

SOMMAIRE

Introduction	1
I – Le système éducatif américain	4
1) Le cursus scolaire	5
2) Un système fédéral et décentralisé	6
a) Une gestion locale	6
b) Une gestion au niveau des États	7
c) L'intervention de l'État fédéral	9
II – Enseigner les <i>social studies</i> à Akron, dans l'Ohio.....	12
1) Le programme des social studies	13
2) Etre student teacher et professeur dans l'Ohio.....	14
a) Les <i>student teachers</i>	14
b) Les professeurs	15
c) L'emploi du temps et les autres obligations de service de M. James Jackson, mon <i>mentor teacher</i>	17
3) Ellet High School, un lycée américain	18
III – Une expérience d'enseignement de l'histoire dans un lycée américain	22
1) Les classes observées : comportement et différenciation.....	23
a) Le comportement des élèves	23
b) Le <i>tracking</i> , une sélection effectuée parmi les élèves	23
2) Les méthodes d'enseignement américaines de M. Jackson	24
3) L'évaluation	27
4) Enseigner l'histoire américaine à une classe de 10 ^e honors	29
a) Cours dialogué et utilisation de documents textuels et audiovisuels	30
b) Enseigner par des activités	33
Conclusion	36
Bibliographie	37
Annexes	38

Introduction

Un programme d'échange, appelé « Teachers in Training », en gestation depuis 2003 et finalisé à la fin de l'année 2006, m'a permis d'effectuer un stage de trois mois aux États-Unis. Il s'agit d'un programme bilatéral, bénéficiant de financements à la fois français et américain, comprenant notamment une bourse de l'« Office of Global Education Programs » du Département d'État américain accordée au « College of Education »¹ de l'université d'Akron. Ce programme, prévu pour durer trois ans, est qualifié de programme d'échange dans la mesure où des professeurs stagiaires américains viendront également effectuer un stage de trois mois en France à l'automne prochain. Vingt-et-un professeurs stagiaires français d'histoire-géographie, provenant de différents IUFM, participent à ce premier programme de trois mois, du 5 janvier au 31 mars 2007.

Ce programme bilatéral est géré par la Commission Fulbright ou Commission franco-américaine et a été officialisé par une convention signée par la Ministre Déléguée Adjointe, chargée de l'Education et de la Culture au Département d'État, Dina H. Powell, et le Ministre de l'Education Nationale, Gilles de Robien, en octobre 2006. L'idée de ce programme ayant d'abord été évoquée en 2003, lors des tensions diplomatiques existant entre la France et les États-Unis à propos de la guerre en Irak, un des buts de ce programme est de favoriser une meilleure compréhension mutuelle de la culture et de la société des deux pays par de futurs enseignants français et américains. Ce programme a également des objectifs académiques et professionnels, en vue de participer à la formation initiale de professeurs français et américains et afin de favoriser l'échange de connaissances et de méthodes pédagogiques entre les systèmes éducatifs français et américain.

Désirant pouvoir enseigner ma matière, l'histoire-géographie, en classe européenne et ayant toujours apprécié les langues étrangères et la découverte culturelle qu'offrent les voyages, j'ai posé ma candidature pour participer à ce programme d'échange. De plus, il m'a semblé être intéressant de pouvoir prendre du recul sur ma courte expérience pédagogique en effectuant un stage à l'étranger, afin de découvrir d'autres manières d'enseigner et de penser la matière que j'enseigne. Enfin, n'étant jamais allée aux États-Unis, l'opportunité de découvrir ce pays si important dans le monde d'aujourd'hui m'a tout de suite intéressée. Ce stage à l'étranger m'a été proposé par les formateurs DNL de l'académie de Nancy-Metz, plus particulièrement par Patricia

¹ Le « College of Education » serait l'équivalent d'un IUFM. Il constitue un des départements de l'université.

Bertaux, chargée de la DNL anglais. Le programme auquel j'ai participé est différent de la plupart des autres stages proposés dans l'académie de Nancy-Metz, puisqu'il est organisé au niveau national et fait l'objet d'un accord bilatéral entre les États-Unis et la France. Ayant déposé un dossier de candidature qui a reçu l'aval de l'IUFM, puis de la commission nationale chargée du programme et auquel participe la CDIUFM (Conférence des Directeurs d'IUFM), j'ai passé un entretien de motivation en français et en anglais au siège de la commission franco-américaine à Paris. Ayant reçu notification de ma sélection pour participer à ce programme à la toute fin du mois de novembre, j'ai donc préparé mon départ, d'un point de vue autant matériel que professionnel, afin de finir mon stage en pratique accompagné et mon chapitre de géographie pour être en mesure de laisser à mes élèves de seconde et au remplaçant le soin de commencer un nouveau chapitre à la rentrée de janvier.

Le programme de ce stage comprenait quatre semaines de séminaire à l'université d'Akron, université accueillant ce programme, deux semaines d'observation et six semaines d'enseignement dans un établissement américain, collège ou lycée publics². Les cours suivis à l'université d'Akron étaient conçus pour le groupe des 21 professeurs stagiaires participant à ce stage et portaient notamment sur le système éducatif américain, l'histoire de l'éducation aux États-Unis, la diversité des élèves et la société américaine. Deux heures de cours d'anglais par jour faisaient également partie de ce séminaire. Mon établissement d'affectation se situait à Akron, au lycée Ellet. Nous étions deux professeurs stagiaires français affectés auprès du même *mentor teacher*³ dans ce lycée. Le fait d'être un groupe de 21 professeurs stagiaires français comportait à la fois des aspects positifs et négatifs. Parlant généralement en français entre nous et pratiquant donc moins notre anglais, nous pouvions toutefois échanger sur nos expériences professionnelles dans les établissements américains que nous fréquentions, permettant ainsi de mieux faire la part des choses entre la singularité et la représentativité de nos *mentor teachers*, de nos établissements et des classes auxquelles nous enseignions.

La ville d'Akron est située dans l'Ohio, à environ une heure de route au sud de Cleveland. Cette ville est située au nord-est de l'Ohio et fait à la fois partie du Midwest et de la *Manufacturing Belt* américaine. Berceau de Firestone et Goodyear, entreprises du caoutchouc synthétique et des pneumatiques, cette ville connaît des problèmes de reconversion et la concurrence du climat attractif de la *Sun Belt* américaine. Elle a toutefois su développer certains

² Une seule des personnes effectuant ce stage a été affectée dans un établissement privé catholique.

³ Le *mentor teacher* est l'équivalent de ce qu'on appelle en France un tuteur ou un conseiller pédagogique.

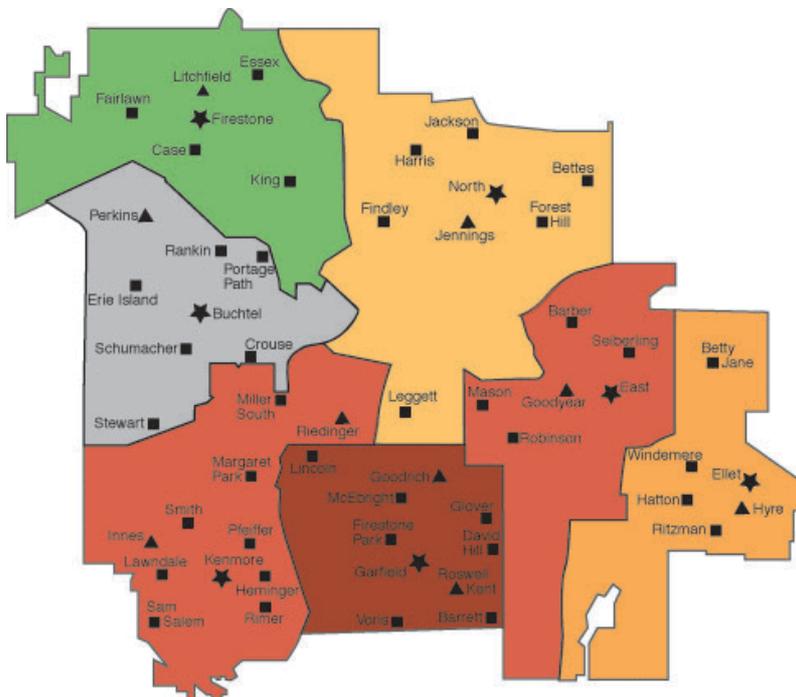
champs de compétence économique dans le domaine biomédical ou dans la recherche sur les polymères. La ville est de taille moyenne à l'échelle américaine : elle compte 217 000 habitants et l'aire métropolitaine 830 000. Akron est dotée d'une université accueillant environ 22 000 étudiants. Cette ville apparaît donc comme une ville moyenne américaine, représentative d'une région généralement méconnue en France.

Ce programme m'a également permis d'effectuer quelques voyages touristiques. En effet, nous ont été offertes des visites à Cleveland, dans le pays Amish, à Columbus, Chicago, Washington et New York. J'ai également pu me rendre à Pittsburgh et à Boston. Etant donné que ce stage constituait ma première visite aux États-Unis, l'un des objectifs, qui était celui de découverte touristique des États-Unis, a été atteint. Les trajets que nous avons effectués s'étant fait majoritairement par bus, ils m'ont également permis de mieux me rendre compte des distances américaines⁴.

Etudier et travailler dans un pays étranger permet d'en mieux saisir les réalités. Cela aide également à prendre du recul sur la réalité nationale et personnelle que l'on connaît. Ce stage m'a donné l'opportunité de pratiquer mon anglais, de mieux comprendre la société américaine, son histoire et son système éducatif et d'enseigner l'histoire à des élèves américains. Il m'a aussi permis de réfléchir à ma courte expérience d'enseignement, aux implications et aux conséquences d'un système éducatif sur son enseignement. L'occasion m'a été donnée de tenter d'enseigner l'histoire différemment. J'ai davantage été amenée à réfléchir à l'enseignement de l'histoire, la géographie étant très peu enseignée. Toutefois, l'importance de la géographie m'est apparue avec acuité en observant un système où elle est très peu présente. Une telle expérience m'a invitée à réfléchir à l'exercice de mon métier, ainsi qu'à l'objectif de formation d'un citoyen dans le monde d'aujourd'hui, les questions politiques et sociales étant fréquemment évoquées lors de mon séjour aux États-Unis. Comment enseigner l'histoire et quelle histoire enseigner, particulièrement quand il s'agit d'une histoire nationale ? Comment engager les élèves à être acteurs de l'enseignement qu'ils suivent ? Comment favoriser une meilleure compréhension du passé et du monde actuel ?

⁴ D'Akron à Chicago, le bus met environ six heures. Il roule pendant sept heures environ pour se rendre à Washington et huit pour atteindre New York. Entre Washington et New York, le trajet est d'environ cinq heures en temps normal, il nous a pris dix heures en raison des embouteillages à la sortie de Washington, suivis de fortes chutes de neige pendant les trois-quarts du trajet lors du second week-end de mars. La Floride est à 18 heures de route d'Akron.

