'apprentissage.

D'une façon générale, ce moment 1 se réduit à la question « *Qu'est-ce que nous avons vu la dernière fois* » et cela s'arrête là. Les réponses des élèves n'ont pas été exploitées comme elle se devaient. Les élèves n'ont pas été suffisamment préparés à l'apprentissage que ce soit sur

le plan cognitif, parce qu'on ne leur a pas montré le rapport entre ce qu'ils savent et ce qu'ils allaient apprendre ou sur le plan socioaffectif parce qu'ils ne voyaient pas l'intérêt d'apprendre le nouvel objet.

S6 fait exception dans la mesure où l'enseignant a trouvé une façon originale, plus intéressante de mettre en situation les élèves en procédant à la schématisation des objets traités pour mettre en exergue la place de l'élément nouveau dans la progression.

- **Moment 2 : L'étude de l'élément nouveau**

Notons que selon le rituel de la classe, la présentation proprement dite peut être précédée de l'annonce de l'objectif du cours, comme le cas des séances S3 et S6. Ce procédé a l'avantage d'aider l'élève à voir clairement où l'on va et de donner du sens à l'apprentissage, en plus d'engager l'enseignant et les élèves dans la même perspective pour un but commun.

- **La phase 1 : la présentation**

Comme son nom l'indique, cette phase a pour objectif de présenter l'objet d'apprentissage afin que celui-ci cesse d'être nouveau pour les élèves. Dans ce cas, nous mettons de côté la séance S2 qui relève plutôt de l'étape d'exploitation.

La séance S1 « *Les articulateurs logiques et chronologiques* » repose sur la méthode interrogative (maïeutique) qui suppose que les élèves disposent d'un ensemble de connaissances et sont capables de les structurer par eux-mêmes à partir du questionnement de l'enseignant. Cette méthode stipule que le savoir de l'élève est stimulé par la réflexion et les interactions. Elle exige de l'enseignant des habiletés particulières dans la gestion des interactions et des feed-back. Le choix de la méthode est pertinent étant donné que l'objet de savoir en question a fait l'objet d'une recherche en dehors des cours (classe inversée) et toute la classe est supposée être possédant de connaissances sur le sujet. Notons que cette approche pédagogique correspond parfaitement à l'esprit du nouveau programme. C'est dans sa mise en œuvre que l'enseignant a rencontré des difficultés au sens où la plupart du temps les questions ont été posées à tout le groupe et les réponses étaient confuses, non exploitées et non prises en compte. En plus, elle n'a pas été suffisamment outillée pour réagir face à des réponses inattendues ou erronées des élèves. Cette insécurité l'a amenée à s'accrocher à sa préparation bien qu'elle ait essayé de mettre en œuvre la démarche de co-construction, sans savoir comment s'y prendre efficacement.

La séance S8 « *Les subordonnées circonstancielles* » a été conduite dans la même dynamique dans la mesure où l'enseignant a fait appel à la méthode participative qu'elle a mise en œuvre avec aisance. Tout en exploitant le contenu du fascicule, elle a fait venir les élèves au tableau pour y proposer leurs propres phrases, a demandé l'auto-correction et a sollicité la collaboration des autres pour la correction, a donné des feed-back pertinents. La trace écrite n'a été donnée que quand elle était sûre d'avoir épuisé les difficultés relatives à chaque point abordé. Bien évidemment, cette méthode est chronophage dans la mesure où elle nécessite de suivre le rythme des élèves, bien qu'elle soit rentable.

L'étape de présentation pour la séance S6 « *Les figures de style : la comparaison et la métaphore* » mérite qu'on s'y attarde. L'ensemble du contenu a été présenté par l'enseignant au tableau, ce qui limitait les prises de parole des élèves, et ce sous prétexte que l'objet abordé en soi est complexe. Après chaque séquence, l'enseignant relit, explique et revient sur les points qu'elle juge difficiles. Elle accorde du temps pour la copie, et puis demande aux élèves de relire silencieusement et de poser des questions en cas d'incompréhension. Une ou deux questions auxquelles elle répond en français et réexplique en malgache. Le cours est bien structuré, la qualité des explications données est appréciable mais la démarche adoptée met les élèves dans un état de passivité qui nuit à l'apprentissage.

La séance 7 exploite le manuel de français ESG Terminale, pp.8-9 portant sur le texte informatif. L'enseignant a procédé à la lecture et compréhension du texte par une méthode interrogative. La classe était très active, les échanges se sont faits avec un rythme soutenu car l'activité demandait seulement de relever les informations essentielles contenues dans le texte. Les informations ont été relevées au tableau, ainsi que les mots difficiles après être élucidés. L'aisance de l'enseignant en communication et sa bonne élocution ne faisaient que stimuler la bonne dynamique de la classe. Pourtant, aucune consigne n'a été donnée pour la prise de notes, ce qui laisse penser que le cours a été réduit à une simple acquisition de compétences langagières. L'objectif de la séance et la compétence visée ont été perdus de vue. Outre le profil de l'enseignant, rappelons qu'elle a sa maîtrise en communication et par contre, n'a aucune formation pédagogique, à part ses 8 années d'expérience, il importe de savoir d'où vient ce dérapage.

Pour mieux comprendre le travail curriculaire effectué par l'enseignant, nous reproduisons ci-après l'extrait du tableau synoptique du manuel de Français ESG Terminale où apparaît le texte informatif. L'objet en question ne figure pas, pourtant, dans le programme de français pour la classe de Terminale.

UNITES	THEMES	SUPPORTS	SEMANTICO-LEXIQUE MORPHOSYNTAXE	SAVOIR FAIRE	OBJECTIFS GENERAUX
1	La déforestation	texte	La formation du nom Le texte informatif	Prise de notes	Transcrire les éléments essentiels d'un discours écrit selon un code conventionnel et un code personnalisé.

D'abord, la lecture de ce tableau paraît difficile du fait que le texte informatif, plutôt d'ordre discursif est traité comme s'il relève de la compétence linguistique, comme la formation des mots. Cette présentation n'aide pas l'enseignant à définir la compétence visée.

