

**Méthodes différenciées d'enseignement
de l'histoire aux Etats-Unis :**

La question du *tracking* ou *ability grouping*



Sommaire

Sommaire	1
Introduction	3
Première Partie : Contexte éducatif américain et enseignement de l’histoire	7
I. Le contexte éducatif américain et la place de l’enseignement de l’histoire.....	7
II. L’enseignement de l’histoire au lycée : pluralité des thématiques abordées et philosophie commune de son enseignement.....	13
III. La mise en œuvre concrète du <i>tracking</i> : principes et implications.....	17
Deuxième Partie : Leçons d’une expérience de terrain, <i>tracking</i> et différenciation des pratiques d’enseignement de l’histoire	21
I. Principes fondateurs et objectifs du <i>tracking</i> en histoire	21
II. Des méthodes pédagogiques différenciées	24
III. Des techniques d’évaluation différenciées.....	31
Troisième Partie : Le <i>tracking</i> en débat	33
I. Effets pervers de la pratique du <i>tracking</i>	33
II. La question du <i>detracking</i> et de sa mise en oeuvre.....	34
Conclusion	36
Bibliographie et webographie	37
Annexes -Document joint	

Introduction

L'un des candidats à l'élection présidentielle française a mis en avant au cours de sa campagne électorale l'idée de « parcours d'excellence », qui correspond à une proposition relativement proche du *tracking* ou *ability grouping*, caractéristiques du système éducatif américain. Ces deux expressions, très communes aux Etats-Unis, désignent la constitution, au sein d'un établissement scolaire, de groupes de niveau, censés répondre de la façon la plus adéquate possible aux capacités et aux attentes de chaque élève. La mise en place de « parcours d'excellence » conduirait ainsi à une situation similaire à celle des établissements du secondaire aux Etats-Unis, dans la mesure où il s'agirait de créer des classes dans lesquelles « l'élève qui a un potentiel est sûr de trouver la chance qu'il aurait eue dans un collège ou un lycée privilégié loin de chez lui »¹. Toutefois, l'idée de constituer des groupes sélectifs d'élèves est une idée très controversée en France, et relativement à contre-courant des politiques éducatives mises en œuvre depuis la fin des années 1960, qui valorisent fortement l'idéal égalitaire et démocratique².

L'objectif de ce mémoire est alors de comprendre le fonctionnement de ce processus sélectif caractéristique de l'enseignement secondaire aux Etats-Unis. Il s'agit notamment d'analyser les principes, les spécificités et les conséquences de ce système singulier de regroupement des élèves à partir de l'étude de l'enseignement de l'histoire. Un grand nombre d'analyses sera fondé sur mon expérience d'enseignante dans l'état de l'Ohio, où j'ai effectué un stage de trois mois entre janvier et avril 2007 au lycée public Firestone d'Akron.

Les concepts de *tracking* et *ability grouping*, qui font partie du vocabulaire usuel de la communauté éducative et des chercheurs en sociologie de l'éducation aux Etats-Unis, requièrent un éclairage introductif et posent notamment la question de l'existence de deux expressions pour désigner une même idée.

Le *tracking* désigne la pratique qui consiste à regrouper les élèves dans une classe en fonction de leurs capacités évaluées ou supposées, le terme *track* correspondant alors à « groupe de niveau ». Dans la littérature scientifique et dans les textes officiels, le terme *tracking* cède progressivement la place à l'expression *ability grouping*. Cette expression est aujourd'hui privilégiée car le mot *tracking*

¹ Entretien de F. Bayrou sur le site *VousNousIls.fr*, 11/01/2007

² On peut ici penser au collège unique mis en place par la loi Haby de 1975 et davantage encore à la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, fixant pour objectif au système scolaire français : « 80% d'une génération au niveau du bac ».

est assimilé à la pratique du placement définitif d'un élève dans un groupe de niveau (*track*³) à l'échelle d'un établissement. Cette pratique a perduré jusqu'au tournant des années 1990. Ainsi, Maureen T. Hallinan⁴ explique que les écoles secondaires présentaient traditionnellement trois types de regroupements (ou *tracks*) : regroupement *academic* -destiné aux meilleurs élèves-; regroupement *general* -pour les élèves de niveau intermédiaire-, et regroupement *vocational*, qui correspond à une orientation professionnelle destinée aux élèves de plus faible niveau.

Ces catégories ont été remplacées au début des années 1990 par différents niveaux de classes qui se divisent en trois grands groupes : *regular* (élèves de niveau le plus faible), *honors* (élèves d'un bon niveau), *advanced* (élèves les plus avancés). Ainsi, pour chacune des matières enseignées au collège (*middle-school*) ou au lycée (*highschool*)⁵, différents groupes d'élèves sont constitués en fonction de leurs capacités estimées, d'où l'expression *ability grouping* dont la traduction littérale est « regroupement selon les capacités ». Il est important de mentionner dès maintenant que, bien que ces groupes de niveau soient appelés classes, le concept de classe tel qu'il est employé en France n'existe pas. Le terme classe est utilisé aux Etats-Unis pour désigner un groupe d'élèves assistant à un cours semestriel ou annuel d'une discipline particulière. Il n'existe pas aux Etats-Unis de « groupe classe » constitué comme en France, les classes se forment et se séparent tout au long de la journée en fonction des cours.

La différence entre les deux expressions *tracking* et *ability grouping* fait référence à une évolution historique. Le terme *tracking* reste néanmoins le plus commun dans le langage courant. Il s'impose en réalité comme synonyme de *ability grouping* et est utilisé par la communauté éducative pour désigner cette séparation des élèves par groupes de niveau au sein d'une discipline. La majorité des lycées américains ont recours à cette pratique aujourd'hui. Selon une enquête menée en 2000 dans le Maryland⁶, environ les deux tiers des lycées ont instauré des groupes de niveau dans les quatre disciplines principales (anglais, mathématiques, science, sciences sociales⁷).

L'expression « méthodes d'enseignement », qui se situe au cœur de notre objet d'étude, mérite également d'être précisée. Elle sera appréhendée ici sous différents aspects : l'organisation

³ On peut ici faire référence à une autre signification du mot *track* : « voie ferrée », qui évoque bien la difficulté pour les élèves à changer de voie.

⁴ Maureen T. Hallinan, « Tracking : from theory to practice », *Sociology of education*, vol. 67, n°2, avril 1994, p. 79

⁵ Le lycée (*high school*) correspond aux Etats-Unis aux grades 9, 10, 11 et 12, c'est-à-dire aux classes de 3^{ème}, 2^{nde}, 1^{ère} et Terminale. Le collège (*middle school*) regroupe les grades 6 à 8, c'est-à-dire les classes de la 6^{ème} à la 4^{ème}. Un tableau des équivalences se situe en annexes p 2.