I – Le système éducatif américain



Le district scolaire des écoles publiques d'Akron (les lycées sont signalés par une étoile, le lycée Ellet est au sud-est)



Le logo du Département de l'Education de l'Ohio



De gauche à droite : Dina Powell et Tom Farrell, au Département d'Etat à l'Education, Washington D. C

1) Le cursus scolaire

L'école primaire (*elementary school*) commence avec le *Kindergarten*, qui serait l'équivalent de la grande section de maternelle, tandis que ce qui est appelé *pre-school* n'est pas intégré à l'enseignement public. Suivent cinq années d'école primaire, comme en France, du *1st grade* au *5th grade*. Le collège est appelé *middle school* et dure généralement trois ans aux États-Unis, du *6th grade* au *8th grade*, équivalant aux classes de 6^e, 5^e et 4^e. Puis, le lycée (*high school*) comprend quatre ans, du *9th grade* au *12th grade*. Pour faire référence à ce système, l'expression K-12 est souvent utilisée pour indiquer que l'ensemble de la scolarité primaire et secondaire est concernée. Ce schéma d'ensemble est majoritaire aux États-Unis, même si le nombre d'années de collège et de lycée peut varier : le collège – *middle school*, parfois appelé *junior high school* – peut durer quatre ans, réduisant le lycée à trois années. En effet, le système éducatif est basé sur un système fédéral, comme un grand nombre d'autres domaines politiques aux États-Unis.

Comme en France, il existe des écoles publiques et des écoles privées. Une partie des fonds accordés par l'État de l'Ohio à l'éducation est donnée aux écoles privées⁵. Il existe l'équivalent des lycées professionnels, qui sont appelés *vocational centers*, voire, parfois, *career centers* pour être politiquement correct. Les filières professionnelles sont souvent intégrées dans les mêmes bâtiments que les études générales. En règle générale, ces filières disposent d'un matériel important qui permet aux élèves de s'entraîner dans un environnement qui ressemble à l'environnement professionnel de la carrière envisagée : un véritable salon de coiffure ; un camion de pompier, ainsi que des tenues ignifuges et un bâtiment où l'on peut mettre le feu...

Ce cursus scolaire est le plus fréquemment rencontré aux États-Unis. Mais, le système éducatif américain n'est pas uniformisé sur un plan national et encore moins centralisé.

⁵ Dans le cadre des écoles publiques ou privées, il existe aussi une grande diversité, comme on a pu s'en rendre compte en visitant différentes écoles, dont une école Amish ou une école publique élémentaire afro-centrée à Akron.

2) Un système fédéral et décentralisé

Le domaine de l'éducation ne figure pas dans la Constitution des États-Unis. Dans la mesure où tout ce qui ne figure pas dans la Constitution fédérale est du ressort des États, chaque État mène donc sa propre politique d'éducation. A l'intérieur de chaque État, deux autres niveaux de gestion des établissements scolaires existent également⁶.

a) Une gestion locale

L'essentiel de la gestion des écoles se fait au niveau local. Il y a plusieurs niveaux de décision localement : celui de l'établissement et celui du district scolaire (*school district*), dont l'organe de décision est appelé *school board* (conseil des écoles). Le proviseur – et ses assistants – gère tout son personnel et établit toute l'organisation de l'école. Pour toute décision importante, concernant par exemple l'ouverture ou la fermeture d'une section, la décision est prise par le *school board*. Le proviseur est nommé par ce conseil des écoles. Le *school board* est élu par les habitants du district. Ses membres représentent les habitants des quartiers qui les ont élus. La population a donc un contrôle, plus ou moins direct, sur les écoles de son quartier. Le *school board* peut gérer plusieurs écoles et avoir un budget de plusieurs millions de dollars par an. L'essentiel des fonds qui servent au fonctionnement des écoles est issu, dans l'Ohio, des taxes foncières prélevées dans le quartier où se situent les écoles⁷. Il existe en effet ce qu'on appellerait une carte scolaire. Les élèves fréquentent l'école de leur *neighborhood* (quartier).

L'ingérence des parents dans les affaires de l'école est régulière. Ce sont eux qui élisent le *school board* et qui paient les impôts directement alloués à l'école que fréquentent leurs enfants. Une association de parents influente, au niveau national et local, est la PTA (*Parent Teacher Association*). Les professeurs semblent généralement fortement concernés par l'appréciation des parents sur leur manière d'enseigner comme sur le contenu. Notre *mentor teacher* nous a demandé de donner aux élèves au moins deux travaux notés par semaine, comprenant du travail à faire à la maison, afin de

⁶ Voir annexe 1 récapitulant sous forme de tableau l'intervention des trois niveaux de pouvoir dans l'éducation dans l'Etat de l'Ohio.

⁷ Ce mode de financement est fréquent aux États-Unis, ainsi que le financement reposant sur un ou plusieurs impôts indirects. Le recours aux impôts sur le revenu pour financer l'éducation est plus rare.

montrer aux parents que leurs enfants travaillent à l'école. Par ailleurs, un certain nombre d'élèves demandent régulièrement à leurs professeurs de remplir une feuille appelée *weekly report* – bulletin de notes hebdomadaire –, faisant figurer la moyenne obtenue jusqu'alors par l'élève concerné. Tous les parents ne sont toutefois pas aussi impliqués dans la scolarité de leurs enfants. Comme en France, ce sont généralement les parents des élèves qui réussissent le mieux et qui ne posent pas de problèmes de discipline qui sont les plus présents lors des réunions parents-professeurs comme dans les autres démarches de suivi de la scolarité de leurs enfants. Les parents participent aussi aux commissions de choix des manuels scolaires au niveau étatique. De semblables commissions n'existent pas dans tous les États. Les deux États les plus influents dans ce domaine sont les deux grands États de Californie et du Texas, qui sont les marchés les plus pris en compte par les éditeurs de manuels scolaires. Les manuels généralement disponibles aux États-Unis sont ceux qui ont reçu un agrément dans ces deux États. Selon les districts ou les écoles, les professeurs choisissent plus ou moins le manuel qu'ils veulent adopter, l'administration de l'État, du district ou de l'établissement pouvant imposer ses choix dans un certain nombre de cas. Au lycée Ellet, les professeurs peuvent choisir relativement librement leur manuel parmi l'offre du marché.

Le *school board* était très puissant pour prendre des décisions, en particulier concernant le programme. Aujourd'hui, il a plus un rôle administratif et de gestion du financement. Il doit également coordonner la mise en application des politiques des trois niveaux de gouvernement (État fédéral, État de l'Ohio et niveau local). Les pouvoirs sont désormais davantage entre les mains du pouvoir supérieur. Le gouvernement local n'est pas souverain et ne peut pas refuser ce que vote l'État.

b) Une gestion au niveau des États

Pour l'État de l'Ohio, la gestion du système éducatif passe par deux organes étatiques spécialisés : le département de l'éducation (nommé) et le conseil d'État à l'éducation (élu). Le département de l'éducation met en place des *standards*, équivalent de nos programmes, le conseil d'État à l'éducation en surveille l'application. L'État participe au financement des écoles, ajoutant ses fonds aux fonds locaux. Mais, les dépenses dépendent de la richesse de l'État et de sa politique d'éducation. Les États

dépensent en moyenne 30 % de leur budget pour l'éducation. Ces fonds peuvent servir à favoriser plus d'égalité entre les ressources dont disposent les différentes écoles. La cour de l'État de l'Ohio a par ailleurs condamné à plusieurs reprises le financement des écoles par les taxes foncières, cette mesure allant contre le principe d'égalité de la constitution américaine. Mais il est difficile, pour des raisons politiques, de modifier les impôts, comme de les augmenter.

Le principe des standards a été impulsé dans les années 1990 par l'État fédéral, qui a conçu un programme fédéral dans différentes matières fondamentales, dont l'histoire. Dans les années qui ont suivi, la plupart des États se sont mis à concevoir des programmes étatiques dans les matières considérées fondamentales par ces États, le plus souvent en s'inspirant des programmes de l'État fédéral, mais sans jamais les reprendre tels quels. L'État de l'Ohio a ainsi mis en place des standards concernant l'ensemble de la scolarité primaire et secondaire (K-12) en commençant par l'anglais et les mathématiques, parus en juin 2003, puis les sciences et les *social studies* (qui comprennent l'histoire), publiés en juin 2004, et enfin les arts, les langues étrangères et la technologie. Le processus de conception et d'adoption de ces standards est placé sous la direction du département de l'éducation de l'État de l'Ohio et fait intervenir majoritairement des professeurs des matières concernées, enseignant dans le primaire, le secondaire et à l'université, ainsi que quelques membres de l'administration publique, mais aussi des responsables de la Parent-Teacher Association et des personnes du secteur privé.

En conséquence, depuis que les standards ont été mis en place et surtout depuis que l'État de l'Ohio a mis en place l'OGT (*Ohio General Test*), examen portant sur ces standards, la majorité des écoles a aligné son programme sur les exigences de ce test. Les élèves passent ce test à différents niveaux de leur scolarité, en primaire, au collège et finalement en 10^e (équivalent de la seconde). L'OGT comporte des épreuves dans les matières considérées comme fondamentales par l'État de l'Ohio (mathématiques, sciences, anglais et *social studies*)⁸. Ce test est devenu obligatoire au lycée, en 10^e, en

⁸ Tous les États ne considèrent pas les *social studies* comme une matière fondamentale. L'État fédéral n'exige pas non plus que les élèves passent un examen dans cette matière.

2005 dans l'Ohio. Ainsi, au lycée Ellet, mon *mentor teacher* avait fait le choix d'enseigner de l'histoire ancienne. Depuis l'OGT, enseignant à des classes de 9^e et de 10^e, il a adopté le nouveau programme pour préparer ses élèves à cet examen, le conseil des écoles du district demandant par ailleurs de faire passer un examen basé sur ces standards aux élèves de 9^e. Des examens existaient auparavant mais, depuis la mise en place des standards dans les États, ils sont de plus en plus organisés et encadrés par le niveau étatique et mis en correspondance avec les exigences de l'État fédéral qui s'affirment de plus en plus.

Le principe des standards étatiques est désormais bien accepté. Le débat porte aujourd'hui sur leur contenu, les tests qui y sont associés et sur le fait d'adopter ou non des standards nationaux. Les États, contrairement aux gouvernements locaux, ont le pouvoir de refuser d'appliquer la législation du pouvoir supérieur, celui de l'État fédéral, dans les domaines non mentionnés dans la constitution, mais ils ne reçoivent pas, dans ce cas, d'argent de l'État fédéral dans le domaine concerné.

c) L'intervention de l'État fédéral

L'État fédéral, constitutionnellement, n'a pas à intervenir dans l'éducation. Il dispose toutefois d'un organisme spécialisé pour l'éducation, le département d'Etat à l'éducation. Il a peu de pouvoirs et peu d'employés mais dispose de quelques fonds qu'il peut choisir d'affecter à l'éducation⁹. Un État ou un district scolaire peut recevoir de l'argent du gouvernement fédéral, mais est, dans ce cas-là, tenu de suivre les directives de l'État fédéral.