Pour la séance S7, la deuxième partie du cours a été consacrée à la présentation des exposés. Assurés par 2 ou 3 élèves qui ont apparemment mémorisé trois ou quatre phrases chacun sur le sujet traité, les exposés se sont faits de manière expéditive. Ils se déroulaient comme ci-après : d'abord une présentation d'une durée de 2 à 4 minutes, suivie de deux à trois questions posées par l'enseignant reprenant généralement les points abordés et auxquelles les élèves étaient censés répondre avec les termes des exposants. Pendant ce temps, aucune consigne claire n'a été donnée sur la prise de notes. Le reste de la classe écoutait, aucune trace écrite n'a été observée. L'activité est devenue très vite monotone.

L'intervention de l'enseignant, par ses fonctions d'organisateur, régulateur et évaluateur) s'avère très insuffisante. Par conséquent, l'activité ne profite ni aux élèves exposants ni à ceux qui n'y ont pas participé d'autant qu'ils sont en classe de Terminale où on leur demande une réflexion logique et structurée. A ce propos, notons que l'un des objectifs poursuivis en classe de Terminale, tel que le nouveau programme le précise, est de rendre les élèves capables d'« avoir un esprit de rigueur, d'analyse, de raisonnement et de méthode ». Ainsi, on peut dire que l'exposé a perdu tout son intérêt, il gagnerait à mieux être recadré et encadré par l'enseignant car les contraintes liées à l'effectif de la classe ne justifient dans tous les cas toutes les options pédagogiques et organisationnelles de l'enseignant.

• Phase 2 : L'exploitation ou l'appropriation

Très peu de temps a été accordé aux exercices, et encore moins à la phase de correction et de remédiation (Ramanampiarivola, 2019). Cette phase finale de la planification didactique a souvent été négligée et les approches adoptées par les enseignants ne permettaient pas de traiter les difficultés et les erreurs des élèves : elle s'arrêtait à la correction, c'est-à-dire au premier niveau de remédiation qui consiste à procurer aux élèves la réponse ou la production attendue afin qu'ils puissent la confronter avec sa propre réponse. Raynal et Rieunier (1998) ; Roegiers (2010) cités par (Ramanampiarivola, 2019). Pourtant il

s'agit des moments clés de l'apprentissage car il ne peut y avoir de meilleure appropriation et de fixation des connaissances sans exercices.

D'une manière générale, les exercices proposés ne concordaient pas aux contenus abordés et se sont avérés très insuffisants en qualité qu'en quantité. Cela provient du déséquilibre constaté dans la gestion du temps, plus précisément une longue présentation, souvent menée avec une méthode expositive et magistrale et un temps d'exercices très réduit qui ne permettait pas de diversifier les exercices. A cela s'ajoute l'incapacité des enseignants à élaborer des exercices variés et appropriés sans manuels et sans autres ressources. Souvent, les enseignants le font dans la limite de leurs connaissances linguistiques (phrases peu intéressantes, référents peu intéressants, peu motivants, nombre limités d'items, phrases simples). En plus, la progression didactique n'est pas tenue en compte dans la majorité des cas. Pour cela, nous pensons par exemple à la taxonomie de Bloom pour la variété des tâches et leur hiérarchisation selon la complexité des compétences exigées, ce qui impacterait significativement sur les résultats d'apprentissage. Par ailleurs, signalons également les difficultés de mise en œuvre lors de la correction et la remédiation qui est presque inexistante. Tous ces constats témoignent des difficultés pratiques éprouvées par les enseignants dans l'élaboration d'un scénario pédagogique, de la conception à l'évaluation.

En guise d'illustration, nous reprenons ci-après les exercices proposés pendant les séances S4 et S5. Rappelons que les deux séances ont été assurées par un même enseignant qui est entré dans la profession d'enseignement avec son diplôme de Maîtrise en droit public, sans aucune formation pédagogique.

Tableau 11 Exemple d'exercices de FRS

Séances	Objets abordés	Exercices proposés
S4	La phrase, la phrase complexe et les types de phrases	Transformez les phrases affirmatives suivantes en négation totale et partielle. Papa dort toujours. Papa ronfle encore. Papa parle fort. Papa a tout nettoyé. Tout le monde *aiment danser. J'aime seulement ma mère. Domoina a brisé toutes les vitrines.
S5	Les valeurs des temps : l'imparfait, le passé simple, le passé composé, le plus-que-	Exercice 1 (à faire tout de suite au tableau par tour de table, durée 26mn) Conjuguiez les verbes suivants : Finir au futur simple et au présent de subjonctif

	parfait, le futur antérieur	Aller à l'imparfait et au passé simple Etre au temps futur Avoir au plus-que- parfait ; ... Exercice 2 : Conjuguez les verbes suivants au passé simple et au passé antérieur : dormir, appeler, partir, être, avoir, manger, sortir, envoyer, demander et vous allez construire des phrases avec ces verbes.
--	--------------------------------	--

Les observations de classe montrent que les pratiques ont tendance à aller vers la mise en œuvre de la méthode interrogative (maïeutique) et participative au détriment des cours magistraux. Cela pourrait être perçu comme un des changements de pratiques dans le cadre de la réforme curriculaire engagée. L'effort en soi est louable, pourtant des difficultés de mise en œuvre ont été constatées dans la majorité des cas. Les principales difficultés relèvent de la gestion du double agenda de l'enseignant, depuis la conception des cours à la mise en œuvre en classe. Cependant, il convient de souligner que les enseignants qui ont abordé la profession sans aucune formation pédagogique se trouvent être les plus nécessiteux en matière de renforcement des capacités. Pour l'enseignant, assumer son rôle d'organisateur des conditions d'apprentissage n'est pas si évident, ce qui revient à dire que les tâches de l'enseignant sont complexes. Dans un contexte de réforme, il est inutile de dire que le rôle des enseignants est essentiel, d'où la nécessité de s'investir sur leur formation et leur professionnalisation.