⁶ Enquête citée par M. T. Hallinan, in « The Detracking Movement », *Education Next*, n°4, 2004. Nous ne disposons malheureusement d'aucun pourcentage pour l'état de l'Ohio. Nous pouvons toutefois affirmer que l'ensemble des lycées du district d'Akron pratiquent le *tracking*.

⁷ L'explication de la nature de cette discipline se situe dans la suite de l'introduction.

concrète des cours et des semestres par les enseignants, les méthodes pédagogiques et les différentes activités proposées⁸, les travaux demandés aux élèves et leur mode d'évaluation. Il s'agira ainsi de comprendre comment le processus de *tracking* et de constitution de groupes de niveaux en histoire influence les méthodes d'enseignement.

L'ensemble de cette étude sera centré sur mon expérience professionnelle aux Etats-Unis, qui consiste en deux mois d'enseignement de l'histoire à des élèves âgés de 16 à 18 ans au sein du lycée Firestone d'Akron. Avant de définir la problématique générale de cette étude, il semble ainsi nécessaire de présenter brièvement le contexte spécifique d'enseignement qui a été le mien. Le lycée Firestone est un lycée public situé en milieu urbain, il dispose d'une excellente réputation, notamment en raison de son programme d'arts dramatiques et audio-visuels. Le lycée accueille 1265 élèves et se caractérise par une mixité ethnique relativement rare à Akron et dans sa région : 35% des élèves sont afro-américains et 65% sont blancs. Les autres lycées du centre ville présentent une majorité d'élèves afro-américains alors que les lycées de banlieue se caractérisent par une dominante de populations blanches.

L'histoire aux Etats-Unis est une des composantes des *social studies*, que l'on peut traduire par « sciences sociales » et qui regroupe les six disciplines suivantes : l'histoire, l'étude des populations et sociétés (*people in societies*), la géographie, l'économie, l'étude du gouvernement (*government*), l'éducation à la citoyenneté. Chaque élève doit choisir trois cours parmi ces disciplines pour obtenir les crédits nécessaires à son entrée à l'université. Un enseignant en *social studies* est ainsi certifié pour enseigner chacune de ces disciplines. Pour chacune de ces disciplines, on distingue des cours obligatoires et des cours optionnels. Ainsi, le cours d'histoire européenne que j'ai enseigné chaque jour à deux groupes d'élèves (soit dix heures par semaine) est un cours optionnel qui a la spécificité d'être un cours de *Advanced Placement (AP)*. Il s'agit d'un cours de niveau universitaire réservé aux élèves les plus avancés. Ce cours leur permet, s'ils le souhaitent, de passer un test national qui leur attribue des crédits pour l'université. Ces deux classes de *AP* regroupent respectivement 21 et 32 élèves âgés de 16 à 18 ans, ce cours annuel pouvant être suivi à différents moments du cursus scolaire au lycée.

À partir des précisions terminologiques et de la brève présentation du contexte d'enseignement au lycée Firestone, il est possible de formuler la problématique générale de notre étude : dans quelle mesure la pratique du *tracking* ou *ability grouping* conduit-elle à un enseignement

⁸ Il s'agira notamment d'interroger les pratiques pédagogiques enseignantes en évaluant l'importance du cours magistral, du cours dialogué, ainsi que des activités proposées (individuelles ou de groupe).

différencié de l'histoire ? Cette question globale appelle alors un certain nombre de sous questions afin d'en préciser le sens : quels sont les principes et les objectifs du système de *tracking* ? En quoi la pédagogie de l'enseignement de l'histoire varie-t-elle selon les groupes de niveau et quels en sont les conséquences sur l'apprentissage de la discipline par les élèves ? Quelle perspective critique peut-on avancer ?

Il s'agit alors de tester, à partir d'une expérience professionnelle de terrain et de l'analyse d'écrits scientifiques réalisés sur le sujet, l'hypothèse suivante : le *tracking* contribue à une différenciation des contenus disciplinaires, des pratiques pédagogiques et des méthodes d'évaluation.

Afin de tester cette hypothèse et de répondre aux questions précédentes, nous présenterons, dans un premier temps, le contexte éducatif américain et la place de l'histoire dans l'enseignement secondaire aux Etats-Unis. Puis, sera développée la question des méthodes d'enseignement de la discipline dans ce contexte singulier, en analysant de façon approfondie l'expérience d'enseignement de l'histoire européenne dans une classe considérée comme excellente ou avancée. Les objectifs pédagogiques, la mise en œuvre pratique des leçons et les techniques d'évaluation seront notamment explicités et discutés. Enfin, une mise en perspective critique fera l'objet de la dernière partie : les effets pervers du système de *tracking* seront abordés, ainsi que la question du *detracking*⁹, qui se situe aujourd'hui au cœur des débats sur le système éducatif aux Etats-Unis.

⁹ On appelle *detracking* la politique qui consiste à introduire des classes avec des élèves de niveau hétérogène dans un établissement scolaire caractérisé par le *tracking*.

Première Partie :

Contexte éducatif américain et enseignement de l'histoire

Introduction

Il s'agit dans cette première partie de contextualiser notre étude afin d'en préciser les enjeux, les contraintes et les ressources. La spécificité de la situation d'enseignante française dans un lycée américain et donc dans un système éducatif très différent requiert en effet la présentation de ce contexte singulier : Quelles sont les caractéristiques générales du système scolaire aux Etats-Unis ? En quoi influencent-elles la place de l'histoire en tant que discipline et la façon dont celle-ci est enseignée ?

I. Le contexte éducatif américain et la place de l'enseignement de l'histoire

A. Brève présentation du système éducatif américain : le rôle fondamental des instances de décision locales et la récente standardisation des programmes à l'échelle de l'état

- Les échelles nationale et locale se situent au cœur de l'organisation et du financement de l'éducation

La Constitution des Etats-Unis ne mentionne pas l'éducation et le gouvernement fédéral ne joue donc qu'un rôle extrêmement limité dans l'organisation du système scolaire¹⁰.

Ce sont généralement les états qui jouent un rôle central dans la régulation des établissements scolaires publics. J. Spring¹¹ a identifié sept fonctions principales des gouvernements des états en matière d'éducation : la mise en place des *standards*¹² académiques pour l'évaluation des élèves ; l'évaluation nationale des élèves ; la formation initiale des professeurs ; la mise en place des programmes et des aides à leur mise en œuvre dans les différents districts scolaires ; l'adoption de lois concernant les contenus de l'enseignement ; le contrôle de l'enseignement supérieur.