La Seconde Guerre mondiale et encore plus la guerre froide ont amené l'État à s'engager de plus en plus dans le domaine de l'éducation, prenant en compte l'intérêt de la nation et sa compétitivité sur la scène mondiale. Le rôle de l'État fédéral a donc pris de plus en plus d'importance dans le domaine de l'éducation et s'est encore accru dans les années 1980 sous la présidence de Ronald Reagan avec la parution, en 1984, d'un rapport

⁹ Selon le Département de l'Éducation de l'Ohio, sur les 536 milliards de dollars dépensés dans cet État pour l'enseignement primaire et secondaire (K-12) pour l'année scolaire 2004-2005, 83% venaient de l'État ou des collectivités locales, 9% du secteur privé et donc seulement 8% de l'État fédéral.

sur le système éducatif. Intitulé « *A Nation at Risk* » – « Une nation en danger » –, ce rapport dépeint le système éducatif américain comme catastrophique. Depuis ce discours, les présidents interviennent régulièrement dans ce domaine en faisant voter des lois ou en commandant des rapports, afin d'obtenir des écoles compétitives sur le marché national et international grâce à leurs bons résultats.

La dernière loi ayant eu le plus d'impact sur l'éducation est la loi sur l'éducation primaire et secondaire, généralement appelée *No Child Left Behind Act*, que l'on pourrait traduire par « Aucun enfant laissé pour compte ». Cette loi, votée en 2001 par une large majorité au Sénat et à la Chambre des représentants, de la part du parti républicain comme du parti démocrate, a été voulue par l'actuel président George W. Bush. Le *No Child Left Behind Act* requiert la mise en place par les États d'examens annuels pour les élèves des écoles primaires et du collège et exige des résultats croissants à ces examens chaque année. Si les résultats ne sont pas satisfaisants, l'école encourt des sanctions, essentiellement financières, de la part de l'État fédéral. Cette loi autorise aussi les parents à ne pas respecter la carte scolaire si l'école à laquelle est rattaché leur lieu d'habitation ne répond pas à ces exigences de résultats croissants aux examens. La pression qui découle de ces tests était perceptible lors du passage de l'OGT au lycée Ellet¹⁰.

Le président Bush et son administration sont actuellement en campagne pour faire renouveler la loi *No Child Left Behind* et pour y apporter certains éléments supplémentaires. Bien qu'ayant été votée par une très large majorité en 2001 dans les deux chambres et étant considérée comme une loi fondamentale dans le domaine de l'éducation, elle suscite un certain nombre de critiques. Les démocrates s'élèvent particulièrement contre le nombre trop élevé de tests, tandis que les républicains

¹⁰ La proviseure est ainsi venue faire un discours dans chaque classe, demandant aux élèves de se présenter à l'examen, qu'elle irait faire chercher les élèves s'il le fallait, de bien manger, de bien dormir, de ne pas dépenser toutes leurs forces les premiers jours, les examens comportant cinq épreuves sur cinq jours, leur demandant d'essayer de répondre au mieux à toutes les questions et de ne pas répondre au hasard aux QCM avec une même lettre, car cela disqualifierait leur copie, promettant aux élèves ayant passé l'examen l'organisation d'une fête et des billets gratuits pour le prochain match de basket de l'école, veillant personnellement sur le déroulement de l'examen, distribuant des bonbons avec les sujets pour que les élèves aient un minimum d'énergie...

protestent contre le rôle croissant joué par l'État fédéral. Les États, les districts scolaires et la communauté éducative formulent des critiques sur la difficulté à atteindre les résultats fixés, surtout dans la mesure où les particularités des élèves ne sont pas prises en compte, particulièrement les élèves récemment immigrés de langue maternelle espagnole. L'autre critique importante porte sur le financement de cette loi qui promet un soutien financier de la part de l'Etat fédéral, mais cet argent tarde à être versé.

Le pouvoir de décision en matière d'éducation semble devenir de plus en plus une prérogative de l'État fédéral. On assisterait donc à un déplacement du centre décisionnel du local vers le national.

Ayant passé quatre semaines à l'université d'Akron où j'ai suivi des cours théoriques, puis six semaines dans un lycée américain, où j'ai observé plusieurs classes avant d'enseigner, où j'ai suivi l'emploi du temps de mon *mentor teacher*, y compris ses heures de surveillance de couloir, où j'ai assisté au passage de l'OGT et où j'ai également pu discuter avec des membres du corps éducatif dans la salle des professeurs ou ailleurs, j'ai ainsi pu me familiariser avec le système éducatif américain. Préparant mes cours, je me suis notamment intéressée au programme défini par les standards de l'État de l'Ohio. Ayant étudié la structure générale du système éducatif américain qui fonctionne sur un modèle opposé au modèle éducatif français, je vais maintenant examiner les conditions d'enseignement que j'ai observées et le programme d'enseignement défini par l'Etat de l'Ohio.

II – Enseigner les *social studies* à Akron, dans l’Ohio



Ellet High School un jour de *snow day* (école fermée pour cause de neige)



La troisième période de M. Jackson, 10th grade honors U.S. history, en salle 107



Un casier ouvert dans un couloir du lycée Ellet

1) Le programme des social studies

L'équivalent de la matière appelée histoire-géographie en France porte le nom de *social studies* dans l'Ohio. Cette dénomination recouvre plusieurs matières différentes : histoire, sociétés (*People in Societies*), géographie, économie, gouvernement, droits et responsabilités du citoyen. Même si chacune de ces matières est censée apparaître chaque année dans les cours de *social studies*, c'est l'histoire qui bénéficie de la plus grande part de l'enseignement. La géographie est très peu enseignée et se limite souvent à de la localisation et n'apparaît de manière spécifique que lors de la première année du collège, en 6^e. Les programmes d'histoire sont divisés en histoire mondiale (*World Studies*) et histoire américaine (*U.S. Studies*), enseignées alternativement pendant les quatre années consacrées à l'histoire, de la 7^e à la 10^e classe.

En 6^e, le programme, intitulé « Régions et peuples du monde », étudie les interactions avec l'environnement dans les sociétés antiques (Chine, Méso-Amérique, Mésopotamie, etc.) et dans les régions du monde d'aujourd'hui, incluant des aspects naturels et physiques, des aspects d'aménagement, des aspects économiques, sociaux et politiques. Suivent quatre années consacrées à l'histoire. Le programme de 7^e concerne l'histoire mondiale et porte sur la période allant de 1000 avant Jésus-Christ à 1750 après Jésus-Christ (sic), caractérisée comme allant des anciennes civilisations jusqu'à la première mondialisation. En 8^e, les élèves apprennent l'histoire des États-Unis de 1607 à 1877, de la colonisation à la *Reconstruction* (période suivant la guerre civile). L'histoire mondiale de 1750 à nos jours, de l'âge des révolutions jusqu'au XX^e siècle, constitue le programme des classes de 9^e. Les quatre années d'études historiques se terminent par l'histoire des États-Unis de 1877 à nos jours, de la *Post-Reconstruction* jusqu'au XX^e siècle.

Suivent deux années, en 11^e et en 12^e, qui portent respectivement sur les « Décisions politiques et économiques » aux États-Unis et sur ce qu'on appellerait éducation civique (*Preparing for Citizenship*). Les élèves intéressés par l'histoire peuvent choisir de continuer à suivre des cours d'histoire après la 10^e année en choisissant ce qu'on peut appeler des options. Ces cours ne sont pas soumis à un programme étatique et peuvent concerner par exemple l'histoire européenne ou l'histoire des Afro-américains.

2) *Etre student teacher et professeur dans l'Ohio*

a) *Les student teachers*

Les *student teachers* sont l'équivalent des professeurs stagiaires aux Etats-Unis. Mais, il existe des différences de statut. En effet, au mois de janvier, un professeur stagiaire américain n'a encore jamais enseigné et n'est pas rémunéré, tandis qu'en tant que professeur stagiaire français, nous enseignons depuis la rentrée de septembre. Ils débutent leur année à l'université comme étudiants. Ils doivent avoir au minimum un *bachelor's degree*, l'équivalent de la licence. Les *student teachers* doivent suivre des cours relatifs à l'éducation et à l'enseignement (41 heures), ainsi que des cours spécifiques à leur champ d'études (63 heures)¹¹. En ce qui concerne les *social studies* pour les niveaux 7 à 12, les étudiants suivent des cours portant sur les différentes matières composant les *social studies*, une part importante étant dédiée à l'histoire (23 crédits sur 63) et au système politique américain (14 crédits). La géographie compte pour 6 crédits seulement. Le champ historique couvert est majoritairement l'époque contemporaine, l'histoire la plus ancienne remontant à la Renaissance et aux guerres de religion.

Après avoir suivi ces cours et obtenu une note satisfaisante à différents examens, les étudiants sont autorisés à commencer leur stage pratique, qui a lieu au deuxième semestre. Il se déroule généralement dans plusieurs types d'établissements, notamment un établissement de centre-ville défavorisé et un autre en zone suburbaine. Un *mentor teacher* accueille les *student teachers* qui commencent par observer, puis prennent en charge progressivement la totalité ou la quasi totalité des classes de leur *mentor teacher*, assurant 4 à 5 heures de cours par jour. A la fin de ce stage pratique, ils deviennent certifiés, après avoir reçu plusieurs visites d'un formateur ou d'une formatrice, appelé *supervisor*¹².

¹¹ La formation des professeurs enseignant les *social studies* dans le secondaire est toutefois problématique. Dans les années 1990, le NCEES (National Center for Education Statistics), l'organe du département d'État à l'éducation chargé des enquêtes dans ce domaine, a fait apparaître un problème de qualification des professeurs. En ce qui concerne les *social studies*, 1/5^e des professeurs n'avait jamais suivi de *major* ou de *minor* à l'université dans une des matières des *social studies*. Une des explications viendrait du fait que ce sont les proviseurs qui donnent une affectation aux professeurs, recourant souvent à la facilité d'employer une personne disponible, qualifiée ou non pour cette matière, plutôt que de faire l'effort de rechercher une personne qualifiée.

¹² Nous avons également eu des visites faites par un *supervisor*, évaluées selon une grille de compétences utilisée pour les *student teachers* américains, à laquelle a été rajoutée une dernière rubrique concernant la maîtrise de l'anglais en tant que langue étrangère ; cette grille d'évaluation a été validée par la CDIUFM.

b) Les professeurs

Le recrutement des professeurs s'effectue à trois niveaux : le niveau de l'État, celui du district scolaire et celui de l'établissement. La qualification pour enseigner s'obtient au niveau de l'État. Les examens requis peuvent différer d'un État à l'autre. Par conséquent, un diplôme obtenu dans un État ne permet pas, en règle générale, d'enseigner dans un autre État. Il existe toutefois des accords entre certains États. Dans l'Ohio, la certification obtenue pour enseigner permet également d'exercer le métier de professeur dans les États riverains et en Floride. En effet, l'État de l'Ohio est excédentaire en professeurs formés et perd des habitants, tandis que certains États du sud, comme la Floride, voient leur population augmenter et ont besoin de professeurs. Il existe par ailleurs une qualification nationale obtenue après un processus de sélection de plusieurs étapes, appelée la *National Board Certification*, certification importante et prestigieuse dans la profession, qui permet de postuler dans n'importe quel État aux États-Unis.

Le professeur doit faire lui-même des démarches auprès des établissements pour trouver un poste. Une première sélection est faite par le *school district* qui examine les dossiers des candidats, avant de les transmettre aux établissements qui recherchent des professeurs. La direction de ces établissements convoque alors directement les professeurs en question et leur fait passer un entretien, avant d'effectuer le choix final.

