

IUFM de CRETEIL

Amandine Chapuis
PLC2 Histoire-Géographie

année 2006 - 2007

NORDONIA HIGH SCHOOL : UNE EXPERIENCE EDUCATIVE AMERICAINE



Mémoire professionnel réalisé sous la direction de Mr Didier CARIOU

Pour commencer...

L'éducation aux Etats-Unis : une gestion locale

Ecole et « communauté »

Le « Pledge of allegiance »

A « Nation at Risk » : quand l'Etat Fédéral fait de l'école une priorité nationale

Communautarisme et diversité des écoles américaines

La question des partenariats public / privé

« No child left behind »

Le rôle croissant des Etats

Nordonia High School : « State rank Excellent »

Premières heures de cours...

Darwinisme social et « tracking »

« Self-containing boys »

La politique de l' « Inclusion » : dépister et intégrer les handicaps

Le statut des élèves...

La visite de la délégation française : où l'on découvre qu'ils pourraient le faire

Le lendemain : où l'on s'aperçoit qu'ils ne saisiront pas leur chance

Le plan de classe

Histoire et « social studies »

Conditions matérielles de travail

L'histoire sans les sources

« Interact with History »

A propos du lien entre méthodes d'apprentissage et gestion de classe...

« Cooperative learning »

Réfléchir sur son apprentissage

Pour conclure...

Productions d'élèves

Formation et évaluation des futurs enseignants américains

Pour commencer...



Les 21 participants du programme « Teachers in Training »

Le programme « Teachers in training » mis en place par le Ministère de l'Éducation Nationale et le Département d'Etat américain, a réuni 21 professeurs d'histoire-géographie stagiaires, à Akron, dans l'Ohio, du 5 Janvier au 31 Mars 2007.



« Lunch » de bienvenue à l'Université d'Akron

Le mois suivant a été consacré à des séminaires dont l'objectif était de découvrir et de comprendre le système éducatif américain, notamment à travers des rencontres avec des

Après avoir été accueillis très chaleureusement par nos hôtes américains sur le campus du College of Education de l'Université d'Akron, nous avons observé durant une semaine les écoles dans lesquelles nous allons enseigner par la suite.



Distribution du matériel de travail

représentants des différents niveaux de décision de ce domaine très décentralisé (local, Etats, pouvoir fédéral). Il s'agissait aussi d'évoquer des problématiques assez spécifiques à l'éducation aux Etats-Unis : diversité culturelle, intégration des élèves handicapés... En revanche, aucune approche disciplinaire n'était prévue. Les réflexions dont je vous fais part dans ce texte à propos de l'enseignement de l'histoire sont donc personnelles. Elles sont le fruit de l'observation des pratiques de mes collègues, des discussions que j'ai pu avoir avec eux.



Université d'Akron

Tout au long de cette expérience, des voyages ont été organisés le week-end par le Département d'Etat, dans le but de nous faire découvrir et comprendre la diversité des cultures qui constituent les Etats-Unis, le plus souvent possible dans la perspective de l'éducation : visites d'écoles en pays Amish, à Washington D.C., Chicago, New York City, Columbus, Cleveland...



En sortie de terrain à Washington D.C...

L'école dans laquelle j'ai été affectée est un lycée périurbain, Nordon High School. J'y ai enseigné auprès d'Angela Powers, professeur d'histoire, durant sept semaines. J'étais en charge de deux cours de 45 à 50 minutes chaque jour, cinq jours par semaine. Je donnais des cours d'histoire mondiale (j'ai couvert une période allant de la révolution russe à la fin de la seconde guerre mondiale) à des élèves de troisième. Au cours de cette période de stage, j'ai été observée et évaluée très régulièrement (une fois par semaine) par le professeur Suzann Colville Hall, responsable du programme pour l'Université d'Akron.

Mes observations et analyses ne sont en aucune manière généralisables à l'ensemble du système éducatif américain pour plusieurs raisons : l'aspect décentralisé du système, l'importance des écoles privées et surtout l'existence de groupes de niveau au sein des écoles. Les classes que j'avais en charge étaient les plus faibles et les plus difficiles de l'établissement, les situations que j'ai vécues ne sont donc pas représentatives du niveau ni du comportement des élèves américains (si tant est que juger du niveau ou du comportement des élèves d'un pays tout entier ait jamais eu un sens...). La discussion avec les autres stagiaires français, l'observation d'autres classes, m'ont permis de prendre la mesure de la spécificité de mon expérience. J'essaie donc de rendre compte de cette originalité tout en la replaçant dans un contexte plus large.

L'intérêt de cette expérience réside néanmoins dans sa spécificité, car les classes et les situations auxquelles j'ai fait face sont bien le produit d'un système qui n'a pas l'égalité comme idéal.

L'éducation aux Etats-Unis : une gestion locale

Selon la Constitution américaine, l'éducation ne fait pas partie des prérogatives de l'Etat Fédéral. Les pionniers ayant quitté l'Europe pour des raisons religieuses, l'idée de liberté, en particulier en matière d'éducation, leur tenaient beaucoup à coeur. C'est la raison la plus couramment avancée par les universitaires que nous avons rencontrés. Cet élément explique aussi la surreprésentation des écoles privées catholiques aux Etats-Unis, système qui date en particulier de l'arrivée des Irlandais qui, fuyant les persécutions religieuses britanniques, n'ont pas accepté d'inscrire leurs enfants dans des écoles protestantes.

Par ailleurs, cette autonomie locale a aussi pour origine la conquête de l'Ouest. Les pionniers se sont établis dans le Mid-West et l'Ouest en fondant des communautés autonomes qui ont toutes développé des systèmes éducatifs et des modes d'enseignement différents. Ce qui était à ce moment-là une nécessité due à l'isolement est devenu ensuite une liberté à laquelle l'immense majorité des américains est très attachée.

Dans les faits, cela se traduit par une liberté quasi totale quant à l'enseignement pratiqué, dans les contenus comme dans les méthodes d'apprentissage. Chacun peut, s'il le désire, ouvrir une école et les élèves qui en suivent les cours seront considérés comme scolarisés. Les différentes instances d'échelle nationale ou fédérale relatives à l'éducation n'ont jamais qu'un rôle de conseil auprès des écoles. Leur seul pouvoir provient des fonds qu'elles distribuent. C'est pourquoi les subventions sont toujours accompagnées de règles précises et les écoles doivent toujours rendre compte de l'utilisation de cet argent.

Historiquement, la majorité des fonds perçus par les écoles publiques provient de l'imposition locale. Chaque district scolaire est régi par un "school board", élu par les citoyens (branche législative) et par un « superintendant » des écoles (branche exécutive), nommé par le school board. Le school board et le superintendant recrutent le personnel de direction des écoles. Puis trient les candidatures des enseignants qui sont recrutés par les proviseurs. Le statut des professeurs varie selon leur ancienneté. Les dix premières années dans une école sont très instables car le contrat est renouvelé (ou non) chaque année. A partir de la dixième année d'enseignement, la sécurité de l'emploi devient à peu de choses près la même qu'en France. Dans tous les cas, ce n'est pas le proviseur mais le superintendant qui licencie un enseignant (en général sur proposition du proviseur ou bien après des plaintes des parents) et le licenciement fait toujours l'objet d'une enquête approfondie au préalable (selon les enseignants rencontrés, y compris syndiqués). Les salaires peuvent varier du simple au double selon le district dans lequel l'enseignant a réussi à être embauché et selon son niveau de qualification universitaire et son expérience professionnelle. Dans tous les cas, les salaires, même des débutants, ne sont jamais inférieurs aux salaires français. Le métier d'enseignant donne droit à un régime d'assurance maladie et de retraite très intéressant par rapport aux autres régimes (selon les différents enseignants interrogés). Cette loi du marché aboutit à peu de choses près à la situation française :

jeunes enseignants inexpérimentés dans les zones les plus difficiles (centres villes) et enseignants expérimentés dans les écoles les plus renommées et les plus calmes (banlieues résidentielles).

Cette gestion locale des écoles par la “communauté” est bien illustrée par le fait que les budgets des écoles sont votés par les citoyens. La proposition de loi en question doit souvent être modifiée et soumise au vote trois ou quatre fois avant d’être adoptée. Le dernier budget du district de Macedonia (le district auquel appartient Nordon High School) a été soumis au vote cinq fois. Dans le district de Springfield, banlieue est d’Akron, le vote du budget a lieu cette année. Depuis plusieurs semaines, les enseignants et les parents se mobilisent pour convaincre les citoyens de voter OUI : création d’affiches, port de brassards à l’effigie du « Yes » et même porte à porte dans la communauté...

Ecole et « Communauté »

La prépondérance du niveau local en matière d'éducation a plusieurs conséquences totalement inédites en France et qui ont entraîné de nombreuses incompréhensions de ma part au début de cette expérience.

Tout d'abord, l'objectif de l'école et de l'éducation en général, ainsi que le rôle et le statut de l'enseignant, ne sont pas clairement définis. Aucun texte fédéral n'aborde ces questions, étant donné que, selon la Constitution américaine, l'éducation n'est pas du ressort de l'Etat Fédéral. A la question, par exemple : « Les Etats-Unis considèrent-ils que l'école doit former des penseurs, des citoyens ou des travailleurs ? », il n'existe aucune réponse officielle. Il ne peut y avoir que des débats puisque l'Etat Fédéral n'a pas, techniquement, les moyens de trancher cette question. Alors que des enseignants français auraient pour réflexe de se référer aux textes officiels, aux Etats-Unis, ces références n'existent pas. Le rôle de l'école est traditionnellement défini localement, selon les besoins et les attentes des communautés locales. Historiquement, si les communautés bourgeoises et commerçantes de la côte est ont insisté pour former des citoyens et des travailleurs entrepreneurs, les communautés rurales de pionniers du Mid-West cherchaient clairement à former de bons agriculteurs. L'exemple de la communauté Amish en est une illustration très nette. Très importante dans l'Ohio, cette communauté, qui refuse la scolarisation des enfants au lycée, a obtenu gain de cause : aucun enfant Amish ne va à l'école après le 8th grade (4^{ème}). Au cours de la visite d'une école Amish, à la question concernant le rôle que la communauté assigne à l'école, la maîtresse nous a répondu : former de bons croyants, respectueux des pratiques religieuses Amish, former des agriculteurs ou des artisans performants pour les garçons et des mères au foyer efficaces et dévouées pour les filles. Cette conception de l'école a été acceptée et renforcée par la Cour Suprême des Etats-Unis au cours de plusieurs procès intentés, entre autres, par l'Etat de l'Ohio contre la communauté Amish. Le respect de la diversité des communautés l'emporte toujours aux Etats-Unis sur la défense des droits et des libertés individuelles et du respect des lois de l'Etat... Ainsi donc, selon les lieux, les efforts des écoles porteront clairement sur des objectifs sensiblement différents.



Visite d'une école en Pays Amish



Ensuite cette situation donne naissance à des interactions très particulières entre professionnels de l'éducation et « communauté » (parents, élus...). Les écoles ne sont pas simplement des lieux dédiés à l'apprentissage académique. Ce sont de véritables lieux de sociabilité et de construction de l'identité locale. Seule l'église possède aux Etat-Unis un statut quasi similaire, l'école publique ayant en plus l'avantage de regrouper les confessions (dans la limite du poids des écoles privées) et les catégories socio-économiques (dans la limite de l'organisation spatiale, qui existe aussi en France). L'organisation de l'espace, notamment dans le Mid-West des pionniers, résulte véritablement, aujourd'hui encore, du « township ». Les espaces publics y sont quasiment inexistantes, les opportunités de réunir la communauté sont concentrées sur les écoles, qui cristallisent donc les attentes. Les écoles récemment construites ne sont d'ailleurs plus simplement des « schools » mais deviennent des « community learning centers ». Judith A. Resnik Elementary School est une école primaire ouverte à Akron il y a quelques mois. Nous avons rencontré la jeune et dynamique directrice de cette école flambant neuve, qui nous a expliqué le rôle global de son école au sein du quartier. En plus des activités traditionnelles de l'école, le bâtiment peut être loué ou prêté aux associations de quartier, des cours du soir sont organisés pour les adultes en formation continue, divers événements culturels peuvent avoir lieu dans l'école. Selon la plaquette de l'école, implication de la communauté signifie à la fois que l'école est au service de la communauté : « Resnik Community Learning Center va devenir le cœur de notre quartier, un lieu où les enfants pourront grandir et s'épanouir pour atteindre le potentiel maximum. Le « community learning center » offrira aussi aux résidents, aux familles et aux élèves un large éventail d'activités après les cours et pendant les vacances d'été » ; mais cela signifie aussi que la communauté est au service de l'école : « notre nom « Resnik Community Learning Center », reflète le lien avec la communauté. Les ressources de la communauté, à travers les entreprises Exxon Mobile, NASA, Virtual Hold Technologies, l'Université d'Akron et COSI, donnent à nos élèves des opportunités uniques et fascinantes de renforcer leurs compétences en matière de lecture, écriture, maths et sciences. Sparks et le programme Nike de LeBron James [célèbre joueur de NBA, Cavaliers de Cleveland, originaire d'Akron] forment des corps sains en fournissant les équipements sportifs et les ressources nécessaires à notre programme d'éducation physique ». Cette ouverture sur la communauté permet aussi à l'école de récolter des fonds pour son propre fonctionnement !

L'investissement des parents dans la vie de l'école est globalement important mais diffère, comme en France, en fonction des catégories socioprofessionnelles et des situations socio-économiques. Il arrive très souvent que les associations de parents organisent par exemple des levées de fonds en faveur des activités extrascolaires (théâtre, musique... en général, pas le sport dont les financements sont déjà très conséquents).

Les liens étroits avec la communauté sont aussi une des raisons pour lesquelles les activités sportives sont tellement valorisées dans les établissements scolaires. Nordon High School se définit prioritairement par le nom de ses équipes : « Home of the Knights ». Le proviseur du lycée supervise à la fois un « Academic director » (concernant les cours traditionnels) et un « Athletic director » (concernant les activités sportives) et dont le budget est réellement conséquent. Les jeunes athlètes sont très valorisés : les universités américaines

distribuent beaucoup plus de bourses sur des critères sportifs que sur des critères de réussite scolaire...

Enfin cette situation donne aussi lieu à une réelle pression de la part de la communauté locale sur les professionnels de l'éducation (administrations et enseignants). Les contenus sont concernés : choix ou abandon de certaines matières / options, mais surtout les pratiques enseignantes. Il est très courant que les parents envoient des e-mails aux enseignants puis aux chefs d'établissements pour se plaindre de la notation de leur enfant. Les élèves ont un statut tellement valorisé et les parents un tel pouvoir d'intervention que les enseignants se voient souvent obligés de négocier avec des élèves ne voulant manifestement pas faire d'efforts de travail. J'ai notamment été témoin d'un incident entre un professeur d'histoire et une mère d'élève dont l'enfant accusait son enseignant de le noter de manière injuste. La mère a soutenu son enfant en déclarant qu'il « vivait dans un univers personnel et que cet univers, le monde d'Alex, il avait du mal à le faire coïncider avec les cours d'histoire ». Le proviseur adjoint ayant déclaré qu'il devait y avoir conciliation entre l'enseignant et la mère, la mère a proposé qu'au lieu de travailler en cours d'histoire comme tout le monde, Alex pourrait écrire ses impressions négatives à propos de l'enseignant sur un papier (plutôt que de l'insulter à voix haute) et que l'on pourrait pour cela lui donner des points de bonus sur sa notation finale... L'enseignant ayant refusé cette solution (on se demande bien pourquoi !) le bras de fer continue... A l'occasion de ce programme, plusieurs des enseignants réguliers des classes que nous avons en charge on reçu des e-mails de parents mettant en question la pertinence de la présence d'enseignants parlant avec « des accents bizarres » pour lesquels les élèves devaient faire des efforts pour comprendre. Enfin, j'ai été témoin de la pression permanente d'un parent d'élève dont le fils, d'un niveau scolaire ne lui permettant d'accéder à l'université avait cependant décroché une bourse sportive (football américain). Il réclamait donc que les notes de son fils soient purement et simplement modifiées par les enseignants. Sur ces questions, les chefs d'établissements réagissent très différemment. A Nordonia, le proviseur a toujours soutenu le programme d'échange franco-américain, ce qui a permis aux enseignants qui collaboraient au programme, de le faire dans des conditions sereines. Mais ce soutien est très variable, notamment en ce qui concerne les notations des élèves... Ainsi, un enseignant ayant moins de dix ans d'expérience et risquant de voir son contrat non renouvelé, n'a souvent pas d'autre choix que de se plier à la volonté des parents. Bien entendu, les professeurs rencontrés ont insisté sur le fait que ces situations étaient exceptionnelles et n'émanaient que d'une faible proportion de parents. Pour ma part, je n'ai pu que constater le nombre de ces incidents en seulement quelques semaines de stage et surtout noter que bien qu'en minorité, cette frange de parents, très active, tend à imposer une pression constante sur les enseignants, qui a un réel impact sur leur manière de travailler et sur les exigences et l'autorité qu'ils ont par rapport aux élèves. Cette situation est quasi unanimement dénoncée par les enseignants qui sont bien conscients de leur manque de liberté professionnelle en dessous de dix ans d'ancienneté (au-delà, la situation est totalement inversée).

Le « Pledge of allegiance »

Les liens très forts qui unissent les américains à leur communauté locale ne sont pas un frein au patriotisme à l'échelle nationale. Il n'est ni conservateur, ni nationaliste de se montrer très patriote aux Etats-Unis, où le respect envers la Nation est une valeur enseignée dès le plus jeune âge. Ainsi, tous les élèves américains apprennent, dès qu'ils entrent à l'école, le « Pledge of allegiance » (serment de fidélité) qu'ils auront tout au long de leur vie maintes occasions de prononcer, à commencer par leur scolarité. En effet, dans toutes les écoles américaines (y compris privées), plusieurs fois par semaine (parfois tous les jours), avant le début des cours, les élèves se lèvent, mettent leur main droite sur leur cœur, se tournent vers le drapeau américain placé dans chaque salle de classe et récitent le serment de fidélité à la Nation américaine :

« Je prête serment au drapeau des Etats-Unis d'Amérique et à la République qu'il représente, une Nation, sous l'égide de Dieu, indivisible, assurant la liberté et la justice pour tous ».



Drapeau américain dans chaque salle de classe

« A Nation at risk » : quand l'Etat Fédéral fait de l'école une priorité nationale

Les années 80 représentent un tournant majeur de l'histoire de l'éducation aux Etats-Unis. Pour la première fois, l'Etat Fédéral s'est impliqué dans les questions d'éducation et a fait de l'école une priorité nationale. L'opinion publique exprimait alors une insatisfaction générale à l'égard du système scolaire public et commençait à s'inquiéter de la baisse (fictive ou réelle) du niveau d'éducation des nouvelles générations. Afin de mesurer la réalité de cette perception, le secrétaire d'Etat à l'éducation Terrel Bell a formé une commission qui a étudié le système secondaire aux Etats-Unis pendant 18 mois. Les conclusions du rapport, intitulé *A Nation at Risk*, publié en 1983, ont souligné les faiblesses du système éducatif américain ainsi que le risque, principalement économique, qui menaçait le maintien de la suprématie intellectuelle, financière et industrielle du pays. Le rapport explique que « près de 23 millions d'adultes américains seraient déclarés illettrés s'ils passaient un simple test de lecture, écriture et compréhension ayant trait à la vie quotidienne. Environ 13% des jeunes de 17 ans peuvent être considérés comme illettrés. » Près de la moitié des élèves étaient incapables de placer correctement sur une carte un pays européen... La manipulation médiatique de tels éléments chocs a bien sûr ouvert la voie aux réformes proposées par le président Reagan.

Le rapport suggérait de réformer les programmes scolaires en incluant désormais 4 années d'anglais, 3 années de mathématiques, de sciences et de sciences sociales ainsi qu'un semestre d'informatique. Des indications très précises étaient données aux professeurs afin de faire accéder leurs élèves à l'Excellence, définie selon la *National Commission on Excellence in Education* par des attentes intellectuelles très élevées tout en donnant aux élèves les moyens de les atteindre... La commission a aussi statué sur le métier d'enseignant, suggérant une refonte des études pour devenir enseignant ainsi que de la pratique elle-même. Elle remettait également en cause les qualifications des formateurs au sein des *Colleges of Education*, jugés peu qualifiés, tout en encourageant une augmentation du salaire des professeurs afin d'attirer et de conserver les enseignants les plus qualifiés, payés au mérite. De très nombreux enseignants se sont opposés à ces mesures perçues comme injustifiées et imposées par des individus sans lien avec la communauté éducative.

Ces mesures ont toutes été liées à la notion américaine d'« *accountability* » (rendre des comptes) dans un contexte économique global de dérégulation, de compétition. Le gouvernement Reagan désirait mesurer les efforts fournis par les écoles afin de récompenser les établissements les plus brillants tout en menaçant les plus faibles de fermeture, comme les entreprises les plus faibles succombent sous le marché. Ce fut l'origine des nombreux tests standardisés que passent aujourd'hui les élèves des différents états et dont j'expliquerai la teneur en détail en ce qui concerne l'Ohio. Les résultats en sont publiés dans la presse et sur Internet, permettant aux parents de choisir les établissements. En effet, aux Etats-Unis, la notion de carte scolaire n'existe pas : les parents qui peuvent le financer ont la possibilité de retirer leurs enfants de l'école locale afin de les placer dans un établissement de leur choix, public ou privé. Toutefois, 90% des élèves en 2000 sont inscrits dans des écoles publiques.

Communautarisme et diversité des écoles américaines

L'aspect décentralisé du système éducatif, associé à une conjoncture favorable aux réformes dans le champs de l'Education, ont permis l'éclosion de centaines d'initiatives locales d'une grande diversité. On a pu, dans les années 1990, disposer de bâtiments publics pour créer des écoles alternatives, les deux seules règles étant le succès aux tests standardisés et un budget relativement équilibrés. On a inauguré des écoles « traditionalistes », des écoles « expérimentales », des écoles mettant l'art ou l'informatique au centre des enseignements. Si elles réussissaient, ces écoles recevaient des budgets émanant directement de l'Etat Fédéral, si elles échouaient, on leur coupait les vivres et elles fermaient.

En 1992, la ville de Baltimore confie la gestion de ses écoles à une société privée qui s'engage à augmenter les performances des élèves à budget constant. La solution ? réduire les salaires des enseignants et introduire la publicité privée à l'école. Ainsi de nombreux équipements sont donnés par des entreprises privées en échange de quelques minutes de spots publicitaires regardés chaque matin par les élèves avant le début des cours. Cette expérience s'est avérée être un échec cuisant pour la ville de Baltimore. Le niveau des élèves n'était pas au rendez-vous et la société en question a rapidement été remerciée. Mais l'aventure témoigne bien de l'esprit d'entreprise dans lequel se trouvaient les Etats-Unis dans les années 1990. On pouvait tenter n'importe quelle expérience, simplement pour voir si cela fonctionnait. On peut être choqué par le rôle de cobayes assigné aux élèves dans ces conditions, ou bien l'on peut noter l'intérêt que représente la liberté de pouvoir tester localement toutes sortes de réformes avant, éventuellement, d'en tirer des leçons pour les étendre...

Aujourd'hui encore, la diversité des écoles américaines frappe. Nous avons eu l'occasion d'en visiter plusieurs, en plus de celles dans lesquelles nous avons enseigné.