42.4 L'usage des langues pendant les cours de français

Tableau 12 : L'usage des langues pendant les cours de FRS

Séances	1 S	2 S	3 S	4 S	5 S	6 S	7 S	8 S
Niveau	nde 2	nde 2	nde 2	nde 2	nde 2	ère L 1	le L T	nde 2
Explication	RS F	RS F	RS F	RS / F M LG	RS F /MLG	RS F /MLG	RS F	RS F
Trace écrite Cahier	RS F	RS F	RS F	RS F	RS F	RS F	RS F	RS F

En général, les cours de français sont assurés en français. Pour le cas de la séance S6, l'enseignant a eu recours systématiquement au malgache dans ses explications (*Est-ce que tout le monde a compris ? Je réexplique en malgache.*) et il est à noter que le changement de

code est toujours fait sur son initiative. Cependant, lorsque les élèves ont posé des questions en malgache, elle réclamait que celles-ci soient reformulées en français.

Pour S4 et S5, les interactions didactiques étaient assurées dans la langue cible. Le malgache était plutôt réservé aux interactions authentiques ou à des questions de discipline de classe, mais ces cas étaient rares. Pourtant il reste la seule langue de communication entre les élèves. Ces données ne prétendent pas à la représentativité, une enquête de grande envergure est nécessaire pour pouvoir conclure sur ces pratiques linguistiques en classe de français.

43 Analyse des pratiques de SES

Les mêmes démarches d'analyse des pratiques du FRS ont été utilisées pour les SES. Toutefois trois points méritent d'être soulignés : le choix de la méthode pédagogique, les supports et le choix et usage des langues puisque c'est une nouvelle discipline tenue par de nouveaux enseignants dans le métier sans aucune formation pédagogique.

43.1 Les contenus abordés

Apparemment les classes observées S2, S3, S4, S5 ont adopté les mêmes progressions et traitent du même chapitre : « *Entreprise et production* » qui se trouve être le deuxième chapitre proposé dans le programme. Pour S1, l'enseignante a anticipé les probables questionnements des apprenants sur l'utilité de cette nouvelle discipline en abordant tout de suite « *L'orientation scolaire et professionnelle* ». Par contre S4 est légèrement en avance puisque la classe a déjà entamé le troisième chapitre : « *Revenu et consommation* ».

Même si les classes ont abordé le même chapitre, ils ont traité différents points qui relèvent soit du premier contenu du programme: « *Qui produit des richesses* » S2, S4 ou S5 soit du second contenu : « *Comment produit-on* » S2. Pour rappel, jusqu'au moment de l'enquête, les classes observées n'ont fait que les 33% du programme alors qu'on a déjà largement entamé le deuxième trimestre. Avec les aléas liés au contexte de COVID-19, il leur reste encore à traiter 4 chapitres, d'où un léger souci des enseignants sur la possibilité de finir le programme.

43.2 Les supports et matériels pédagogiques

A l'exception de la séance S1, le tableau reste le support de cours privilégié, cela s'explique naturellement par sa disponibilité et sa facilité d'accès, que ce soit pour l'enseignant ou pour les élèves. Ce qui revient à ne pas négliger la gestion de cet outil, dont le recours, loin d'être évident pour les débutants, nécessite un savoir-faire complexe. La gestion

de cette complexité demande de l'expérience car il ne suffit pas d'y recourir, encore faut-il penser à l'efficacité de ce recours : la tenue du tableau, le recours aux craies de couleurs, la visibilité et la lisibilité de l'écriture, la gestion de l'espace-tableau, la pertinence du recours, sans oublier l'action de synchronisation ou de diachronisation du discours enseignant et du recours au tableau. Sur ce point, l'enseignant S2 est le moins apprécié avec son tableau présenté pêle-mêle.

Il importe également de savoir comment se fait l'acquisition des savoirs disciplinaires.

Outre la concrétisation par le biais du tableau, les enseignants ont eu beaucoup recours au procédé d'exemplification, ce qui a été très apprécié par les élèves. Ce choix stratégique qui relève du discours métalexical des enseignants paraît pertinent du moins parce qu'il permet de rendre plus concrètes les notions abstraites de la terminologie de la discipline, et sur le plan motivationnel, il rend les cours plus attrayants. Les formulations présentées comme « *une opération linguistique qui établit une relation d'équivalence entre un énoncé source et un énoncé reformulateur liés par un marqueur de reformulation* » occupent un rôle important dans l'acquisition du vocabulaire technique spécifique à la discipline, et parmi les procédés les plus utilisés se trouve l'exemplification. (Gulich et Kotschi, 1987 : 30 cités par Roquelaure et Garcia- Debanc ,2015). L'exemplification peut ainsi être vue comme « *une stratégie d'intervention cognitive* » au service de la compréhension de la terminologie d'une discipline. (Nonnon, 1993 : 203 cité par Roquelaure et Garcia- Debanc, 2015). Pour les enseignants de SES, la plupart des exemples évoqués font référence à des situations vécues par les élèves.

Par ailleurs, rappelons que parmi les plaintes formulées par les élèves lors des focus group figure le nombre important des termes techniques à mémoriser, un petit lexique imprimé mis à leur disposition pourra les aider dans ce sens. Il reste à méditer si ce sera en version monolingue ou bilingue.

43.3 Déroulement des séances observées

Ce que l'on peut retenir de prime abord lors de l'observation de pratique de classe en SES est que les différentes étapes d'une séance d'apprentissage n'existent pas, malgré leur approximative quatre ans d'ancienneté dans l'enseignement ou les deux ans en tant qu'enseignant de la classe de Seconde. Cela est due à l'absence de formation pédagogique au départ. Aucune formulation des objectifs à atteindre pour la séance n'a été faite.

Pour chaque séance dès que l'appel a été fait, les enseignants ont posé une ou deux questions sur ce qui a été vu la dernière fois sans réellement faire de liens avec ce qui s'en suit. Toute de suite après on passe à la dictée de la leçon suivante paragraphe par paragraphe intercalée par des explications en malagasy (cas de S2) ou à l'explication de la nouvelle leçon en malagasy (cas de S1, S3). Les traces écrites dans le cahier sont dictées mais avec les mots difficiles au tableau et le plan de la leçon.