En règle générale, les professeurs assurent cinq à six heures de cours par jour, auquel se rajoute souvent une heure de *duty*. Le *duty* – que l'on pourrait traduire par obligation de service – est généralement une heure de surveillance d'études, de couloir ou de cafétéria. En effet, dans un certain nombre de districts scolaires américains, il n'existe pas de surveillants. Ces fonctions sont assurées par les professeurs ou le personnel administratif (le/la proviseur et ses assistants). Pendant leur heure de surveillance de couloir, certains professeurs proposent aux élèves qui le souhaitent du soutien dans la matière qu'ils enseignent. Ainsi, j'ai pu observer un élève assis à une table dans le couloir et faisant des exercices de mathématiques, à côté de son professeur chargé de surveiller le couloir. En outre, les professeurs sont tenus de rester dans l'établissement pendant toute la journée de cours, qui dure généralement huit périodes (une période étant l'équivalent de notre heure de cours). Il est normalement prévu, dans leur emploi du temps de la journée, une heure pour le repas et une heure de préparation de cours. L'emploi du temps des professeurs et des élèves est identique chaque jour de la semaine, du lundi au vendredi. De plus, les professeurs sont fortement invités à prendre en charge l'un des clubs de l'école dans laquelle

ils travaillent, que ce soit l'équipe de basketball, de volleyball, le club de français ou d'échec¹³. Les professeurs entretiennent généralement une relation moins distante et plus personnelle avec les élèves qu'en France. Les fonctions qu'ils exercent en dehors de leurs heures d'enseignement favorisent également ce genre de relations. Le nombre d'heures de travail effectuées, en cours ou lors des autres obligations de service, a une influence sur le type de préparation de cours et sur le type d'évaluation des élèves, incitant à recourir régulièrement aux manuels et aux feuilles d'exercice de ce dernier, ainsi qu'à des tests demandant relativement peu de temps de préparation et de correction.

La rémunération¹⁴, le nombre d'heures de cours et de *duty*, le type de classes sont directement négociés avec la direction, des syndicats d'enseignant pouvant également intervenir. Comme en France, l'ancienneté dans l'établissement peut aider à obtenir satisfaction. Un professeur peut ainsi obtenir de n'avoir que des classes de même niveau pour n'avoir qu'une seule préparation de cours. Le seuil d'ancienneté qui permet d'avoir un certain confort et une certaine sécurité dans son emploi commence à partir de 5 ans dans un même établissement et est assuré après 10 ans. De la même façon que les établissements embauchent les professeurs, c'est à eux que revient la décision des licenciements. Les derniers embauchés sont généralement les premiers licenciés.

Les écoles publiques d'Akron (*Akron Public Schools, APS*) regroupent 56 établissements scolaires de l'agglomération d'Akron, dont huit collèges et sept lycées, comprenant le lycée Ellet. Etant donné qu'il s'agit d'un ensemble scolaire important, les *Akron Public Schools* disposent d'une équipe de remplaçants à plein temps. Il y a ainsi toujours un remplaçant disponible. Mais, ces remplaçants ne sont généralement pas des enseignants de la matière du professeur remplacé. Au mois de janvier, mon *mentor teacher* a été remplacé pendant trois semaines par un professeur d'espagnol qui a enseigné la Seconde Guerre mondiale. Généralement, les professeurs remplacés

¹³ Un mot d'esprit fréquent aux États-Unis est que tous les professeurs de *social studies* sont des coachs. Ils ne le sont pas tous, mais la réalité que l'on a rencontrée à Akron et dans ses environs a montré que beaucoup d'entre eux l'étaient. Mon *mentor teacher* dirigeait le club d'échecs.

¹⁴ La paye de début de carrière dans un lycée comme Ellet High School se situe aux environs de 36 000 \$ par an. Au bout de quinze ans de carrière environ, une bonne paye peut atteindre 70 000 dollars. Les diplômes obtenus, notamment le fait d'avoir un master, sont un des critères définissant le niveau de rémunération. Les professeurs partent généralement à la retraite après trente-cinq années d'enseignement dans l'Ohio. Dans le district auquel appartient Ellet, la retraite est d'environ 86 % de la meilleure paye après 35 ans de carrière. Dans l'Ohio, la rémunération dans le privé est généralement plus faible.

fournissent des préparations de cours à leurs remplaçants. Le but premier de ces remplacements est de s'assurer que les élèves sont occupés dans la salle de classe.

c) L'emploi du temps et les autres obligations de service de M. James Jackson, mon *mentor teacher*

Le département des *social studies* du lycée Ellet, établissement dans lequel j'étais affectée, compte sept professeurs, dont M. Jackson, mon *mentor teacher*, à la tête du département. Il assure cinq heures de cours et une heure de *duty*. La journée commence à 8h00 et se termine à 15h15. L'emploi du temps de M. Jackson est le suivant :

Numéro de la période	Horaire	Occupation
<i>Homeroom</i>	8.00 – 8.11	<i>Homeroom</i>
1 ^{ère} période	8.15 – 9.04	10 th grade
2 ^{nde} période	9.08 – 9.57	9 th grade
3 ^e période	10.01 – 10.50	10 th grade
4 ^e période	10.54 – 11.43	<i>Hallway duty</i> (surveillance des couloirs)
5 ^e période	11.47 – 12.36	9 th grade
6 ^e période	12.40 – 13.29	<i>Lunch time</i> (déjeuner)
7 ^e période	13.33 – 14.22	10 th grade
8 ^e période	14.26 – 15.15	Heure prévue pour la préparation des cours

Homeroom signifie qu'un groupe d'élèves de même niveau se rend le matin, avant la première période, dans la classe d'un professeur pour y faire le *Pledge of Allegiance*¹⁵ et pour y écouter les annonces de la journée, qui comprennent les horaires et lieu pour telle ou telle réunion, des instructions particulières, l'horaire du match de basket par exemple et généralement, à la fin, les anniversaires à fêter et parfois la blague du jour ! Lors du *Pledge of Allegiance*, la plupart des élèves se lèvent, la main sur le cœur, tandis que quelqu'un récite le *Pledge*, diffusé par haut-parleur. Certains restent assis. La situation varie de façon importante selon les établissements. Dans certaines écoles, tous les élèves se lèvent pour le *Pledge*, dans d'autres, le

¹⁵ Le *Pledge of Allegiance* est le serment prêté au drapeau américain. Il a été reconnu comme le serment national officiel par le Congrès américain en 1945. En 1954, lors de la guerre froide, les mots « *under God* » ont été rajoutés pour se démarquer des Soviétiques athées. Les paroles du *Pledge of Allegiance* sont les suivantes : “*I pledge allegiance to the flag of the United States of America, and to the Republic for which it stands, one Nation under God, indivisible, with liberty and justice for all*”.

Pledge ne se fait qu'un jour dans la semaine, généralement le lundi, dans certaines, on ne le fait pas du tout. La seule règle est qu'on ne peut forcer un élève ou un professeur à prêter allégeance au drapeau américain.

3) Ellet High School, un lycée américain

En entrant dans un lycée américain, on a d'abord l'impression de se retrouver dans un décor de série télévisée américaine. On y « retrouve » les couloirs le long desquels s'alignent les casiers, la cafétéria... Ces éléments existent dans la plupart des lycées américains, dont le lycée Ellet à Akron.

Le lycée Ellet est un établissement situé au sud-est d'Akron. Bien qu'étant située à Akron même, cette école est considérée comme un des bons lycées de l'agglomération et assimilée aux écoles suburbaines en ce qui concerne son niveau et la population scolaire qui la fréquente. Une différence assez nette est faite aux États-Unis entre les *inner-city schools* et les *suburban schools*. En effet, en centre-ville, dans l'*inner-city*, est concentrée la population pauvre, qui est également souvent une population de couleur. Les problèmes de violence, le bas niveau des élèves et le manque de perspectives en termes d'études et de travail sont évoqués à propos de ces écoles. A *contrario*, une école suburbaine est censée être une école fréquentée par les enfants de la *middle-class* et de l'*upper-class*, avoir de meilleurs résultats académiques et plus d'élèves accédant à l'université.

1 200 élèves environ fréquentent cette école. L'équipe éducative compte environ 80 professeurs. Le nombre moyen d'élèves par classe est de 26. Les classes de mon *mentor teacher* comptaient trente élèves environ. Différentes filières sont proposées : des cursus généraux, de l'éducation spécialisée pour les élèves handicapés et des cursus professionnels divers, comme l'éducation de la petite enfance (*Early Childhood Education*), l'*Animal Management* ou la construction de bâtiments (*Construction*). Selon les statistiques concernant la population scolaire de ce lycée, un tiers des élèves sont économiquement défavorisés. Comme il est d'usage aux États-Unis, des statistiques concernent également les « races » : 13 % sont Afro-américains, 84,6 % Blancs et 1,2 % « multi-raciaux »¹⁶.

¹⁶ La population d'Akron comprend 67 % de Blancs, 28 % d'Afro-américains, 1,5 % d'Asiatiques et 1 % d'Hispaniques. Il y a donc une part de sous-représentation de la population de couleur et de sur-représentation de la population blanche au lycée Ellet.

Au lycée Ellet, 13,7 % des élèves sont handicapés, ce qui se situe dans la moyenne américaine. En effet, dans les lycées américains, la pratique de l'*inclusion* est plus fréquente qu'en France. Ce terme désigne le fait d'inclure dans une classe « normale » les élèves handicapés. Au lycée Ellet, les élèves ayant des handicaps lourds, mentaux et/ou physiques, reçoivent un enseignement spécifique. Mais, les autres élèves handicapés fréquentent les mêmes classes que leurs camarades. Ainsi, un élève sourd fréquentait la classe de 10^e de M. Jackson en 3^e période et deux sourdes faisaient partie de la classe de 9^e en 5^e période. Dans chacune de ces classes, une traductrice – ce sont quasi exclusivement des femmes – de langue des signes traduisait le cours pour le ou les élèves concernés. La présence de ces élèves ne pose généralement pas de difficultés aux professeurs. Des réticences peuvent toutefois apparaître quand il s'agit d'accueillir des élèves ayant des troubles psychologiques et de comportement. Je n'ai personnellement rencontré aucune difficulté avec l'élève sourd présent dans ma classe en troisième heure, en classe de 10^e *honors*. Ces élèves semblent satisfaits de ce procédé d'intégration. Ils n'hésitent pas à poser des questions ou à répondre par le biais de leur traductrice. Lors d'une séance où la classe était divisée en deux, chaque groupe ayant besoin d'un porte-parole, c'est finalement l'élève sourd, en 3^e heure, qui s'était porté candidat, qui a été choisi comme porte-parole par un des groupes.

Les deux langues étrangères enseignées au lycée Ellet sont le français et l'espagnol. Une seule professeure, Mme Patricia Jawyn, enseigne le français, tandis que l'espagnol est enseigné par trois professeurs, dont l'une est originaire du Chili. Mme Patricia Jawyn a même dû, cette année, accepter d'enseigner l'anglais à une classe, dans la mesure où les effectifs d'élèves apprenant le français sont en baisse.