« Our lady of the Elms » (Notre Dame des Ormes), est à Akron une véritable institution. Ecole catholique privée non mixte, elle accueille exclusivement des jeunes filles, de la 5^{ème} à la



terminale. Son objectif ? Apporter un enseignement d'excellence adapté aux besoins des jeunes filles : « Our Lady of the Elms est une école catholique indépendante fondée par les sœurs Dominicaines en 1923, préparant à des études secondaires à l'université. L'école est dédiée à répondre aux besoins intellectuels, spirituels, sociaux et personnels des jeunes filles du grade 7 au grade 12. Immergées dans la tradition dominicaine, nos élèves réussissent avec succès. Les 41 diplômées de la promotion

2006 ont reçu plus de 3,9 millions de dollars de bourses universitaires et ont pu faire leurs choix parmi les plus de 184 collèges dans lesquels elles étaient acceptées » (plaquette de l'école).

Interrogée sur les objectifs de la non-mixité, la proviseure répond que les adolescentes, lorsqu'elles se trouvent traditionnellement mélangées à des garçons, cherchent systématiquement à paraître stupides (et donc à échouer dans leurs études), dans le seul but d'attirer leur attention. Elles sont donc déviées de leur objectif scolaire par des activités non recommandables telles que le maquillage. A Our Lady of the Elms en revanche, elles apprennent à s'exprimer et à devenir des leaders avisées, emplies de compassion : « Guidées par les idéaux dominicains de la prière, de l'étude, du communautarisme et du prêche, les filles de « The Elms » prennent confiance en elles, deviennent des oratrices claires, emplies de compassion et innovantes. » Afin d'atteindre ces objectifs d'excellence, l'enseignement traditionnel est valorisé, le niveau de qualification des professeurs recrutés est mis en avant (62 % du staff est au moins titulaire d'un master) et le nombre d'élèves par classe dépasse rarement 10 à 15. La théologie est au cœur des enseignements, sur les 24 crédits nécessaires à l'obtention du diplôme, 4 doivent être obtenus en théologie, ce qui place cette matière au même rang que l'anglais et les mathématiques et devant les sciences sociales et les sciences physiques (3 crédits). Le programme de théologie de lycée (grade 9 à 12) comporte une année d'exploration des différentes religions du monde, deux années centrées sur la religion catholique (en particulier l'étude de la vie de Jésus en temps que modèle), la dernière année étant consacrée à l'élaboration d'un projet de vie personnel pour chaque élève, en lien avec la foi chrétienne (que la proviseure nous résume comme : comment devenir une bonne chrétienne et une bonne épouse). Pourtant, Our Lady of the Elms se défend de prêcher la religion catholique. L'école se targue même d'accueillir des élèves de toutes confessions. J'ai d'ailleurs vécu un mois dans une famille protestante méthodiste, dont la fille aînée, Megan, était une « Elms girl ». Megan approuvait absolument les valeurs transmises par l'école et était ravie de s'être débarrassée de la question des relations avec les garçons pour sa période de lycée. Lorsque sa mère mettait cet aspect en avant, elle ajoutait tout de même qu'elle aurait été



Chapelle de l'école Our Lady of the Elms

parfaitement capable de faire face à cette confrontation de sexes sans pour autant délaissier ses études... Pour Megan, les sœurs n'ont jamais tenté de la convertir, sa mère s'indigne cependant un soir au moment de la prière que sa fille la nomme le « Notre Père », à la manière des catholiques plutôt que la « Prière au Seigneur », à la manière des protestants. Megan et sa famille sont surtout très fiers qu'elle ait pu intégrer cette école prestigieuse grâce à une bourse privée. Suivre sa scolarité à Our

Lady of the Elms a effectivement un prix : 8 000\$ par an. Pourtant, l'école se targue, une fois encore sans donner de chiffres, d'accueillir des élèves de toutes conditions sociales grâce à des bourses privées.

La crainte du communautarisme qui anime aujourd'hui la société française n'est pas à l'ordre du jour aux Etats-Unis. En effet, le communautarisme en est la base ! A Stewart Elementary School, l'éducation dispensée est « afro-centrée ». Stewart est une école publique d'Akron. Théoriquement, elle peut accueillir des élèves de toutes origines. Mais dans les faits, tous les élèves de l'école sont afro-américains, car quelle place pourraient avoir des élèves blancs dans une école dont l'objectif est d' « atteindre l'excellence académique et culturelle en apprenant, en honorant et en se comportant dans l'esprit de nos ancêtres ». Stewart est conçue sur le modèle, selon ses créateurs, du « village africain ». Le bâtiment est rond, sans aucune porte et on insiste énormément sur l'aspect communautaire de tous les membres de l'école.



Le bâtiment de Stewart Elementary

Chaque matin, élèves et personnel de Stewart se retrouvent dans une salle commune pour la cérémonie de l'Harambee, qui signifie « réunion » en swahili. Le regroupement se fait au son des percussions africaines, on demande la parole à un « sage », on récite le serment au drapeau américain, puis le serment à la nation africaine, inventé pour les écoles afro-centrées américaines :

« Je prête serment à mon peuple, la race africaine, l'homme et la femme originelles sur la Terre, les fondateurs de toute civilisation.
Je fais le serment de poursuivre la lutte qui permettra à mes frères et sœurs bien-aimés d'atteindre une liberté totale.
Je fais le serment d'étudier et de m'imposer une discipline mentale et physique qui me permettra de grandir et de devenir un soldat de la justice, car mon peuple a besoin de combattants forts et intelligents.
Je fais le serment de me tenir droit et fier dans ma vie, car une personne qui s'agenouille n'est pas respectée.
Si l'on me lance des défis, je devrai dire que je n'abandonnerai ni cette position ni ma dignité, mais plutôt que je supporterai les épreuves jusqu'à remporter la victoire finale. »

Pour le proviseur de Stewart, fournir aux enfants afro-américains une éducation afro-centrée permet de leur donner confiance en eux et d'en faire des individus responsables, intégrés dans la société et qui abandonneront l'attitude de victime, selon lui adoptée par nombre d'afro-américains. Par exemple, l'histoire américaine afro-centrée met l'accent sur le rôle des esclaves noirs et de leurs descendants dans la construction de la nation américaine, plutôt que simplement sur la dénonciation de l'esclavage, permettant ainsi aux élèves de passer du statut de victime au statut de communauté dont l'apport à l'histoire de la nation est valorisé. L'école définit ainsi l'éducation afro-centrée et ses objectifs : « L'éducation afro-centrée place l'élève au centre de son apprentissage. La mascotte de Stewart, l'oiseau Sankofa, signifie que nous devons regarder vers le passé et apprendre de lui, avant de se tourner vers le futur. Elle apprend aux enfants qui ils sont et d'où ils viennent pour qu'ils sachent où ils vont. Lorsque l'on construit les apprentissages sur les fondations solides de l'éducation afro-centrée, l'excellence académique sera atteinte car les personnes qui se connaissent vraiment elles-mêmes excellent dans la vie » (plaquette de l'école).

Lorsque nous avons demandé une définition de la culture africaine prônée dans cette école, la question a été clairement éludée. Aucune réflexion réelle ne semble visiblement avoir été menée quant à la diversité du continent africain et à l'illusion véhiculée par une telle vision de l'Afrique...

Selon le directeur, un ancien élève de Stewart aura un comportement plus serein vis-à-vis des conflits raciaux qui pourront se présenter dans sa vie, car il aura la confiance et les compétences personnelles nécessaires pour les gérer. Stewart n'est donc pas, pour lui, une menace communautariste pour la nation américaine mais au contraire une incroyable opportunité de solutionner les problèmes d'identité raciale...

Stewart Elementary School a le mérite de poser clairement la question de la présence des minorités dans l'enseignement et notamment dans celui de l'histoire. Sa démarche identitaire et communautariste, relativement banale aux Etats-Unis, choque les esprits français. Il faut rappeler que la société américaine se pense presque uniquement en termes raciaux. Chacun se définit non pas comme américain, mais comme appartenant à une certaine communauté raciale américaine : « african-american », « latin-american », « asian-american », « irish-american »... Lorsque j'ai expliqué aux élèves américains que de telles expressions n'ont pas d'équivalents en France, ils m'ont tous demandé : « Mais comment vous dites alors ? » Le modèle de l'assimilation, que nous connaissons en Europe n'a aucun écho aux Etats-Unis. Si le pays connaît clairement des débats animés quant à l'immigration et si le racisme y est aussi vivace, les questionnements autour de l'identité nationale sont très différents de ceux que nous connaissons en France. Alors que les débats autour de ce qu'être français signifie réellement sont vifs dans notre pays, ce genre de réflexion semble inexistante aux Etats-Unis. A partir du moment où un individu a obtenu la nationalité américaine, quelle que soit son origine, personne n'aurait l'idée de la lui contester. Car n'importe qui peut devenir américain et participer à la construction de la nation. C'est le mythe sur lequel s'est forgé le pays et il reste encore très actif aujourd'hui. Ainsi, le modèle du melting-pot (que certains désignent aujourd'hui par l'expression salad bowl, en référence au communautarisme de la société américaine) est omniprésent et des modèles de pensée communautaristes et raciaux en découlent. A l'inverse, le modèle de la lutte des classes, qui imprègne encore tant les esprits français, n'est pas pertinent pour les esprits américains. Des problèmes que nous aurions tendance à considérer comme d'origine sociale, sont toujours rapportés à des problèmes raciaux. Au moment des tests scolaires, l'identification des élèves inclut une question de race, d'ethnie, de religion, mais pas de catégorie socioprofessionnelle, question beaucoup moins souvent évoquée. Les enjeux de la violence dans les écoles publiques de centres villes sont toujours reliées aux thèmes de l'identité des jeunes afro-américains mais pas aux réels problèmes de pauvreté.

Ainsi l'enseignement prôné à Stewart s'appuie aussi sur la conviction de ses membres selon laquelle les enfants afro-américains apprennent différemment des autres. La part de l'appartenance raciale dans les processus d'apprentissage est très souvent mise en avant aux Etats-Unis : s'agit-il d'éléments innés ou d'acquis socio-culturels liés au communautarisme ? L'interprétation est différente selon les convictions des chercheurs...

La question des partenariats public / privé

Mc Kinley Technology High School est un lycée ouvert très récemment dans un quartier en pleine réhabilitation de Washington. Cette école spécialisée dans les nouvelles technologies accueille 98 % d'élèves afro-américains.



Mc Kinley Technology High School



Apple, partenaire privilégié de Mc Kinley

Le niveau d'équipement technologique est très impressionnant. Les élèves, inscrits dans des filières générales, peuvent suivre des cours de biotechnologies, de génétique moléculaire, de robotique, de réalisation radio et TV... Alors quel financement pour tous ces équipements ? Pour les écoles publiques de Washington, la solution a été trouvée dans le partenariat avec des entreprises privées : Apple, Google, NBC...

Interrogé sur les enjeux de ces

alliances, le proviseur n'avait visiblement sincèrement aucune idée des réticences qui pouvaient nous animer en tant que professeurs français. Pour lui, l'objectif est de fournir aux élèves des moyens techniques de la meilleure qualité possible pour un enseignement d'excellence. Dans cette perspective, s'allier à des professionnels tels qu'Apple, lui semble la meilleure solution pour créer les conditions de la réussite des élèves. Il n'envisage pas un instant que le contenu des cours puisse être influencé par ces partenariats, il n'a même pas l'air d'y avoir réfléchi. La question des fonds privés n'est visiblement pas un problème.



Cours de biotechnologies

« No child left behind »...

Etape majeure dans l'histoire de l'éducation américaine, le rapport *A Nation at Risk*, publié en 1987 a complètement engagé la transformation de la dynamique interne de l'éducation aux Etats-Unis. La loi *No Child Left Behind* adoptée par l'administration Bush en 2001 accentue encore cette volonté de traçabilité, de rendre des comptes. Mais le président Clinton avait déjà commencé à mettre en place un contrôle fédéral plus strict sur les écoles publiques. La dialectique du choix, de la mise en compétition des établissements scolaires illustre très concrètement le lien qui, aux Etats-Unis, unit la démocratie, l'institution scolaire et le capitalisme.

Depuis 2000, l'intervention de l'Etat Fédéral dans les budgets des écoles a sensiblement augmenté. L'administration Bush a lancé alors le programme « No child left behind » qui impose aux écoles désirant bénéficier des crédits fédéraux d'atteindre certains objectifs de progression dans de nouveaux tests standardisés. Il est laissé aux états le soin de créer et d'administrer ces tests. Les résultats en sont étudiés scrupuleusement et font l'objet de publications (y compris dans les journaux locaux). L'objectif est de voir les résultats des écoles progresser chaque année. Si il y a régression ou si les objectifs de progression ne sont pas atteints, l'Etat Fédéral peut refuser de subventionner l'école ou bien décider d'une intervention (envoyer un émissaire pour faire une sorte d'audit). Les proviseurs prennent donc ces tests très au sérieux et les enseignants sont tenus de préparer au mieux leurs élèves.

Cette implication récente du niveau fédéral a pour conséquence une tendance naissante à l'harmonisation des contenus enseignés. En effet, les états mettant en place des tests standardisés ont aussi créé des « standards », soit des programmes et des documents d'accompagnement. Ceux-ci ne sont théoriquement que des conseils, mais il est préférable pour l'école de les suivre, si l'on veut que les tests, qui portent sur ces programmes, soient réussis par les élèves.

Cette ingérence du niveau fédéral est globalement très mal perçue par les enseignants et les administrations. Très peu y voient une émulation au travail, moins encore y voient une opportunité d'harmoniser les niveaux des élèves et de faire progresser le niveau global. J'ai par exemple pu constater à Nordonia High School, en raison de l'Ohio Graduation Test, une concentration des moyens humains alloués aux élèves les plus faibles (ceux dont les enseignants pensaient qu'ils risquaient de faire baisser les scores de l'école). Une réunion du département de sciences sociales a été organisée trois mois avant le test au cours de laquelle les enseignants ont évoqué le cas d'élèves risquant d'échouer au test. Ceux-ci avaient ensuite l'obligation de participer à des heures d'études encadrées par des enseignants qui pouvaient les guider dans leur préparation. Au contraire, presque tous dénoncent une mise en danger de leur liberté pédagogique : « teach the test and not the students ». Par ailleurs, des statistiques très précises des résultats des tests étant publiées (y compris des statistiques par enseignant), les professeurs vivent une pression supplémentaire de la part de leur hiérarchie et de la « communauté ».

Enfin, les objectifs de progression des écoles ne sont pas adaptés à la situation de chacune. Une école de centre ville disposant de très peu de moyens et accueillant des élèves en grandes difficultés se voit attribuer les mêmes objectifs qu'une école de banlieue aisée. Les uns prennent donc à peine le test au sérieux (ils sont à peu près certains de réussir brillamment), tandis que d'autres sont accablés par la quasi certitude qu'ils vont échouer...

Les test standardisés ne sont pas non plus adaptés aux élèves handicapés, pourtant accueillis dans leur immense majorité dans les écoles publiques. Non seulement, il s'agit souvent d'une expérience douloureuse pour ces élèves, mais ils font aussi « baisser les scores » des écoles et des enseignants, dont certains tendent à les refuser dans leurs classes (pratique bien entendu illégale), ce qui entraîne des bras de fer entre enseignants et administrations et des tensions entre enseignants. D'une manière générale, les enseignants dénoncent le fait de comparer des écoles dont les données démographiques et économiques de base sont très différentes. Ils ressentent la situation comme une injustice criante.

Le rôle croissant des Etats

L'implication de l'Etat Fédéral a donc entraîné un rôle croissant des états en matière d'éducation, puisqu'ils se voient attribuer la responsabilité de mettre en œuvre les tests standardisés.

Dans l'Ohio, les étudiants préparent et passent trois principaux examens en 5th grade (CM2), 8th grade (4ème) et 10th grade (Seconde). L'OGT est l'examen que les élèves présentent au lycée, il est obligatoire pour obtenir le diplôme à la fin de la terminale. S'ils échouent, ils ont l'opportunité de le repasser les années suivantes (11th ou 12th grade). L'OGT se déroule jusqu'à présent à la mi-mars mais il est question de le déplacer en mai, à la fin de l'année scolaire. Cinq disciplines sont concernées par l'OGT : lecture, écriture, mathématiques, sciences et sciences sociales.

L'épreuve de « Social Studies », se compose de questions à choix multiples, de questions à réponses courtes (« short answer responses ») et de questions à réponses plus développées (« extended responses »). L'épreuve dure 1h30 mais les élèves qui n'ont pas le temps de terminer peuvent prolonger l'épreuve d'une demi-heure. A Nordonia, les élèves qui prolongeaient leurs épreuves passaient de la salle de classe à la bibliothèque. Les élèves ayant fini leurs épreuves vont en cours. Les épreuves ont lieu chaque jour en début de journée. Les cours du reste de la journée ont lieu mais leur durée est écourtée.

Les professeurs ne participent ni à l'élaboration, ni à la correction de l'OGT. C'est une compagnie privée qui s'occupe de la gestion de tous les examens. Le procédé paraît très mystérieux car personne ne connaît réellement son fonctionnement. Les résultats sont annoncés dans le courant du mois de mai, parfois après la fin de l'année scolaire.

L'OGT est en place depuis quelques années et est diversement appréhendé par les élèves. Certains le prennent avec beaucoup de désinvolture car ils sont certains de le réussir, alors que d'autres, tels que mes élèves l'appréhendent puisqu'il n'y a au contraire quasiment aucune chance pour qu'ils réussissent. Conséquence logique de faire passer le même test à des élèves qui ne suivent pas le même niveau de cours (voir chapitres sur l'enseignement de l'histoire et sur le « tracking »). Pour réussir l'OGT il faut obtenir dans chaque matière un résultat de 45%. Ce pourcentage va augmenter progressivement chaque année jusqu'en 2014. L'OGT est un examen de référence pour l'Etat car il permet d'harmoniser les connaissances à acquérir. Il apparaît aussi comme un outil de comparaison entre les élèves, les établissements, les classes et les enseignants.

En relation avec ces tests, le département d'éducation de l'Ohio a développé, pour la première fois, des « standards » étatiques, programmes scolaires harmonisés, de l'école élémentaire à la fin du lycée. Les standards de l'Ohio en matière de « social studies », sont disponibles en ligne.

« Les standards de l'Ohio pour les « social studies » servent de base pour définir ce que les élèves devraient être capables d'accomplir en termes de « social studies » au moment de leur diplôme de fin de lycée. Ces standards, « benchmark » et « indicators » ont pour objectif de fournir aux professionnels de l'éducation de l'Ohio un modèle d'attentes communes à l'ensemble de l'état, à partir duquel ils pourront développer leurs programmes en « social studies » ».

Extrait des standards académiques de l'Ohio

Nordonia High School : « State rank Excellent » !

Nordonia High School est un lycée périurbain assez banal. Le district de Nordonia Hills City Schools auquel il appartient comporte trois écoles élémentaires, un collège, un centre de formation professionnelle et un lycée. On trouve en effet à peu près le même nombre de collèges que de lycées car il n'y a pas la même division des élèves à la sortie du collège que dans le système français. Tous



Nordonia High School

les élèves de fin de collège entrent au lycée. Les voies professionnelles ne démarrent qu'à la fin du 10th grade (2de). L'environnement de Nordonia High School est celui d'une banlieue résidentielle de classes moyennes. Un endroit plutôt calme, une éducation considérée comme de qualité. Rien à voir avec les écoles du centre ville, à l'abandon et paupérisé, de Cleveland où l'on n'a pas les moyens d'entretenir les bâtiments scolaires et où l'on a bien du mal à maintenir la loi des gangs à l'extérieur de l'école. Un certain nombre de mes collègues à Nordonia avaient



Ecole élémentaire d'Hudson

travaillé en tant qu'enseignant débutant ou ont aujourd'hui des enfants ou des amis qui travaillent dans les écoles publiques de Cleveland. Ils racontent leurs conditions de travail, comment ils doivent par exemple nettoyer leurs salles de classe eux-mêmes car on n'a pas pu payer de femme de ménage... Mais Nordonia n'a rien à voir non plus avec les écoles sur financées des communautés qui l'entourent : Hudson, Northfield... banlieues résidentielles très aisées où la population a les moyens de

voter des crédits très importants et où l'éducation passe pour une priorité absolue.



Maison de la famille Cook

La communauté de Macedonia, qui héberge les écoles du district de Nordonia est une communauté assez diverse, en expansion, dont les revenus sont légèrement supérieurs à la moyenne de l'Ohio, ce qui peut recouvrir des situations très diverses. La plupart des élèves de l'école vivent donc dans des maisons individuelles de taille moyenne (pour les Etats-Unis) du type de celle de la famille Cook, qui m'a hébergée durant un mois. Mais d'autres élèves, cependant relativement minoritaires, peuvent aussi vivre dans des conditions beaucoup moins aisées. Les

banlieues ne sont pas toujours parfaitement homogènes. J'ai été frappée par ces lotissements (qui n'en sont pas vraiment) de maisons pauvres, qui sont en fait des mobile homes stabilisés. Attention, on ne parle pas de bidonvilles ou d'habitat spontané, ne noircissons pas le tableau. Mais tout de même de familles vivant bel et bien dans des caravanes améliorées. Etant donné que l'habitat social financé par l'état (ou la communauté) est quasiment inexistant, les habitats collectifs sont très peu développés dans ces régions urbaines de taille moyenne (telles que le couloir urbain Cleveland – Akron). Le mobile home amélioré est une solution économique pour des familles qui ne peuvent compter que sur leurs propres moyens (ou absence de moyens). Les autorités des différentes communautés tentent bien de légiférer pour interdire ce type d'habitat et ainsi rejeter les populations pauvres de la région, mais il n'est pas toujours évident de trouver un moyen légal de les viser directement... Une deuxième caractéristique intéressante du district est le faible taux de parents diplômés de l'université (environ 30 %), ce qui est limité pour un district de banlieue. D'où une certaine réticence de la part d'un certain nombre de parents appartenant aux classes moyennes sans être passés par le « college », à investir dans l'éducation (= à voter les crédits pour les écoles).

Au final, on a une école regroupant des élèves globalement issus des classes moyennes mais avec, à la marge aussi, des enfants qui peuvent être en grande difficulté, des parents normalement investis et des moyens suffisants (conséquents cependant selon les critères français) pour un équipement technique de bonne qualité et un niveau d'encadrement qui permet des programmes sociaux très intéressants. Nordonia High School embauche par exemple à plein temps une psychologue spécialisée dans les addictions, chargée de dépister les élèves concernés (personnellement ou indirectement s'ils doivent supporter une addiction de leurs parents), leur apporter un support par un suivi personnalisé et des groupes de parole et mettre en place des programmes de prévention. Ce sont ces travailleurs sociaux, qui apportent un véritable plus à l'encadrement des élèves, qui sont potentiellement menacés si jamais les crédits venaient à manquer.

Nordonia High School est donc une école moyenne dont les résultats à l'OGT sont pour l'instant très bons (sachant que les critères de réussite, comme je l'ai expliqué précédemment, vont devenir plus stricts dans les années à venir). C'est pourquoi on est accueilli à Nordonia par

une immense banderole déclarant « Nordonía High School, state rank excellent », qui rend compte du classement de l'école parmi les écoles de l'Ohio, au dernier OGT. C'est aussi pourquoi, dans chaque classe, on peut lire des affiches de félicitations et d'encouragement aux élèves de l'école : « Les résultats excellents de l'école, c'est grâce à vous ! » « State rank excellent : congratulations ! » etc... un encouragement permanent qui fait écho aux



slogans placardés partout dans l'école, valorisant le travail et l'effort : « Le succès, ne vous contentez pas d'y penser, travaillez-y ! ». Quant à la devise de l'école, elle est claire : « Excellence in Education ».