Une fois cette étape franchie, soit l'enseignante pose la question « avez-vous compris ? » pour s'entendre répondre par le groupe d'un « oui » massif soit par « avez-vous des questions ? » pour entendre la réponse « non ».

Pour vérifier ces dire, l'enseignante en S3 a proposé des exercices fort intéressants. Des exercices de complétion, VRAI ou FAUX comme ceux suggérés dans le document d'accompagnement. A la fin de l'heure les élèves faisaient encore les exercices qui allaient être corrigés lors de la prochaine séance. Ainsi, à la fin de la séance, on ne savait pas ce qui a été acquis ou pas mais ce qui est sûr c'est que l'enseignante a terminé ce qu'elle a prévu de faire.

43.4 L'usage des langues pendant le cours de SES

La question liée à la gestion des langues est capitale pour une discipline dite non linguistique (DNL) comme les SES.

Tableau 13 :L'usage des langues pendant le cours de SES

Séances	1 S	2 S	3 S	4 S	5 S	6 S	7 S
Niveau	2 ^{nde}	2 ^{nde}	2 ^{nde}	2 ^{nde}	2 ^{nde}	1 ^{ère} OSE	T ^{le} OSE
Explication	F RS /MLG	F RS /MLG	F RS /MLG	F RS / M LG	F RS /MLG	F RS /MLG	F RS /MLG
Trace écrite Cahier	F RS	F RS	F RS	F RS	F RS	F RS	F RS

A l'unanimité, les cours de SES sont assurés en français et en malgache. Ce sont la part réservée à chaque langue et la manière de procéder à l'alternance de code qui diffèrent d'un enseignant à l'autre. Généralement, les enseignants adoptent deux démarches : dans la phase de présentation où domine l'approche définitoire, ils abordent le contenu en français, reformulent en malgache. L'exemplification se fait exclusivement en malgache. Pendant la

prise de notes de la trace écrite dans le cahier, notons que celle-ci se faisait généralement de manière fractionnée, à l'exception de la séance S4 où elle a été réservée vers la fin de la séance. Ils donnent le contenu et extraient les passages clés et les termes techniques pour y revenir en malgache après pour de plus amples explications. C'est un va- et vient permanent entre les deux langues. Nous avons eu l'occasion de jeter un regard sur quelques cahiers d'élèves au moment des prises de notes de trace écrite : les phrases dictées par l'enseignant sont notées presque intégralement mot pour mot, et ce qui est intéressant, c'était de constater que la plupart du temps, les exemples donnés en malgache sont annotés en crayon en marge ou sur le texte même. Pourtant, le schéma fait par l'enseignant pendant la présentation n'a pas fait systématiquement de prise de note. Il semble que tout dépend de l'intérêt que l'élève y porte et de sa perception de la clarté du schéma.

Perçus comme le reflet de la pratique enseignante, les avis des apprenants sont très importants. Généralement, leur appréciation du cours est fondée non sur l'idée que l'enseignant maîtrise ou non le contenu. Ils sont plutôt attirés par le climat de la classe, la clarté du cours, la qualité des explications, les interactions qui s'engagent en classe. Certes, pour la nouvelle discipline que représentent les SES, les pratiques de classe ne sont pas encore stables car elles aussi sont en cours d'expérimentation tout comme le nouveau programme, mais les résultats d'analyse auxquels nous sommes parvenus permettent tout au moins d'identifier les bonnes pratiques et les points sur lesquels il faut agir.

RECOMMANDATIONS

Cette recherche a conduit à mettre en relief quelques aspects importants de la mise en œuvre du nouveau programme, entre autres certaines lacunes qui risquent d'avoir des conséquences négatives sur le développement d'une éducation de qualité et d'impacter sur l'enseignement / apprentissage sans aucune mesure prise.

Elle a permis entre autres de :

- Découvrir les problèmes rencontrés par les acteurs de terrain
- Rendre compte des tentatives de solutions envisagées par ces mêmes acteurs
- Entendre leurs suggestions d'amélioration.

Ainsi, pour pouvoir tirer profit des bénéfices potentiels apportés par les nouveaux programmes, cinq axes majeurs ont pu être dégagés à l'issue de cette recherche, que nous formulons ci-après en tant que recommandations.

○ **Recommandation 1 : Se concentrer sur l'enseignant en tant que professionnel, apprenant et acteur principal de changement**

Pour que l'enseignant devienne un co-développeur des curricula, un apprenant à vie par rapport à un curriculum évolutif et un agent dynamique de changement, il faudrait qu'il soit mis au premier plan.

La formation continue des enseignants pour les deux disciplines sans distinction s'avère indispensable et devrait être traitée prioritairement. Le recrutement de vrais spécialistes de la discipline, plus qualifiés dans leur domaine d'intervention permettrait un enseignement de qualité (renforcement des compétences disciplinaires, didactiques et pédagogiques) et la mise en œuvre d'un dispositif de formation initiale doit être pensée dans les instituts de formation, en l'occurrence les ENS afin de combler le manque de qualification du corps enseignant.

Étant donné son double statut, le français joue un rôle particulier dans le système scolaire malgache, dans la mesure où il constitue une discipline à part entière et assure le médium d'enseignement pour les autres disciplines, sans parler des opportunités reconnues que sa maîtrise offre dans le monde professionnel, vues en termes de prestige, d'ouverture et de réussite socio-professionnelle. L'enseignement/apprentissage de cette discipline doit faire l'objet d'une attention accrue, vu les résultats peu satisfaisants et le niveau faible des élèves

en cette matière, ce que les enseignants et les élèves eux-mêmes déplorent. Etant donné les profils d'entrée des enseignants dans la profession et les compétences à mettre en œuvre exigées par le déploiement des nouveaux programmes, le renforcement des capacités professionnelles des enseignants apparaît être une nécessité primordiale.