Comme tout établissement scolaire américain, du primaire au supérieur, le lycée Ellet a des équipes le représentant dans plusieurs disciplines sportives. Les sports les plus couramment pratiqués aux États-Unis sont le football américain, le basket-ball et le baseball. Les pom-pom girls accompagnent ces manifestations sportives. Il est fréquent de voir des élèves, que ce soit en cours ou dans les couloirs, porter des habits aux couleurs de l'école, ainsi que des habits portant leur nom et leur numéro dans l'équipe s'ils en font partie. Outre les équipes sportives, les établissements américains disposent de nombreux clubs et organisent des spectacles et des concerts.

Dans les couloirs, l'on croise aussi des policiers en uniforme qui sont affectés par la ville dans des établissements scolaires pour y effectuer une partie de leur service. Les policiers sont présentés comme une force de sécurité de proximité et ne semblent pas susciter de méfiance,

d'aversion ou de haine. Les policiers ayant plusieurs années de service connaissent le nom de la plupart des élèves et de leurs parents. Certains travaillent dans l'établissement fréquenté par leurs enfants. Assez régulièrement, une à plusieurs fois par semaine, d'après ce que j'ai pu observer, des bagarres, entre filles ou entre garçons, se déroulent à l'intérieur de l'établissement, généralement dans les couloirs, les élèves n'ayant pas de cour de récréation à l'extérieur. Malgré cela, le lycée Ellet n'est pas un établissement dangereux et ce que l'on peut appeler les incivilités des élèves envers les professeurs existent mais ne sont pas très graves.

L'on peut aussi croiser des militaires dans l'enceinte de l'école. L'armée américaine vient recruter parmi les élèves terminant leur lycée. En effet, l'armée peut offrir une perspective de carrière, mais aussi la seule opportunité pour continuer des études pour certains élèves car l'université est onéreuse¹⁷ ; l'armée américaine offre un certain nombre de formations en contrepartie d'un engagement dans l'armée. Beaucoup d'élèves travaillent déjà au lycée, généralement à partir de 16 ans, et leur travail peut avoir lieu dans la semaine comme le week-end et parfois tard le soir. Un certain nombre d'élèves s'assoupissent en cours, pour diverses raisons, dont leur travail. Ainsi, dès le début du lycée, on sent les élèves préoccupés par leur succès à l'OGT, mais aussi, de façon importante, par le financement de leurs études supérieures. Par ailleurs, les – bons – élèves peuvent, dès le lycée, suivre certains cours de niveau universitaire leur donnant des crédits pour l'université tout en ne payant pas les frais élevés nécessaires pour y accéder.

Les établissements scolaires de l'Ohio ont par ailleurs à faire face à certains aléas climatiques, particulièrement en hiver. Lors de fortes chutes de neige, l'administration de l'établissement peut prendre la décision de fermer l'école, ces jours s'appelant *snow days*. Cinq jours de fermeture pour raisons climatiques sont autorisés dans l'Ohio. Au-delà, l'année scolaire doit être rallongée. Le lycée Ellet a fermé deux jours en janvier pour cause de froid intense (-20°C), puis trois jours en février à cause de la neige. C'est le plus souvent en regardant la télévision locale ou en consultant internet que l'on s'informe de la fermeture des établissements.

¹⁷ Un semestre à l'université d'Akron, qui est une université moyenne, coûte environ 8000 euros, ce qui n'inclut ni l'achat des livres, ni le logement, ni la nourriture. Généralement, les universités demandent des frais plus élevés aux étudiants qui ne sont pas originaires de leur État. A l'université, beaucoup d'étudiants travaillent, cumulant parfois plusieurs emplois. Ils souscrivent aussi souvent des prêts pour financer leurs études.

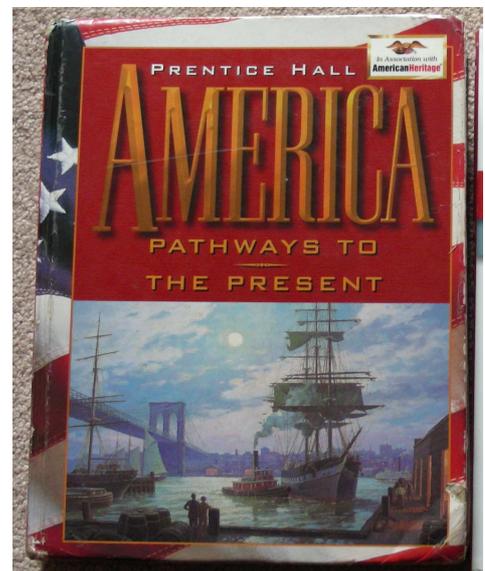
La confrontation avec la réalité du travail quotidien des professeurs dans un établissement américain m'a donné l'occasion de mieux connaître le système éducatif américain, mais aussi de réfléchir sur ma propre pratique pédagogique et sur la matière que j'enseigne. Les classes que j'ai observées ont été presque uniquement celles de M. Jackson¹⁸. Il enseigne à cinq classes, de deux niveaux différents, 9^e et 10^e *grade*, l'équivalent de la troisième et de la seconde. L'observation s'est déroulée pendant un total de deux semaines environ avant d'enseigner moi-même l'histoire américaine à deux de ses classes. J'ai observé à la fois les élèves et les méthodes d'enseignement de M. Jackson, avant de tenter différentes façons d'enseigner, commençant par une pédagogie plus proche de celle que je pratique avec ma classe de seconde en France, avant d'intégrer une part plus importante de méthode américaine.

¹⁸ J'ai observé les classes de mon *mentor teacher* qui enseigne à des 9^e et à des 10^e, mais aussi les classes de 11^e de deux autres professeurs de *social studies*, l'une portant sur l'histoire européenne (classe *Advanced Placement*, qui requiert de bonnes notes pour y entrer et constituant une option qui ne fait l'objet d'aucun programme étatique) et l'autre sur l'économie, correspondant au programme de l'État de l'Ohio. Je me suis également rendue dans des classes de français.

III – Une expérience d’enseignement de l’histoire dans un lycée américain



Première période de M. Jackson, classe de 10^e honors



Manuel utilisé en classe de 10^e (histoire américaine)



Troisième période de M. Jackson, classe de 10^e honors

1) Les classes observées : comportement et différenciation

a) Le comportement des élèves

Les élèves ne sont pas regroupés dans une classe comme en France. Suivant les matières, ils changent de camarades. Les groupes d'élèves sont ainsi désignés selon le numéro de leur période.

Les professeurs américains tolèrent toutefois un certain nombre de comportements qui ne sont pas autorisés en France. Une différence notable est la possibilité qui leur est accordée de sortir à tout moment de la classe, généralement pour se rendre aux toilettes ou à leur casier. Les professeurs accordent facilement une autorisation de sortie aux élèves qui en font la demande, les élèves devant avoir une autorisation pour circuler dans les couloirs pendant les heures de cours. Il arrive aussi que les professeurs eux-mêmes, ayant donné un travail à faire aux élèves ou ayant oublié d'aller chercher un papier à l'administration, quittent la classe quelques minutes. Assez souvent, les élèves mangent ou boivent pendant le cours. Un certain nombre de filles se maquillent et se recoiffent également, ayant tout le matériel nécessaire dans leur sac à main. Tous ces comportements, tant qu'ils ne gênent pas le cours de façon manifeste, ne font généralement l'objet d'aucune remarque particulière de la part des enseignants que j'ai observés. Les exigences en matière de retard ou de bavardage sont, par contre, similaires à celles rencontrées en France.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'attitude des élèves envers le professeur et son cours, les classes, même si elles sont intéressées, semblent moins oser poser des questions au professeur afin d'avoir des éclaircissements, pour demander de répéter ou apporter une réflexion, même si l'expression d'opinions personnelles est généralement encouragée par les professeurs américains chez leurs élèves.

b) Le *tracking*, une sélection effectuée parmi les élèves

Un *tracking*¹⁹, mot que les professeurs et éducateurs évitent généralement de prononcer, mais qui est une réalité du système éducatif américain, est effectué parmi les élèves suivant leurs résultats et leurs ambitions ainsi que celles de leurs familles, les différences sociales et

¹⁹ Le mot *track* désigne une piste, un chemin, une voie, une route, au sens propre comme au sens figuré.

intellectuelles se combinant. Il existe trois types différents de classes : *regular*, *honors* et *A.P.* (*Advanced Placement*), du niveau le moins élevé au niveau le plus élevé. Cela produit donc des classes relativement homogènes. Les deux classes de 9^e de M. Jackson sont des « *regulars* ». Il enseigne également aux trois classes de 10^e « *honors* » du lycée dans sa matière. Les « *honors* » sont des élèves qui ont demandé à entrer dans ce type de classe et qui y ont été autorisés par leur professeur vu les notes obtenues dans la matière concernée. On peut être dans une *honors class* dans une ou plusieurs matières, voire toutes.

La différence entre les deux types de classe était aisément perceptible, que ce soit par le nombre d'absents, l'intérêt et la participation au cours ou la qualité du travail rendu à temps ou non. Ainsi, le plus souvent, aucun élève des classes de 10^e *honors* ne manquait à l'appel, tandis que dans les classes de 9^e *regulars*, cinq noms d'élèves étaient généralement à inscrire chaque jour sur le bulletin d'absence. En classe de 10^e *honors*, les élèves disposaient de leur matériel scolaire ; en 9^e *regulars*, les élèves amenaient le plus souvent leur livre d'histoire, mais manquaient souvent de papier. A chaque fois qu'il était nécessaire d'utiliser du papier pour prendre des notes ou faire un exercice, M. Jackson leur en proposait. Une différence était faite aussi généralement par les professeurs qui considéraient que les progrès de la majorité des élèves des classes *regulars* ne pouvaient qu'être limités et qu'il importait peu d'être aussi exigeant envers ces élèves qu'envers les autres élèves, contribuant ainsi à renforcer l'effet du *tracking* et à encourager le désintérêt des élèves envers l'école. Malgré cela, notre présence a suscité de l'intérêt dans chacune de ces classes, que ce soit par le fait que nous étions de jeunes professeurs français, lors des moments où nous avons parlé de la France à ces classes ou durant les cours d'histoire proprement dits. Il m'a toutefois été plus facile d'obtenir l'attention en cours d'histoire dans les classes de 10^e *honors* qu'il ne l'était pour mon collègue en classe de 9^e *regulars*.

2) Les méthodes d'enseignement américaines de M. Jackson

Avant d'enseigner, j'ai observé mon *mentor teacher* terminer son chapitre sur la Seconde Guerre mondiale. J'ai pu constater l'importance de l'utilisation du manuel et des fiches d'exercices et de révision extraites du cahier d'exercice du manuel, ainsi que le recours à la notion d'*entertainment* – que l'on pourrait traduire par divertissement –, en particulier lors des

révisions pour les tests²⁰. Une part importante des cours observés est fondée sur l'utilisation du manuel, recourant souvent à la lecture de la section du chapitre en cours, suivie des questions figurant à la fin de cette section. Ce travail peut être demandé comme travail à faire à la maison²¹, mais aussi constituer régulièrement le cours donné aux élèves. Le premier cours de 9^e que j'ai observé s'est déroulé de cette façon, pendant que mon *mentor teacher* remplissait des bulletins de notes de fin de semestre, tandis qu'il avait donné aux 10^e deux feuilles de révision sur la Seconde Guerre mondiale tirées du cahier d'exercice du manuel.