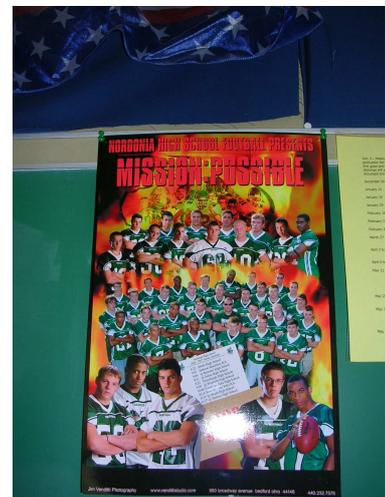
Un phénomène intéressant dans les données démographiques de l'école est l'évolution de la composition raciale. En 2005-2006, le district de Nordonía High School accueillait 85,9 % d'élèves blancs et 8,7 % d'afro-américains, ce qui ne rend pas compte du changement dans ces proportions, relativement rapide selon les collègues. En effet, de plus en plus nombreuses sont les familles qui tentent de quitter le centre ville de Cleveland pour permettre à leurs enfants d'échapper à la violence et à la faible qualité des écoles publiques de la ville. Il s'agit de familles des classes populaires qui déménagent et viennent s'installer dans les fameux mobile homes, ou bien de parents (ou grands-parents ayant la charge de leurs petits-enfants) qui envoient leurs enfants ou petits-enfants dans de la famille déjà installée dans le district. Micke (un de mes élèves du programme de « self-containment », voir le chapitre « self-containing boys »), est par exemple arrivé à Nordonía l'année dernière car ses grands-parents, qui l'élèvent, l'ont envoyé chez sa tante pour essayer de l'extraire de l'influence des gangs. Shalynn, Antonio, Micke, Paul... combien de mes élèves sont dans cette situation ? Tous afro-américains, ces élèves sont en train de modifier les données démographiques traditionnelles de l'école, mais aussi ses habitudes culturelles... En effet, dans un pays où tout changement, toute tension, est analysée comme un conflit racial, il est aisé de comprendre que cette évolution n'est pas du goût de tous les parents. Ces nouveaux élèves viennent de couches sociales moins aisées, parlent anglais avec un accent de centre ville très identifiable. Antonio, qui vit dans une famille de 11 enfants très instable a eu l'habitude de

déménager presque tous les ans : Columbus, Kent, Akron, Cleveland, Macedonia... Il m'a confié les difficultés de s'intégrer à chaque fois dans une nouvelle communauté scolaire. Il avoue qu'il ne comprend pas toujours ses camarades, leur accent, leur argot, les plaisanteries, leur univers... Il en profite pour me rassurer et me dire qu'il reconnaît que ce que je suis en train de faire, venir enseigner dans une langue totalement étrangère, ça doit être difficile, ça doit demander beaucoup d'efforts, il me dit que je ne suis pas la seule à ne pas comprendre tout ce que disent les élèves, car à lui aussi, certaines choses échappent... Antonio est un cas extrême mais la discussion que nous avons eu au sujet de la maîtrise du langage illustre bien les frustrations que peuvent ressentir les néo-arrivants à Nordonia, les tentations aussi de se regrouper, les risques d'agressivité qui découlent de ces frustrations de ne pas se sentir accepté, intégré dans cette communauté scolaire. Les tensions issues de cette situation se matérialisent tous les jours, par exemple par des accusations de racisme à l'encontre de leurs professeurs, de la part d'élèves souffrant clairement de leurs difficultés d'intégration, mais aussi dans des conflits ponctuels qui entraînent actuellement l'équipe éducative dans une réflexion de fond. Traditionnellement, les matchs de basket de l'équipe des Knights de Nordonia sont animés par l'équipe des Sheer Leaders (des Pom-pom Girls sans les pompons). Mais à l'automne dernier, une nouvelle équipe s'est créée, qui concurrence leur position, c'est la Dance Team. Si les Sheer Leaders sont toutes Blanches, portent les couleurs de Nordonia (vert et blanc) et poursuivent une tradition musicale et gestuelle bien ancrée dans l'école, les membres de la Dance Team sont toutes Noires, portent des tenues entièrement noires lors de leurs performances et ont introduit le hip-hop et une gestuelle qui ne sont pas du goût de certains parents... Depuis que les deux équipes sont passées de l'observation méfiante au conflit déclaré et que les parents ont commencé à mettre sérieusement en question l'existence de la Dance Team, l'équipe éducative a décidé de réfléchir à la possibilité de la dissoudre, en l'accusant prioritairement de ne pas porter les couleurs de l'école lors des performances aux matchs. Cet événement ponctuel a soulevé la question des conflits raciaux au sein de Nordonia High School. Mon stage s'est vraiment effectué dans une période particulièrement intéressante pour cette école en pleine évolution, car on sent l'équipe éducative dans le doute et clairement sur la défensive par rapport à ces questions.

Si le conflit Sheer Leaders / Dance Team se cristallise sur la question des tenues vestimentaires, c'est parce qu'il ne faut pas oublier un aspect fondamental des écoles américaines, totalement inconnu en France, c'est l'esprit de communauté construit et valorisé au cours de la scolarité. J'ai déjà expliqué le rôle central des écoles dans les communautés, notamment périurbaines. Il n'est



donc pas étonnant de voir que c'est à l'école que l'on crée, que l'on développe l'esprit de communauté qui anime l'ensemble de la société américaine. Nordonia est donc l'école des « Knights », les chevaliers, nom que portent toutes les équipes sportives du district. Dès l'entrée de l'école, le chevalier trône et le slogan s'affiche, énorme : « Go Knights ». Les couleurs sont le vert et le blanc, couleurs adoptées par tous les produits dérivés achetés par les élèves aux associations animées par les parents : tee-shirts, sweat-shirts, jupes, chaussettes, casquettes etc... Chaque vendredi, c'est « casual day » pour les enseignants. Sans pour autant que le jean soit autorisé (ce qui arrive parfois, une seule fois au cours de mon stage), il est de bon ton pour les enseignants d'arborer les couleurs de l'école pour montrer leur attachement à la communauté éducative. Le soutien aux équipes sportives est donc sans limite, comme en témoignent les vitrines exhibant les multiples coupes remportées ou les affiches ventant les résultats de l'équipe de football américain.



Nordonia High School est donc tout simplement une école américaine traditionnelle, faisant face aux enjeux financiers, communautaires et raciaux classiques dans toute école de banlieue de ce pays...



Bibliothèque, cafétéria et couloir de Nordonia High School

Premières heures de cours....

Le cours que j'ai préparé porte sur la révolution russe. Objectif : comprendre la notion de révolution à travers l'exemple de la révolution russe. J'aborderai les principes du communisme lors de la prochaine séance. J'ai fondé ma séance sur l'analyse de deux documents. Le premier est un tableau du « Bloody Sunday » à partir duquel j'espère discuter la situation politique en Russie au début du XX^{ème} siècle. Le deuxième est un extrait d'un ouvrage décrivant la situation économique, en insistant sur le coût de la vie et le mécontentement des couches populaires. Ces deux documents ne sont pas forcément idéaux mais ils figurent dans le manuel du professeur. Les questions auxquelles les élèves doivent répondre sont relativement simples. Par la suite, il leur est demandé de réaliser un organigramme de synthèse concernant les causes de la révolution russe. Les élèves répondent sur la feuille sur laquelle j'ai imprimé les documents et les questions (étant donné qu'ils n'ont ni cahier ni classeur). D'après Angela (qui reste émerveillée devant ma maîtrise balbutiante de Publisher), ces deux documents et l'activité proposée constituent un véritable challenge pour les élèves. Elle est très curieuse de l'approche à partir des documents.

Mes élèves ayant de grosses difficultés pour lire et n'écrivant pratiquement jamais, mes attentes quant à leurs productions aujourd'hui sont très limitées. Dès le début du cours, je m'aperçois que malgré les consignes répétées et réexpliquées, ils ne font simplement pas de phrases pour répondre aux questions. Je demande au minimum des listes de mots, des notes...

Obtenir l'attention ne s'est pas avéré bien difficile, effet de surprise oblige. Mes élèves me connaissent bien maintenant mais seulement en tant qu'assistante de leur enseignante. Aujourd'hui, ils m'entendent parler plus fort et sont curieux et déconcertés du mode de fonctionnement que je leur propose : ils n'auront pas à lire leur manuel du début à la fin du chapitre en cours et ils n'auront pas de travail à la maison à partir du moment où le travail demandé en classe est fait (ce qui ne peut être autrement, logiquement, car je ramasse et note chaque activité effectuée en classe). Ils sont restés très calmes aujourd'hui dans les deux classes. J'ai adopté un rythme très rapide aujourd'hui, afin de contraster avec leurs cours d'histoire habituels et de les surprendre. Je suis assez satisfaite des deux séances et pleine d'illusions quant à la suite de mon stage. Je me dis que pour certains peut être ce cours aura fait l'effet d'un électrochoc, je me dis que sans doute beaucoup d'entre eux ont simplement perdu l'habitude de travailler en raison du rythme trop lent qui leur est proposé... Angela est satisfaite du travail du jour et me le dit mais me met en garde quant à la suite, elle sait que l'effet de surprise ne durera pas, ce que, dans ma grande naïveté, je ne sais pas encore...

A l'issue de ces premiers cours, j'ai clairement identifié le double enjeu de cette période de stage :

- Impliquer l'ensemble des élèves me semble un objectif très difficile à atteindre. Mes élèves ne sont pas sensibles aux notes. Ils ont perdu (ou n'ont jamais eu) aucune habitude de travail. Ils ne ressentent absolument aucun intérêt à être à l'école. Certains refusent catégoriquement d'écrire quoi que ce soit en cours et même parfois de lever la tête (ils sont habituellement couchés sur leur

table, la tête dans les bras). Il va de soi que toute tentative pour leur faire sortir un stylo de leur sac se transforme en affrontement immédiat.

- Elever sensiblement le niveau des contenus de leur cours d'histoire ne sera pas facile non plus. Pour cela, je privilégierai deux pistes. D'abord l'introduction des documents, qu'ils n'ont pas du tout l'habitude de manipuler et pour lesquels ils n'ont absolument aucune clef de lecture. Il s'agira donc de s'y prendre progressivement (ne serait-ce qu'en commençant par montrer des documents comme illustration du cours pour petit à petit en faire des éléments centraux de l'apprentissage). La deuxième piste est celle de l'expression. Habités à répondre à des questionnaires à choix multiples, les élèves sont incapables de construire des phrases à l'écrit. Parfois, ils sont meilleurs à l'oral car le système dans lequel ils évoluent les encourage à avoir des discussions informelles avec des adultes, ce qui diminue le niveau de stress lors de leur prise de parole en public. Néanmoins, l'acquisition de compétences basiques en terme de langage reste un véritable problème, même en 9th grade. En dépit de mon niveau limité en anglais, mes compétences langagières sont bien supérieures aux leurs en matière d'anglais académique. Il s'agira donc d'introduire de plus en plus d'écrit dans le cours (ce qui, je l'espère, devrait aussi avoir des conséquences sur la gestion de classe), tout en conservant une partie d'expression orale. J'insisterai donc sur la trace écrite, qu'il s'agisse de prendre des notes (ce qu'ils ne font jamais), de rédiger des réponses personnelles sous forme de phrases, de faire des schémas, de dessiner, de réaliser des posters et enfin des essais.

Darwinisme social et « tracking »

Dès le premier jour d'observation, j'ai été frappée par le peu d'attentes des adultes envers le travail de mes élèves. Ici, on dirait « low expectations ». Tous les universitaires vous diront que c'est faux, que les enseignants ont tous de « high expectations » pour chaque élève. Mais en ce qui concerne mes élèves, je peux clairement affirmer que ce n'est pas le cas.

De manière générale, le système de notation n'encourage pas, à mon avis, l'effort personnel. Les élèves obtiennent des points simplement parce qu'ils répondent aux questions, que ce soit juste ou faux. Ils attendent donc ce genre d'attitude de la part de leurs enseignants. Combien de fois ai-je entendu : « Pourquoi est-ce que je n'ai pas tous les points ? J'ai fait le travail ! », « J'ai fait le travail » signifiant la plupart du temps qu'ils ont écrit deux mots là où je demandais au moins une phrase rédigée... En discutant avec les autres stagiaires français, nous avons pu clairement identifier une tendance généralisée, y compris dans les meilleures classes, à ne faire, systématiquement, que le minimum. Il ne s'agit pas ici d'opposer les élèves français et américains : mes élèves français ont exactement la même tendance. Seulement la philosophie des systèmes de notations aux Etats-Unis encourage cette tendance. En France, j'ai l'habitude de déterminer une réponse minimum pour laquelle mes élèves obtiennent la moyenne. Si leur réponse est complète ils obtiennent un peu plus. Le maximum des points étant assez rarement atteint dans le système français (simple constat). Si la qualité de la réponse n'est pas suffisante, même si l'élève a travaillé, l'enseignant n'hésitera pas à ne pas donner la moyenne. Aux Etats-Unis, à partir du moment où l'élève a travaillé (= écrit quelque chose), l'enseignant fera en sorte de lui « trouver des points ». La réponse minimum attendue donne droit à l'intégralité des points. Les élèves sont donc rarement encouragés à dépasser les attentes minimales. Lorsque les tests ne sont composés que de QCM (ce qui arrive la plupart du temps), les enseignants définissent des questions « bonus » à l'intérieur du test, pour essayer de « remonter » les notes des élèves. Lorsque, malgré tout, les résultats sont trop mauvais, les enseignants mettent en place tout un tas de stratégies appelées « extra credits » ou « bonus points » (mini-quizz, mots croisés, dessins etc...) qui permettent aux élèves d'accumuler des points qui sont ensuite simplement additionnés à leurs points précédents. Ainsi, si un bon élève n'a pas un A à la fin du semestre, c'est considéré comme un très mauvais résultat.

Et pourtant, dans mes deux classes, aucun A ! Certes mes élèves sont, sans aucun doute, les plus faibles de l'école. Ceci dit, considérant toutes les stratégies mises à leur disposition, la seule explication possible est le manque, pour ne pas dire l'absence totale de travail personnel. Les activités en classes ne sont pas réalisées, les devoirs maisons ne sont jamais rendus, les tests ne sont pas révisés et sont effectués en dix minutes. C'est là que l'on en revient aux attentes des adultes. Ponctuellement, j'ai été frappée de voir qu'en classe, les enseignants n'interviennent généralement pas pour mettre l'élève au travail. « S'il ne veut pas travailler, on ne peut pas le forcer » ai-je souvent entendu. Plus généralement, la plupart des enseignants sont imprégnés de ce Darwinisme social qui anime la société américaine : « Aide-toi et le ciel t'aidera », ai-je aussi entendu... Ceux qui ont de la volonté s'en sortiront, les autres finiront en prison. Cette attitude

quasi généralisée me semble être largement à l'origine des dynamiques négatives que j'ai connu dans mes deux classes.

J'ai déjà évoqué l'absence du modèle de la lutte des classes dans la manière dont les Américains que j'ai rencontré appréhendent la société. Aussi incroyable que cela puisse nous paraître, la société américaine est véritablement imprégnée du mythe du travail personnel qui mène inmanquablement à la réussite, du mythe du self-made man. A partir du moment où l'on croit sincèrement que quelque soit le milieu d'où l'on vient, avec du travail, on a toutes les chances de s'en sortir, on n'est pas en mesure de mettre en place des politiques d'aide aux plus faibles...

Ceci dit, et c'est là que c'est intéressant, la situation est plus complexe. Les contrastes socio-économiques sont évidemment perçus et l'on reconnaît généralement qu'il est plus facile de réussir lorsque l'on vient d'un milieu aisé que lorsqu'on a grandi dans la pauvreté. Mais l'idée générale reste que la valeur travail doit être centrale et que même quelqu'un de très pauvre réussira s'il en a la volonté. C'est un modèle de pensée qui mène à la reproduction sociale quasi systématique. C'est ce raisonnement que mes élèves ont entendu et intériorisé depuis qu'ils sont arrivés à l'école primaire (l'école maternelle n'existe pas pour la plupart d'entre eux). Au pays du rêve américain, la reproduction sociale semble tellement inéluctable pour mes élèves... Eux-mêmes n'ont jamais ne serait-ce qu'entraperçu le moindre intérêt à venir à l'école.

Au contraire, j'ai rencontré quelques personnes qui n'adhéraient pas à ce Darwinisme social. Mais dans ce cas, leur attitude m'a presque autant effrayée. A la question : « A-t-on les mêmes chances de réussir lorsqu'on vient d'un milieu pauvre ? », ils répondent non et la conclusion qu'ils en tirent pour l'école est que face à des élèves vivant dans la pauvreté, on doit avoir des attentes moindres du point de vue scolaire... Une conception qui, une fois encore, heurte profondément ma conception du métier car elle me semble mener de la même manière à la reproduction sociale.

Analyser la position d'Angela sur ce point a été passionnant car elle est ambiguë et nuancée. Elle a émigré aux Etats-Unis avec ses parents lorsqu'elle avait 10 ans, c'est une Irlandaise catholique. Ses parents ont divorcé deux ans plus tard et elle s'est retrouvée seule avec sa mère et ses frères et sœurs dans un pays inconnu. Elle a donc dû travailler dès l'âge de 14 ans comme serveuse, travail qu'elle n'a pu quitter que lorsqu'elle a rencontré son mari. Mais cette situation difficile ne l'a pas empêchée de terminer le lycée puis d'auto-financer ses études à l'université et d'obtenir sa licence d'enseignante. Elle possède aujourd'hui une situation économique très aisée. Ses enfants ont tous accompli leur scolarité dans des établissements privés, elle n'a pas besoin de travailler (son mari est propriétaire d'une entreprise florissante)... Son histoire personnelle devrait la porter à soutenir le darwinisme social. Logiquement, elle devrait être femme au foyer et courir de Rotary en Country Club, de ventes de charité en galas de bienfaisance. Mais elle a choisi de travailler car elle aime son métier, c'est aussi pourquoi elle se porte volontaire pour enseigner aux classes les plus difficiles, dont elle défend bec et ongle les élèves devant ses collègues. Par conséquent, son discours est souvent difficile à analyser. Elle peut émettre des jugements péremptores sur les élèves : « Danny ? il finira en prison de toutes façons. Tu sais, la plupart d'entre eux ne sortira jamais du lycée diplômée, il faut se faire à cette idée... », tout comme elle peut insister sur la réelle utilité sociale de son travail d'enseignante,

dans le sens où les élèves auxquels elle enseigne ont véritablement besoin d'être poussés, portés, car ils n'ont pas d'autres appuis. Elle oscille donc entre darwinisme social, charité chrétienne et parfois même promotion du socialisme (« comme vous avez en France ! ») lorsqu'elle réclame une réforme du financement des écoles et une plus grande implication de l'Etat Fédéral, alors même qu'elle se présente comme une Républicaine acharnée sur le plan économique...

Pour comprendre l'existence des classes que j'ai connues, il faut aussi se pencher une autre notion, très liée à celle de darwinisme social, c'est la notion de « tracking ». En anglais, « track » signifie « chemin », « trajectoire ». Faire du « tracking », c'est adapter l'enseignement aux capacités des élèves d'un même âge, afin que les moins doués puissent avancer à leur rythme pendant que les plus doués pourront progresser rapidement et atteindre le « potentiel maximum » (« full potential »). Cette notion de potentiel maximum continue de me poser problème. Peut-on déterminer quel est le potentiel maximum d'un élève ? Ce potentiel est-il un donné, en fonction de capacités intellectuelles, d'un environnement socio-économique... ou un profil de capacité d'apprentissage qui se construit au fil du temps, influencé par des capacités intellectuelles, un environnement socio-économique, des habitudes de travail... ? Mais dans ce cas, à quel moment le potentiel maximum d'un élève est-il construit ? Comment le détecter ? Une telle notion ne serait-elle pas en constante évolution ? Un élève ne peut-il pas inverser la tendance, à n'importe quel moment de sa scolarité, par exemple en gagnant en maturité ?.. Finalement, quelle est la pertinence d'une telle notion ? Le risque est bien, encore une fois, le déterminisme social et intellectuel. Tel élève à un potentiel limité, donc pourquoi le pousser ?

Pendant, à bien y réfléchir, et malgré les réticences que j'ai déjà évoquées quant aux phénomènes de reproduction sociale, j'ai été frappée d'observer dans ce système la manière dont on ne recherche pas l'homogénéité. Les enseignants ne font jamais de commentaires sur l'ensemble de la classe après une évaluation, ils ne disent pas que tel élève est en retard ou en avance. Ils disent plutôt que cet élève doit encore travailler dans cette direction ou que tel autre est prêt à aller plus loin. Les élèves sont concentrés sur leurs propres résultats et pas sur ceux de leurs camarades. La prise en charge des élèves est totalement individualisée, car le principe est que chacun a ses capacités, ses objectifs personnels. Pour définir ce projet personnel, l'élève est épaulé par ses parents et les différents professionnels : les enseignants mais surtout les « counselors », sortes de conseillers d'orientation psychologues et de conseillers d'éducation à la fois. Dans chaque lycée, il y a quatre « counselors » (un par niveau), qui suivent les élèves de leur entrée à leur sortie de l'établissement (ils s'occupent donc d'un niveau différent chaque année).

Autour de ces notions de « full potential » et de « tracking », se dessine encore une fois une conception très différente du rôle de l'école et de l'éducation. Des enjeux qui sont l'objet de débats dans notre pays depuis longtemps gagneraient aussi sans doute à une appréhension plus fine de cette conception américaine...

Le « tracking » consiste donc surtout à regrouper les élèves d'une même tranche d'âge par niveaux : « Le terme « tracking » correspond à une pratique qui consiste à assigner aux élèves des groupes d'enseignements sur la base de leurs capacités » (HALLIMAN). C'est ce que j'ai

déjà expliqué lorsque j'ai évoqué l'existence de plusieurs cours d'histoire par exemple en troisième, des cours dont les contenus, les méthodes, les exigences et les objectifs sont très différents, des cours qui ne s'adressent pas aux mêmes types d'élèves. Vous comprendrez facilement de quelle manière ce système est défendu : l'école publique s'adresse à tous les élèves, or, si on mélange les niveaux, les bons élèves vont s'ennuyer alors que le professeur n'aura pas le temps de travailler avec les élèves en difficultés, donc il faut séparer les élèves de sorte que chacun puisse avancer à son rythme. Il est du devoir de l'école publique de prendre aussi en charge l'avenir des élèves doués, et pas seulement d'aider les élèves en difficulté.