¹⁰ Aujourd'hui, seulement 8% des ressources des états attribuées à l'éducation sont issues des fonds fédéraux.

¹¹ Joel Spring, *American Education*, Mc Graw Hill, Boston, 1998

¹² Les *standards* sont l'équivalent des objectifs en termes de compétence des élèves.

Les districts scolaires locaux, regroupant généralement une ville et ses banlieues, mettent quant à eux en place les programmes définis à l'échelle nationale et aident à leur mise en œuvre en essayant de satisfaire aux besoins et problèmes locaux.

Si les décisions en termes de politique éducative se font à trois niveaux – fédéral, national et local-, l'importance de chacun de ces niveaux, tant en termes décisionnels que financiers varie grandement, ce dont témoigne le tableau synthétique ci-dessous qui montre bien le rôle décisif de l'échelon local dans le financement des écoles.

La politique éducative aux Etats-Unis : trois niveaux de décision

	GOUVERNEMENT LOCAL = District scolaire	ETAT	GOUVERNEMENT FEDERAL
Administration spécialisée dans l'éducation	<i>Superintendance</i> des écoles	Département national d'éducation	Département fédéral d'éducation
Pouvoir législatif	<i>Local School Board</i> = conseil local des écoles	Chambre des représentants et Sénat	Congrès
Pouvoir exécutif	Maire	Gouverneur	Président des Etats-Unis
Rôle dans le financement des écoles	Impôts locaux (équivalent de la taxe d'habitation)	Quelques financements donnés aux districts scolaires – Impôt sur le revenu	Très faible pourcentage du budget

A l'échelle des établissements scolaires eux-mêmes, les décisions sont limitées : le personnel administratif, les enseignants et les conseillers d'éducation (*counselors*¹³) mettent en œuvre les programmes décidés aux échelons supérieurs. Toutefois, l'équipe éducative a la possibilité de définir, en fonction de ses ressources humaines et financières, d'ouvrir telle ou telle option et de proposer un certain nombre de programmes disciplinaires et/ou sportifs qui diffèrent alors d'un établissement à l'autre¹⁴.

¹³ Le *counselor*, que j'ai choisi de traduire par « conseiller d'éducation », joue un rôle majeur au sein des établissements scolaires américains, dans la mesure où il est à la fois conseiller d'orientation et Conseiller Principal d'Education. Il conseille ainsi les élèves tout au long de leur parcours scolaire et les aide dans leur choix de matières et leurs options, mais c'est aussi leur référent lors de problèmes de discipline. Ainsi, à Firestone, quatre conseillers d'éducation sont responsables du suivi scolaire et disciplinaire des élèves.

¹⁴ Ainsi, le lycée Firestone offre un programme d'arts visuels et dramatiques, ainsi qu'un programme international permettant à un certain nombre d'élèves sélectionnés d'obtenir le baccalauréat international. En outre, Firestone est le seul lycée d'Akron offrant un programme sportif de natation.

- **Le contexte de la politique éducative à l'échelle fédérale et le programme *No child left behind***

En dépit de la large autonomie laissée aux échelons locaux en matière d'éducation, le paysage scolaire américain se caractérise par une standardisation croissante de l'enseignement depuis les vingt dernières années. Ce processus a commencé en 1983 sous la présidence de Ronald Reagan à la suite d'un rapport sur l'éducation intitulé *Une nation en danger*¹⁵. D'après ce rapport, l'économie nationale américaine et ses « forces spirituelles, morales et intellectuelles »¹⁶ étaient en situation de danger grave en raison de l'inefficacité du système éducatif. Un appel au changement fut alors lancé, initiant la réforme en vue de l'adoption de *standards* rigoureux, mesurables et plus exigeants. L'accent fut notamment mis sur la pratique de tests standardisés¹⁷ afin de déterminer le niveau des élèves et leur capacité à atteindre les objectifs de réussite fixés ; il s'agit par là même d'identifier les élèves qui ont besoin d'une « remédiation » ou d'un « enseignement avancé ou accéléré »¹⁸.

Ce processus de standardisation de l'enseignement a été accéléré lors de la présidence de Georges W. Bush qui a fait passer une loi fondamentale en la matière et aujourd'hui particulièrement décriée au sein de la communauté éducative : la loi *No child left behind* de 2001¹⁹. Celle-ci impose aux différents états américains d'adopter des *standards* académiques très clairs avant la fin 2002, ce qui implique une définition précise des programmes devant être appliqués par chaque enseignant dans chacun des établissements d'un état donné, ceci entre la maternelle (*Kindergarten*) et la Terminale (12^{ème}).

L'Ohio est l'un des derniers états à avoir adopté ces *standards*. Ces derniers ont été mis en place en octobre 2002 qu'un certain nombre de standards ont été mis en place et s'accompagnent d'une définition précise des programmes pour les sciences dures et les *social studies*. Ainsi, un livret très complet présentant le contenu de l'enseignement des différentes disciplines des *social studies*²⁰ a été publié par le Département d'Education de l'Ohio²¹ en décembre 2004. Il s'agit en réalité d'une véritable révolution qui a été beaucoup débattue et l'est toujours au sein de la communauté enseignante. C'est en effet la première fois que des programmes définis à l'échelle nationale doivent être appliqués, ceci alors que traditionnellement chacun des districts locaux définissait ses programmes. J'ai ainsi pu constater au lycée Firestone une certaine ironie et un certain agacement des

¹⁵ *A Nation at Risk*, National Commission on Excellence in Education, 1983

¹⁶ *op. cit.*, p 2

¹⁷ Les tests standardisés sont des tests donnés à l'ensemble des élèves d'un état américain.

¹⁸ *op. cit.*, p 3

¹⁹ *No child left behind* signifie qu'aucun enfant ne doit être oublié par le système scolaire et que l'excellence doit être un objectif de l'ensemble des établissements scolaires.

²⁰ *Academic Content Standards, K-12, Social Studies*, Ohio Department of Education, Columbus, 2002. La première page de ce livret se situe en annexes p 3. Le contenu des programmes d'histoire traduit en français se situe en annexes p. 4.

²¹ Il s'agit de l'équivalent du Ministère de l'éducation.

professeurs vis-à-vis de ces *standards* qu'ils considèrent généralement comme une contrainte voire une entrave à leur liberté pédagogique.

Cette standardisation des programmes s'est accompagnée d'une standardisation des tests à l'échelle des états. Ceux-ci se caractérisent par une très grande place attribuée aux questions à choix multiples et n'évaluent que très peu les capacités de rédaction et la créativité des élèves. Trois tests ont ainsi été mis en place à l'échelle de l'Ohio : le premier a lieu en CM2 (5^{ème} grade) ; le second en 4^{ème} (8^{ème} grade) et le troisième en seconde (10^{ème}).