M. Jackson qualifiait la méthode d'enseignement majoritairement utilisée dans les lycées américains comme une *activity-based education*, une éducation basée sur les activités, même si le cours magistral et le cours dialogué peuvent aussi être employés comme méthodes d'enseignement. Les élèves américains prennent par ailleurs très peu de notes. L'exigence majeure de M. Jackson concernant le matériel à apporter porte d'ailleurs sur le manuel, mais pas sur les outils nécessaires pour écrire. Les activités considérées peuvent aussi bien être le fait de répondre aux questions du livre, de compléter une fiche d'exercices liée au manuel, que des discussions, du travail de groupe – appelé *cooperative learning* –, des travaux de recherche ou des travaux d'imagination ou de mise en situation (par exemple concevoir des affiches pour militer pour le droit des femmes aux États-Unis dans les années 1910-1920). M. Jackson affectionne aussi particulièrement les frises historiques comme type d'activité, les élèves complétant alors avec lui une frise qu'il a écrite au tableau ou sur un polycopié. Il nous a précisé que les cours d'histoire, aux États-Unis, s'intéressaient avant tout aux faits. C'est aussi ce qui est évalué par les tests, composés majoritairement de QCM.

Lors du deuxième cours observé, M. Jackson a d'abord montré aux élèves deux pages de powerpoint²² sur le bilan de la Seconde Guerre mondiale. Puis, il a procédé à ce qui est appelé

²⁰ Lors des révisions pour les tests de la fin du 1^{er} semestre, début janvier, des révisions ont été faites sur une semaine environ, les derniers jours de révision étant des jeux utilisant les connaissances nécessaires pour le test : roue de la fortune, *jeopardy* (sorte de question pour un champion, jeu télévisé populaire aux États-Unis), bingo. M. Jackson considère que, les élèves vivant dans une société d'*entertainment*, pouvant notamment zapper à leur gré en regardant la télé, il convient d'adapter l'enseignement, notamment en utilisant les ressources du jeu et en changeant fréquemment de type d'activités.

²¹ Voir annexe 2, présentant deux exemples de devoirs faits à la maison par des élèves de 10^e répondant aux questions de la fin de section du manuel sur la société américaine des années 1950.

²² Plusieurs professeurs disposent d'un ordinateur relié à un vidéo projecteur. Il ne s'agit pas d'un matériel récent – il ne reconnaît par exemple pas les clés USB – mais il peut se révéler utile.

discussion, posant aux élèves des questions sur la Seconde Guerre mondiale à partir du cours qu'ils avaient eu et des films qu'ils avaient regardés²³, demandant aux élèves de répondre aux questions, généralement en donnant une opinion argumentée, et apportant des compléments au cours. Deux questions, par exemple, portaient sur le Japon : « Nous aurait-il attaqué de toute façon, même en n'étant pas un allié de l'Allemagne ? », la réponse était oui ; « A-t-on eu raison d'utiliser la bombe atomique contre le Japon ? », un élève répond « non », un autre « oui », ajoutant qu'ils auraient également dû le faire en Irak. M. Jackson n'a pas fait de commentaires sur cette réponse. Le sujet de la guerre en Irak est régulièrement présent dans les cours d'histoire. M. Jackson est démocrate et opposé à la politique de Georges W. Bush. Il pose assez souvent à ses élèves des questions sur la politique américaine et sur l'actualité américaine, leur demandant par exemple qui sont les candidats aux prochaines présidentielles, les incitant à être informés et à se préparer à agir en tant que citoyens.

Le vendredi est un jour de la semaine particulier. Les professeurs sont tenus de ne pas porter de jeans et de baskets, excepté le vendredi. En outre, du point de vue de mon *mentor teacher*, le vendredi se doit d'être une journée de cours moins exigeante. A chaque fin de semaine où j'ai pu enseigner, il a donc proposé une coupure dans le planning de ses deux professeurs français, même s'il lui arrive de donner des tests aux élèves le vendredi. Ainsi, arrivé au jeudi de la fin de la première semaine d'enseignement que nous avons assuré, M. Jackson nous a demandé de faire une pause pour les élèves, proposant de leur montrer un film. Ayant demandé à visionner la vidéo avant les élèves, nous avons regardé un documentaire long et compliqué, qui portait sur l'influence d'économistes de 1945 à nos jours et qui apparaissait en faveur de la thèse économique libérale. Nous avons exprimé nos doutes sur la pertinence de ce documentaire, à la fois du point de vue du contenu et du point de vue de l'insertion de ce film dans un cours concernant les débuts de la guerre froide. M. Jackson nous en a alors proposé un autre, qui concernait les présidents américains et que j'avais déjà visionné. Les élèves ont donc regardé la partie de ce documentaire consacrée aux présidences de Roosevelt, Truman et Eisenhower, munis d'une feuille où prendre des notes.

L'attention portée aux présidents, à leurs actions, mais aussi à leur personnalité, est, selon M. Jackson, un aspect fondamental de l'histoire aux États-Unis. Il opposait l'importance accordée

²³ M. Jackson montre régulièrement des films à ses élèves. Ceux-ci sont aussi bien des documentaires que des films de fiction, utilisés de la même façon que des sources historiques. Au mois de janvier, ses élèves ont ainsi regardé en entier *Swing Kids* sur l'Allemagne nazie et *Pearl Harbor* pour le front pacifique américain.

aux idées en Europe à la primauté de la personnalité aux États-Unis. Le rôle des grands hommes, politiques et militaires, était central dans ses cours. Ceux-ci comportaient de nombreuses anecdotes sur les personnages historiques importants, particulièrement les dirigeants politiques, en vue de saisir leur personnalité, mais aussi d'expliquer un certain nombre d'événements historiques. Les anecdotes entendues n'avaient pas toujours de crédibilité historique²⁴.

Ces cours n'ont en fait constitué qu'une partie de mon observation. En effet, plus de la moitié des cours que j'ai observés étaient des révisions pour les tests.

3) L'évaluation

Les tests, mot désignant à la fois les devoirs sur table et les examens, et les révisions pour ces tests constituent un aspect important des cours, particulièrement depuis l'introduction de l'OGT (*Ohio General Test*) pour les élèves de lycée en 2005. Du 12 au 26 mars, les élèves ont passé ce test. Les cours ont été raccourcis de moitié, afin de renvoyer chez eux les élèves qui ne passaient pas ce test, qui s'adresse presque exclusivement aux élèves de 10^e²⁵. A 13h15, la majorité des élèves quitte donc l'école, après avoir eu huit périodes d'une demi-heure, ce qui donne des cours assez réduits. Les élèves passent une épreuve par jour, de 13h25 à 15h15. L'épreuve de *social studies* était la dernière épreuve. Pendant toute la semaine, ainsi que le jeudi et le vendredi de la semaine précédente, les élèves de 10^e ont fait des révisions pour se préparer à l'OGT. Durant ce temps de préparation de l'OGT, je n'ai donc pas enseigné et je me suis contentée d'observer M. Jackson effectuer les révisions avec ses élèves de 10^e. Afin de préparer ses élèves à l'OGT, M. Jackson a essentiellement repris un ancien test présenté sur transparent et a demandé aux élèves de proposer leurs réponses, insistant sur l'explication du choix des

²⁴ Il a ainsi dit à ses élèves que Staline, avant de devenir dictateur de l'URSS, était un braqueur de banque, ce qui sous-entend qu'il était dès le départ un homme immoral. Quant à Fidel Castro, il est venu jouer au baseball aux États-Unis, mais y a été confronté à la discrimination. Il est donc retourné dans son pays, dont il est devenu le dictateur. Enfin, Hitler n'a pu entrer à l'Académie des Beaux-Arts. L'homme lui en ayant refusé l'accès était peut-être juif, si bien qu'il est devenu dictateur et a adopté une politique anti-juive. Toutefois, les Allemands, lorsqu'ils ont voté pour lui, ne connaissaient pas cette haine des juifs et ne savaient pas que Hitler avait écrit *Mein Kampf*. Dans le cas contraire, ils n'auraient pas voté pour lui.

²⁵ Ce test s'adresse aux 10^e. Les élèves qui n'ont pas passé le test, généralement parce qu'ils viennent d'un autre État, ou qui ont échoué à ce test le passent à cette occasion ou repassent les épreuves auxquelles ils ont échoué. Les élèves peuvent en effet repasser cet examen six fois avant de quitter le lycée s'ils n'ont pas réussi ce test. Cet examen est plus difficile que celui qui existait auparavant dans l'Ohio, en 9^e, allant dans le sens d'exigences plus importantes de la part de l'État fédéral.

réponses, pour leur permettre de répondre à des questions similaires. Puis, il a complété avec eux deux frises chronologiques concernant la majorité du programme à réviser, du XVIII^e siècle au milieu du XX^e siècle, et que la majorité des élèves savait compléter sans difficulté.

Les professeurs consacrent le plus souvent une heure de révision avant un test d'une durée d'une heure, généralement à la fin de chaque chapitre. Pour les examens plus importants (examen de fin de semestre et OGT), c'est souvent une semaine qui est consacrée à la révision. Les tests comportent le plus souvent une majorité de questions sous forme de QCM et une partie minoritaire composée d'*essays* d'une longueur d'une dizaine de lignes maximum²⁶. Les QCM étant long à concevoir, les professeurs se servent généralement de tests déjà préparés, ajoutant seulement les questions de type essai. Lorsqu'il s'agit de QCM, la correction est facilitée. En effet, les professeurs disposent d'une machine qui, après avoir programmé la clé de correction du test, corrige les « copies »²⁷ des élèves. Le corrélatif de cette manière d'évaluer les élèves est l'importance donnée à l'histoire factuelle, même si certaines questions de QCM cherchent à tester la capacité de déduction, d'analyse et l'esprit critique des élèves. Ainsi, les révisions consistent souvent à faire une ou plusieurs feuilles d'exercices sous forme de QCM et à recopier les définitions d'une liste de termes importants à partir du glossaire du manuel. De plus, depuis l'introduction de l'OGT, les professeurs disent qu'ils ont été amené à enseigner pour le test (ils emploient l'expression « *teach to the test* »). Les QCM sont généralement considérés comme ayant plusieurs avantages : l'objectivité, la rapidité de correction et le nombre de connaissances élevées qu'ils peuvent tester.

Outre les tests, les nombreux devoirs à faire à la maison sont notés, de même qu'un grand nombre d'exercices effectués en cours. C'est ce qui constitue la plus grande part des corrections des enseignants. Dans la note finale prise en compte à la fin de l'année par M. Jackson pour le passage dans la classe supérieure, 20 % de la note est relative à l'évaluation de la fin du premier semestre, 20 % à celle de la fin de l'année, 40 % aux devoirs sur table et aux devoirs faits à la maison durant l'année et enfin 20 % à un travail de recherche fait au CDI. Les professeurs remplissent des bulletins de notes qui sont envoyés aux parents, mais ils n'écrivent pas d'appréciation sur ces bulletins et ne font pas de conseils de classe. La réussite des élèves, qui doivent obtenir un pourcentage final de 60/100 pour passer au niveau supérieur, est évaluée dans chaque matière et non par une moyenne globale comme c'est le cas en France. Les notes

²⁶ Voir annexes 3 et 4, présentant deux exemples de test.