Mais il mène en réalité à l'existence de contrastes incroyables quant au niveau des élèves d'une même tranche d'âge. En 9th grade (niveau auquel j'ai enseigné), les classes les plus avancées feront un travail que réaliseraient à peu près des élèves de 1^{ère} en France, quand mes élèves, les plus faibles, se battent pour arriver à faire un travail de 5^{ème} environ. Le résultat de cette politique est bien sûr la concentration dans les mêmes classes des élèves les plus en difficultés, souvent aussi les plus difficiles sur le plan du comportement, ceux qui accumulent les problèmes personnels et familiaux... « Le « tracking » tel qu'il est couramment pratiqué tend à être à la fois inéquitable et, au moins pour certains élèves, inefficace. Le « tracking » fournit moins d'opportunités d'apprentissage aux élèves de faible niveau qu'à ceux aux capacités élevées. Etant donné que le faible niveau scolaire est corrélé à la race, à l'ethnie et au statut socio-économique, le « tracking » est discriminant envers les élèves de ces catégories démographiques. » (HALLIMAN)

“Self-containing boys”

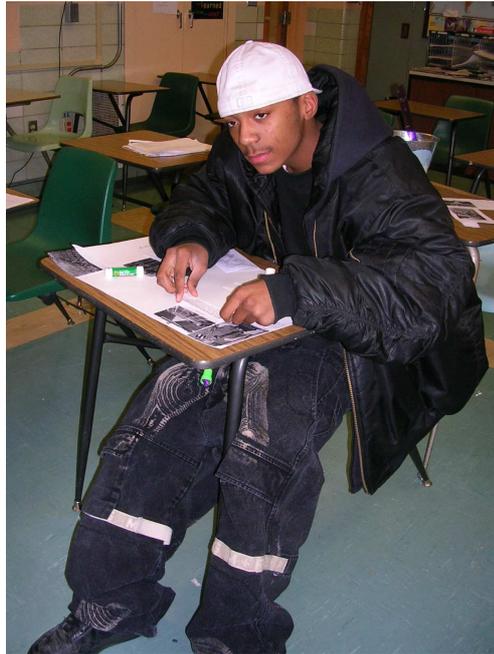
Antonio, Mike, Nathe et Paul sont en phase de « réinsertion » dans ma classe. Théoriquement, la réinsertion est la dernière phase d'un processus mis en place à Nordonia récemment : le « self-containing program » (que je traduirai librement par programme d'auto-contrôle). Antonio, Mike, Nathe et Paul ont été placés cette année dans la salle d'auto-contrôle en raison de leurs comportements en classe, définis comme « inappropriés », ce qui signifie généralement : perturbation excessive de la classe par des interventions permanentes, arrogance excessive, violence verbale ou physique envers leurs camarades ou leurs professeurs et pour leurs situations personnelles particulièrement difficiles : problèmes familiaux, difficultés émotionnelles personnelles, addictions... Lorsque ces deux facteurs sont réunis, la communauté éducative peut décider que ces élèves ne peuvent venir à bout de leurs difficultés scolaires seules et qu'ils méritent qu'on les y aide en leur fournissant un cadre, des règles et des ressources humaines (une enseignante spécialisée leur est collectivement attribuée et travaille à plein temps sur le programme).

Antonio, Mike, Nathe et Paul ont donc été placés dans une petite salle particulière, travaillent sur des bureaux séparés les uns des autres par des paravents en bois. Ils sont encadrés par Michelle Herschel qui les suit en permanence et dont l'objectif est de les impliquer dans un processus de progression personnelle vers l'auto-contrôle. Michelle, est une femme physiquement et émotionnellement imposante, à la fois très sereine et dynamique. Elle a un bon contact avec eux, de la répartie et une attitude déterminée. Lorsque les élèves sont en phase d'isolement, Michelle passe la journée seule avec eux. Les professeurs lui font suivre les activités que les élèves devraient réaliser en classe, de manière à ce qu'ils ne « décrochent » pas par rapport au reste de la classe. En période de réinsertion, Michelle accompagne les élèves dans leur classe traditionnelle. En histoire, il s'agit de la classe dont je suis en charge.

Malheureusement, Michelle vit une grossesse difficile qui l'oblige à s'absenter très régulièrement, ce qui complique sensiblement le travail entrepris avec les « self-containing boys », dont le besoin de repères est tel que l'absence de Michelle, ne serait-ce que pour une journée, perturbe inmanquablement leur comportement. L'éducatrice spécialisée (notez : elle n'est pas enseignante spécialisée mais éducatrice spécialisée, ce qui signifie qu'elle n'a pas eu une formation aussi poussée) me semble beaucoup moins à l'aise avec eux. Comment la blâmer ? je découvrirai par la suite que Mrs B. fait office de remplaçante permanente à Nordonia, dans le champs spécifique de l'éducation spécialisée. C'est-à-dire qu'elle remplace au pied levé n'importe quel éducateur ou enseignant spécialisé, situation particulièrement difficile à gérer.

Les discussions que j'ai pu avoir avec les adultes encadrant les élèves du programme d'auto-contrôle étaient au départ très misérabilistes. J'ai cru comprendre par la suite que ce programme ne recueillait pas l'aval de tous les enseignants, certains, particulièrement empreints de « darwinisme social » considérant que leur place n'était pas à l'école. J'en déduis que les premières discussions avaient pour but de sonder mes convictions personnelles en la matière et de me sensibiliser à la situation de ces élèves un peu particuliers. Une fois mon implication acquise, le discours a pu évoluer vers plus de pragmatisme.

Antonio a presque 17 ans. Il est très absentéiste. Selon Michelle, il vit relativement loin de l'école dans une famille de 11 enfants, dépourvue de moyens de locomotion. Il doit donc prendre le bus scolaire tous les matins et semble être rarement à l'heure pour ce bus... Une fois le bus manqué, Antonio n'a qu'une solution pour venir à l'école : marcher. Autant dire qu'étant donné sa motivation personnelle, l'épaisseur de la neige et la température extérieure en Ohio en hiver, il est rare de croiser Antonio dans les couloirs de Nordonia. Mais lorsqu'il est présent, il semble travailler. La première semaine, je n'ai pas vraiment remarqué les difficultés scolaires d'Antonio. Il me semblait absorbé par son travail de recherche sur internet. Puis j'ai commencé à comprendre que son comportement était très



Antonio

fluctuant, selon la dose de drogue qu'il ingérait sur le chemin de l'école. A quoi Antonio est-il exactement accro, cela, ses enseignants ne le savent pas vraiment (sans doute la psychologue spécialisée dans les addictions à Nordonia dispose-t-elle de renseignements plus précis), mais on peut aisément identifier à l'allure de ses yeux, à son attitude générale et à ses difficultés de concentration ou bien à ses phases actives de sommeil en classe, qu'Antonio n'est certainement pas disponible pour l'apprentissage, en tous cas en première période le matin, lorsqu'il vient en cours d'histoire.

Mike (Mickaël) est ce qu'on appelle un crack baby. Lorsqu'il est né, sa mère était accro au crack. Maintenant, ses parents ont disparu. Il y a encore deux ans, il vivait avec ses grands-parents au centre ville de Cleveland. Mais désireux de le faire échapper aux gangs et à la médiocrité des écoles de Cleveland, ils ont décidé de l'envoyer vivre chez une tante, aux alentours de Nordonia. Mike n'est pas absentéiste. C'est un garçon immense et très impressionnant. Son comportement, très irrégulier, associé à son gabarit, en font, semble-t-il, pour la sécurité de la classe, une menace particulière... Il arrive que Mike, après un long moment de calme, explose soudainement. Je n'ai pas assisté à ce genre de comportement de la part de Mike, mais il est très difficile pour lui de se mettre au travail. Selon Angela, le programme lui aurait été très bénéfique. L'année dernière, il était impossible à Angela de le faire s'asseoir à sa table pendant le cours, il répondait systématiquement aux enseignants et ne communiquait avec ses camarades que de manière très agressive. Cette année Mike fait énormément d'efforts, à la fois d'intégration, de langage, de comportement et de travail scolaire, ce dont j'ai été largement témoin au cours de ce stage. Visiblement, Mike a besoin d'être épaulé et soutenu dans ces efforts par un contrôle strict et régulier de son implication.

Nathe (Nathan) est un jeune homme sympathique, qui a envie d'apprendre. Nous avons fait connaissance grâce à une pièce de 20 centimes d'euro. Nathe était intrigué d'avoir trouvé cette pièce par hasard dans la rue. Nous avons discuté de l'euro et nous avons cherché ensemble de quel pays d'Europe provenait cette pièce. Le problème de Nathe est sa santé

mentale. Il est suivi pour désordres psychologiques, en particulier dépression bipolaire (il est maniaco-dépressif). Selon Angela, Nathe est constamment sous médicaments, ce qui altère son tempérament et sa concentration mais permet cependant son intégration dans une classe. Personne ne connaît ses parents, il vit dans un foyer pour adolescents ou déménage régulièrement dans des familles d'accueil. Au cours de mon stage, Nathe a traversé des moments difficiles. Il a déménagé plusieurs fois, ce qui a occasionné beaucoup de perturbations et a entraîné, par exemple, une irrégularité dans la prise de ses médicaments. J'ai pu remarquer à cette occasion une impossibilité totale à la concentration, voire même à l'attention. Non seulement Nathe ne pouvait visiblement pas travailler, mais il parlait, très fort à ses camarades, en permanence. Interrogé sur la raison de son comportement particulièrement inhabituel, Nathe a reconnu ne pas avoir pris ses médicaments et, par conséquent, ne pas pouvoir se contrôler. Dans quelques mois, Nathe aura 18 ans. A ce moment-là, les services sociaux ne pourront plus le soutenir financièrement. Il sera donc livré à lui-même et devra, selon toute probabilité, abandonner l'école pour tenter de trouver un travail et un toit. Cette perspective n'est bien évidemment pas étrangère à la dégradation de son attitude au fur et à mesure que l'échéance approche. Interrogé sur le programme au début de mon stage, Nathe a exprimé une grande satisfaction d'avoir pu y prendre part. Il le considère comme une aide à l'accomplissement des objectifs de socialisation qu'il fixe à sa présence à l'école. Quant à ses performances scolaires, il ne se fait pas tellement d'illusion...

Paul est le seul élève à ne pas avoir été placé dans le programme avant même le début des cours. Mais, selon Angela, il perturbait trop la classe pour pouvoir y rester. Son passage dans le programme lui a visiblement été bénéfique. Aujourd'hui, il travaille dans la mesure où on lui apporte l'attention qu'il requiert très régulièrement. Il se déconcentre facilement et consacre beaucoup plus d'énergie à ses relations avec ses camarades qu'à son travail scolaire. Paul peut être très nerveux et agressif, c'est aussi un crack baby.

Thomas a un statut particulier dans le programme. Son attitude positive et ses relatives facilités scolaires lui ont permis de réintégrer le circuit traditionnel plus rapidement que ses camarades. Lorsque j'arrive, il a du mal à trouver sa place dans la classe. Il ne parle à personne et s'ennuie à mourir. La plupart du temps il dort, une fois qu'il a terminé les exercices qui ne sont pour lui que des formalités. Thomas n'est pas sûr de lui dans ses relations avec les autres. En même temps, il sait que ce qu'il fait en cours est trop simple pour lui... dès qu'on essaie de l'extraire de son attitude ensommeillée, il est très agressif. Lorsque ma prise en charge de la classe a démarré, le niveau des contenus ayant sensiblement augmenté, Thomas s'est rapidement montré intéressé et coopératif, devenant le principal élément moteur de la classe. J'ai pu constater, notamment lors de l'évaluation finale, qu'il réagit positivement à la stimulation intellectuelle. Il aime l'émulation et est désireux d'apprendre. Néanmoins, c'est un garçon fragile dont on doit surveiller le comportement envers ses camarades et qui a besoin d'être conforté dans ses efforts.

Angela m'a toujours répété que le problème avec les élèves de ce programme, c'est que la situation peut nous échapper et se dégrader très rapidement « when it goes wrong, it goes really wrong » ! J'ai malheureusement eu l'occasion d'expérimenter ce type de situation.

Alors que Paul et Thomas travaillaient ensemble sur un projet de poster sur la France des années trente et que j'étais concentrée sur un autre groupe, le niveau sonore de leur conversation est tout à coup monté d'un cran, sans qu'aucun signe avant coureur ne témoigne de tensions entre eux. Le temps que je traverse la salle pour m'interposer entre les deux adolescents, ils en étaient presque venus aux mains. La raison de cette altercation ? Thomas voulait donner comme titre au poster « The great depression in France in the 1930's », considérant que la situation politique du pays résultait de la crise économique, alors que Paul voulait s'en tenir au titre indiqué dans mes consignes « France in the 1930's ». Visiblement incapables d'exprimer leurs points de vue et de dialoguer, leur agressivité a pris le dessus de manière très impressionnante. Le visage de Thomas a rougi très fortement, ses mains se sont crispées sur les feuilles de papiers qui se trouvaient devant lui, les transformant en boules et des crayons ont commencé à voler. Paul en revanche est resté adossé à son siège et a exprimé son agressivité par la parole. Je ne saurais retranscrire ce qu'il a dit étant donné que je ne comprenais pas ce qu'il disait. En effet, afro-américain récemment arrivé du ghetto de Cleveland, Paul parle un anglais très empreint d'argot avec un accent caractéristique (que j'ai repéré chez de nombreux élèves). Lorsqu'il s'adressait à moi, il est net que Paul faisait de gros efforts pour atténuer son accent et utiliser un anglais académique, sachant, d'une part, qu'il s'adressait à une enseignante et d'autre part que je ne le comprendrais pas, mes compétences étant limitées. Mais dès qu'il s'énervait, le contrôle de son langage n'étant plus sa priorité, il revenait à son mode d'expression traditionnel. Ne pas comprendre du tout ce que Paul disait était donc pour moi un indicateur clair de son niveau d'exaspération. Cet indicateur m'a d'ailleurs été utile dans plus d'une situation et pas seulement avec Paul mais avec nombre d'élèves afro-américains originaires de Cleveland. Mon incompréhension pouvait effectivement aussi signifier que les élèves étaient en train de dire des choses très inappropriées qu'ils ne souhaitaient pas que je comprenne. Dans tous les cas, je savais donc qu'il fallait intervenir et couper court à la situation. La crise entre Thomas et Paul a pu être réglée assez facilement. Je les ai fermement arrêtés et une fois à peu près calmés, je leur ai demandé d'exprimer oralement leurs arguments respectifs. Ils ont ensuite pesé le pour et le contre de chaque proposition et ont pris une décision. Malgré leur emportement, ils ont été capables de contrôler leurs pulsions, ce qui traduit notamment l'influence du programme de « conflict management » qui existe à Nordonia. Un programme où certains élèves, rencontrant des problèmes d'agressivité, apprennent à devenir médiateurs dans les conflits qui opposent leurs camarades. En apprenant comment calmer les autres, ils acquièrent eux-mêmes des compétences pour gérer leur agressivité...

Parmi les cinq « self-containing boys », seuls deux sont blancs, Nathe et Thomas. Les trois autres sont afro-américains. Pour tout professionnel de l'éducation américain, cette proportion n'est pas surprenante. En effet, de nombreuses études ont déjà montré la surreprésentation des élèves « d'origine culturelle et linguistique diverse » (« students from culturally and linguistically diverse background ») identifiés comme « à risque » ou relevant de l'éducation spécialisée (SALEND, DUHANEY, MONTGOMERY) : « les élèves afro-américains, en particulier les garçons, sont surreprésentés en termes d'identification au sein des trois catégories de handicaps relevant de l'éducation spécialisée : handicap d'apprentissage, retard

mental, perturbation émotionnelle sévère ». Au contraire, les élèves blancs ou d'origine asiatique seraient sous représentés dans ces catégories et surreprésentés en termes d'identification dans les catégories « élève surdoué » ou « élève talentueux ».

Selon les auteurs, cette situation s'explique par deux facteurs principaux. D'une part, les données démographiques des professionnels de l'éducation, ne représentant pas la diversité des élèves auxquels ils s'adressent, ils ne seraient pas en mesure de relever le défi de leurs besoins divers. D'autre part, un « racisme institutionnel », latent dans les tests standardisés d'identification des élèves : « les tests standardisés sont culturellement et socialement orientés et ne mesurent pas de manière adéquate le potentiel et les aptitudes de certains élèves, contribuant ainsi à une identification erronée d'un certain nombre d'élèves d'origine culturelle et linguistique diverse en tant que relevant de certaines catégories de handicaps ». Un exemple de ce type de questions (les tests sont le plus souvent des QCM) : l'élève doit répondre à la question « Dans quel endroit dois-tu rester calme et te taire ? », parmi les réponses proposées, l'élève est sensé choisir la réponse « à l'église ». Or, selon les religions, les lieux de cultes ne sont pas toujours des lieux silencieux. Les temples hindous par exemple, au moment du culte, sont plutôt des lieux de fête et certainement pas des lieux silencieux, il peut en être de même dans certaines églises baptistes ou évangélistes accueillant une forte population afro-américaine... Dès lors, quelle valeur accordée aux dépistages ainsi pratiqués ?

Or cette détermination, souvent précoce dans la scolarité, a des conséquences importantes en termes de parcours scolaire : « La sur ou la sous représentation [des élèves dans les différentes catégories d'éducation spécialisée] peuvent affecter les performances scolaires des élèves. La surreprésentation des élèves d'origine culturelle et linguistique diverse dans l'éducation spécialisée accroît les risques qu'ils se retrouvent placés sur une trajectoire séparée [le terme employé est « track »] et injuste qui ne leur permettrait pas l'accès à l'éducation générale. Cette pratique a généralement des effets négatifs sur les performances scolaires, l'estime de soi, les comportements en classe, les objectifs scolaires et professionnels et la motivation »...

*Michelle Herschell et les
« self-containing boys »
dans leur salle (Thomas,
Paul et Micke)*



Référence :

- HALLMAN Maureen T., « Tracking : from theory to practice », *Sociology of education*, vol. 67, April 1994
- SALEND Spencer J., GARRICK DUHANEY Lauren M., MONTGOMERY Winifred, « A comprehensive approach to identifying and addressing issues of disproportionate representation », in *Remedial and special education*, vol. 23, Septembre – Octobre 2002

La politique de l' « Inclusion » : Dépister et intégrer les handicaps

Le panorama des classes auxquelles j'ai enseigné ne serait pas complet si je n'abordais pas la question centrale de l'éducation spécialisée. Dans mes classes, plus de 60% des élèves relevaient de la « special education ».

Depuis les années 70, la loi américaine oblige les écoles publiques à intégrer tous les élèves sans exception. Au moment du mouvement des « civil rights », les associations de handicapés ont en effet porté l'attention des législateurs sur le fait que s'il était inconstitutionnel de séparer élèves blancs et noirs, alors il ne pourrait être reconnu comme constitutionnel de rejeter les élèves handicapés dans des institutions spécifiques...

C'est donc à partir de l' « Education for All Handicapped Children Act », en 1975, qu'a commencé l'intégration progressive de l'éducation spécialisée (« special education ») dans le système général d'éducation (« general education »). C'est ce que l'on appelle la politique de l' « inclusion », c'est-à-dire l'engagement de la communauté à fournir à chaque élève handicapé la possibilité de suivre, dans une école publique, le cursus scolaire qu'il devrait être en mesure de suivre s'il n'était pas handicapé... Donc non seulement les élèves handicapés doivent être accueillis dans les écoles, mais les conditions de l'instruction doivent être adaptées aux difficultés de chacun.

Aujourd'hui, c'est le « Individuals with Disabilities Education Act » (1997) qui régit la politique de l' « inclusion ». On n'utilise plus le terme « handicapped », on parle de « student with disabilities ». Les principes de cette loi rendent bien compte de la manière dont elle est appliquée dans les établissements scolaires, en tous cas à Nordonia High School, où j'étais aux premières loges pour l'observer.

- 1- « **Zero reject** » : tous les élèves ont le droit de recevoir une éducation publique appropriée à leurs capacités et gratuite. Légalement, aucune école ne peut refuser d'accueillir un élève handicapé, aucun enseignant ne peut refuser d'enseigner et de modifier son enseignement pour un élève handicapé. Ce sont aux écoles publiques de financer les ressources, les équipements et les aménagements nécessaires aux élèves handicapés. Nordonia High School est une école totalement de plein pied, avec de multiples rampes d'accès, des systèmes d'ouverture des portes à distance etc...

Vincent Fazio était un de mes élèves de 8^{ème} période. Il est autiste et poursuit sa scolarité à Nordonia avec pas mal d'aménagements. Il dispose d'une éducatrice spécialisée à plein temps. C'est-à-dire qu'étant donné qu'il n'est pas capable de gérer son emploi du temps et ses relations avec les autres élèves, Mme Scolaro l'accompagne toute la journée et l'aide à planifier son emploi du temps. Vince ne participe pas à tous les cours, il vient en histoire mais ne suit jamais les maths avec les autres élèves. Lorsqu'il ne rejoint pas une classe traditionnelle, Vince dispose d'une salle personnelle, spécialement adaptée à un adolescent autiste. On y trouve une télévision, un ordinateur (sur lequel il tape ses devoirs, ayant de grosses difficultés d'écriture). La salle est moquettée, il y a un fauteuil et des coussins, les lumières y sont faibles et indirectes afin de stimuler son apprentissage

sans le brusquer. Vince y passe le plus clair de son temps et peut s'y réfugier lorsqu'il se sent mal à l'aise vis-à-vis de ses camarades de classe. Il est arrivé à plusieurs reprises qu'il doive quitter mon cours en raison du « comportement immature de ses camarades qui l'exaspère », selon ses propres mots. Le problème est que lorsque Vince est exaspéré, il peut vraiment exploser (il lui est déjà arrivé de cracher sur son éducatrice). Les adultes qui l'entourent considèrent déjà comme un succès le fait que Vince puisse maintenant exprimer son exaspération et se réfugier dans sa salle avant d'exploser.



Vince Fazio et son éducatrice spécialisée Mme Scolaro

- 2- « **Non discriminatory evaluation** » : les élèves américains ont le droit à un dépistage de leurs handicaps suspectés. Il faut dire en effet que la notion de « disability » est plus large que la notion française de handicap, en particulier dans le champs de l'éducation. Bien entendu, les élèves handicapés physiquement ou mentalement sont identifiés comme relevant de l'éducation spécialisée, mais un handicap peut aussi être émotionnel (hyper-activité, prise en charge des problèmes de dépression, addictions...) ou concerner l'apprentissage (dyslexie bien entendu, mais aussi déficit d'attention par exemple). Ainsi, de nombreux champs plus ou moins directement liés à l'échec scolaire sont couverts. Lorsque j'expliquais, en séminaire, que tant de handicaps différents n'étaient pas reconnus en France et que sans doute certains de mes élèves simplement considérés « en échec scolaire » seraient identifiés ici comme des élèves handicapés, les formatrices « éducation spécialisée » semblaient avoir du mal à comprendre que l'on ait une vision si restrictive du handicap. Elle m'expliquaient que ne pas pouvoir se concentrer est un vrai handicap scolaire et social ! On touche là, me semble-t-il, au problème de la médicalisation généralisée, il est sans doute rassurant d'expliquer tout problème touchant aux adolescents et à leur comportement par la médecine. Identifier, classer, mettre en œuvre des procédures standardisées pour chaque problème est peut être rassurant pour les adultes mais cela mène aussi à certaines dérives dont nous reparlerons par la suite. J'ai

aussi eu l'occasion d'assister à l'intervention dans une classe d'une psychologue qui traitait de la dépression et du suicide chez les adolescents. Le sujet était abordée de manière très médicale : les symptômes (comment reconnaître que quelqu'un de ton entourage est dépressif ?), avec les différents types de dépression (dépression unipolaire, dépression bipolaire [nous l'appelons plutôt syndrome maniaco-dépressif il me semble]...) puis les origines (une histoire de neurones et de synapses que je n'ai pas bien saisie) et ensuite les traitements (des médicaments). Pourtant on ne peut nier l'intérêt de diagnostics précoces et de dépistages généralisés des handicaps et des difficultés d'apprentissage. Car déceler les faiblesses des élèves et les identifier permet au minimum de les prendre en compte et d'essayer d'envisager des solutions de remédiation...