La formation sur le tas pour l'enseignement de la nouvelle discipline SES pourrait être considérée comme une solution stratégique à court terme faute d'enseignants adéquats, étant donné l'urgence de la situation à laquelle les établissements scolaires font face. Sans nier les compétences professionnelles et l'apprentissage qui se construisent dans l'action, il s'avère nécessaire de leur procurer les soutiens et les encadrements adéquats afin de limiter le temps de tâtonnement et le stress qui en découlent qui risquent de compromettre la qualité de leur intervention didactique et pédagogique. Le renforcement des compétences des enseignants de disciplines de proximité existantes s'impose pour qu'ils soient en mesure d'enseigner comme il se doit cette nouvelle discipline composite dans son intégralité. L'absence de pratique pédagogique de référence ne vient que renforcer cette nécessité de former.

○ **Recommandation 2 : Améliorer les approches de mises en œuvre**

L'enjeu de la réforme curriculaire repose essentiellement sur la compréhension et l'ajustement des significations attribuées par les différents acteurs : les enseignants en tant qu'agents dynamiques du changement, les apprenants qui doivent être plus indépendants pour s'engager vers un apprentissage tout au long de la vie et l'établissement qui doit assurer la complémentarité et la synergie entre les dimensions institutionnelles et pédagogiques. Selon Chambers (2001) : « *Les projets de changement les plus efficaces semblent être ceux qui requièrent la collaboration de toutes les parties intéressées* ».

Aussi il est souhaitable que les responsables de pilotage de la mise en œuvre soient plus attentifs aux réactions de terrain. Un dialogue permanent avec les acteurs de terrain devrait être installé pour qu'ils soient rassurés dans ce processus de changement et qu'ils ne s'y sentent pas livrés à eux-mêmes. Il leur serait profitable d'être accompagné

Le traitement cloisonné des sous-secteurs éducatifs empêche d'avoir une vue d'ensemble cohérente de la réforme curriculaire envisagée. Pour une vue globale de la réforme engagée, celle-ci devrait être abordée selon l'approche systémique et non dans une vision sectorisée. Concernant les réformes en cours, les efforts doivent converger vers la

recherche de l'articulation entre l'éducation fondamentale et l'éducation post fondamentale en matière d'harmonisation des approches pédagogiques préconisées et en matière de contenus.

Certaines initiatives telles que la gratuité de l'inscription dans les écoles publiques pour l'année scolaire 2020-2021 doivent être accompagnées de mesures en matière d'infrastructures. Sur le plan pédagogique, l'effectif pléthorique de certaines classes au lycée, corollaire immédiat, rend impossible la mise en œuvre effective des pratiques de classe innovantes telles qu'elles sont préconisées par la réforme. Par ailleurs, le zéro budgeting connu sous l'expression

« Zéro Ariary », en dépit de ses avantages manifestes en matière de lutte contre l'abandon scolaire dans la période post-confinement, n'est pas sans incidence sur la vie des établissements scolaires dans la mesure où cette politique ne donne pas les moyens aux établissements de couvrir leurs dépenses pour son bon fonctionnement. Le plus pesant, c'est le paiement des enseignants non fonctionnaires dont la présence reste encore d'actualité à Madagascar

○ **Recommandation 3 : Réviser les documents curriculaires**

Les chercheurs Winter (1990) et Matland (1995) mettent en évidence l'importance *d'observer la politique mais aussi ce qui est fait sur le terrain, l'action qui s'y déroule* puisque « ... les approches « top-down » et « bottom-up » apportent des éclaircissements importants à l'étude d'implantation des politiques publiques mais celles-ci devraient être combinées pour arriver à une compréhension complète et adéquate du sujet » (Howlett, Ramesh, 1995 : 157).

Ainsi, pour éviter l'inaction des acteurs du terrain, une explicitation des approches pédagogiques préconisées pour la réforme est nécessaire. Le constat est que lors des observations de classe les approches pédagogiques mises en œuvre étaient surtout axées sur un enseignement magistral, le même pour tous les élèves, suivi d'une période d'exercices souvent peu signifiants. En effet, l'enseignant a du mal à faire le transfert de ses connaissances dans la mesure où il ne comprend pas toujours ce qui lui est demandé.

Aussi, en premier lieu, étant donné que les nouveaux programmes en eux-mêmes révèlent des incohérences internes et des lacunes au niveau des contenus, il importe de les réviser et de les compléter. De même, les documents d'accompagnement doivent être plus explicites pour répondre aux questionnements des enseignants et pour enlever leur doute en

proposant des documents adéquats au contexte et réalités malgaches. Ces documents devraient fournir aux enseignants les ressources et les idées permettant de traduire le curriculum en activités et en plans d'enseignement intéressants, efficaces, pertinents et inclusifs. Bien évidemment, la mise à disposition de ces supports pédagogiques en temps voulu faciliterait la réalisation effective de la réforme.

Puis, même si le programme d'études et le document d'accompagnement contiennent des informations importantes pour les enseignants, il faudrait envisager de produire des manuels scolaires, qui sont considérés comme les seuls documents curriculaires concrets afin de maximiser la possibilité d'améliorer véritablement l'apprentissage de tous les élèves. Effectivement, tout en couvrant le contenu du programme d'études, ils doivent stimuler la curiosité et favoriser le questionnement et la créativité. Ils doivent non seulement fournir des informations, mais aussi décrire les activités qui poseront des difficultés aux apprenants et encourager ces derniers à se poser des questions, à faire des recherches et à trouver des réponses par eux-mêmes.

Et enfin, la recherche personnelle de l'enseignant a toute son importance dans la réalisation d'un cours. Aussi, la dotation supplémentaire en matériels et équipements informatiques et l'approvisionnement des bibliothèques en ouvrages plus à jour seraient aussi nécessaires pour l'aider à priori dans son travail curriculaire.

○ Recommandation 4 : optimiser la communication entre les différentes parties prenantes

La mise en œuvre d'une politique publique s'avère être « un processus d'interactions communicationnelles entre les acteurs de la politique et les groupes cibles, chacun détenant une rationalité particulière » (Grin et Van de Graaf, 1996 : 291). C'est pourquoi la communication se trouve à la base du succès d'une réforme. Dans le souci de transparence et de confiance et pour avoir le soutien du terrain, les acteurs directement concernés doivent être informés à chaque étape clé de la réforme. Par ailleurs, les responsables doivent être à l'écoute des besoins, des plaintes et des suggestions des acteurs de terrain pour que ces derniers se sentent davantage impliqués dans le processus mais non pas pris comme des simples exécutants des décisions unilatérales, des injonctions surtout quand celles-là les concernent.