Cette standardisation des tests est l'un des aspects les plus critiqués du processus initié au milieu des années 1980 et, plus particulièrement, du programme *No child left behind*. En effet, dans le cadre de ce programme, si un établissement scolaire ne présente pas une progression annuelle satisfaisante mesurée par les résultats des élèves aux tests (qui sont publiés officiellement sur Internet et dans les journaux locaux), certains parents peuvent choisir de retirer leurs enfants de cet établissement pour l'inscrire dans un autre présentant de meilleurs résultats. Par conséquent, l'établissement en difficulté perd les fonds liés à la présence de ces élèves qui partent pour une autre école. Cette politique est ainsi fondée sur le paradigme du marché selon lequel la concurrence devrait inciter les écoles confrontées à l'échec des élèves à améliorer leurs résultats... Or, il est évident que cette politique conduit à une dualisation des établissements scolaires : les établissements qui sont confrontés à des niveaux d'échec très élevés perdent les meilleurs élèves et les professeurs les plus expérimentés qui préfèrent enseigner dans des établissements où les résultats aux tests sont meilleurs ; ces derniers voient donc leur niveau augmenter encore et les fonds qui leur sont attribués s'accroître. Cette politique entraîne par conséquent un climat de compétition et de pression pour les enseignants qui sont de plus en plus évalués par l'équipe de direction en fonction des résultats des élèves aux tests.

B. L'histoire dans l'enseignement secondaire : une discipline qui peine à trouver sa place et ses méthodes ?

L'histoire fait partie d'un bloc de disciplines, désigné par l'expression *social studies*. Comme je l'ai mentionné en introduction, celles-ci regroupent les six disciplines suivantes : l'histoire ; l'étude des populations et sociétés (*people in societies*) ; la géographie ; l'économie ; l'étude du gouvernement américain (*government*) ; l'éducation à la citoyenneté. Dans l'Ohio, l'histoire est une discipline obligatoire à l'école entre l'année de *Kindergarten*, qui correspond à la dernière année de

maternelle en France, et le 10^{ème} grade (2^{nde}). Le tableau synthétique ci-dessous présente les différentes disciplines des *social studies* enseignées au lycée et leur place dans le cursus scolaire.

Tableau de l'enseignement des sciences sociales (*social studies*) au sein des lycées de l'Ohio

<i>Discipline Etudiée</i>	Histoire du Monde	Histoire des Etats-Unis	Economie et gouvernement	Education et préparation à la citoyenneté
<i>Classe (grade)</i>	9 ^{ème} grade – 3 ^{ème}	10 ^{ème} grade – 2 ^{nde}	11 ^{ème} grade – 1 ^{ère}	12 ^{ème} grade – Tale
<i>Contenu du cours</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Lumières - Industrialisation - Impérialisme - Conflits du XXe siècle 	<ul style="list-style-type: none"> - Industrialisation - Impérialisme - Conflits du XXe siècle - Les Etats-Unis au XXe siècle 	<ul style="list-style-type: none"> - Etude en profondeur des systèmes politique et économique américains, de leur origine et de leur évolution respectives. - Présentation des droits et responsabilités du citoyen 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse de l'actualité et des évènements récents - Mise en œuvre des savoirs et aptitudes acquises au cours des années précédentes

Remarque : le contenu détaillé des cours d'Histoire du Monde et d'Histoire des Etats-Unis depuis le 6^{ème} grade (équivalent de la 6^{ème}) jusqu'au 10^{ème} grade (équivalent de la 2^{nde}) se situe en Annexes p 4.

Le regroupement des sciences sociales sous une seule dénomination implique un certain nombre d'effets pervers.

En premier lieu, on constate généralement une reconnaissance insuffisante de la spécificité des disciplines et de leurs méthodes, tant concernant les ressources pédagogiques que les processus d'apprentissage ou les méthodes d'évaluation. Ainsi, dans les programmes officiels de l'Ohio, des compétences propres à l'ensemble des disciplines des *social studies* sont définies sans que soient véritablement précisées les compétences spécifiques de chacune des disciplines.

En outre, le regroupement des disciplines au sein du bloc *social studies* entraîne un risque d'évincement de certaines disciplines qui ne sont pas considérées comme obligatoires dans certains grades et qui sont globalement peu valorisées par le système scolaire, si bien qu'elles ne sont pas proposées par certains lycées. Ce principe explique l'absence de la géographie dans la plupart des lycées de l'Ohio. Ainsi, alors que la géographie est présente dans les programmes définis à l'échelle

de l'état de l'Ohio et fait partie d'une section du test passé par l'ensemble des élèves en 10^{ème} (2^{nde})²², elle n'est quasiment pas enseignée ou se résume à la localisation des pays évoqués en histoire. L'exemple d'un manuel d'histoire américaine²³ de 10^{ème} est particulièrement révélateur de cette situation. Un certain nombre d'encadrés sont intitulés « géographie », mais leur contenu se limite à une localisation cartographique des pays ou des conflits évoqués dans le chapitre d'histoire. Ainsi en est-il du document situé en annexes p. 8 qui est tiré d'un chapitre traitant de la colonisation du territoire américain et des conflits avec les populations indiennes. La simple lecture d'une carte des territoires indiens et des principales batailles opposant les Indiens aux colons est ici considérée comme une compétence géographique. La question proposée par le manuel pour la compréhension de cette carte est en outre une simple question de localisation qui ne cherche pas pousser plus loin l'interprétation.

La géographie est en effet généralement perçue comme une discipline peu motivante, dont la principale caractéristique est la localisation. Les problématiques d'organisation du territoire sont certes présentes dans les programmes, mais ne sont pas relayées par les enseignants. Peu de professeurs de *social studies* souhaitent enseigner cette discipline et la valorisent auprès des élèves, si bien que ceux-ci n'ont pas une compréhension adéquate de la matière. Ainsi, une enquête²⁴ distribuée aux élèves de mes deux classes de AP montre que ceux-ci considèrent majoritairement la géographie comme une matière permettant de localiser des pays et des événements. À la question « Comment définiriez-vous la géographie et ses objectifs ? », l'un des élèves répond par exemple que « la géographie est l'étude des localisations des pays, des formes naturelles et des océans sur des cartes. Son but est d'informer les gens sur ce qui se trouve autour d'eux ». Un autre élève répond quant à lui de la façon suivante : « la géographie est un cours de mémorisation de localisations. Son but est de placer l'histoire en perspective et de savoir où l'on se trouve sur la terre ». La géographie est considérée par un certain nombre d'élèves comme un auxiliaire de l'histoire. Ainsi, l'un des élèves explique que « la géographie est importante car elle aide les élèves à comprendre l'histoire ». D'autres élèves mentionnent la même idée : « Le but de la géographie est de comprendre où les événements historiques ont eu lieu » ; ou encore « La géographie permet de mieux comprendre les frontières et les conflits ».