- 3- « **Individualized Education Program (IEP)** » : une fois les élèves relevant de l'éducation spécialisée identifiés, il faut mettre en œuvre les modalités de l'éducation que chacun, individuellement recevra. Les IEP sont donc des contrats individuels discutés et signés par l'élève, sa famille, les enseignants, les enseignants spécialisés et l'administration de l'école. Les IEP font état du niveau de performance scolaire de l'élève, de ses difficultés, en lien avec le handicap pour lequel il a été diagnostiqué, et proposent des aménagements dans les contenus et dans les méthodes : supports visuels supplémentaires, allongement de la durée des évaluations, soutien individuel dans telle ou telle matière etc... Des réunions sont organisées au moins une fois par an pour revoir le contenu du contrat et l'adapter. Au cours de la réunion, l'élève est d'abord amené à s'exprimer sur ses objectifs à plus ou moins long terme : comment se sent-il à l'école, par rapport au travail demandé, par rapport aux autres élèves, par rapport aux adultes ? Que voudrait-il améliorer dans sa relation à l'école en général ? Quels sont ses objectifs d'études et professionnels ? Prenons l'exemple de Brendan (élève de 9th grade qui suivait ma 8^{ème} période). Dans son IEP, on apprend que les objectifs de Brendan sont : à court terme, de faire ses devoirs de manière plus régulière et donc d'améliorer ses notes, à moyen terme, de suivre une voie professionnelle dans les métiers du bâtiment. Ensuite, les parents expriment leur propres sentiments quant aux objectifs qu'ils aimeraient que leurs enfants atteignent. Dans le cas de Brendan, l'IEP mentionne que sa mère approuve et supporte tous les objectifs que s'est fixé son fils. Puis c'est au tour des professionnels de l'éducation de faire un bilan des atouts et des faiblesses scolaires de l'élève. Dans le cas de Brendan, on nous explique entre autre que c'est un garçon très agréable qui adore interagir avec ses camarades et avec les adultes, que lorsqu'il se comporte de manière appropriée, ses interventions sont positives et qu'il est un élément moteur de la classe, mais que parfois ses efforts de socialisation perturbent les autres élèves. Puis vient un état des lieux précis de ses résultats dans les différentes matières, qui précise que les maths sont un domaine très positif pour Brendan alors que l'expression écrite et la lecture sont véritablement ses domaines de faiblesse. Les enseignants spécialisés proposent ensuite des règles, des modifications et surtout des objectifs précis que l'élève devrait atteindre en termes de résultats scolaires. Pour Brendan, en expression écrite, l'objectif est qu'il soit capable d'écrire un paragraphe clair et cohérent du point de vue de l'orthographe, de

la grammaire et de la ponctuation, au minimum dans 90% des cas (on peut souvent lire des précisions de ce genre dont j'ai un peu de mal à saisir le sens réel, car je ne vois pas très bien comment l'enseignant peut évaluer ce genre de pourcentage...). Pour réaliser cet objectif, Brendan devra accomplir plusieurs tâches : entre autres, vérifier l'orthographe dans un dictionnaire, il devra relire son paragraphe et chercher à ajouter des mots de transition de manière à clarifier ses idées. Enfin, l'IEP précise quels aménagements sont nécessaires à l'élève. Par exemple, Brendan aura droit à plus de temps pour réaliser ses tests et ses devoirs, une personne devra lui lire les consignes à voix haute, il aura droit à un dictionnaire. Brendan sera suivi par une enseignante spécialisée. Il passera ses heures d'étude dans la salle de cette enseignante qui pourra lui apporter un soutien adapté. Elle l'accompagnera régulièrement en classe. Ces mesures très concrètes devront donc être mises en place par les enseignants dans leurs classes, aidés par l'enseignant spécialisé responsable de l'élève.

- 4- « **Least restrictive environment** » : ce principe signifie que les élèves handicapés doivent toujours, au départ, être placés dans les classes dans lesquels ils devraient se trouver s'ils n'étaient pas handicapés. Tout retrait de l'élève d'une classe « normale » doit être motivé. On peut en effet proposer un placement de l'élève dans une autre structure au sein de l'établissement si l'on considère que cela lui sera plus bénéfique. La loi définit une échelle de placements :



*Les « ressource rooms » de Nordonnia
Mme Vince, enseignante spécialisée, donne un
cours de maths à Sarah, Jacque et Terry*

- la classe d'éducation générale (la classe « normale »)
- la salle ressource (« ressource room ») : salle où sont placés les bureaux des enseignants spécialisés et qui dispose de ressources particulières, notamment informatiques
- les classes spécialisées : des classes, au sein de l'établissement, qui regroupent les élèves trop sévèrement handicapés pour intégrer les classes traditionnelles
- les écoles spécialisées
- les aides à l'éducation à la maison
- les hôpitaux et autres institutions

Il peut arriver qu'un élève suive certains cours en classe générale et d'autres en salle ressource. Quatre élèves de ma 1^{ère} période, Terry, Jacque, A.J. et Brittany, qui suivaient donc l'histoire dans un cadre traditionnel, suivaient les maths avec une enseignante spécialisée dans la salle ressource.

- 5- « **Participation des parents et des élèves dans les prises de décisions** » : les parents et l'élève participent à l'élaboration des IEP, donnent leur avis sur les solutions proposées, ils sont partie prenante du processus. « L' « inclusion » est un droit, ce n'est pas un privilège », m'a-t-on souvent répété.
- 6- « **Procedural due process** » : si leurs droits ne sont pas respectés, les parents peuvent assigner les écoles en justice selon une procédure graduée qui passe par des phases de médiation pour finir, si besoin, devant les tribunaux.

L'éducation spécialisée s'adresse en premier lieu aux élèves handicapés et à ceux ayant des difficultés d'apprentissage, mais en fait, elle s'adresse à l'ensemble des élèves identifiés comme « exceptional learners », c'est-à-dire des apprenants, des élèves exceptionnels, dans tous les sens du terme. Ils peuvent être handicapés ou en difficultés mais peuvent être aussi autistes ou bien surdoués. Tous relèvent de la même manière de l'éducation spécialisée et de la procédure des IEP.

Concrètement, l'existence de l' « inclusion » oblige légalement les enseignants à préparer leurs cours en tenant compte des modifications demandées pour chaque élève, donc à pratiquer la pédagogie différenciée. Dans les faits, c'est possible lorsqu'on a quelques élèves concernés dans une classe. Mais lorsque, comme c'était le cas dans mes classes, la majorité des élèves est concernée, et que ceux qui ne le sont pas ont, de toutes façons, des problèmes de comportement, alors c'est l'ensemble du cours qui est conçu différemment et on ne peut s'adapter à chaque élève. Il est vrai qu'à mesure que l'on connaît mieux les élèves et si l'on privilégie une approche fondée sur le travail en groupe et les projets plutôt que sur le cours magistral, on peut proposer des adaptations plus individuelles, modifier légèrement les consignes, apporter une aide matérielle supérieure à certains, augmenter la difficultés ou le rythme pour d'autres. Dans le cadre d'un projet, on peut définir des tâches différentes aux membres du groupe de sorte que les différentes capacités soient exploitées au mieux... Etre confrontée à cette politique, à l'éducation spécialisée, m'a fait énormément réfléchir aux différentes méthodes d'apprentissage, à la manière dont les élèves y réagissent différemment. Je me suis aussi clairement posé la question des objectifs de mes cours, des idées que je voulais vraiment faire passer. J'ai appris à beaucoup plus hiérarchiser l'information, à me concentrer sur l'essentiel. J'ai aussi réfléchi à ce que les élèves allaient garder du cours et j'en suis arrivée à la conclusion de la véritable nécessité de prendre le temps de leur faire construire les apprentissages, de leur faire élaborer le cours, car c'est la seule solution pour qu'ils le comprennent, se l'approprient, développent des compétences et en retiennent quelque chose.

Un autre point particulièrement intéressant lorsqu'on aborde la question de l'éducation spécialisée, c'est le travail avec d'autres adultes. A partir du moment où l'on accueille des « exceptional learners » dans sa classe, on doit travailler en partenariat avec les enseignants et les éducateurs qui les suivent. Par exemple, pour ma 1^{ère} période, cela se traduisait par la présence en classe de deux adultes supplémentaires : Michelle Herschel qui suivaient les « self-containing boys » et Lisa Tsang, enseignante spécialisée qui supervisait le travail de tous les autres élèves de la classes bénéficiant d'IEP. Pour ma 8^{ème} période, trois adultes supplémentaires étaient présents : l'éducatrice spécialisée à plein temps de Doug (handicapé mental sévère), Mme Scolaro, éducatrice spécialisée à plein temps de Vince et Lorie Snider, enseignante spécialisée supervisant le travail de tous les autres élèves bénéficiant d'IEP. La présence de ces autres adultes, qui pour certains, ont le même statut que le professeur (ce sont des enseignants), qui connaissent aussi souvent mieux les élèves, est déstabilisante et oblige à reconsidérer la manière dont on se représente le métier d'enseignant, souvent de manière très individualiste. La collaboration n'est pas toujours aisée. Au départ, j'ai eu des difficultés certaines à m'imposer en tant qu'enseignante référente, j'ai dû justifier mes approches, mes préparations de cours, j'ai dû faire accepter mes règles. Les premiers jours ont été assez difficiles. Je me souviens d'un cours où Angela n'était pas là et où Lorie Snider me contredisait systématiquement auprès des élèves. Lorsque je disais qu'on ne sortait pas pour aller aux toilettes, elle autorisait des élèves, lorsque je disais qu'on allait pas au CDI pour faire ses recherches car elles devaient être terminées la veille, elle prenait un groupe d'élèves et partait au CDI ce qui provoquait l'exaspération des autres élèves qui se sentaient bien sûr désavantagés. Angela, à son retour, a dû rappeler ma position aux autres adultes. Toute collaboration nécessite une mise au point préalable et un temps d'adaptation... Par la suite j'ai aussi expérimenté des difficultés déjà rencontrées par Angela : en classe, les adultes qui n'enseignent pas s'ennuient, donc elles (je n'avais à faire qu'à des femmes) parlent. Elles commentent le cours ou pire, se racontent leur week-end... créant un bruit de fond absolument inutile étant donné le niveau sonore déjà existant dans la classe... Au départ, j'avais donc beaucoup de mal à voir la présence de ces adultes autrement que comme une formidable opportunité de briser l'autorité de l'enseignant et comme une gêne réelle à la gestion de classe. Mais à mesure que les jours passaient et que les adultes commençaient à apprécier et à s'intéresser à mon travail, le dialogue s'est engagé et j'ai décidé de considérer leur présence comme une richesse, une ressource humaine à exploiter. J'ai donc proposé à Angela d'accentuer le travail en groupe, de diviser géographiquement la salle et d'assigner à chaque adulte présent la responsabilité d'un groupe, d'une rangée etc... Cette stratégie a vraiment modifié le climat de la classe. Il a engagé tous les adultes, a permis d'impliquer beaucoup plus d'élèves puisque chaque adulte pouvait vraiment se concentrer sur les élèves qu'il avait en charge et a surtout énormément simplifié les problèmes de gestion de classe. Mais une telle mesure nécessite aussi que l'on se concentre totalement sur le travail en groupe, que l'on soit capable de déléguer son autorité et que l'on ait réfléchi de manière approfondie aux activités et aux consignes de sorte que des adultes ne connaissant pas l'activité au préalable soient capables de la mener dans de bonnes conditions... Bref, c'est un exercice très formateur en ce qui concerne la réflexion sur les consignes, la mise en activité et le travail en groupe !

Les standards de l'Ohio expriment la position de l'équipe de rédaction au sujet des « exceptional learners » et de la manière dont l'éducation spécialisée et les programmes communs sont compatibles :

« Les connaissances et les compétences définies dans les standards académiques de l'Ohio sont potentiellement atteignables par tous les élèves. Cependant, les élèves progressent à des rythmes différents. Tous les élèves sont capables de réussir si on leur en donne le temps et l'opportunité, mais le degré auquel les objectifs sont intégrés et le temps pour les atteindre varie en fonction de chaque élève.

Les élèves handicapés devraient voir leur IEP aligné sur les standards. Les élèves handicapés sont en effet d'abord et avant tout des élèves comme les autres, ayant le droit à une instruction générale, même si leur progression dans le programme nécessite divers supports et services. Ces supports et services ne sont pas là pour rabaisser les exigences par rapport au programme commun. Au contraire, ils fournissent aux élèves handicapés l'opportunité de maximiser leurs forces et de participer à une éducation générale fondée sur des standards communs tout en progressant.

Les élèves qui sont capables de dépasser les attentes des standards prévus pour leur niveau doivent se voir fournir l'opportunité d'aller plus loin et y être encouragés. Les élèves doués peuvent nécessiter des services et des activités spécifiques dans le but de développer leurs capacités intellectuelles, créatives, artistiques et académiques ou d'exceller dans un domaine en particulier. Une fois encore, le point de départ reste le programme fondé sur les standards.

Les élèves ayant un faible niveau de maîtrise de l'anglais peuvent aussi nécessiter des supports spécifiques et qu'on leur délivre une instruction adaptée de manière à ce qu'ils atteignent les objectifs des standards de l'Ohio. Un programme de la sorte a besoin de prendre en compte le niveau d'anglais de l'élève mais aussi ses expériences culturelles propres.

Tous les élèves devraient se voir fournir des ajustements adaptés à leurs besoins individuels, en cas de nécessité. Identifier et faire mûrir les talents de tous les élèves permettra à tous les enfants d'atteindre les objectifs définis par les standards de l'Ohio. »



Lisa Tsang au travail avec un élève dans la « ressource room »

Références :

- KROEGER Stephen D. et BAUER Anne M., *Exploring diversity*, ed. Pearson Education, 2004
- GOLLNICK Donna M., CHINN Philip C., *Multicultural education in a pluralistic society*, ed. Pearson Education, 2006 (1ère édition 1983)

Le statut des élèves...

Lorsque Thomas (du programme d'auto-contrôle) a délibérément jeté ses feuilles et livres sur le sol car il considérait que les activités étaient trop simples pour lui (ce qui ne me semblait pas entièrement faux...) et décrété que les autres élèves et Angela (c'était ma période d'observation) l'exaspéraient (ce qui m'a semblé être un comportement inacceptable), Ms B. a engagé une longue et complexe discussion avec lui en tentant de lui demander pourquoi il avait eu ce geste, arguant que c'était fort dommage étant donné que toutes ses réponses étaient justes, qu'Angela essayait simplement d'expliquer le cours à tout le monde, que tous les élèves n'apprennent pas au même rythme... Quelle fut ma surprise lorsqu'elle a carrément commencé à ramasser elle-même les feuilles à terre pour les lui rendre !

Cette attitude était le fait d'une éducatrice remplaçante, stressée, un peu dépassée, dans une situation difficile. Cependant, elle n'est pas seulement une erreur ponctuelle. Sans généraliser, j'ai pu observer qu'elle est représentative du statut que l'on accorde aux élèves américains, un statut un peu différent de celui des élèves français.

D'une part, l'observation et la discussion avec les vingt autres stagiaires français m'ont montré que la relation élève – enseignant est très proche. Les élèves croisent en permanence leurs professeurs qui passent la journée au lycée. Ils viennent les saluer et travailler dans leurs salles durant leurs heures de permanence. Ce contact permet d'engager des discussions avec les élèves, que les enseignants connaissent bien mieux qu'en France (d'autant qu'ils ont plus l'occasion de parler avec leurs collègues). Des questions de méthodes de travail, d'orientation, voire des difficultés personnelles peuvent être abordées assez librement. La présence permanente des enseignants au lycée fournit aux élèves des chances de venir exprimer leurs difficultés, de poser des questions, de venir terminer ou refaire un travail manqué, avec l'aide, ou simplement la présence rassurante du professeur... Lorsque élèves et professeurs se croisaient dans les couloirs, ils se saluaient systématiquement, souvent, ils se serraient la main. Tous les jours, à la fin du cours, une de mes élèves, Terry, venait partager son avis sur le sujet abordé dans le cours et me donner une accolade avant de partir... Le maître mot du proviseur de Nordonia lors des réunions des professeurs était « Have fun with your students ! »...

D'autre part, l'approche très « psychologue » des enseignants spécialisés qui travaillent toujours avec des petits groupes d'élèves, dans des situations très différentes de celles du groupe classe, tend à une individualisation à l'extrême de l'enseignement. Or le professeur, qui s'adresse à un groupe classe, doit pouvoir mettre en place une dynamique de groupe et exiger des efforts de la part de chacun, au risque de heurter certaines sensibilités. Au début de mon stage, j'ai eu un léger accrochage avec A.J. (1^{ère} période) qui, couché sur sa table, refusait catégoriquement de se mettre au travail. Je lui ai demandé de changer d'attitude, il a déclaré qu'il s'en fichait. Je lui ai alors répondu qu'il ne s'en fichait pas car il ne voulait pas avoir à repasser ce cours l'année prochaine (ce qui n'était sans doute pas, j'en conviens, la manière la plus appropriée de m'adresser à lui). Dès la fin du cours, il est allé se plaindre à son enseignante spécialisée, Lisa Tsang, qui n'avait pas pu assister au cours ce jour-là. Lisa est donc passée me voir dans la matinée en réclamant un entretien car il y avait, selon elle, « un problème avec A.J. ». L'élève lui avait rapporté des paroles erronées, je lui aurais dit qu'il était nul, qu'il allait échouer à l'école de

toutes façons, c'est la raison pour laquelle il aurait refusé de travailler. Lisa, qui ne me connaissait pas encore très bien, a immédiatement pris pour argent comptant les paroles d'A.J. et a remis en cause mon intégrité personnelle. J'ai réagi en étant à la fois ferme : je n'aurais jamais prononcé de telles paroles, et conciliante : il était possible que je me sois mal exprimée et je pouvais comprendre qu'A.J. ait mal interprété mes propos. Lisa a alors profité de la situation pour aborder d'autres « problèmes » tels que le travail en groupe que j'avais mis en place. A.J. ne se sentait pas à l'aise dans ce type de travail, il n'aimait pas travailler avec les autres. Elle proposait que l'on donne le choix à A.J. de travailler en groupe ou non ! J'ai commencé par lui demander si A.J. souffrait de problèmes de socialisation qui expliqueraient cette réticence à l'égard du travail en groupe, mais constatant que ce n'était pas le cas, Lisa s'est trouvée forcée de m'avouer que c'était simplement un problème de goût personnel. Dans ces conditions, je me suis montrée intransigente quant à mes exigences : le travail en groupe est une compétence qu'A.J. devrait être capable de développer. Ce type de discussion n'était pas rare. Les enseignants spécialisés ayant la plupart du temps tendance à sous-estimer les capacités de leurs élèves. Leur désir de prendre en compte au mieux leurs difficultés et d'individualiser leurs parcours de formation, leur fait parfois perdre de vue le principe de l'exigence intellectuelle qui devrait primer pour tous les élèves quels qu'ils soient (et même sans doute plus lorsqu'ils sont en difficultés). Il est donc alors du rôle de l'enseignant de trouver un compromis entre ses attentes personnelles et celles de l'enseignant spécialisé, pour le bien de l'élève. Il est arrivé aussi qu'une enseignante spécialisée me demande de donner des notes différentes aux élèves d'un même groupe car elle considérait que l'un avait plus travaillé que les autres. Mon point de vue, au contraire, était que le travail en groupe est toujours complexe à gérer mais que c'est une compétence à développer. Le « cooperative learning » pose pour principe que le travail des uns profitera aux autres et inversement, ce qui est sensé provoquer, à terme, une émulation... j'ai donc tenu bon. Cette nécessité de discuter, y compris les approches pédagogiques choisies, avec d'autres adultes compétents et de faire des compromis, peut, si l'on s'y prend mal ou si les rapports humains sont difficiles, mener à un affaiblissement du statut et de l'autorité de l'enseignant. Si l'élève a pour réflexe d'aller se plaindre auprès de son enseignante spécialisée, c'est bien qu'il pense qu'il y a une chance que le professeur soit remis en cause à son bénéfice. C'est une habitude qu'il me semble dommageable d'encourager chez les élèves qui ont besoin de repères clairs quant à l'autorité et aux attentes des adultes. Mais dès lors que Lisa et moi nous étions mises d'accord sur l'attitude à adopter avec A.J., alors la situation s'est subitement clarifiée et mes rapports avec l'élève se sont absolument pacifiés. A partir du moment où la relation avec les enseignants spécialisés s'établit bien, alors le statut et l'autorité de l'enseignant sont renforcés, car l'élève peut voir la cohérence et même la connivence qui s'établissent entre les adultes.

Néanmoins, cette tendance à des exigences minimum, j'ai pu la ressentir tant dans les contenus scolaires que dans les comportements. J'ai été particulièrement frappée de l'incapacité (réelle ou feinte) de mes élèves à suivre un cours de 45 minutes sans sortir de classe. Les excuses possibles sont multiples : les plus courantes sont le manuel oublié dans le casier et l'envie d'aller aux toilettes. Lorsqu'ils veulent sortir de cours, les élèves doivent rédiger ce qu'ils appellent un « pass » sur leur carnet de correspondance - agenda, c'est-à-dire une demande d'autorisation de sortie temporaire, qu'ils font signer à l'enseignant. Les élèves se lèvent en plein cours,

m'interrompaient au milieu d'une phrase et me demandaient de signer leur carnet. Dès le début de mon stage, j'ai déclaré que je n'accorderais aucune autorisation de sortie, sauf en cas d'extrême urgence. Certains n'ont pas eu de problèmes avec cette règle, abandonnant simplement cette excuse comme stratégie pour sortir de cours. D'autres, en revanche ne l'ont jamais acceptée. Deonah, qui avait pris l'habitude de partir se maquiller aux toilettes à chaque milieu de cours m'a dit qu'elle allait à l'encontre du règlement intérieur... Mais d'autres se trouvaient réellement dans l'impossibilité à 14 ou 15 ans, de planifier les moments de la journée durant lesquels ils pouvaient et donc devaient aller aux toilettes (ce qui m'a semblé beaucoup plus inquiétant). Certains élèves (je précise, non handicapés) se trouvaient vraiment au milieu du cours dans des situations intenable car ils n'avaient visiblement pas acquis la compétence basique qui consiste, autant que faire se peut, à « se retenir ». Demetrius a fini par pleurer lorsque je lui ai refusé son « pass » ! Combien sont ceux qui me disaient « Mais Madame, j'ai envie de faire pipi ! » puis qui commençaient à se dandiner sur leurs chaises en répétant tout fort « J'ai envie de pisser, je peux pas me concentrer... » et ainsi de suite, créant un bruit de fond passablement pénible pour essayer de me faire céder. A chaque cours, je devais gérer au moins un problème lié aux toilettes ! Cette remarque fait écho aux problèmes de matériel que je rencontrais en permanence. Il n'a pas même été question de réclamer que chacun ait son manuel, mais simplement, pour débiter, que tous viennent en cours avec un crayon. J'ai adopté la technique d'Angela : fournir les crayons !

La visite de la délégation française : où l'on découvre qu'ils pourraient le faire

Mercredi 7 mars

Aujourd'hui je reçois la visite de la délégation française venue aux Etats-Unis pour évaluer le programme. Susan Colville Hall, qui supervise mon stage (et le programme pour l'Université d'Akron) a estimé intéressant pour ces ambassadeurs d'observer mon travail et surtout mes élèves, pour avoir une idée de la « diversité » des classes américaines. Je suis très nerveuse car la classe choisie pour l'observation est la plus difficile, celle de la 8^{ème} période.

Nous travaillons sur l'entre-deux guerre et la séance de ce jour-là arrive au milieu d'une séquence de trois cours sur l'Europe des années trente. Les élèves sont regroupés par trois ou quatre et ont pour projet de réaliser un poster présentant la situation d'un pays européen dans les années trente. J'ai préparé des dossiers documentaires sur quatre pays : France, Espagne, Italie et Allemagne. Les dossiers contiennent des textes explicatifs, des documents iconographiques et une feuille indiquant les principaux thèmes à traiter dans le poster. Les élèves ont donc déjà passé une séance à travailler sur leur poster. La deuxième séance doit être consacrée à la présentation de leur travail et à la prise de notes collective.