Les consultations régionales tout au long de la conception de cette réforme doivent être poursuivies pendant la phase de mise en œuvre dans le but d'accueillir les retours des

acteurs de terrain. La mise en place de cet espace dédié aux acteurs de terrain permettrait d'atténuer les effets d'une démarche « top down » sur leur implication.

De même, les apprenants ont aussi leur mot à dire dans la construction de leur avenir. Ils ont une vision différente de l'apprentissage. En conséquence, le système éducatif a une obligation de leur fournir une éducation qui leur permettrait de s'adapter à un environnement de plus en plus mondialisé, compétitif, diversifié et complexe, dans lequel la créativité, la capacité d'innover, le sens de l'initiative, l'esprit d'entreprise et un engagement envers l'apprentissage tout au long de la vie sont tout aussi importants que les connaissances spécifiques associées à une matière. La prise en compte de ces souhaits se traduit par une meilleure technique pédagogique des enseignants et par une prise en compte concrète de leur desiderata dans le réajustement des nouveaux programmes.

○ **Recommandation 5 : reconnaître et appuyer les initiatives et les créativité locales au sein des établissements scolaires**

Pour faire face aux problèmes liés à la mise en œuvre de la réforme, les établissements ont adopté leur propre stratégie de changement. Selon Tessier et Tellier (1973) « *Par stratégie de changement, on entendra l'ensemble des moyens mis en œuvre et des actions engagées par un agent sur un terrain en vue d'y atteindre un objectif spécifique* ». Ils ont redynamisé les EPE et EPIE, ils ont mis en place des cours de mise à niveau en français, des cours d'appui, ils ont commencé à collaborer avec les ONG, etc.

C'est pourquoi, reconnaître et appuyer ces initiatives et ces créativité locales au sein des établissements scolaires paraît indispensable pour un meilleur accompagnement de l'appropriation de la réforme. De surcroit, les capacités d'action des établissements devront être renforcées afin de les rendre plus autonomes dans le déploiement de la réforme.

Afin de ne pas laisser les établissements résoudre seuls leurs problèmes et difficultés, la mise en place d'un dispositif d'encadrement et de suivi s'avère aussi nécessaire pour s'assurer que le professionnalisme attendu par la réforme soit bien développé et que le changement de pratique soit vraiment effectif.

CONCLUSION

Au terme de cette recherche, nous ne saurions conclure que provisoirement.

Cette réforme curriculaire part du constat de la défaillance de l'école malgache et d'une volonté collective d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation à Madagascar pour mieux répondre aux exigences du monde de travail, à l'évolution de la société et aux nouvelles approches adoptées dans l'enseignement supérieur. Son efficacité ne dépend non seulement de la qualité de sa conception mais surtout de sa mise en œuvre dans les salles de classe, ce qui suppose un va-et-vient permanent entre le terrain et les ateliers de conception pour articuler les deux composantes du continuum.

Ce projet a l'opportunité d'aller au contact des acteurs et permet ainsi de constater les réalisations et les obstacles de mise en œuvre de la réforme sur le terrain qui y sont associés, trois années après son lancement en 2018 afin d'aider les différents responsables du système éducatif dans leurs prises de décisions et dans l'adoption des stratégies pertinentes pour la poursuite de la réforme amorcée. Les remontées d'informations étant nécessaires afin de mieux cibler les axes stratégiques de pilotage et de régulation, ce projet a l'avantage de pouvoir fournir des informations de terrain qui aident à identifier et à mieux comprendre les résistances et les réticences des acteurs, leurs soucis et leurs inquiétudes formulés dans leur milieu de travail. Les résultats attendus de la réforme sont donc confrontés aux réalités de terrain qui en montrent les limites. Le vécu quotidien des acteurs et les conditions réelles dans lesquelles les nouveaux programmes sont exploités et constituent ainsi des cribles pour apprécier le succès de l'implantation de la réforme.

Il a été observé que, d'une manière générale, l'idée de réformer l'éducation à Madagascar est bien accueillie dans le milieu scolaire malgache, du fait de l'inadaptabilité des anciens programmes aux nouveaux besoins éducatifs et à l'évolution de la société en général. Dans ce sens, l'adhésion presque unanime des acteurs rencontrés (personnel d'encadrement, enseignants, élèves) pourrait constituer le gage du succès de la réforme. Bien que la pertinence tant scolaire que sociale et le fondement de la réforme ne se trouvent pas remis en cause, les données de terrain révèlent l'existence d'obstacles majeurs à surmonter pour obtenir les résultats escomptés, certains sont prévisibles dès la conception de la réforme, d'autres sont pratiquement inattendus mais dont les répercussions risquent de nuire au succès de la réforme engagée.

Ce projet a fait également apparaître les leviers d'appui, notamment les bonnes pratiques. Citons, entre autres, l'accompagnement local assuré par les chefs d'établissement et l'encadrement de proximité qui paraissent bénéfiques à la mise en œuvre de la réforme; les capacités d'action locales, les initiatives prises dans le cadre des EPE, EPIE qu'elles soient disciplinaires ou interdisciplinaires pour un apprentissage collectif, telles que le partage des pratiques de classe, la co-élaboration des contenus des cours, la co-formation en continu. Notons aussi la collaboration avec les différents projets œuvrant dans le monde de l'éducation qui offrent un appui technique et pédagogique non négligeable et dispensent des formations à l'intention des enseignants de lycée, sans oublier la société civile, notamment les parents d'élèves pour leur appui technique et financier.

Par ailleurs, le degré d'implication et d'adhésion des acteurs de terrain pourrait être déterminant pour le succès de la réforme car l'engagement des acteurs est un facteur de réussite crucial dans le sens où une réforme curriculaire est avant tout une entreprise collective.