Ce premier point a ainsi permis de spécifier le fonctionnement général du système éducatif américain en en précisant les principaux échelons de décision et les principaux acteurs. La place

²² Le test passé en 10^{ème} est appelé OGT : *Ohio Graduation Test*.

²³ *America, pathways to the present*, Pearson, Boston, 2002

²⁴ Cette enquête et un exemple de réponses aux questions se situent en annexes p 9 et 10.

singulière de l'histoire en tant que discipline d'un bloc plus large intitulé *social studies* et les conséquences d'un tel regroupement disciplinaire ont également été abordées. Il s'agit maintenant de comprendre les contenus et les grands principes guidant l'enseignement de l'histoire au lycée.

II. L'enseignement de l'histoire au lycée : pluralité des thématiques abordées et philosophie commune de son enseignement

Cette partie s'appuie essentiellement sur mon expérience personnelle et les renseignements que j'ai pu obtenir auprès du personnel administratif et de l'équipe enseignante du lycée Firestone.

A. La place de l'histoire au lycée Firestone : des enseignements obligatoires et optionnels

L'enseignement de l'histoire au lycée Firestone se divise en deux grands ensembles que l'on retrouve dans la majorité des lycées américains :

- les enseignements obligatoires, qui doivent être suivis lors des deux premières années au lycée (9^{ème} et 10^{ème} grades), correspondent aux cours annuels d'histoire du monde et d'histoire américaine
- les enseignements optionnels, qui peuvent être choisis à différents moments du cursus scolaire, regroupent le cours annuel d'histoire européenne, le cours annuel d'histoire américaine pour les élèves avancés, le cours semestriel d'histoire africaine américaine ouvert à tous et enfin le cours bi-annuel d'histoire des Amériques réservé aux élèves suivant le programme du baccalauréat international.

Le tableau ci-après offre une synthèse des enseignements de l'histoire au lycée Firestone en fonction des niveaux des classes²⁵.

²⁵ Les niveaux ainsi décrits sont classés dans l'ordre croissant de leur difficulté reconnues par les établissements, les enseignants et les élèves. Le niveau *regular* est ainsi ouvert à tous et regroupe majoritairement des élèves considérés comme faibles, alors que les classes de *IB (International Baccalaureate)* sont des classes extrêmement sélectives. De même, l'entrée en *honors* ou *Advanced Placement* se fait en fonction de critères sélectifs.

Tableau de l'enseignement de l'histoire au lycée Firestone

Histoire du Monde	Histoire des Etats-Unis	Histoire Européenne	Histoire afro-américaine	Histoire des Amériques
Des Lumières à nos jours Cours annuel obligatoire	<i>Des années 1870 à nos jours</i> Cours annuel obligatoire	<i>De la Renaissance à nos jours</i> Cours annuel optionnel (sauf pour les élèves suivant le programme du baccalauréat international)	<i>De la colonisation de l'Amérique du Nord à nos jours</i> Cours semestriel optionnel	<i>Des premiers occupants à nos jours</i> Cours bi-annuel réservé aux élèves suivant le programme du bac.international)
Regular – 9 ^{ème} (3 ^{ème})	Regular – 10 ^{ème} (2 ^{nde})		Regular	
Honors – 9 ^{ème} ->recommandation des élèves par les professeurs du collège (<i>middle school</i>)	Pas de <i>Honors</i> à Firestone (mais existe dans d'autres lycées)			
Pas de <i>Advanced Placement</i> à Firestone	Advanced Placement 10 ^{ème} (2 ^{nde}) ->recommandation par le professeur de <i>Honors</i> Histoire du Monde	Advanced Placement 10 ^{ème} (2 ^{nde}) : élèves du programme du baccalauréat international -ou 11 ^{ème} (1 ^{ère}) ou 12 ^{ème} (Tale) ->recommandation par le professeur de AP Histoire américaine		
				Baccalauréat International 11 ^{ème} et 12 ^{ème}

Remarque

Le cours d'histoire afro-américaine est un cours que l'on peut qualifier de communautaire dans la mesure où seuls des élèves afro-américains le choisissent. Ainsi, lors du second semestre, seul un élève non afro-américain assistait à ce cours. Une « auto-ségrégation » semble ainsi se mettre en place, ce qui est particulièrement dommageable dans la mesure où les thématiques de ce cours (esclavage, ségrégation, mouvement pour les droits civiques) sont particulièrement importantes pour la compréhension approfondie de l'histoire des Etats-Unis.

B. Philosophie générale de l'enseignement de l'histoire aux Etats-Unis

Cette partie traite plus particulièrement de l'enseignement de l'histoire aux classes de niveau *regular*. Nous verrons dans la deuxième partie en quoi les cours réservés aux élèves les plus avancés cherchent à instaurer d'autres objectifs d'enseignement. Néanmoins, certains exemples seront ici tirés du cours de *AP* histoire européenne, ce qui montre qu'en dépit de ces objectifs différenciés, les enseignants développent une certaine pratique commune.

En dépit des programmes établis récemment par les états, qui valorisent la diversité des points de vue et incitent à la prise en compte de l'histoire politique, sociale, économique et culturelle, l'enseignement de l'histoire aux Etats-Unis demeure très positiviste mettant l'accent sur les événements, les dates, les grands personnages historiques, les batailles... Ainsi, un exercice de révision, proposé aux élèves d'histoire européenne et couvrant la très vaste période qui va de la Renaissance à la chute de Napoléon²⁶, met l'accent sur les frises chronologiques, les évènements, les lieux et les grands acteurs de l'histoire sans relier ces différents éléments sous une problématique commune. La « nouvelle histoire »²⁷, qui s'est développée en France depuis les années 1970, rejette explicitement ces objets d'étude, qu'elle considère insignifiants. Selon ce courant historiographique, l'histoire positiviste, née de la philosophie d'Auguste Comte dans la seconde moitié du XIXe siècle, s'est contentée de raconter les faits et de noter ce qui s'était passé, sans chercher à véritablement en expliquer les raisons. Cette critique de l'histoire positiviste menée par les historiens des Annales au début des années 1970 se révèle donc toujours actuelle lorsque l'on analyse l'enseignement de l'histoire aux Etats-Unis.