La séance est donc divisée en plusieurs moments :

- la question OGT du jour : une question que je choisis dans les annales de l'OGT, en prenant soin que le thème de la question soit le même que celui que l'on est en train de traiter. De cette manière, ce moment me sert à la fois à les entraîner au format du test qu'ils passeront en 10th grade et à récapituler le cours précédent, à introduire le cours du jour et à vérifier que les notions majeures ont été intégrées par les élèves. Ce jour-là, par exemple, la question OGT était :
« Qu'a-t-on le plus de chances de trouver dans une dictature ?
a- une presse libre
b- une police secrète
c- une justice équitable
d- des syndicats actifs »
- quelques minutes en groupes pour apporter la dernière touche à leurs posters.
- la présentation de leur travail groupe par groupe : pour chaque pays, deux groupes ont travaillé. Je demande donc à un groupe de présenter son travail, puis je pose des questions à l'autre groupe : « Avez-vous quelque chose à ajouter ? », en général la réponse est non donc je pose une question précise, en général sur un thème que le groupe a bien traité, ce qui me permet de valoriser leur apport.

- à la fin de chaque présentation, toute la classe prend en note les idées principales sur un organigramme distribué auparavant.

Les élèves ont été prévenus la veille qu'ils auraient de la visite. Dès le début du cours, ils sont impressionnés, ce dont je n'ai pas l'habitude. La délégation se compose de Susan Colville Hall (de l'Université d'Akron), de Edith Fagnoni et Dorothée Orjolles (les deux déléguées françaises) et d'une envoyée du département d'état à Washington.

L'installation se passe plutôt bien, si ce n'est quelques éclats de rire intempestifs dus au stress... Tyler tombe de sa chaise sur les pieds d'Angela... rien de bien surprenant ! Les élèves font des efforts pour répondre calmement à la question OGT. Danny intervient pour donner la bonne réponse. La classe s'efforce de donner des arguments pour appuyer sa réponse... Je n'en reviens pas. Le travail en groupe s'effectue dans le calme, les élèves font vraiment des efforts pour contenir leur énergie. Ils sont prêts à présenter leur travail, ils parlent fort, calmement et essaient même d'illustrer leurs propos en expliquant pourquoi ils ont collé telle ou telle image à côté de tel ou tel texte... Cependant, le calme ambiant est régulièrement troublé par Doug que l'afflux de personnes inconnues perturbe passablement et qui n'arrive pas à rester silencieux. Son éducatrice spécialisée essaie de le calmer et Doug répète inlassablement « I'm sorry, I'm sorry », ce qui rend bien compte du pittoresque de la classe. Vince est passionné par le cours, en effet, bien que l'Allemagne soit au programme du cours suivant, il sait bien qu'Hitler est au centre de cette montée des totalitarismes. Ainsi, lorsqu'on parle des ligues fascistes en France, lorsqu'on parle de Franco, lorsqu'on parle de Mussolini, Vince, qui hait Hitler et les Allemands, a du mal à contenir ses sentiments. Il commence par vouloir raconter à la classe la vie de Hitler et sa participation à la première guerre mondiale, ses différents passages en prison, comment il a écrit Mein Kampf. Le problème étant que son éducatrice spécialisée et moi devons traduire à la classe chaque « apport » de Vince puisque ses difficultés de prononciation empêchent ses camarades (qui ne cherchent pas non plus à faire l'effort) de le comprendre. Tout ceci est bien sûr facteur d'énerverment, de moqueries et de chahut en temps normal, mais ce jour-là, Brendan essaie même de me traduire ce que Vince est maintenant en train d'expliquer, à savoir qu'il aimerait tuer Hitler et couper la tête des Allemands... ce qui est la réaction normale de Vince lorsqu'on évoque Hitler ou les Allemands (c'est aussi le cas avec les Japonais). C'est donc l'occasion de le reprendre, de lui expliquer que de tels propos ne sont pas appropriés en cours d'histoire et que l'on ne cherche pas ici à juger mais à comprendre... Je suis enfin bluffée par l'intervention de Dany. Alors que je vais redonner la définition de « Nationalisme », je m'appête à réexpliquer où ils peuvent noter la définition sur le polycopié quand Dany me coupe pour expliquer à ses camarades que, comme je l'ai déjà dit, pour prendre les définitions, on retourne son polycopié et on organise un petit glossaire...

Le lendemain : où l'on s'aperçoit qu'ils ne saisiront pas leur chance...

Jeudi 8 Mars

Désillusion. Alors que je m'apprêtais à féliciter les élèves de ma 8^{ème} période pour leur comportement d'hier, la classe met presque 15 minutes à démarrer. Ils sont quasiment plus excités qu'ils ne l'ont jamais été... J'ai réellement pu penser hier qu'ils avaient compris quelque chose, qu'ils avaient enfin décidés qu'ils étaient capables de travailler et que le déroulement positif de la séance d'hier leur avait confirmé que d'autres comportements, qu'une autre dynamique pouvait être instaurée... Mais non ! Ils n'ont visiblement pas conscience de ce cercle vicieux de l'échec dans lequel ils s'enfoncent chaque jour un peu plus. Ou bien ils n'ont pas la force de s'en extirper... Je suis maintenant convaincue qu'ils jouent à merveille le rôle que cette école leur assigne. Ils sont les élèves « at risk », ils sont les « problèmes de comportement », ils sont les « special education students », ceux qui partent désavantagés, ceux dont aucun prof ne veut, ceux qui ont été relégués dans la classe poubelle... Ils le savent, et connaissent à merveille leur rôle.

Je ne me félicite pas de ma naïveté et de mes illusions. Je crois que la France connaît ces mêmes cercles vicieux. Je ne devrais pas m'étonner de les observer. Mais c'est la première fois, la première observation de ce mécanisme pour moi. C'est un choc que de le comprendre...

Le plan de classe

Ce stage est l'occasion de faire des expériences, d'essayer des méthodes que je n'ai pas eu l'occasion de tester avec mes élèves français. Lorsque je découvre la 8^{ème} période, je comprends très rapidement qu'il va falloir prendre de sérieuses mesures afin d'instaurer un relatif climat de travail. Ils me semblent à peu près hors de contrôle. Ou plus précisément, ils ne font rien, ils ne travaillent pas ou très peu et la seule raison pour laquelle la situation ne tourne pas aux insultes et à la violence, est qu'Angela est appréciée et respectée dans l'école et qu'ils savent tout de même qu'elle est leur enseignante pour toute l'année, donc, ils se contentent à peu près de mettre le bazar. Quant à moi, je ne peux pas m'accommoder durant un mois et demi de cette situation. Je dois, au moins, essayer de faire quelque chose.

Ma première proposition à Angela est un plan de classe. J'ai remarqué qu'un groupe s'est formé au fond de la classe, de quelques élèves très agressifs dès que je leur adresse la parole. Ils sont originaires du ghetto de Cleveland, ils ont déménagé il y a peu, et je ne comprends pas leur accent. Ils l'ont très vite remarqué et en profitent pour se moquer ouvertement de moi, alors que dans le bruit ambiant, les autres adultes n'entendent pas ce qu'ils disent. Bref, je sens bien qu'il faut les séparer avant même que je prenne la classe en main. Je dessine le plan de classe avec l'aide d'Angela qui sera chargée de le mettre en application de sorte que les élèves sentent bien que l'idée est commune...

J'ai donc réalisé de jolies petites étiquettes au nom de chaque élève, que j'ai placées dans la classe avant leur arrivée, de sorte qu'ils n'aient qu'à trouver leur nom et s'asseoir. Bien entendu, cela ne s'est pas passé sans heurt. Certains ont interverti leurs noms et une élève a refusé de s'asseoir. Une fois ces petits incidents réglés, ainsi qu'un petit discours de circonstance prononcé concernant la pertinence de ce changement dans le but d'instaurer un climat plus favorable à l'apprentissage, sans oublier la nécessité de conserver les petites étiquettes sur les tables pendant quelques jours afin que je puisse apprendre les noms, une amélioration sensible a pu être observée. L'impact est cependant limité car les élèves n'hésitent pas à s'interpeller d'un bout à l'autre de la salle, à se déplacer en permanence et retrouvent très rapidement de nouveaux camarades de discussion auprès d'eux. Néanmoins, j'ai pu observer par la suite, alors que j'autorisais ponctuellement une élève à changer de place, que la situation sans plan de classe est vraiment pire !

A partir de ce moment-là, j'ai dû tous les jours coller au scotch les étiquettes sur les tables sans quoi les élèves essayaient systématiquement de reformer leurs groupes d'affinités. Tous les jours aussi, certains (toujours les mêmes) venaient me voir, puis aller réclamer auprès d'Angela que l'on change leur place. Même en tenant bon et en ne cédant pas à leurs réclamations pendant un mois et demi, ils essayaient toujours à la fin de mon stage...



Histoire et « social studies »

L'enseignement de l'histoire dans l'Ohio appartient au champ des « social studies », domaine qui, selon le document officiel, inclut aussi la géographie, une sorte de sociologie (« people in society »), l'économie, et une sorte de mélange entre éducation civique, droit et sciences politiques (« government »). Dans les horaires alloués à chaque discipline, c'est cependant l'histoire qui tient le haut du pavé.

Cette dénomination commune serait signifiante quant à l'approche de l'histoire : une vision globale des événements historiques où l'on utilise les compétences des autres sciences pour éclairer les événements et où l'on pratique des allées et venues du passé au présent pour relier les événements passés aux problématiques actuelles...

Dans les « standards » de l'Ohio sont clairement énoncés les objectifs de la discipline du point de vue des rédacteurs :

« Un enseignement efficace des sciences sociales intègre de l'histoire, de la géographie, de l'économie, des sciences politiques et d'autres sciences sociales et humanités afin de préparer les élèves à devenir des citoyens participatifs. En particulier, les sciences sociales :

- aident les élèves à développer leurs capacités à prendre des décisions informées et raisonnées pour eux-mêmes et pour le bien commun ;
- préparent les élèves à leurs rôles de citoyens et de preneurs de décisions dans une société diverse et démocratique ;
- permettent aux élèves d'acquérir des connaissances en termes de personnages, de lieux, d'événements et de questions significatives du passé, dans le but de mieux comprendre le présent ;
- entretiennent les capacités des élèves à agir de manière responsable et à devenir des individus capables de répondre avec succès à divers problèmes dans un monde de plus en plus interdépendant, aux ressources limitées. »

Il ne faut pas sous-estimer l'aspect novateur d'une telle démarche. Si vous avez suivi jusqu'à présent, vous devez bien comprendre que c'est une des toutes premières fois qu'apparaît aux Etats-Unis, dans l'histoire de l'éducation, un texte global de référence pour les enseignants. Bien que quelques voix s'élèvent pour souligner la pertinence d'une telle démarche, la plupart des professionnels vivent assez mal une démarche qu'ils associent parfois de manière carrément caricaturale à de l'endoctrinement !

Dans les faits, pour chaque niveau, l'enseignement des sciences sociales est sensé se focaliser sur une matière. En fait l'histoire occupe les niveaux les plus importants : 7th, 8th, 9th et 10th. La géographie n'apparaît plus après le grade 6 (6ème). La première est dédiée à l'économie et au « government » et la terminale à l'éducation civique. Mais en fait, le plus souvent, comme le test national sur les sciences sociales a lieu à la fin du grade 10 (2de), les sciences sociales en grade 11th et 12th sont optionnelles...

Les School Boards embauchent des employés qui se consacrent spécialement à l'étude des standards et tentent de proposer des mises en œuvres aux écoles et aux enseignants. Nous avons rencontré le responsable de ce domaine pour Akron Public Schools. La situation est tellement neuve et exceptionnelle aux Etats-Unis, que les professionnels de l'éducation ont encore du mal à s'approprier les standards. Nombre d'entre eux étaient d'ailleurs étonnés de la manière dont les stagiaires français les ont rapidement intégrés dans leurs préparations de cours. La référence constante à des textes d'orientation, naturelle pour les enseignants français, est encore plus que balbutiante pour les professeurs américains. Il faut aussi admettre que la rédaction et la présentation des standards de l'Ohio est parfois relativement obscure...

Les standards sont divisés en « benchmarks », eux-mêmes subdivisés en « indicators », termes quasiment intraduisibles dans ce contexte mais qui signifient grosso modo « ce que les élèves doivent être capables de faire ». Une sorte de pédagogie par objectifs à moitié aboutie car l'immense majorité du test final porte sur des aspects très factuels et non sur des compétences puisque l'OGT est majoritairement un questionnaire à choix multiples.

Les standards ont cependant pour avantage (et je propose ici mon analyse française), d'encourager les enseignants à s'émanciper du manuel, à s'éloigner des faits en eux-mêmes pour s'intéresser davantage aux concepts et aux processus et de penser l'évaluation sous d'autres formats que les QCM, et ce, dès le début de la séquence. Malheureusement, encore une fois, le format de l'OGT dément encore ces efforts. Cela dit, les derniers tests montrent clairement une évolution vers l'évaluation des compétences, avec une diminution des QCM et une augmentation des documents à analyser « document based questions » et des réponses organisées « essays ».

Les standards de l'Ohio définissent par exemple un enseignement de l'histoire intéressant : « Chaque fois que ce sera possible, les élèves devraient avoir l'opportunité d'apprendre les sciences sociales dans des situations de la vie réelle. Ils devraient pouvoir examiner des artefacts, lire des sources primaires, s'impliquer dans des expériences authentiques et faire des sorties sur le terrain. La recherche montre que l'apprentissage est accru lorsque les élèves arrivent à créer des liens significatifs entre les nouvelles informations dont ils disposent et leur expérience personnelle. »

Mais les « standards » ne rendent pas vraiment compte de ce qui est réellement enseigné dans les classes. En effet, chaque année, chaque école édite une maquette des cours proposés. Cette maquette est bien sûr variable d'une année sur l'autre et repose sur les compétences et enseignants locaux, en particulier pour les options (« electives ») de fin de cursus. Pour un même niveau, par exemple 10th grade, plusieurs cours d'histoire sont proposés dans une même école : « fundamentals », « college preparation » et « advanced placement ». Il y a donc plus qu'une interprétation locale des « standards »... Les élèves et leurs parents choisissent eux-mêmes les cours qu'ils vont prendre en fonction de ce qui est requis par l'école pour obtenir son diplôme (par exemple il est requis trois cours de « social studies » sur les quatre années de lycée), des goûts personnels et des études envisagées (on ne sera pas accepté à l'université sans avoir suivi des cours de « college preparation »). En théorie, il n'y a pas de groupes de niveaux, puisque les

élèves choisissent les cours auxquels ils assistent. Cependant, si un élève a de mauvais résultats dans un cours de « college preparation », il est quasiment automatiquement rétrogradé en « fundamentals ». D'où l'existence effective du « tracking ».

Extraits de standards académiques de l'Ohio

The ten themes that form the framework of the National Council for the Social Studies (NCSS) social studies standards are:

I. Culture

The study of culture prepares students to ask and answer questions such as: What are the common characteristics of different cultures? How do belief systems, such as religion or political ideals, influence other parts of the culture? How does the culture change to accommodate different ideas and beliefs? What does language tell us about the culture?

II. Time, Continuity and Change

Human beings seek to understand their historical roots and to locate themselves in time. Knowing how to read and reconstruct the past allows one to develop a historical perspective and to answer questions such as: Who am I? What happened in the past? How am I connected to those in the past? How has the world changed and how might it change in the future? Why does our personal sense of relatedness to the past change?

III. People, Places and Environments

The study of people, places, and human-environment interactions assists learners as they create their spatial views and geographic perspectives of the world beyond their personal locations. Students need the knowledge, skills and understanding to ask and answer questions such as: Where are things located? Why are they located where they are? What do we mean by region? How do landforms change? What implications do these changes have for people?

IV. Individual Development and Identity

Personal identity is shaped by one's culture, by groups, and by institutional influences. Students should consider such questions as: How do people learn? Why do people behave as they do? What influences how people learn, perceive and grow? How do people meet their basic needs in a variety of contexts? How do individuals develop from youth to adulthood?

V. Individuals, Groups and Institutions

Institutions such as schools, churches, families, government agencies and the courts play an integral role in people's lives. It is important that students learn how institutions are formed, what controls and influences them, how they influence individuals and culture, and how they are maintained or changed. Students may address such questions as: What is the role of institutions in this and other societies? How am I influenced by institutions? How do institutions change? What is my role in institutional change?

VI. Power, Authority and Governance

Understanding the historical development of structures of power, authority and governance and their evolving functions in contemporary U.S. society and other parts of the world is essential for developing civic competence. In exploring this theme, students confront questions such as: What is power? What forms does it take? Who holds it? How is it gained, used and justified? What is legitimate authority? How are governments created, structured, maintained and changed? How can individual rights be protected within the context of majority rule?

VII. Production, Distribution and Consumption

Because people have wants that often exceed the resources available to them, a variety of ways have evolved to answer such questions as: What is to be produced? How is production to be organized? How are goods and services to be distributed? What is the most effective allocation of the factors of production (land, labor, capital, and management)?

VIII. Science, Technology and Society

Modern life as we know it would be impossible without technology and the science that supports it. But technology brings with it many questions: Is new technology always better than old? What can we learn from the past about how new technologies result in broader social change, some of which is unanticipated? How can we cope with the ever-increasing pace of change? How can we manage technology so that the greatest number of people benefit from it? How can we preserve our fundamental values and beliefs in the midst of technological change?

IX. Global Connections

The realities of global interdependence require understanding the increasingly important and diverse global connections among world societies and the frequent tension between national interests and global priorities. Students will need to be able to address such international issues as health care, the environment, human rights, economic competition and interdependence, age-old ethnic enmities, and political and military alliances.

X. Civic Ideals and Practices

An understanding of civic ideals and practices of citizenship is critical to full participation in society and is a central purpose of the social studies. Students confront such questions as: What is civic participation and how can I be involved? How has the meaning of citizenship evolved? What is the balance between rights and responsibilities? What is the role of the citizen in the community and the nation, and as a member of the world community? How can I make a positive difference?

Extraits des standards académiques de l'Ohio : les standards en histoire de l'école élémentaire à la Terminale

Kindergarten**A Child's Place in Time and Space**

The kindergarten year is a time for getting acquainted with the school setting and routines. Students begin to understand the importance of rules, responsibility and decision-making. They are introduced to the cultural heritage of the United States and democratic principles through the study of national symbols and holidays. They also learn about other cultures so that they can begin to form concepts about the world beyond their own classroom and community.

Grade One**Families Now and Long Ago, Near and Far**

The first-grade year builds on the concepts developed in kindergarten by focusing on the individual as a member of a family. Students begin to understand how families lived long ago and how they live in other cultures. They develop concepts about how the world is organized spatially through beginning map skills. They build the foundations for understanding principles of government and their role as citizens.

Grade Two**People Working Together**

Work serves as an organizing theme for the second grade. Students learn about jobs today and long ago in the United States and in other parts of the world. They become familiar with biographies of people whose work has made a difference and use historical artifacts as clues to the past. They deepen their knowledge of diverse cultures and begin to understand how cooperation can help to achieve goals.

Grade Three

Communities: Past and Present, Near and Far

The local community serves as the focal point for third grade as students begin to understand how their community has changed over time and to make comparisons with communities in other places. The study of local history comes alive through the use of artifacts and documents. They also learn how communities are governed and how the local economy is organized.

Grade Four

Ohio: Its Past, Its Location, Its Government

The state of Ohio is the focus for fourth grade. Students learn about the geography, history, government and economy of their state. They learn about issues and ways that citizens participate in Ohio's government. Students develop their research skills through individual and group activities.

Grade Five

Regions and People of North America

The fifth-grade year focuses on the geography of the continent of North America. Students learn how people came to the continent and about the land and resources that they found. Citizenship skills build as students learn about U.S. history and the democratic government of the United States. Students continue to develop their research skills by obtaining information from multiple sources.

Grade Six

Regions and People of the World

The sixth-grade year focuses on the study of world regions. The concentration is geographic rather than historic. Students study some of the earliest people who lived in each region in order to understand how humans interacted with the environmental conditions at that time. Connections are made to present-day world regions including characteristics of governments and economic interactions.

Grade Seven

World Studies from 1000 B.C. to 1750: Ancient Civilizations Through the First Global Age

In the seventh grade, students begin the four-year historical sequence with a study of the ancient world. This study incorporates each of the seven standards into the chronology. Students learn that each historic event is shaped by its geographic setting, culture of the people, economic conditions, governmental decisions and citizen action. Students also expand their command of social studies skills and methods.

Grade Eight

U.S. Studies from 1607 to 1877: Colonization Through Reconstruction

The historical sequence continues in the eighth grade with an in-depth study of the early years of our country. This study incorporates each of the seven standards into the chronology. While students are studying a particular historic event in the United States they also look at its geographic settings, economic implications, developments in government and the role of citizens.

Grade Nine

World Studies from 1750 to the Present: Age of Revolutions Through the 20th Century

Ninth-grade students continue the chronological study of world history. This study incorporates each of the seven standards. As students study historic eras, they consider the influence of geographic settings, cultural perspectives, economic systems and various forms of government. Students gain a deeper understanding of the role of citizens and continue to develop their research skills.

Grade Ten

U.S. Studies from 1877 to the Present: Post-Reconstruction Through the 20th Century

Tenth-grade students continue the chronological study of the history of the United States with emphasis on domestic affairs. This study incorporates each of the seven standards. As students study historic eras, they consider the

geographic, cultural, economic and governmental changes that have occurred. Students develop a deeper understanding of their role as citizens and continue to expand their command of social studies skills and methods.

Grade 11

Political and Economic Decisions

The focus of 11th grade is an in-depth study of the U.S. government and economy. This study incorporates all seven standards. Students study the historic roots of the political system and how it has changed over time. They continue to develop an understanding of the rights and responsibilities of citizenship, as well as personal economic responsibilities.

Grade 12

Preparing for Citizenship

The 12th grade year serves as a capstone in which students apply the knowledge and skills that they have learned during previous grades. It focuses on current events and recent history while allowing students to choose topics of particular interest. Students demonstrate skills necessary for active, effective citizenship.

Conditions matérielles de travail

Pour travailler pas de cahier ni de classeur. Le professeur doit distribuer des photocopiés à chaque cours. Les élèves ne prennent pas de notes, ils ne l'ont jamais fait. En effet, le cours magistral est quasiment totalement banni. Souvent, le professeur s'adresse directement à ses élèves, mais c'est plus alors pour engager une sorte de discussion à bâtons rompus sur le sujet du cours du jour.

Une journée, Angela et moi avons décidé de me libérer de mes cours pour que je puisse me concentrer sur la préparation d'un projet de jeux de rôles sur la résistance en France pendant la seconde guerre mondiale. Elle a fait un cours sur les camps d'internement japonais aux Etats-Unis qui était vraiment un monologue sans aucune prise de notes, qui appelait aux sentiments des élèves et au jugement moral de la situation. Elle leur a d'ailleurs fait rédiger à la fin du cours, un petit paragraphe dans lequel ils devaient imaginer ce qu'ils penseraient s'ils étaient un adolescent japonais envoyé dans un camp d'internement. La plupart des textes reflètent bien la discussion qui avait précédé : ils se concentrent sur les sentiments et sur la question de l'injustice. Shalynn écrit par exemple : « If I was to be taken away to Internment camp and away from all my friends and family because I was born an American but my family was Japanese ! I would feel hurt because you don't want to leave the people you love ! nor you don't want to be treated like you're in jail ! Just because of the religion you are ! over all I would feel like I don't belong ! It felt so weird because all I seen on the bus was all Japanese Americans ! I hope nothing happens to me ! » Seul Terrance s'exprime dans un autre registre, mais encore une fois, sur un registre très moral : « If I was put in a camp I would just have to live with it. Because if it's good for the nation it is good for me ».