Sans pour autant négliger les rôles et responsabilités des parties prenantes, la mise en œuvre d'une réforme curriculaire, pour être réussie, exige des efforts soutenus de la part des responsables initiateurs. De tels efforts devraient être concentrés sur les obstacles et les menaces de terrain pour mener à bien le processus.

Par ailleurs, soulignons que la mise en œuvre de la réforme dans les établissements publics et privés n'a pas connu le même rythme. Ce qui pourrait expliquer les réticences et les vives contestations médiatisées des écoles privées regroupées dans la plateforme des directions nationales de l'enseignement privé au sujet de l'introduction des nouvelles séries (L, S, OSE) au baccalauréat qui se sentent lésées pendant la phase d'expérimentation, et ce au profit des établissements pilotes, et souhaiteraient être éclaircis sur des points, entre autres le devenir de l'éducation fondamentale de neuf ans, le calendrier scolaire, les langues d'enseignement.

Comme tout projet, cette recherche est circonscrite dans le temps, il aurait été préférable d'avoir les premiers impacts sur les élèves, les principaux bénéficiaires de toute réforme éducative. Une perspective sur l'évaluation des acquis scolaires et les résultats obtenus pour la première cohorte d'élèves enseignés avec les nouveaux programmes devrait être envisagée pour constater les effets des pratiques enseignantes innovantes.

Ce projet de recherche mené conjointement avec le Ministère de l'Education Nationale arrive à point nommé pour soutenir la volonté de l'Etat malgache de faire réussir cette réforme dont les enjeux éducatifs et sociétaux ne sont plus à démontrer. Il entend fournir aux différents responsables porteurs de la réforme un ensemble d'informations nécessaires à prendre en compte dans leurs réflexions, actions futures ainsi que dans leurs prises de décisions et, de ce fait, leur permet dans leur mission respective d'apporter des réponses mieux adaptées aux besoins et attentes de terrain. Il a fait clairement apparaître les dysfonctionnements de terrain, l'écart entre les prescriptions officielles et les conditions de mise en œuvre dans les salles de classe. Nous souhaitons que les résultats de cette recherche viennent en appui au Ministère chargé de la réforme et que les données recueillies sur les ressentis des acteurs de terrain, les problèmes rencontrés identifiés, les résultats positifs et les bonnes pratiques vont aider à mieux définir les politiques d'appui et de suivi de la réforme en permettant de réduire l'écart entre les décisions de la noosphère à travers les ambitions de la réforme et les réalités de terrain et les pratiques dans les salles de classe.

Les expériences menées dans les autres pays en matière de conduite de réforme curriculaire montrent que c'est un processus complexe à la fois long et coûteux pour ne mentionner que le temps exigé par sa mise en œuvre, le coût de la formation et des nouveaux recrutements des enseignants, en tant qu'acteurs-clés dans le processus, la production des supports pédagogiques, en l'occurrence les manuels scolaires. Par cette complexité, il s'ensuit que la réforme curriculaire dans laquelle s'engage l'Etat malgache requiert la mise en œuvre d'une approche systémique, son déploiement est un travail de longue haleine.

Enfin, bien que cette recherche ne prétende pas à l'exhaustivité, à travers les réflexions qui y sont délivrées, l'équipe espère avoir apporté sa pierre à l'édifice qu'est l'éducation à Madagascar.

TABLE DES MATIERES

AVANT PROPOS	2
LES MEMBRES DU PROJET	4
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	5
LISTE DES TABLEAUX	7
LISTE DES FIGURES	7
SOMMAIRE	8
PREALABLES	11
1	11
2	11
3	12
CONTEXTE GENERAL DU PROJET	13
1	13
2	13
3	14
CADRE THEORIQUE	16
1	17
1.1	18
1.2	19
2	20
2.1	20
2.1.1	20
2.1.2	21
2.1.3	23
2.1.4	25
a)	25
b)	26
c)	26
2.2	27
2.2.1	27
2.2.2	28

- a) 28
- b) 29
- c) 29
- d) 29

DESCRIPTION DU PROJET **30**

- 1 31
- 2 32
- 3 32
- 4 33
 - 4.1 33
 - 4.2 34
 - 4.3 36
 - 4.3.1 36
 - 4.3.2 36
- 5 37
 - 5.1 37
 - 5.2 38
 - 5.3 39

CONTRAINTES ET LIMITES DU PROJET **39**

- 1 41
 - 1.1 41
 - 1.1.1 41
 - 1.1.2 41
 - 1.2 41
 - 1.2.1 41
 - 1.2.2 42
- 2 43

LA DESCRIPTION DU TERRAIN DES COLLECTES **43**

- 1 45
- 2 46
- 3 47

LES RESULTATS ET ANALYSES DES DONNEES **46**

- 1 48

1.1	48
1.2	49
1.3	50
1.4	51
1.5	52
1.6	53
2	53
2.1	55
2.2	57
2.3	59
2.4	60
3	61
3.1	62
3.1.1	63
3.1.2	64
3.1.3	65
3.1.4	66
3.1.5	67
3.2	73
3.2.1	73
3.2.2	74
4	79
4.1	79
4.2	80
4.3	81

PROFIL DES ENSEIGNANTS OBSERVES

79

1	82
1.1	82
1.2	83
2	85
2.1	87
2.2	87
2.3	88

Moment 1 : L'entrée en matière

85

Moment 2 : L'étude de l'élément nouveau	86
La phase 1 : la présentation	86
Phase 2 : L'exploitation ou l'appropriation	88
2.4	93
3	94
3.1	94
3.2	94
3.3	95
3.4	96
RECOMMANDATIONS	95
RECOMMANDATION 1 : SE CONCENTRER SUR L'ENSEIGNANT EN TANT QUE PROFESSIONNEL, APPRENANT ET ACTEUR PRINCIPAL DE CHANGEMENT	95
RECOMMANDATION 2 : AMELIORER LES APPROCHES DE MISES EN ŒUVRE	96
RECOMMANDATION 3 : REVISER LES DOCUMENTS CURRICULAIRES	97
RECOMMANDATION 4 : OPTIMISER LA COMMUNICATION ENTRE LES DIFFERENTES PARTIES PRENANTES	98
RECOMMANDATION 5 : RECONNAITRE ET APPUYER LES INITIATIVES ET LES CREATIVITES LOCALES AU SEIN DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES	99
CONCLUSION	100
TABLE DES MATIERES	103
BIBLIOGRAPHIE	107
ANNEXE	111