La primauté d'une histoire événementielle dans l'enseignement secondaire américain se traduit par l'absence quasi-totale de problématisation des cours d'histoire et de conceptualisation des notions importantes. La critique de l'histoire événementielle proposée par Paul Veyne résume bien les limites de cette conception de la discipline et leurs conséquences sur la compréhension de l'histoire par les élèves : « L'histoire non événementielle se pose en s'opposant à l'histoire d'autrefois, à l'histoire traités-et-batailles; cette dernière était une histoire narrative, écrite au niveau des sources, c'est-à-dire au niveau de la vision que les contemporains, auteurs de ces sources, avaient de leur propre histoire. Ils

²⁶ Cet exercice, donné par ma conseillère pédagogique à ses classes de *AP* Histoire européenne à la fin du premier semestre (au cours duquel il ont traité toute la période allant de la Renaissance à la fin du premier Empire), se situe en annexes p 11 et 12.

²⁷ La Nouvelle Histoire est un courant historiographique initié par Jacques Le Goff et Pierre Nora. Elle correspond à la troisième génération de l'Ecole des Annales française et est apparue dans les années 1970.

en avaient évidemment une vision confuse et incomplète: ils parlaient crise ministérielle, mais non idéaltypes d'instabilité politique, naissance d'une fille chez le voisin, mais non taux de reproduction... »²⁸.

L'insuffisante problématisation des cours se retrouve dans la façon dont les élèves sont évalués. La composition ne fait pas partie des compétences requises d'un élève de dernière année de lycée, elle est en effet absente des méthodes d'évaluation et la capacité à interroger un sujet et à le problématiser n'est pas du tout enseignée. La majorité des tests et évaluations restent avant tout fondés sur des questionnaires à choix multiples qui contribuent à légitimer l'accent mis par les enseignants sur les événements et les dates. Ces derniers constituent en effet les éléments centraux des questions à choix multiples comme le montre le test donné aux élèves sur l'industrialisation²⁹. Le recours aux questions « vrai-faux » dans les évaluations n'encouragent pas non plus le développement par les élèves d'une réflexion construite et problématisée, comme le montre la seconde partie du test sur l'industrialisation³⁰.

Ainsi, en dépit du grand intérêt des programmes et des thématiques proposés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire aux Etats-Unis, la discipline reste enseignée d'une façon très positiviste, ce qui laisse peu de place à la problématisation et à la compréhension globale des processus historiques. La perspective favorisée par les enseignants demeure en outre la présentation exhaustive des événements, ce qui contribue à un foisonnement d'informations nuisant à une compréhension claire. Alors que les programmes du secondaire en France encouragent les enseignants à faire des choix pédagogiques, les enseignants américains demeurent très attachés à un traitement exhaustif des thèmes. Ainsi, dans le cas du cours d'histoire européenne censé couvrir la période allant de la Renaissance à nos jours, le regroupement de chapitres sous des problématiques communes ou le recours à des thématiques de synthèse aideraient les enseignants à terminer le programme. Or, généralement, ces derniers s'en tiennent à un traitement extrêmement chronologique, et sont obligés de présenter chaque événement très rapidement en raison du manque de temps si bien que les élèves éprouvent de grandes difficultés à comprendre les processus à l'œuvre et ont une vision très segmentée de ceux-ci.

²⁸ Paul Veyne, « L'Histoire conceptualisante » in *Faire de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1974, p. 104

²⁹ Le test sur l'industrialisation, donné aux élèves de AP histoire européenne par ma conseillère pédagogique en février 2007, se situe en Annexes p 13 et 14.

³⁰ Cf. Annexes p 14

III. La mise en œuvre concrète du *tracking* : principes et implications

Le tableau de l'enseignement de l'histoire au lycée Firestone présenté précédemment (p 13) met en avant les différents niveaux de classe déjà évoqués en introduction : *regular*, *honors*, *Advanced Placement* et *International Baccalaureate*, ainsi que la façon dont les élèves sont sélectionnés ou non pour assister à ces cours. Nous nous centrerons dans cette partie sur les pratiques du *tracking* au lycée Firestone en développant notamment la spécificité des classes de *Advanced Placement (AP)* dans lesquelles j'ai enseigné pendant mon séjour à Akron.

A. Histoire et principes fondateurs du système de *tracking*

Il semble nécessaire de revenir plus précisément sur les principes et les objectifs du *tracking* tels qu'ils sont appréhendés par la communauté éducative, avant de développer la pratique concrète du *tracking* au lycée Firestone.

Selon Maureen T. Hallinan³¹, le *tracking* est une réponse à l'afflux croissant d'enfants immigrés dans les écoles américaines au cours des premières années du XXe siècle. Afin d'éduquer cette nouvelle population scolarisée marquée par une très grande diversité (nationalité d'origine, langue maternelle, classe sociale des parents...), les responsables de la politique éducative ont jugé nécessaire la séparation des élèves selon différents niveaux (*tracks*), fondée sur leurs capacités supposées et leur réussite scolaire passée. Ainsi, en 1909, Ellwood P. Cubberley, à la tête de la réforme des écoles, expliquait : « Nos écoles vont bientôt être obligées de renoncer à un idéal démocratique excessif fondé sur l'idée que tous sont égaux et qu'il n'existe pas de classes sociales, et commencer un processus de spécialisation de l'enseignement en fonction de différents niveaux ». Le début du *tracking* a été caractérisé par la mise en place de trois *tracks* déjà mentionnés en introduction : *academic*, *general* et *vocational*. D'un côté, le niveau dénommé *academic* regroupait les élèves destinés à étudier à l'université et de l'autre, le *vocational track*³² rassemblait les élèves destinés à être employés rapidement et à fournir la main-d'œuvre nécessaire au développement économique.

³¹ Maureen T. Hallinan, « The Detracking Movement. Why children are still grouped by ability », *Education Next*, 2004, n°4

³² Le *vocational track* est l'équivalent de l'enseignement professionnel.

Ainsi, dans les années 1950-60, cette division des élèves selon des *tracks* particulièrement étanches était pratiquée par la plupart des établissements du secondaire.

Depuis les années 1970, la crainte des responsables politiques d'un déclin économique américain ont conduit à la remise en cause de cette forme de *tracking*, l'accent étant alors mis sur la nécessité d'un accès plus large des élèves à l'enseignement supérieur. La signification générale du *tracking*, à savoir la mise en place de groupes de niveaux, n'a pas changé ; toutefois, sa pratique a été modifiée dans la mesure où la séparation des élèves en groupes a été mise en oeuvre au sein même des disciplines et non plus au sein de l'établissement en général. Pour chaque discipline, les élèves sont regroupés dans des classes dénommées *regular*, *honors* ou *AP* en fonction de leurs résultats passés et de leur réussite aux tests.