Outre ces discussions, les cours peuvent être faits lectures individuelles du manuel ou de photocopiés distribués traitant d'un thème (par exemple le traité de Versailles) avec un texte explicatif et quelques questions très factuelles. Le travail peut aussi consister en des projets sur plusieurs séances : temps de recherche (souvent sur Internet) puis rédaction du projet. Durant ma période d'observation, les élèves devaient écrire la lettre d'un soldat américain à sa famille depuis les tranchées. Ils avaient passé trois séances au CDI sur Internet à se documenter sur la vie dans les tranchées et à chercher des informations qui rendraient leur lettre plus réaliste (Où se trouve-t-il ? A quelle date ? A quelle bataille participe-t-il ?).

Des cours d'histoire assez éloignés des approches prônées par les standards de l'Ohio.

« L'histoire sans les sources »

Dans les faits, l'enseignement de l'histoire est très différent de ce que nous connaissons en France. Analyser le manuel suffit à le comprendre car il est central dans l'apprentissage. Il est très factuel et ne présente aucun document. Les élèves lisent donc de longs textes dans lesquels évènements et commentaires se mêlent. Ils n'ont donc pas accès aux documents pour lesquels ils n'ont aucune clef de lecture. La réflexion sur les sources n'existe pas.

Ces remarques ne sont cependant pas exactes pour tous les niveaux d'élèves. En effet, les cours « College Preparation » ont pour objectif de développer l'analyse de documents comme compétence fondamentale à travers les exercices appelés « document based questions ». Ceci dit, c'est beaucoup plus rare qu'en France et l'on considère que c'est beaucoup trop difficile pour la plupart des élèves.

En ce qui concerne la classe que j'avais en charge, lorsque j'ai évoqué la possibilité d'introduire des sources primaires dans mon cours, on m'a prévenu que les élèves ne seraient pas capables de lire des textes. Cela me semblait un peu paradoxal dans la mesure où on leur fait lire le manuel à longueur de cours. Je pouvais comprendre en revanche que le décalage de niveau de langage pouvait être un obstacle, de la même manière qu'il l'est pour les élèves français. J'ai donc tenu bon et cherché à travailler d'abord l'image, puisque des réticences s'élevaient contre les textes, mais aussi parce que trouver des documents en anglais est difficile puisqu'ils ne s'en servent habituellement pas. Le temps que je trouve moi-même des sites Internet (il n'y avait pas de bibliothèque universitaire à proximité de l'école) proposant des documents pour l'enseignement de l'histoire (un mouvement qui se développe), il a fallu improviser.

L'intégration des documents dans les cours d'histoire est, je crois, l'élément que nos collègues américains retiendront du passage des quatre stagiaires français dans leur établissement. Au départ surpris, puis intéressés et enfin conquis de la manière dont nous fondions nos cours sur des textes, des photos, des tableaux, des extraits audio ...

Dès le premier cours, j'ai introduit un tableau et un texte pour présenter la situation politique et économique en Russie à la veille de la révolution. J'ai donc eu immédiatement l'occasion de m'apercevoir que mes élèves étaient totalement perdus face à ces documents. C'est-à-dire qu'ils étaient incapables de détecter leur nature, ni leur auteur, ni s'ils étaient contemporains ou postérieurs aux évènements. Sans que je considère que la méthodologie de l'analyse du document doive obligatoirement passer par ces questions traditionnelles, qui ne sont pas toujours les plus significatives, je me suis aperçue que ce qui était souvent implicite chez mes élèves français de seconde : ce document est une source historique (même si ensuite ils ont du mal à en analyser la pertinence avec précision), n'existait pas chez mes élèves américains : qu'est ce que cette chose fait dans un cours d'histoire ? Lorsque j'ai travaillé sur la constitution bolchevique au deuxième cours, j'ai compris que j'allais beaucoup trop vite, ils ne comprenaient pas du tout ce qu'était ce texte et pourquoi il nous apprenait des choses sur la révolution russe...

Mon objectif a donc été d'introduire progressivement les documents avec différents statuts :

- Le document illustratif : souvent une révolution commence avec des manifestations (élément quasiment absent de la société américaine, excepté à Washington D.C., donc inconnu de mes élèves) donc je montre une photographie de manifestations pendant la révolution russe, simplement pour qu'ils comprennent à quoi ressemble une manifestation.
- Le document accroche : j'ai débuté le cours sur la seconde guerre mondiale par l'écoute de l'annonce de l'entrée en guerre du Royaume-Uni sur CBS.
- Le document support de l'acquisition d'une compétence : pour leur projet de poster sur un pays d'Europe dans les années trente, les élèves disposaient d'un dossier documentaire : ils devaient relier les documents historiques aux idées principales qu'ils dégagnaient des textes que j'avais rédigés.
- Le document à la base de la construction du cours : définition de la notion de propagande dans l'URSS de Staline à partir de l'étude de la photographie retouchée du discours de Lénine.

J'ai aussi voulu montrer la diversité des sources historiques : tableaux (Bloody Sunday, Guernica), photographies, affiches de propagande, textes (textes constitutionnels, essais, articles de journaux), première page de journaux, chansons (« Brother can you spare a dime », de Rudee Vallee pour traiter de la Grande dépression), extraits audios.

J'ai par exemple voulu discuter la notion de source historique dans mon cours sur l'attaque de Pearl Harbor. Nous avons regardé un extrait du film hollywoodien Pearl Harbor, nous avons bâti le cours en nous appuyant sur le film mais au fur et à mesure, j'ai introduit des extraits du rapport de la commission d'enquête réclamée par F.D.R à propos de la réaction américaine à l'attaque. Enfin nous nous sommes demandé si un film de cinéma peut être considéré comme une source historique, notamment en essayant de comprendre ce qui différencie le film et les extraits de textes que j'avais lus...

Le dernier projet sur lequel nous avons travaillé, un projet sur la résistance en France durant la seconde guerre mondiale, avait pour objectif la création de documents historiques, des unes de journaux clandestins.

« Interact with History »

L'enseignement de l'histoire aux Etats-Unis est aussi marqué par une interaction avec les événements historiques qui semble quasiment à l'opposé de la prise de distance que nous cherchons à inculquer aux élèves en France. Cette interaction passe par différents types d'activités, du projet personnel (rédiger la lettre d'un soldat depuis les tranchées) au jeu de rôle, en passant par les débats en classe entière.

Dans le manuel dont disposaient mes élèves, chaque début de chapitre comportait une séquence « interact with History » sensée mener au débat en classe entière :

- Comment résisteriez-vous à une règle oppressive, par une action violente ou non-violente ? où il s'agit d'opposer le mode d'action de Mao à celui de Gandhi.
- Quel candidat choisiriez-vous ? où il est question de l'arrivée au pouvoir d'Hitler et de la montée des totalitarismes.
- Dans quelles circonstances la guerre est-elle acceptable ? où l'on discute du délai d'entrée des Etats-Unis dans la seconde guerre mondiale.

Des débats qui expriment aussi clairement le rôle que l'on assigne à l'histoire dans les classes (et pas dans les standards de l'Ohio) : ne pas reproduire les erreurs du passé...

Le jeu de rôle, sous toutes ses formes, depuis la rédaction de la lettre depuis les tranchées au cours dialogue entre un paysan et un ouvrier russes pendant la révolution, jusqu'à la reconstitution d'une bataille de la première guerre mondiale, est très courant au niveau universitaire et trouve donc naturellement des adaptations dans le secondaire.

Jugeant ce modèle assez éloigné du nôtre, j'ai été assez surprise lorsque j'ai lu que les défenseurs de cette approche pédagogique se réfèrent aux historiens français March Bloch et Lucien Febvre. Il semble que les universitaires américains soient allées plus loin dans l'interprétation des Annales que leurs homologues français. Joan Tumblety explique que le travail de Bloch et Febvre sur les mentalités ouvre des horizons très vastes qui permettent d'entrer dans la peau des hommes du passé : « alors que les historiens avaient l'habitude de s'arrêter sur le seuil des maisons ou de s'aventurer timidement jusque dans les salons, Febvre et Bloch sont entrés dans les chambres, les cuisines et les greniers... » (TUMBLETY). Il explique l'intérêt pédagogique du jeu de rôle : « Cela aide les élèves à voir le monde de la manière dont ceux qui y vivaient à un moment donné le voyaient – en utilisant leurs mots lorsque c'est possible – et donc de comprendre quelque chose à propos de la différence du passé sans pour autant fétichiser l'altérité de ceux qui y vivaient. (...) En habitant la nature des relations humaines du passé, le jeu de rôle communique l'humanité des hommes et des femmes médiévaux et permet aux élèves de concentrer leurs esprits sur les mots et les actions qui étaient possibles dans le scénario historique en question. (...) le jeu de rôle permet aux élèves de réaliser que les résultats des crises et des processus historiques n'ont pas été inévitables. (...) Le sens de l'inévitable diffusé par les manuels n'apparaît aux historiens qu'une fois que les événements sont arrivés. » « Il semble qu'il y ait de nombreuses raisons pédagogiques qui expliquent pourquoi l'introduction de tels exercices de jeux de rôles fait sens. L'intégration dans le programme des sources de première main et l'insistance portée sur la micro-histoire mises à part, les chercheurs en sciences de l'éducation ont

démontré que le jeu de rôle aiguisé les compétences d'analyse et de présentation des étudiants, construit la confiance en soi, encourage un passage des « faits aux facteurs » dans la manière dont ils mènent leurs investigations des problèmes historiques et permet aux étudiants de penser au-delà des versions acceptées des développements historiques dans la mesure où ils imaginent les choix et les modèles mentaux dont disposaient les agents historiques et qui restreignaient leurs actions. » (TUMBLETY)

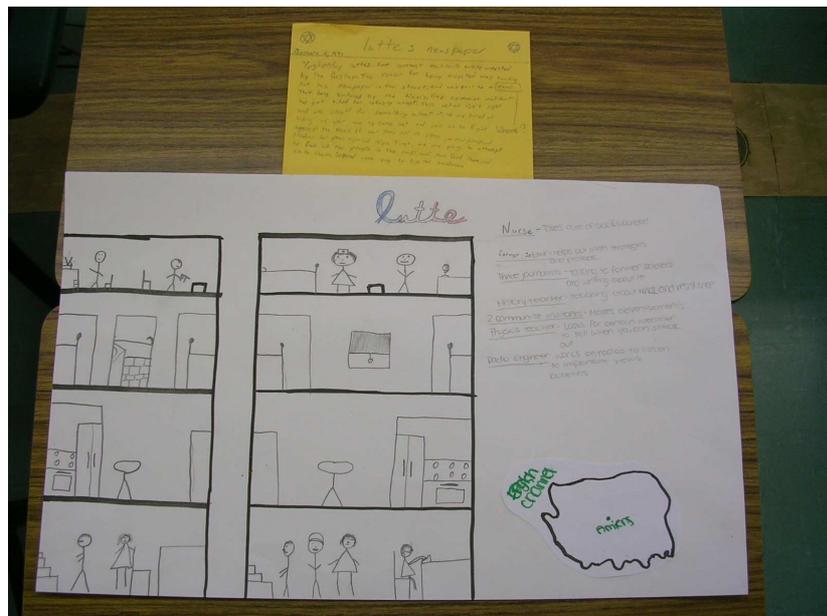
Cette approche m'a semblée intéressante et j'ai voulu la tester de différentes manières, avec l'aide d'Angela. J'ai par exemple distribué aux élèves des portraits réalisés durant la Grande dépression et je leur ai demandé d'imaginer l'emploi du temps de ces personnages pour une journée. La consigne a été donnée en fin de séance, après un cours sur la Grande dépression. Il s'agissait donc de vérifier que les grandes caractéristiques d'une période de crise économique grave et ses conséquences sur la vie des populations étaient acquises. J'ai aussi imaginé le projet sur la résistance en France durant la seconde guerre mondiale. Après une prise de notes à partir d'une présentation Powerpoint synthétique sur la résistance, j'ai distribué à chaque groupe d'élève une feuille de consignes leur présentant le groupe de résistants dont ils devaient jouer le rôle. Il ne s'agissait pas véritablement de jouer un rôle, mais d'assumer leur situation et leur état d'esprit de sorte d'imaginer des actions possibles, des comportements... Les élèves devaient réaliser un poster dans lequel il présenteraient leur groupe (en le nommant) et réaliseraient une carte de l'endroit où ils cachent leurs activités, ils devraient aussi présenter chaque membre de leur groupe et inventer son rôle. Ensuite, ils se trouvaient face à un événement et devaient rédiger un article en une de leur journal clandestin (on imaginait que leur groupe publiait un journal clandestin).

A chaque fois, de très bonnes choses ont émergé de ces travaux, notamment une meilleure implication des élèves à partir du moment où la consigne était claire (ce qui demande un énorme travail de préparation pour monter les dossiers et trouver des consignes vraiment pertinentes, qui vont déclencher le raisonnement et produire un jeu de rôle opérationnel). Les plus grosses difficultés que j'ai rencontrées se situaient au niveau du manque de connaissances historiques des élèves. Si, au niveau universitaire, les étudiants (qui ont une vraie culture de la lecture) réalisent un énorme travail de documentation avant de participer au jeu de rôle, on ne peut pas demander la même chose à des élèves de lycée, en particulier lorsqu'ils sont très faibles. Par conséquent, la technique est difficilement transposable car les élèves n'ont pas les connaissances nécessaires pour imaginer des comportements, restent à la surface des choses ou font de gros anachronismes ou contre-sens. Les anachronismes ne sont pas un problème insurmontable. Il suffit (dans l'idéal !) de disposer de temps (que l'on n'a jamais) pour permettre aux élèves de reprendre leur travail et de réfléchir au réalisme historique. Par contre, lorsqu'ils n'arrivent pas à imaginer le contexte, ils ne « rentrent pas dedans » et ne s'impliquent pas. Bien sûr, on peut effectuer un temps de recherche, mais comment guider une recherche pour comprendre les mentalités d'une période donnée (on atteint un niveau tout de même conséquent). La question pourrait être réglée par des cours plus conséquents au préalable, mais dans ce cas le jeu de rôle n'est plus qu'illustratif, il n'est pas au cœur du processus d'apprentissage et devient donc accessoire. Les enseignants américains, eux, règlent la question en se contentant de contenus

limités... toujours une question d'exigence intellectuelle... Enfin, il faut noter les abus aussi observés en termes de jeux de rôle. Un professeur d'histoire à Nordonia enseigne la guerre des tranchées en faisant réaliser des tranchées (qui sont plutôt des barricades puisqu'il s'agit simplement de renverser tables et chaises) dans la classe. A l'aide de sarbacanes, les élèves sont sensés réaliser la difficulté de viser leurs ennemis alors que l'enseignant, à l'aide d'un paquet de farine, pense prouver au contraire l'efficacité des gaz. Tout ceci ayant donc pour objectif de démontrer la massification des armes utilisées : les billes de la sarbacane touchent au mieux une personne, alors que tous ou presque se retrouvent couverts de farine... résultat ? des élèves hilares jouant à la guerre...



Exemples de productions d'élèves, projet sur la résistance



Référence :

- TUMBLETY Joan, « Evaluating role play in history teaching », paper delivered at the LTSN Conference, Oxford, 14-16 Avril 2004

A propos du lien entre méthodes d'apprentissage et gestion de classe...

Dans une situation où obtenir le silence en début de cours est un combat permanent, où l'on doit se battre pour garder les élèves en classe, où l'on doit distribuer papier et crayons... on apprend vite que la prévention doit être le maître mot : préparer son cours de manière à ne laisser aucun interstice dans lequel les élèves pourraient glisser vers le comportement négatif... Sans doute suis-je particulièrement encline à cette approche de la gestion de classe, car j'avais sensiblement la même en France, mais à Nordonia, j'ai réellement pris la mesure de ce que « mener une classe » signifie.

Mes premières réflexions ont porté sur le rythme du cours. Au départ, j'ai simplement accéléré la cadence, qui en avait bien besoin, de sorte que tous les élèves aient une occupation. Mais un rythme élevé n'empêche pas la démobilité des élèves. A plusieurs reprises, lors des séminaires à l'université d'Akron, j'avais remarqué que l'on nous parlait du rythme des cours, de l'intérêt de créer une dynamique permanente en changeant souvent d'activité pour remobiliser l'attention des élèves. On nous avait même montré en exemple l'expérience d'un prof de maths qui, au milieu de son cours de 45 minutes, faisait une pause de trois minutes où élèves et prof dansaient la macarena ! c'était une manière de se défouler et de se remobiliser nous a-t-on expliqué... de se défouler, je veux bien, quand à se remobiliser, je demande à voir... sceptique sur l'expérience de la macarena, je ne l'ai pas tentée moi-même (bien que j'ai expérimenté beaucoup de choses !). Par contre, j'ai conçu mes cours en petites séquences bien délimitées par des supports différents : documents, photocopiés, manuel ; par des regroupements différents surtout : travail individuel, travail par paires, travail en groupe, prise de notes en classe entière... La technique du changement d'activité s'est imposée à moi en raison de la présence des « self-containing boys » le matin. En effet, ceux-ci, qui devaient se regrouper au début de la journée dans leur propre salle, arrivaient toujours en cours, accompagnés de leurs enseignante cinq bonnes minutes après le début du cours. C'était ensuite à chaque fois le même rituel de salut avec leur amis, qui pouvait facilement s'éterniser. Après avoir dépensé mon énergie en pure perte à essayer de les faire s'installer en classe sans trop perturber le cours, j'ai décidé d'utiliser cette pause à mon avantage... Les cinq premières minutes du cours étaient donc consacrées à une activité de remémoration, bien utile, du cours précédent. Ce pouvait être un quizz, l'analyse d'un document inconnu, l'intervention personnelle d'un élève, une question type OGT en rapport avec le sujet en cours... puis arrivaient les « boys » et l'on pouvait prendre alors une minute de pause pour les saluer, après quoi tout le monde pouvait vraiment se mettre au travail, sans que j'ai besoin de répéter les consignes (que tout le monde avait oublié entre temps et que les néo-arrivants ne connaissaient pas). On pourra argumenter que cette technique, qui consiste à rythmer le cours, encourage les pratiques de « zapping » dont on accuse nos élèves... je dirai qu'il s'agit d'un processus en constante évolution. Alors qu'avec mon groupe de 8^{ème} période, on n'a pas réalisé de progrès véritablement notable au cours de mon stage, avec la première période en revanche, une dynamique très positive s'est créée, qui m'a permis de faire évoluer les situations d'apprentissage. Alors qu'au début de mon stage, je luttais pour gérer la classe et impliquer les élèves même en activités et en groupe, à la fin, ils étaient devenus réceptifs y compris à mes

interventions magistrales, continuaient de s'impliquer dans leurs travaux en groupe, étaient capables d'écouter leurs camarades s'exprimer... enfin, la concentration sur de longues périodes est une compétence qui me semble pouvoir être travaillée plus facilement au moment des évaluations. Les tests QCM qui constituent traditionnellement 80 à 100% des évaluations de fin de chapitre ne durent en général pas plus de 15 minutes. Pour mon évaluation, j'ai voulu que les élèves travaillent durant toute la période (45 minutes), une révolution. J'avais demandé un essai à la fin du devoir : il s'agissait de choisir un des pays de l'Europe des années trente, que nous avions traité à travers le projet de posters et d'en exposer la situation politique. Lorsque les élèves voulaient me rendre leurs copies, je leur demandais s'ils avaient fait leur maximum, parfois ils répondaient non et se remettaient simplement au travail (!), parfois ils répondaient oui, auquel cas je leur proposais de rédiger un deuxième essai sur un deuxième pays en échange de points de bonus. L'objectif était à la fois qu'ils expérimentent la concentration et le travail pendant une période entière, mais aussi qu'ils écrivent, puisque l'expression écrite est une énorme faiblesse pour eux, étant donné que c'est une compétence qu'ils travaillent très peu. Au final, presque tous les élèves ont travaillé jusqu'à la fin de la période, beaucoup ont rédigé deux ou trois essais, l'un d'entre eux, Thomas, a même relevé le défi de travailler sur tous les pays...

La réflexion sur le rythme du cours m'a été imposée par des problèmes de gestion de classe, mais sa mise en œuvre m'a ensuite montré son intérêt en termes d'apprentissage. En divisant le cours en périodes claires, en variant les méthodes d'apprentissages au sein d'un même cours, on offre la possibilité aux élèves de rester concentrés et on prend en compte les rapports divers des élèves à l'apprentissage. Les éducateurs américains insistent énormément sur les « multiple intelligences », c'est-à-dire sur la diversité des processus d'apprentissage. Idéalement, un cours devrait pouvoir s'appuyer sur cette diversité et proposer différents modèles d'instruction adaptés à ces intelligences multiples : des supports visuels, auditifs, des expérimentations, des discussions en groupe... ainsi, chaque élève peut se sentir concerné et « accroché » à un moment donné du cours ce qui permet l'apprentissage.

« Cooperative learning »

Le « cooperative learning » est une réflexion sur le travail en groupe. Il s'agit de faire de la classe une communauté d'apprentissage fondée sur la coopération. Le « cooperative learning » est supposé particulièrement approprié aux classes « diverses » (expression qui désigne en fait les classes difficiles car elles intègrent les élèves handicapés, les élèves de différentes origines culturelles en échec scolaire...): « Le cooperative learning fait sens dans les classes « inclusives » car il permet de construire à partir de l'hétérogénéité et formalise et encourage le support mutuel et les liens entre les élèves. Sapon-Shevin (1998) a examiné une classe de grade 6 où les enseignants avaient une approche de l' « inclusion » en termes de système. Ces enseignants savaient que l'intégration physique ne garantit pas l'intégration sociale. Ils avaient vu que les élèves handicapés, de même que les élèves issus d'autres groupes marginalisés demeureraient isolés du reste de la communauté d'apprentissage. (...) Sapon-Shevin définit le « cooperative learning » comme un mode d'organisation de l'instruction qui implique que les élèves travaillent ensemble à s'aider les uns les autres. Les élèves doivent représenter des ressources les uns pour les autres pour obtenir le succès » (KROEGER, BAUER). Bien sûr, le « cooperative learning » est en opposition avec le principe du « tracking »: « Lorsque la compétition, le « tracking » et l'exclusion sont la règle, la culture scolaire peut envoyer un message contradictoire aux élèves. Sans une évaluation critique de la manière dont la culture scolaire est structurée, les contradictions inhérentes à ce système ont toutes les chances de créer des inhibiteurs significatifs [à l'expérience de « cooperative learning »]. Le « tracking » et la démocratie sont contradictoires. » (KROEGER, BAUER).