BIBLIOGRAPHIE

- ② Abdeljalil Akkari, « *Systèmes éducatifs africains et orientations internationales pour l'éducation au XXIe siècle* », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 77
- ② Aubert-Lotarski Angeline, Demeuse Marc, Derobertmeasure Antoine, Friant Nathanaël. *Conseiller le politique : des évaluations commanditées à la prospective en éducation. L'évolution des relations entre la recherche et le politique en Communauté française de Belgique*. In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°18, 2007. L'évaluation- conseil en éducation et formation. pp. 121-130;
- ② Avanzini, G. (dir.). (1996). *La Pédagogie aujourd'hui*, Paris, Dunod,
- ② Blanchet, Ph. (2000). *Linguistique de terrain: méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique*. Presses universitaires de Rennes.
- ② Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, AUF.
- ② Bloom, B.S. et al. (1979). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1 : Domaine cognitif*, traduit par M. Lavallée, Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- ② Borgès, C. & Lessard, C. (2008). *Pratique enseignante et « travail curriculaire » dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec*. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, vol. 41(4), 29-57. doi:10.3917/lse.414.0029.
- ② Bucheton, Postures des enseignants et des élèves, 2017.
- ② Chambers, R. (2001). *New Meaning of Educational Change*, Pour parler profession. Site internet: www.oct.ca/fr/CollegePublications/Ps/septembre_2001/reviews.asp.
- ② Collignon, B. (2010). L'éthique et le terrain. *L'information géographique* 2010 (Vol. 74), pp. 63-83
- ② Crahay, M., Audigier, F., Dolz, J. (2006). *Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ?* François Audigier éd., Curriculum, enseignement et pilotage (pp. 7-37). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.audig.2006.01.0007.
- ② De Ketele, J.M, et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie de recueil d'information*, De Boeck Université, 4e édition.
- ② Demeuse, M. et Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : des options politiques et pilotage*. De Boeck Supérieur.

- Depover, C. et Strebelle, A. (2012). *Aléas des réformes curriculaires, les chemins difficiles par lesquels s'élaborent les changements en éducation*. Claude Daviau éd., Écoles en mouvements et réformes: Enjeux, défis et perspectives (pp. 41-51). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.charl.2012.01.0041.
- Francisco Jiménez, « Principes de didactisation des activités ludiques dans les pratiques orales », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol.36 N°2 | 2017, mis en ligne le 29 juin 2017, consulté le 17 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5728> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.5728>.
- Girard, D. (1971). *Une classe de langue française aux débutants*. Dans Reboullet, A. (dir.). *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Grin, J. et Van de Graaf, H. (1996). Implementation as communicative action: An interpretative understanding of interactions between policy actors and targets groups. *Policy Sciences*, 29(4), 291-319.
- Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, pp. 61-76.
- Howlett, M. et Ramesh, M. (1995). *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems*. Don Mills, Ontario: Oxford University Press.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. Defise, R. (2009). *Chapitre 2. Curriculum : une clarification conceptuelle*. P. Jonnaert, M. Ettayebi & R. Defise (Dir), *Curriculum et compétences: Un cadre opérationnel* (pp. 35-58). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Lauwerier T., Akkari A. (2013) : « *Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses* », *Revue africaine de recherche en éducation*, (5), 55-64.
- Leinhardt, G. (1990). *Capturing craft knowledge in teaching*. *Educational Researcher*, 19(2), 18-25. , *Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 392-431). New York (NY) : Macmilla
- Marie-France Roquelaure et Claudine Garcia-Debanc, « *Les reformulations comportant des exemples dans les cours magistraux de l'enseignement supérieur* », *Corela* [En ligne], HS-18 | 2015, mis en ligne le 25 novembre 2015. URL : <http://journals.openedition.org/corela/4066> ; DOI : 10.4000/corela.4066
- Miled, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en*

mutation, Alger : UNESCO-ONPS, pp. 125-136.

- ☐ Mons, N. « *Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 164 | juillet-septembre 2008,.
- ☐ Nadia Leroy, Pascal Bressoux, Philippe Sarrazin et David Trouilloud, « Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels », *Revue française de pédagogie*, 182 | 2013, 71-92
- ☐ Numa-Bocage, L., Clauzard, P., Pastré, P. *Activité enseignante et didactique professionnelle : analyse de la co-activité en situation scolaire*. Altet Marguerite (coord.); Bru Marc (coord.); Blanchard-Laville Claudine (coord.). Observer les pratiques enseignantes, L'Harmattan, pp. 207-221, 2012
- ☐ Olivesi, S. (2007). Introduction à la recherche en SIC. Presses universitaires de Grenoble.
- ☐ Perrenoud, Ph. (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché* In Houssaye, J. (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, pp. 61-76
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Presse de l'Université du Québec.
- ☐ Postic, M. et De Ketele, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.
- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Editions Mardaga. books.google.com
- ☐ Ramanampiarivola, M. (2018). *Problématique de la construction des compétences professionnelles des enseignants FRAM du primaire à Madagascar*. Thèse de doctorat. Université d'Antananarivo.
- Ramanampiarivola, M. (2019). L'agir professoral des maîtres FRAM : analyse des pratiques interactives et remédiatrices dans le cours de français au primaire, *Revue Didaktika*, janvier 2019, n°03, p. 100-122. (En ligne)
- ☐ Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck Université, réédité en 2004.
- ☐ Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- ☐ Tardif, M. et Lessard, C. et Gautier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales* (1ère éd.). Paris : PUF.
- ☐ Tessier, R. et Tellier, Y. (1973). *Changement planifié et développement des organisations. Théorie et pratique*. Montréal : Éditions de l'IFG.

ANNEXE