Comment sont alors choisis les élèves dans les classes de *honors* histoire du monde, *AP* histoire américaine ou *AP* histoire européenne au lycée Firestone ? Comme le montre le tableau synthétique p. 13, les élèves entrent en *honors* en classe de 9^{ème} en fonction de leurs résultats du collège ; puis, pour entrer en classe de *AP* l'année suivante, ils doivent obtenir la recommandation de leur professeur d'histoire de l'année en cours. Les parents peuvent en outre jouer un rôle majeur dans le placement de leurs enfants dans ce type de cours. Nombre de parents de classes sociales favorisées incitent en effet leurs enfants à suivre des cours pour élèves avancés même s'ils n'ont pas été recommandés par leur enseignant. Les parents doivent alors signer un formulaire indiquant qu'ils reconnaissent que leur enfant n'a pas été recommandé pour tel cours, mais qu'en dépit de cela, ils souhaitent que ce dernier suive le cours et donc s'engagent à ce qu'il n'abandonne pas en dépit des difficultés éventuelles rencontrées³³.

La mise en place, puis le développement très rapide des classes de *Advanced Placement* est sans doute l'un des meilleurs indices de l'institutionnalisation de la pratique du *tracking*.

B. Le programme *Advanced Placement* : un enseignement d'excellence pour les meilleurs élèves ?

On entend par *Advanced Placement* des cours réservés aux élèves les plus avancés dans un certain nombre de matières. Le programme *Advanced Placement* est administré à l'échelle fédérale par une entreprise privée : le *College Board*. Il a été lancé en 1955 afin de

³³ Ce formulaire est situé en Annexes p 15.

donner la possibilité à un certain nombre d'élèves de suivre des cours de niveau universitaire et de passer, pour chaque discipline choisie, un test qui permet d'acquérir un certain nombre de crédits pour l'université. Environ 60% des lycées américains participent au programme et plus de 90% des collèges et universités américaines ont adopté une politique conférant des crédits aux élèves titulaires de bons résultats aux tests. Le programme *AP* offre 35 cours dans 20 disciplines³⁴, parmi lesquels l'histoire européenne, l'histoire du monde et l'histoire américaine.

Depuis 1980, le nombre d'étudiants passant les tests *AP* à l'échelle des Etats-Unis a été multiplié par sept³⁵. Cependant, selon le *College Board* qui administre les tests, seul un tiers de tous les étudiants inscrits dans des cours de *AP* passe effectivement le test. Ce constat est confirmé par mes propres observations. Ainsi, parmi mes 52 élèves de *AP* histoire européenne, seuls 10% environ passeront le test qui aura lieu au sein de l'établissement le 5 mai 2007. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce faible pourcentage. Le coût du test³⁶ et la difficulté de celui-ci, notamment en raison de l'ampleur du programme mentionnée précédemment, sont deux obstacles majeurs. Un certain nombre d'élèves choisissent également ce cours pour des raisons personnelles qui ne les incitent pas nécessairement à passer le test : ainsi, nombre d'entre eux mentionnent leur souhait d'approfondir l'histoire et la culture européenne en raison d'origines familiales européennes. Enfin, beaucoup d'élèves choisissent ce cours car il est réservé aux meilleurs élèves, ce qui correspond à une stratégie d'éviction des classes de *regular*, considérées comme manquant de discipline et d'intérêt, et leur assure en outre des notes qui valent davantage dans le calcul de leur moyenne.

Conclusion

Cette première partie a permis de présenter le contexte spécifique de l'enseignement aux Etats-Unis, en insistant, dans un premier temps, sur les rôles respectifs des différentes échelles de décision et d'organisation du système éducatif ; puis en développant la place singulière de l'histoire en tant que discipline des *social studies* ; enfin en analysant plus précisément le thème majeur de notre étude : le *tracking* et sa mise en œuvre pratique. Il s'agit désormais d'approfondir les méthodes d'enseignement de l'histoire dans ce contexte singulier

³⁴ L'intitulé des différents cours de *AP* se situe en annexes p 16.

³⁵ En 2005, 2,1 millions de tests ont été passés dans le monde.

³⁶ 85\$, soit 60 euros environ

et, en particulier, de montrer en quoi la pratique du *tracking* oriente et façonne les méthodes pédagogiques, les activités mises en œuvre et les techniques d'évaluation des élèves.

Deuxième Partie

Leçons d'une expérience de terrain : *tracking* et différenciation des pratiques d'enseignement de l'histoire

Introduction

Le *tracking* ou *ability grouping* répond à la volonté des responsables de la politique éducative de mettre en œuvre des enseignements adaptés aux capacités de chaque élève. La différenciation en groupes de niveau réputés homogènes entraîne alors une différenciation des attentes des enseignants, des attentes des élèves inscrits dans telle ou telle classe, ainsi qu'une différenciation des méthodes pédagogiques, des savoirs et des savoir-faire enseignés.

L'objet de cette deuxième partie est par conséquent de comprendre la nature de cette différenciation qui agit à plusieurs niveaux, d'en analyser les caractéristiques à partir d'une expérience concrète d'enseignement de l'histoire dans un lycée qui pratique le *tracking*. Il s'agit ainsi de mettre en avant la spécificité des méthodes d'enseignement en fonction du groupe d'élèves considéré.

À cette fin, nous reviendrons dans un premier temps sur les principes du *tracking* en histoire et sur ses objectifs ; puis, à partir du matériel pédagogique recueilli, de notre expérience d'enseignement et d'observation au sein du lycée Firestone, nous montrerons précisément la façon dont s'opère cette différenciation des méthodes pédagogiques au sein des classes. Enfin, nous traiterons plus spécifiquement de l'évaluation en insistant sur la nature différente de celle-ci en fonction du niveau des groupes d'élèves.

I. Principes fondateurs et objectifs du *tracking* en histoire

A. Fondements du *tracking* en histoire

Comme l'expliquent la plupart des analystes du *tracking*, ce dernier repose sur le principe d'un enseignement adapté à chaque groupe d'élèves, ce qui implique des contenus,

un rythme et une transmission de savoirs et compétences différenciés. Jeannie Oakes³⁷ précise que l'objectif pragmatique derrière cette pratique d'un enseignement différencié est la préparation des élèves pour des carrières distinctes après le lycée.