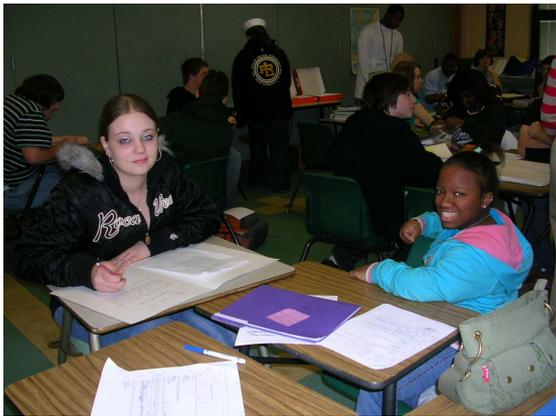
Le travail en groupe s'est, une fois de plus, imposé à moi comme une méthode de gestion de classe. Non pas une méthode facile à mettre en œuvre, car elle implique d'accepter une certaine activité sonore dans la classe dans le but de créer un environnement de travail globalement plus positif, mais une méthode qui me permettait de limiter les problèmes. Il est plus facile de régler des conflits en petits groupe qu'en groupe classe, en particulier quand on a la chance d'avoir à sa disposition la ressource inexploitée de plusieurs adultes présents en classe...



Shalynn, chargée du « graphisme » dans son groupe, sur le projet sur la résistance

C'est donc à la base purement pour des raisons disciplinaires et pour mettre les élèves au travail que j'ai décidé de les faire travailler en groupe. Mais ensuite je me suis aperçue des opportunités que cela créait. J'ai remarqué par exemple les dynamiques positives qui se créaient dans certains groupes pourtant très hétérogènes. J'ai donc réfléchi à une formation des groupes qui tienne compte à la fois des problèmes de discipline, de l'émulation potentielle entre les différents membres et de la possibilité pour chacun de prendre part selon ses capacités au travail du groupe. Par exemple, sur un projet de poster, certains de mes élèves ne pouvaient que découper

et coller ou mettre des couleurs, dans ce cas, c'est ce dont ils étaient responsables dans le poster, tandis que les autres réfléchissaient au contenu. Dans ma 1^{ère} période, un élève, Tadell, nous posait beaucoup de difficultés en termes de comportement (il avait déjà été exclu plusieurs fois, personne ne voulait travailler avec lui, il insultait élèves et professeurs...). J'ai donc réfléchi avec Lisa Tsang à un groupe qui pourrait l'intégrer sans en être rendu totalement inefficace. Nous avons tout de suite pensé à Terry. Elève afro-américaine (comme Tadell), elle est handicapée (de très petite taille, elle a aussi pas mal de problèmes d'apprentissage) mais a développé une très forte personnalité à travers les arts de la scène (chant, danse, théâtre) qui en fait une véritable meneuse. Elle a de la sympathie pour Tadell et adore aider ses camarades. Elle a cependant parfois du mal à se concentrer et se laisse facilement distraire, notamment par Tadell. Lisa et moi avons donc décidé de lui parler et de l'investir de la responsabilité de faire fonctionner le groupe dans lequel elle collaborerait avec Tadell et une autre élève, Amy. Terry a immédiatement relevé le défi et s'est posée en modèle pour Tadell. Non seulement elle a réussi à calmer les ardeurs de son camarade, notamment en ne prenant pas part à ses tentatives pour perturber la classe, mais elle a elle-même progressé dans son attention, sa concentration, car elle voulait avoir une attitude exemplaire.



Amy et Terry travaillant sur le projet sur la résistance, Tadell n'a pas souhaité être photographié



Terry sur scène lors du concours de chant du lycée

J'ai voulu associer le travail en groupe avec l'idée que chaque élève est directement responsable de la construction du cours. En termes de gestion de classe d'abord, si les élèves ne sentaient pas qu'ils devaient rendre compte de leur travail d'une manière ou d'une autre, à la fin de la séance, ils ne travaillaient pas. On peut rendre compte de différentes manières :

- je ramassais toutes les activités individuelles en fin de séance et je les notais. Je ramassais même les notes qu'ils prenaient, sans quoi ils ne les prenaient pas. J'ai trouvé cette méthode efficace. Je l'utilisais déjà en France, mais de manière beaucoup moins systématique. Ceci dit, elle n'est pas toujours approuvée par les collègues. Mon remplaçant en France m'a par exemple reproché que mes élèves ne fonctionnaient « qu'à la note ». Si ce n'était pas noté, ils ne travaillaient pas. C'est la raison pour laquelle j'avais institué l'évaluation des activités, ceci dit, mes pratiques n'ont-elles pas amplifié le phénomène ?...

- Lorsqu'on a traité le chapitre sur Mao et Gandhi, j'ai imaginé un travail par paires très simple. L'un travaille sur Mao, l'autre sur Gandhi puis on échange les informations recueillis. En étant dépendant de l'autre pour compléter son activité, l'élève a tendance à plus s'investir dans son propre travail car il sait qu'il n'y a pas de béquilles (je ne donnais pas de corrections, il y avait assez d'adulte dans la classe pour vérifier au fur et à mesure que l'essentiel était compris) et que sa participation est essentielle au fonctionnement du cours.
- Lorsqu'on travaillait par groupe, il s'agissait en général de compléter un organigramme commun pour lequel chaque groupe était responsable d'un thème. Une fois son travail accompli, le groupe devait donc choisir un représentant qui devait présenter le travail au reste de la classe. A partir de l'apport de chaque groupe, l'ensemble de la classe complétait avec moi l'organigramme. Cette technique de report m'a semblée efficace car les élèves voient directement l'intérêt de leur travail. Sans eux, l'organigramme reste vide. Leur production est valorisée et ils développent leurs compétences d'expression orale.
- Parfois les groupes travaillaient sur des projets sur plusieurs séances : posters sur l'Europe des années trente, projet sur la résistance. Dans ce cas, s'il n'y avait pas de report, les élèves devaient réaliser une production complexe, dont les différentes étapes étaient clairement définies. Ces productions, les différents posters ont fait l'objet d'une exposition dans la classe. Les deux classes participant aux projets ont donc pu comparer leurs productions. Elles savaient par ailleurs que d'autres niveaux allaient voir l'exposition (y compris des terminales), ce qui leur a donné une motivation supplémentaire...

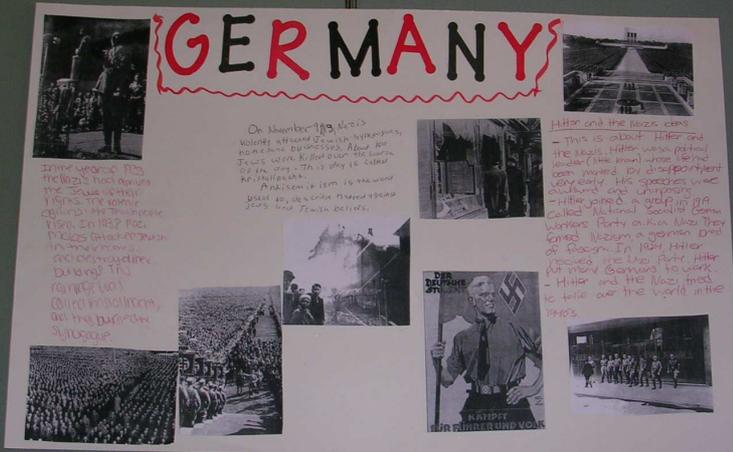


Travail en groupe pour
 - Micke, Jason et Thomas
 - Deanna, Brendan et Theo
 - Jesse et Demetrius





Exposition des productions des élèves de première période sur l'Europe des années trente



Exemples de posters sur l'Europe des années trente



Réfléchir sur son apprentissage

Les enseignants américains encouragent souvent la réflexivité de leurs élèves sur les processus d'apprentissage ou le travail accompli. C'est une sorte de pédagogie par objectifs plus réflexive et complexe.

J'ai pu ainsi assister à un cours où l'enseignant de sciences sociales guidait les élèves à travers une définition de leurs propres forces en termes d'apprentissage. Le mot d'ordre de la séance était : « apprenez à mieux vous connaître pour définir les meilleurs moyens d'atteindre vos objectifs ». A la fin de la séance, les élèves apprenaient s'ils étaient plus « visual learners », « verbal, kinesthetic, intrapersonal, logical learners »... L'enseignant montrait aussi que l'on pouvait avoir plusieurs points forts et comment on s'appuyait sur ces éléments pour progresser à l'école : par exemple comment on pouvait demander au professeur des supports visuels supplémentaires si l'on était plus visuel, comment on pouvait organiser ses connaissances sous forme de schémas si l'on était visuel et logique etc...

La réflexivité des élèves sur leurs pratiques est aussi encouragée dans le cooperative learning. J'ai trouvé des exemples de fiches à faire remplir aux élèves à chaque fin de séance dans lesquelles les élèves réfléchissent à leur apport au sein du groupe.

Très présente au niveau universitaire, la pratique des « journals » est parfois aussi utilisée dans le secondaire. Elle consiste en une réflexion continue de l'élève sur les apports du cours qu'il suit, qui s'exprime chaque semaine par des réponses à une ou deux questions posées par le professeur. Il s'agit de questions très ouvertes dont l'objectif est de prendre de la distance avec les contenus du cours, de les replacer dans un contexte plus large, de réfléchir sur la manière dont on s'est approprié les connaissances... Durant tout ce voyage, j'ai répondu chaque semaine à ces « journals », postés sur Internet par les responsables du programme à l'université d'Akron.

A Nordonia j'ai pu observer l'utilisation de cette méthode avec des Juniors (11th grade) en cours de « Government ». Le professeur postait sur le système Intranet de l'établissement les « journals » auxquels les élèves devaient répondre de manière autonome chaque semaine à la maison ou durant leurs heures de permanence. Selon le professeur, si au départ, les élèves ne voient pas très bien l'intérêt de cette démarche, ensuite ils y adhèrent généralement assez bien. Certains utilisent même le « journal » pour développer des réflexions personnelles, sociétales, politiques, intéressantes. L'enseignant évalue alors l'implication de l'élève et ses progrès en termes de prise de distance vis-à-vis des cours qu'il a suivis. Je regrette de n'avoir pas eu l'opportunité de tester cette approche car elle me semble capable de développer les compétences critiques et une attitude participative des élèves par rapport aux cours, d'engager des discussions entre élèves et professeurs. C'est aussi une occasion de plus de faire écrire les élèves, de les faire argumenter et organiser leur pensée.

**FRANCO AMERICAN TEACHERS-IN-TRAINING INSTITUTE
JOURNAL RESPONSES**

Each week you will be asked to respond to a variety of journal prompts that ask you to reflect on your teaching or seminar experiences in the United States. Please submit your journal responses to Sandra through WebCT by Friday of each week.

NAME: AMANDINE CHAPUIS

DATE: 01/10/2007

Journal Week One

- 1. Describe the economic and social conditions of the schools you went to growing up in France (or wherever you spent your elementary and high school years). Also, describe the economic and social conditions of the school in France where you spent time this fall.**

First of all, I grew up in a rural area in France. As a consequence, I would say that the population there was really mixed economically speaking but very homogenous speaking about the origins of people (we were almost all born in the region). And if I had to use an American way of thinking I would say that it was also very homogenous speaking about the races (even if this is not the way we would say that in France), we would probably say that a few immigrants lived there. My primary, junior and high schools were in the same very little town called "Jonzac" (around 4 000 inhabitants) in Charente Maritime, in the middle west of France (between Bordeaux and La Rochelle). It was a quiet place to study but it was not a real intellectually stimulating place as there were no cultural venues at all in the region...

Then, the school where I teach in France is completely different. It is located in the most important urban area in France : the region of Paris, and it is situated in one of the few places in France that are none to be difficult places to teach : the department of Seine St Denis, in the northern suburb of Paris. But in term of intellectual stimulation I could say that the issues are almost the same (even though in this school, there are lots of other issues we have to deal with).

So in this high school, lots of my parents students are low income people, some don't work, some have difficult physical jobs. Lots of them have Portuguese origins or have grand parents who immigrated from the Maghreb. Some of them have their family coming from the Antilles, and some from Africa (Ivory Coast specially). Actually I used to think that their origin was not an issue in this high school because they speak French quite well and this high school has quite good results in the Baccalaureat (compared with the results in the region) but when I met their parents, I realized that some of them would probably speak French only at school, which I did not noticed before and which made me change my mind eventually. To conclude I would say that even if my high school is one of the best ones in the department, its results in the Baccalaureat are lower than the average results in France, which is usually a very important criteria in France to define some disabled places.

- 2. What are your biggest fears or worries about teaching in the United States?**

My most important fear is definitely my level in English ! I am afraid that I can not understand the students, particularly if they try to say bad things that I would not know... But I am not really afraid of other things because of my experience as a teacher in France (even if it has not been very long for the moment).

However, since my observation time, I am afraid about the discipline (which is a big issue in France !). To define her students, my mentor teacher uses the term high energy, which, to my mind, is not strong enough at all to define what I saw... I am not known in France to be particularly strict (even the opposite sometimes) but I do think that a minimum of attention is required from all the students to be able to learn something... But this week was a review time for the mid-term exams, which is probably the reason why the things went on quite originally...

- 3. After your first day of observing in your school (Tuesday), what are your first impressions? What are the major differences that you see between a classroom in France and a classroom in the United States? How is the classroom and school similar to or different than what you wrote about in your Day One journal response?**

First of all, the most important difference between my experience in France and what I saw here concerned the relationship between teachers and students. I found it very close : the students talk about their private life with the teacher and the teacher answers about her private life as well (but maybe private life is not exactly the same notion in both countries, I don't know actually). The students seem not to scare about talking to adults whereas in the French system, students are not used to talk with the teachers out of the classroom and about other topics than the ones they study.

To follow I would like to point out the presence of many disabled students who are not included in France as they are here. The notion of disability is also very different here from what it is in France where it only means mentally or

physically handicapped. I have understood that, here, the notion of disability also concerns some unsuccessful students as bad readers or students who have difficulties in maths or even inappropriate behaviors... It is an issue that I am personally really interested in.

Then, I noticed (but I don't want to generalize too rapidly) that it is not a real issue for the teacher to involve all the students in the process of learning. I mean that the students who don't want to work just stay in the back of the classroom and the teacher doesn't try to change their behavior. I was very choked about that because I think that this is the most important issue in France : all the students have to work. Of course it is a source of struggle between students and teachers which doesn't exist here, but at the same time, I deeply believe that it is the main role of the teacher !

Last, although I have heard a lot about the way American teachers teach history, I was a bit surprised by what I saw : the lack of primary sources documents, the absence of writing assignments. Most of all, I don't understand why the Ohio standards say "social studies" when it is only history actually !

4. Are there any specific questions or concerns you have that we can answer or address right now?

Why do you call it "social studies" instead of "history" ?

Why isn't it a central issue to involve all the students in the class ?

2- For reflection #2 on the Domains B 3 &4, please write about ways you have managed classroom behavior in order to establish and maintain consistent behavior, behavior that is fair (not the *same*) for all students. What have been your challenges this past week? How have you met these challenges? Are you satisfied with your ability to met them? Did you have high expectations for each student in the classroom. How did you show this? Are students doing their best work?

No ! students are not doing their best work, except some of them. My students have always been told or have felt (I mean for years, this is not Angela's attitude) that they don't count. They are totally rejected from the regular system of education. Nobody want them in their classroom and nobody think that they can do anything of their life. As a result, their minds have been shaped to play the role the adults expect them to play : the "at risk" students who are not involved, who have aggressive behaviors, who are not involved in their work... This is a severe vicious circle that I am not gonna break in one month. This is the problem of the system of tracking and more globally of a society working on social Darwinism. It doesn't mean that you can't find people who try to take these students into account and to work hard to improve the system of course.

So to deal with the inappropriate behaviors, my strategy is to do everything to avoid them, not to have to deal with them. It means that I have to find, pedagogically, a way to involve the majority of them in their work and not to leave them time to think about anything else. The rhythm is therefore very important, as well as the variety of the pedagogical approaches. This strategy really works for most of the students. Then, when problems eventually occur despite of all the attempts to avoid them, it remains very difficult because the entire group of students is shaped to take any opportunity to challenge the teacher's authority. Therefore, when an argue happens with a student, it always becomes a classroom argue. So I have to be very careful to isolate the students who are at the origin of the problem. I also use the other adults in the classroom to do so : I ask them to take the student out of the classroom and have a "slow down" discussion with him for a few minutes, or I isolate him in the classroom and deal with him while the other adults take care of the other students and occupy them so that they can't be involved in the argue. I think that I have good skills to deal with argues that occur between students, but the problems of disobedience, of insubordination, of talking back from the students to me are still a problem for me to deal with. I am still working on that, trying to enforce my authority.

3- For reflection number #3 Domain C for next week, please think about how each student is doing in your class. Are you making content comprehensible to the students? How do you do this? Give examples of ways you achieve this during the week. What are examples of ways you encourage student thinking? Do you check for student understanding? How do you do this? Do you provide feedback to students about how they are doing? Give an example. Tell me how you have adjusted the learning activity when you discovered that one or more of your students was not learning to the degree you expected him or her. Select a group of students or one student in particular who are (is) not doing well in learning the content. Describe the progress of this (these student(s) over a one week period. Were you able to effect increased learning? Describe and why or why not?

To check that I make the content comprehensible to the students and that they are learning effectively, I imagine lots of ways of assessing them. I take back all their notes and all the activities we do during the class, I read and grade every of their assignments and notes. This way, I can either correct on their papers or make a point at the beginning of next period. I always start my class with a recap activity : it can be a quiz, it can be an OGT question about the topic, it can be a graph or a picture to discuss... this way, I can see how the students remember and improve their involvement each day. Then during the period I check every one notes as long as I teach : it can be just a glance

for a student who I know have no problem, but it can be regiving a definition to make sure that the content is got and understood. It can also be a challenging discussion with a student who I know can go further...

During the final evaluation, I also try to differentiate the instruction. In addition to all the regular modifications that are usually the domain of the special educator teachers (as we work as a team, I show them the test at least one day before, they give some advices, then during the test, they go through it once with the entire class to give them some explanations and advices about the format of the test and then they take some of the students out of the classroom to help them in particular), and to encourage the students involvement I gave bonus points to those who tried to write longer essays, for those who wrote several essays, for those who worked during the whole period on their test. This is a way I think, to have high expectations for each students. I was following their rhythm in completing the test and asking each of them if what they wrote was their best. Sometimes they said no and they redid it, sometimes they said yes and I challenge them telling them that they can write another essay and I'll think about giving bonus points... It worked perfectly with my first period where everybody worked effectively and hard during the whole period. And it worked less well with my eight period because they didn't mind the bonus points, they just didn't want to take the test. It was an open notes test, but some of them had thrown away their notes !..... I am still working on that : lost of basic things have to be reshaped with these students and we come back to my first paragraph : they play the role of the "at risk" students, the role that unfortunately, most of the adults expect them to play...

Exemples de « journals » rédigés pour l'Université d'Akron

La place centrale de la pédagogie et de la psychologie dans les pratiques des enseignants américains me semble en grande partie issue de leur formation, après quoi elle est entretenue par la fréquentation régulière des enseignants et des psychologues de l'éducation spécialisée.

En effet, pour devenir enseignant aux Etats-Unis il faut, après deux années de « college », être recruté sur dossier dans un « College of Education », institut qui prend en charge à la fois la formation disciplinaire et la formation pédagogique (bien plus conséquente) des futurs enseignants. Les étudiants prennent des cours concernant la discipline qu'ils souhaitent enseigner et des cours de sciences de l'éducation. Les « College of Education » rassemblent principalement des enseignants - chercheurs des sciences de l'éducation et non des spécialistes des différentes disciplines. Plusieurs fois au cours de leur scolarité, les futurs enseignants réalisent des stages au sein d'établissements scolaires. Deux principaux stages de onze semaines concluent leur formation, au cours desquels ils doivent avoir au minimum deux cours différents à donner par jour. Leur statut au cours de ces stages est assez complexe, notamment en termes d'autorité, car ils sont sensés exercer tous les rôles de l'enseignant, alors que l'enseignant reste présent et que manifestement, les élèves savent bien que leur stagiaire n'est pas un « vrai » prof, ce dont certains peuvent vraiment profiter. L'observation et l'évaluation des enseignants stagiaires est effectuée par des universitaires (ou des universitaires retraités !) en sciences sociales. Les contenus ne sont donc pas au centre de l'évaluation, mais plutôt la manière dont le professeur est capable de les rendre compréhensibles. On insiste beaucoup sur la manière de mener la classe, de définir des objectifs clairs, d'impliquer l'ensemble des élèves, de varier les situations d'apprentissage... Mais les grilles d'évaluation utilisées sont très proches des grilles françaises.

Pour conclure...

L'expérience du travail à l'étranger, dans un système aussi éloigné du système français que les Etats-Unis, m'a permis de prendre du recul par rapport à mes propres pratiques (pourtant très jeunes encore), mes préjugés, mes a priori. J'ai remis en cause certaines évidences culturelles qui encombraient mon esprit et réalisé certains éléments fondamentaux du métier (on n'apprend pas tous de la même manière).

Cette expérience sera sans doute unique dans ma vie professionnelle, dans le sens où elle n'a pas été individualiste. J'ai espoir de voir se développer en France le travail en équipe, la collaboration entre collègues. Mais pour l'instant, le modèle dominant reste très individualiste. Ouvrir sa classe, enseigner sous l'œil des autres mais aussi avec leur aide et le soutien de leurs compétences, collaborer enfin directement avec un autre enseignant, tous les jours, toute la journée, est une expérience particulièrement



Angela Powers



Réunion du département de « social studies » de Nordonia, sous la direction de Cindy Mitchell (à droite)

enrichissante. Pour moi, bien évidemment, suivre une enseignante expérimentée, être introduite par elle auprès des collègues, être épaulée réellement dans ma progression en tant que jeune enseignante, voir aussi ses faiblesses, ses doutes, ses questionnements... s'est avéré d'une richesse incroyable. Mais pour elle aussi, avoir un regard extérieur sur ses pratiques, pouvoir s'appuyer sur l'énergie et la naïveté d'une débutante, mais aussi pouvoir échanger des pratiques d'enseignement tellement

différentes et variées, aura été, j'en suis sûre une manière de se relancer, dans une période de doutes vis-à-vis d'un travail peu reconnu auprès de classes très difficiles...

En analysant un système si différent du système français, j'ai enfin compris à quel point l'école reflète la société dont elle est issue. J'ai aussi compris à quel point les décisions que nous prenons à son sujet son porteuses de sens quand à notre futur et nos projets de société...

En côtoyant notamment les enseignants spécialisés et en observant leurs rapports avec les élèves, j'ai pris la mesure de la violence de l'institution scolaire et de la dureté des rythmes et des comportements que nous faisons subir à nos élèves. J'ai aussi réalisé auprès d'eux la non prise en compte de la diversité des élèves dans le système français.

Aujourd'hui, forte de ces observations et de ces réflexions, je suis plus à même de décider quelle enseignante je souhaite devenir et de le mettre en œuvre. Je suis aussi prête à décider quelles réformes je souhaite pour l'école et à quelles conditions. Je suis prête à faire entendre une voix raisonnée et argumentée.

Je sais par exemple que je veux insister sur l'importance de l'intégration des handicapés à l'école, mais je sais aussi que celle-ci ne va pas sans une conception individualisée de l'éducation, pour laquelle la France n'est manifestement pas prête, pas plus qu'elle n'est possible sans l'accompagnement d'enseignants spécialisés, nombreux et formés de manière appropriée.

Je sais encore que je suis en faveur d'une présence accrue des enseignants au sein des établissements scolaires, ayant expérimenté tous les bénéfices d'une telle situation. Mais je sais aussi que cela est irréalisable sans, tout simplement, des moyens financiers très conséquents, afin que chaque enseignant soit titulaire de sa propre salle et dispose d'un outils de travail personnel (ordinateur et autres fournitures indispensables). Sans oublier que les enseignants américains ont des salaires plus élevés que les enseignants français, à niveau d'étude souvent moindre et que la journée d'école américaine se termine à 15 h...