²⁷ Voir annexe 5, comportant une grille de réponses pour les QCM.

concernant les exercices ou les devoirs à faire à la maison sont sur une échelle de 10 ou 20, les notes des devoirs sur table généralement sur 100. Des lettres et/ou des pourcentages sont utilisés pour les moyennes à la fin du semestre et pour les tests importants.

Suivant les instructions de mon *mentor teacher*, j'ai donné aux élèves au moins deux notes par semaine. Ces notes portaient sur du travail fait à la maison comme sur du travail fait en classe²⁸. Je n'ai par contre pas donné de test, n'ayant pas terminé mon chapitre. M'ayant confié une photocopie de son « cahier de notes » - constitué d'une double feuille pour chaque classe -, j'ai pu constater que, bien qu'utilisant un même type d'échelle de notes, les notes utilisées se concentraient à l'extrémité supérieure de l'échelle de notes. Avoir moins de 8/10 est considéré comme une mauvaise note, les professeurs n'hésitant pas à donner la totalité des points. J'ai ainsi adapté en partie ma notation. Pour noter les réponses aux questions du livre, M. Jackson m'a conseillé de lire une ou deux définitions parmi la dizaine demandée et de lire la réponse à une autre question – sur les cinq demandées – et d'attribuer 10/10 si le travail me semblait fait sérieusement. Cette méthode de correction semble fréquente parmi les professeurs américains. Ne pouvant me départir de mon habitude prise en France et considérant que cette méthode de correction ne prenait pas suffisamment en compte le travail fait par les élèves, j'ai toutefois lu et corrigé l'ensemble de leur travail. Cette méthode de correction semble surtout avoir comme but d'inciter les élèves à travailler régulièrement, de rassurer les parents sur ce que font leurs enfants à l'école, mais pas de vérifier leur compréhension du cours. M. Jackson a d'ailleurs exprimé son étonnement face à notre persévérance à expliquer certains concepts importants, malgré leur difficulté, estimant que si les élèves ne pouvaient comprendre rapidement, il valait mieux passer à autre chose, pour ne pas susciter leur désintérêt.

4) Enseigner l'histoire américaine à une classe de 10^e honors

A la fin du mois de février, après les *snow days* et la fin du chapitre sur la Seconde Guerre mondiale, mon tour d'enseigner à deux classes de 10^e est venu. Le programme concernait alors les questions internationales juste après la Seconde Guerre mondiale et dans les années 1950,

²⁸ Les travaux notés étaient : des questions sur un extrait du plan Marshall (voir annexe 6), une feuille d'exercice tirée du cahier d'exercices du manuel, des notes prises sur la vidéo concernant les présidents américains, un travail demandé par la principale pour ses statistiques, une rédaction de scénarios en cours (voir annexe 8) et des réponses aux questions de fin de section du livre (voir annexe 2).

particulièrement les débuts de la guerre froide, ainsi que la politique intérieure et la société américaine durant cette même période. Après un mois et demi de séjour, l'utilisation de la langue anglaise n'a finalement pas posé de problèmes importants lorsqu'il s'est agi de faire cours. J'ai progressivement appris à connaître les élèves auxquels j'enseignais. Les élèves ont dans l'ensemble apprécié le fait d'avoir des cours différents faits par un professeur venant de l'étranger. Travailler à partir de documents les a particulièrement intéressés. Le manuel dont ils disposaient²⁹ était, comme la plupart des manuels américains, un lourd manuel, avec une couverture rigide, long de 1194 pages³⁰ et comportant beaucoup de textes et peu de documents³¹.

La concertation sur les méthodes pédagogiques à employer n'était pas très développée avec mon *mentor teacher*, mais ma liberté pédagogique était relativement importante. J'ai progressivement tenté d'autres méthodes d'enseignement, essayant d'intégrer à la fois des méthodes françaises et des méthodes américaines.

a) Cours dialogué et utilisation de documents textuels et audiovisuels

En ouverture du chapitre sur la guerre froide, j'ai étudié des extraits de deux documents importants des débuts de la guerre froide, datant de 1947 : la doctrine Truman et la doctrine Jdanov. J'ai mis en regard les deux documents en faisant participer les élèves à leur analyse à travers un tableau comportant une colonne pour chacun des discours et deux lignes, l'une appelée « évaluation positive ou négative des États-Unis », l'autre « évaluation positive ou négative de l'URSS ». Remplissant au tableau cette grille d'analyse, l'intention était de montrer aux élèves les idéologies opposées qui prévalaient lors de la formation des blocs et l'effet de miroir de ces deux discours, chacun accusant le camp adverse des mêmes défauts, non respect de la démocratie et impérialisme, ce que les Américains peuvent facilement associer avec le bloc soviétique, mais non avec le camp américain.

Enseigner cette période pendant laquelle les États-Unis étaient l'un des deux acteurs majeurs de cet affrontement et consulter, en particulier, les manuels utilisés par les élèves et les

²⁹ Cayton, Andrew et alii, *America. Pathways to the Present*, Prentice Hall, New Jersey, 2002.

³⁰ Cette longueur s'explique en partie par le fait que ces manuels sont généralement conçus pour l'ensemble des États-Unis, qui n'ont pas de programme national. Leur manuel couvrait donc toute l'histoire américaine.

³¹ Les élèves ont été séduits par les manuels français d'histoire et de géographie de seconde que j'avais apportés. Ils les ont appréciés pour leur maniabilité (notamment leurs couvertures flexibles), leurs couleurs, leurs photos, leurs nombreux documents, la part plus réduite du texte du manuel et leur poids, contrastant effectivement fortement avec les manuels américains.

professeurs, aide à se rendre compte dans quelle mesure une histoire nationale peut comporter une vision partielle de l'histoire. De l'aveu de mon *mentor teacher*, mon approche de cette période dans mon cours était plus neutre, c'est-à-dire que je présentais un tableau plus nuancé, moins manichéen, prenant notamment plus en compte l'aspect soviétique de la guerre froide. Ni la doctrine Jdanov, ni le nom de cet idéologue ne sont, par exemple, mentionnés dans le manuel que j'utilisais ; ils n'étaient pas non plus connus de mon *mentor teacher*. Celui-ci a toutefois repris ce document, afin de l'utiliser, le jour même, avec sa 7^e période, également une classe de 10^e, à laquelle il continuait à enseigner. Aux États-Unis, « communisme » est le plus souvent associé avec « dictature ». L'usage du mot socialisme est aussi le plus souvent évité, car évoquant de façon trop importante le communisme.

Selon les réflexions de M. Jackson, la façon d'utiliser les documents dans un cours d'histoire américain diffère de la façon dont j'ai procédé. Les documents présents dans les manuels américains, moins nombreux que dans les manuels français, sont souvent limités à des citations de discours ou d'écrits de personnages importants lorsqu'il s'agit de textes et sont généralement intégrés dans le corps principal du texte du manuel. N'ayant pas observé de cours durant lesquels mon *mentor teacher* a fait usage de sources primaires, je m'en tiens à ce qu'il m'a dit et aux types de questions que l'on peut trouver dans l'OGT. Ces cours extraits sont surtout utilisés comme des illustrations et des assertions confirmant les faits enseignés, plus que comme un objet d'analyse et un moyen de comprendre l'histoire. En outre, les élèves demandent quasiment systématiquement s'ils peuvent ou non conserver les feuilles distribuées comportant des documents, ces derniers ne paraissant donc pas constituer à leurs yeux un élément fondamental de l'apprentissage de l'histoire.

Le deuxième jour de cours, ainsi que les deux jours suivants, j'ai procédé à un cours dialogué portant sur les débuts de la guerre froide et appuyé sur quelques documents extraits de discours importants de 1946 et 1947 donnant le point de vue américain et soviétique, reprenant en partie les documents évoqués le premier jour, ainsi qu'une carte de l'Allemagne divisée en quatre zones d'occupation. J'ai construit ce cours de façon structurée, comportant une introduction, des parties et des sous-parties écrites au tableau. Cette façon de procéder a paru claire aux yeux de mon *mentor teacher* et des élèves, à qui j'ai demandé de prendre en note ce que j'écrivais au tableau. Lors des rappels du cours précédent en début d'heure, les élèves ont dans l'ensemble su répondre aux questions et se sont spontanément reportés aux notes prises la veille s'ils ne se souvenaient plus suffisamment précisément d'une date, d'un nom ou d'un terme. Les élèves des classes auxquelles j'enseignais étaient studieux, intéressés par le sujet et par la possibilité de

comprendre et de réfléchir sur la situation historique abordée et conservaient leurs notes sans qu'il soit besoin de le leur rappeler. Bien qu'appréciant la structure de ce type de cours, M. Jackson a fini par me dire qu'il le considérait comme relevant plus de l'université et ne convenant pas vraiment à ses lycéens. Un chapitre ainsi conçu dans son ensemble et organisé en parties et sous-parties ne correspond pas à la façon habituelle de procéder des Américains et ne s'intègre pas aisément à une éducation basée sur les activités (*activity-based education*). Par ailleurs, les élèves ayant les mêmes cours chaque jour, cinq fois par semaine, il a souligné le fait que l'effort demandé aux élèves était trop important et qu'il convenait de leur donner une pause après ces quatre jours de cours en leur montrant une vidéo le vendredi. En outre, ma *supervisor*, qui a effectué une première visite cette semaine-là, m'a dit que la prise de notes au tableau et celle des élèves prenaient trop de temps et qu'il serait souhaitable de la réduire et de trouver des moyens d'engager les élèves de façon plus importante dans le cours et de faire participer l'ensemble des élèves, puisque ce sont généralement les mêmes élèves qui se proposent pour répondre aux questions, comme je l'ai également expérimenté en France.

Abordant la première crise importante des débuts de la guerre froide, le blocus de Berlin, j'ai appuyé mon cours sur un documentaire concernant cet épisode³². J'ai montré une partie de cet épisode, qui durait 45 minutes et expliquait de manière intéressante la mise en place de cette crise, son déroulement, puis ses conséquences, en montrant à la fois la situation des alliés occidentaux, la situation soviétique et la situation locale à Berlin. J'ai visionné cette vidéo en deux parties : les vingt premières minutes lors d'un cours, puis les sept dernières minutes le cours suivant. J'ai introduit le sujet avant de laisser les élèves regarder le documentaire, munis d'un questionnaire. Après la première partie, j'ai repris avec les élèves les différentes questions, finissant ce travail le jour suivant. J'ai procédé de la même façon avec la fin de la vidéo. Puis, j'ai continué le cours en étudiant la création de l'OTAN et du Pacte de Varsovie. Je n'ai pu aborder la guerre de Corée avec mes élèves, puisque, le lendemain, les révisions pour l'OGT ont commencé et se sont continuées pendant toute la semaine consacrée à cet examen.

³² Cette vidéo, empruntée à la bibliothèque universitaire d'Akron, fait partie d'une série de huit épisodes concernant la guerre froide, intitulée *Cold War*, produite par Pat Mitchell et Jeremy Isaacs et distribuée par CNN Productions en 1998.

b) Enseigner par des activités

Après cette interruption, j'ai repris ma place d'enseignante et je me suis intéressée aux évolutions de la société américaine et à la politique intérieure des États-Unis. Ayant observé des cours utilisant le manuel et peu de prises de notes et tentant de prendre en compte les remarques de mon *mentor teacher* concernant la pratique d'une éducation basée sur les activités et celles de ma *supervisor* m'incitant à engager davantage les élèves, j'ai saisi l'occasion d'essayer d'autres façons d'enseigner l'histoire, en mettant en place certaines activités. J'ai ainsi recommencé mon enseignement par une séance sur la société américaine des années 1950 en faisant travailler les élèves par groupes de quatre dont j'ai décidé la composition, chaque groupe disposant d'un thème assorti de quelques documents et de questions portant sur ces documents et sur le texte du manuel³³. Ces thèmes portaient sur différents aspects de la transformation de la société américaine des années 1950, comme les loisirs, et invitait à se représenter la vie que pouvaient mener des Américains moyens à cette époque. A la fin de la séance, chaque groupe, ayant désigné un porte-parole, est venu présenter les conclusions de son travail devant l'ensemble de la classe. La plupart avaient désigné leurs porte-parole sans difficulté. J'ai toutefois insisté auprès de certains groupes pendant la séance avant qu'ils ne désignent un porte-parole. La majorité des élèves qui ont parlé devant la classe avaient une certaine aisance, certains se limitaient toutefois à la lecture de leurs notes. Pour compléter ce travail, je leur ai donné un travail à faire à la maison de type américain portant sur deux sections qu'ils avaient utilisées durant l'heure en leur demandant de répondre aux questions de la fin de ces deux sections pour le lendemain.

Le lendemain, j'ai traité de la politique intérieure menée par Truman et Eisenhower. Me basant sur le texte du manuel, j'ai fait lire tour à tour les élèves³⁴. Au fur et à mesure de la lecture, j'ai rempli avec les élèves un tableau que je leur avais distribué en début d'heure et reproduit sur transparent, afin d'analyser les différents aspects de leur politique intérieure et de comparer les politiques de ces deux présidents. Etant donné que je ne disposais pas de connaissances approfondies sur la politique intérieure de Truman et Eisenhower, j'en ai profité pour tenter une manière d'utiliser le manuel en faisant participer les élèves tout en les incitant à distinguer les différents éléments de leurs politiques intérieures. Après un petit moment de confusion et d'incertitude au départ, le temps que les élèves prennent connaissance du tableau, ceux-ci ont

³³ Cf. annexe 7.

³⁴ M. Jackson a d'ailleurs adopté le fait de faire lire à haute voix les élèves pendant le cours après avoir observé mes cours et ceux de mon collègue français.

généralement su placer les informations lues dans les différentes cases du tableau. A la fin de cette séance, seule la présidence de Truman avait été couverte. Je n'ai finalement pas pu continuer ce travail avec les élèves, dans la mesure où j'avais prévu un travail de mise en situation par groupe le lendemain, jour de la dernière visite de ma *supervisor*, avant d'apprendre que *mon mentor teacher* avait prévu une séance consacrée à la France³⁵, suivie de deux semaines de travail de recherche sur des sujets biographiques au CDI, apprenant donc après coup qu'il s'était agi de mon avant-dernier cours.

Le lendemain, j'ai essayé de mettre en œuvre ce qu'on peut appeler un travail d'imagination ou de mise en situation, type d'activité également pratiqué en Angleterre. Ce travail portait sur la période de la chasse aux communistes aux États-Unis à la fin des années 1940 et au début des années 1950³⁶. J'ai demandé aux élèves de constituer cette fois-ci eux-mêmes des groupes de trois à quatre personnes, pendant que je distribuais les feuilles concernant la séance. Avant de commencer le travail de groupe, j'ai demandé à plusieurs élèves de lire le paragraphe introductif sur la chasse aux communistes. Puis, quatre élèves se sont proposés pour lire le dialogue constitué par le témoignage de Walt Disney devant la Commission du Congrès, appelée *the House Un-American Activities Committee (HUAC)*, en 1947³⁷. Les élèves ont lu avec enthousiasme le témoignage de ce personnage célèbre. Je leur ai ensuite présenté quatre scénarios différents. Chaque groupe devait choisir l'un de ces scénarios et rédiger un texte correspondant à ce sujet. La lettre de dénonciation d'un voisin soupçonné de communisme est le scénario qui a eu le plus de succès, tandis que l'interrogatoire par la HUAC d'un communiste mentionné dans le témoignage de Walt Disney n'a été traité par aucun groupe, étant apparemment rebutés par

³⁵ Les élèves et moi-même avons apprécié cette discussion sur la France. Elle a porté sur des sujets divers, comme la différence des taux d'imposition et des politiques sociales des deux pays, la séparation de l'Eglise et de l'Etat... Etant à un mois des présidentielles françaises, je leur ai également parlé du système politique et électoral français. Certains élèves ont aussi posé une question sur un préjugé qui semble répandu à l'encontre des Françaises, pour savoir s'il est vrai qu'elles ne s'épilent ni les jambes ni les aisselles !

³⁶ Lors des révisions pour l'OGT, M. Jackson leur avait donné comme travail à faire à la maison la lecture du chapitre comprenant cet aspect de l'histoire américaine. Ils avaient donc déjà commencé à aborder ce thème. Voir annexe 8.

³⁷ Les élèves de la 3^e période étant plus rapides que ceux de la première heure, j'ai également pu leur demander de lire le témoignage d'Adrian Scott (1947), qui a refusé de répondre aux questions inquisitoires de la HUAC et qui a donc fait partie des Dix d'Hollywood, tandis que les élèves de la 1^{ère} période ont fini leurs scénarios le lendemain. Ce jour-là, le cours durait seulement 40 minutes à cause de la tenue d'une cérémonie pour les élèves intégrant la Ellet's National Honor Society.

l'aspect formel de l'interrogatoire et par la longueur du dialogue qu'ils s'imaginaient devoir produire.

C'est avec regret que j'ai finalement arrêté d'enseigner et de concevoir des cours d'histoire américaine en anglais à la fin de ce cours, d'autant plus que je commençais à véritablement connaître les élèves. Malgré une période d'enseignement qui m'a paru courte, ce stage a été vraiment enrichissant et m'a permis à la fois de mettre en œuvre ce que j'avais appris en enseignant en France et d'essayer de nouvelles façons d'enseigner ma matière.

Conclusion

Le cours d'histoire en France est articulé autour d'une problématique et structuré comme un ensemble dans le cadre d'un chapitre ; aux Etats-Unis, il se concentre avant tout sur les faits et repose sur différentes activités. L'évaluation des élèves est en rapport avec cette différence d'approche des cours. Evoquant à la fois avec précision certains faits et survolant beaucoup d'aspects, la façon dont est abordée l'histoire dans les cours de lycée auxquels j'ai assisté dans la classe de mon *mentor teacher* est parfois surprenante. Observant et donnant des cours d'histoire américaine, en particulier sur la guerre froide, et recourant à l'analyse de documents, mon approche s'est révélée moins manichéenne, essayant avant tout de comprendre la situation historique avant de juger. L'observation et l'enseignement effectués m'ont ainsi invité à réfléchir aussi bien aux contenus qu'à la pédagogie.

J'ai également pu étudier un système scolaire en évolution et mesurer les implications des nouvelles directives de l'Etat de l'Ohio et de l'Etat fédéral sur l'enseignement. L'histoire, dans l'Ohio, est considérée comme une matière fondamentale, mais la géographie est peu enseignée. Les élèves, bien qu'ayant certaines connaissances géographiques, ne disposent pas véritablement d'outils d'analyse géographiques, ce qui contribue à l'isolationnisme qui caractérise nombre d'Américains. Comme l'a souligné M. Jackson en demandant aux élèves ayant voyagé hors des Etats-Unis de lever la main – il s'agit d'une très petite minorité –, c'est un pays vaste, voisin de deux pays seulement par ses frontières continentales, le Mexique et le Canada, tandis que voyager dans un pays étranger à partir d'un pays européen est plus aisé. En outre, l'enseignement des langues étrangères est limité, les élèves commençant le plus souvent l'apprentissage d'une langue étrangère au lycée et ne l'étudiant souvent que deux années.

Le stage de trois mois que j'ai effectué aux Etats-Unis m'a donné l'occasion de pratiquer mon anglais dans la perspective de cours de DNL. Mais, il a été aussi enrichissant à de nombreux points de vue. Voyage de découverte des Etats-Unis, il a été plus encore une expérience pédagogique essentielle. Ce stage de formation m'a donné l'opportunité de prendre du recul sur la courte expérience pédagogique que j'ai eue en France avec une classe de seconde, de réfléchir à la matière que j'enseigne et à la manière de l'enseigner. L'occasion m'a aussi été donnée par ce stage d'expérimenter de nouvelles façons d'enseigner, me permettant, à l'avenir, de tenter plus facilement la mise en œuvre de différents types de cours afin de répondre aux enjeux que pose l'enseignement de l'histoire-géographie et de l'éducation civique.

Bibliographie

➤ Standards de l'Ohio et manuel utilisé

State Board of Education et Ohio Department of Education, *Academic Content Standards, K-12 Social Studies*, Ohio, 2004

Cayton, Andrew, Israels Perry, Elisabeth, Reed, Linda, Winkler, Allan M., *America. Pathways to the Present*, Prentice Hall, New Jersey, 2002

➤ Ouvrages portant sur le système éducatif américain et les méthodes pédagogiques utilisées

Gollnick, Donna M., Chinn, Philip C., *Multicultural Education in a pluralistic society*, New Jersey, Pearson, 2006

Goodman, Greg S., Carey, Karen T., *Ubiquitous Assessment*, New York, Peter Lang, 2004

Mazurek, Kas, Winzer, Margret A., *Schooling Around the World*, Boston, Pearson, 2006

Oosterhof, Albert, *Developing and Using Classroom Assessment*, Upper Saddle River, New Jersey, Prentice-Hall, 1999

➤ Réflexion sur l'histoire enseignée aux États-Unis

Loewen, James W., *Lies My Teacher Told Me. Everything Your American History Textbook Got Wrong*, New York, Touchstone, 1996

Nash, Gary B., Crabtree, Charlotte, Dunn, E. Ross, *History on Trial. Culture wars and the changing of the past*, New York, Vintage Books, 1997, 2000

Annexes

Un système scolaire fédéral et décentralisé

Annexe 1 : Les décisions politiques en matière d'éducation aux trois niveaux de gouvernement dans l'Ohio

L'enseignement de l'histoire dans les classes de M. Jackson : cours, exercices et évaluation

Annexe 2 : Exemples de réponses aux questions de fin de section d'un chapitre du manuel

Annexe 3 : Extraits du test donné par M. Jackson à la fin du chapitre sur la Seconde Guerre mondiale aux 10^e

Annexe 4 : Extraits d'un exemple d'examen de fin d'année des écoles publiques d'Akron destiné aux élèves de 10^e et similaire au type de test de l'OGT (*Ohio General Test*)

Annexe 5 : Exemple de grille de réponses pour les QCM

Cours et exercices que j'ai donnés aux élèves de 10^e

Annexe 6 : Devoir à faire à la maison portant sur un extrait du plan Marshall

Annexe 7 : Activité sur la société américaine dans les années 1950

Annexe 8 : Activité de mise en situation sur la chasse aux communistes aux Etats-Unis