Du point de vue des acteurs concernés par le *tracking*, le choix d'un cours de *honors* ou de *AP* repose sur différents motifs dont certains ont déjà été évoqués précédemment : les stratégies d'évitement par les élèves et leurs parents des classes de *regular* ou la volonté des élèves d'éclairer l'histoire de leurs ancêtres dans le cas de l'histoire européenne. Toutefois, il est important de mentionner qu'un certain nombre d'élèves font le choix, dès le lycée, de se spécialiser dans une ou plusieurs disciplines qu'ils envisagent d'étudier par la suite dans l'enseignement supérieur. Ainsi, dans les enquêtes réalisées auprès des étudiants³⁸, à la question « pourquoi avez-vous choisi le cours de *AP* histoire européenne ? », un certain nombre ont répondu qu'ils aimaient beaucoup l'histoire et souhaitaient éventuellement poursuivre dans cette voie à l'université. Les classes de *AP* en histoire européenne ou américaine proposés à Firestone sont donc un moyen pour les élèves de choisir une première spécialisation, ce qui à la fois se rapproche du cas français où il existe des filières de spécialisation au lycée (littéraire, scientifique et économique et sociale pour les lycées généraux) et s'en éloigne dans la mesure où chaque élève américain est libre de se spécialiser dans les disciplines de son choix indépendamment de l'idée de filière. Il est ainsi possible au lycée Firestone de choisir des cours de *AP* à la fois en histoire et en mathématiques ou encore en lettres et en chimie afin de se spécialiser dans ces deux disciplines et d'envisager une majeure et une mineure pour chacune de ces disciplines à l'université³⁹.

Les classes de *AP* sont fondées sur le principe d'un enseignement approfondi, requérant un grand investissement des élèves et une capacité à avancer rapidement. Les programmes d'un niveau universitaire intègrent généralement les dernières avancées scientifiques dans la discipline. Ainsi, les programmes du cours d'histoire européenne prennent en compte l'importance de l'histoire culturelle et sociale et mettent par exemple en avant l'histoire du genre. Le site Internet officiel du programme *AP*⁴⁰ présente le programme d'histoire européenne de la façon suivante : « l'étude de l'histoire européenne de 1450 à nos jours initie les élèves aux évolutions culturelles, économiques, politiques et sociales qui ont

³⁷ Jeannie Oakes, « Can tracking research inform practice ? Technical, normative and political considerations », *Educational Researcher*, vol 21, n°4, may 1992, p. 12

³⁸ Le questionnaire proposé aux élèves se situe en annexes p 9.

³⁹ L'obtention d'un diplôme dans une université américaine requiert le choix d'une discipline majeure et d'une discipline mineure.

⁴⁰ <http://apcentral.collegeboard.com/apc/Controller.jspf>

joué un rôle fondamental dans la construction du monde contemporain »⁴¹. Plus précisément, le cours se divise en trois grands thèmes : l'histoire culturelle et intellectuelle ; l'histoire politique et diplomatique ; l'histoire économique et sociale.

Toutefois, les enseignants n'ont généralement pas de formation spécifique et ne sont pas tenus de participer à des séminaires dans leur discipline. Un fossé est donc perceptible entre les textes officiels et les pratiques concrètes dans les établissements proposant des classes de *AP*. Nous retrouvons ainsi l'idée développée dans la première partie selon laquelle l'intérêt et la variété des thèmes au programme en histoire contrastent avec la philosophie générale de l'enseignement fondée sur un intérêt très limité pour les questions historiographiques récentes.

B. Des attentes différenciées de la part des enseignants et des élèves

Nous avons mentionné précédemment l'importance des stratégies des élèves et en particulier des parents qui souhaitent absolument inscrire leurs enfants dans des classes de niveau *honors* ou *AP*. De même les enseignants adoptent des stratégies en vue d'enseigner dans ces classes plutôt que dans les classes *regular*, d'où une certaine compétition au sein de la communauté enseignante. Ces stratégies s'expliquent par la réputation différenciée des classes de différents niveaux, réputations fondées sur des contenus d'enseignement mais aussi entretenues par les attentes elles aussi très différenciées des enseignants et des élèves.

Ainsi, les élèves des classes de *AP* sont réputés plus disciplinés, sérieux et motivés que ceux des classes de niveau *regular*. Les attentes des professeurs sont donc beaucoup plus élevées dans ces classes. Ainsi, dans les consignes distribuées aux élèves de *AP* histoire européenne lors de chaque début d'année, on peut lire :

« Attentes : puisque vous êtes élèves d'une classe de niveau *AP*, j'attends de vous que 1) vous fassiez l'ensemble des devoirs demandés et les rendiez sans retard ; 2) vous soyez préparés pour le cours et prêts à discuter du thème du jour ; 3) vous traitiez chaque élève de la classe avec respect ».

De même, il semble que les élèves aient complètement intégré cette différenciation : ainsi, dans le questionnaire rempli par les élèves de *AP* histoire européenne⁴², la plupart explique que les classes de *AP* et *honors* en histoire sont beaucoup plus « motivantes », dans la mesure où les « informations communiquées sont plus intéressantes » et « le rythme plus rapide ». Certains élèves ont également mentionné que ces classes ne présentaient

⁴¹ Le contenu du manuel de *AP* histoire européenne se situe en annexes p 17.

⁴² Le questionnaire déjà mentionné à plusieurs reprises se situe en annexes p 9.

généralement pas de problèmes de discipline. Ces élèves de *AP* ou *honors* semblent donc avoir accepté l'étiquette de bon élève discipliné qui leur est attribuée en entrant dans ces classes et contribuent ainsi à entretenir la réputation de celles-ci⁴³.

A l'inverse, nombre d'analystes considèrent que les élèves des classes de *regular* intègrent l'idée qu'ils sont plus lents et d'un niveau inférieur. Ils sont en outre généralement moins stimulés intellectuellement dans la mesure où les attentes des enseignants à leur égard sont généralement moindres, ce qui contribue à accroître l'écart entre ces élèves et ceux des classes de *honors* et de *AP*. Nous reviendrons sur ce constat dans notre dernière partie consacrée au débat contemporain sur la pratique du *tracking* et ses effets pervers.

II. Des méthodes pédagogiques différenciées

La partie précédente a montré que les contenus enseignés, le rythme et les attentes des élèves et des enseignants étaient différents selon le groupe de niveau considéré. Il s'agit maintenant de comprendre comment concrètement ces différences se répercutent dans l'enseignement de l'histoire en classe de *regular*, *honors* ou *AP*.

A. Une différenciation des compétences et des savoir-faire transmis

Le tableau ci-après met en évidence les différences en termes de savoirs et de savoir-faire censés être transmis et exigés par les enseignants aux différents groupes de niveau en histoire. Il a été élaboré à partir des *standards* et des programmes⁴⁴ ainsi que de l'exemple du lycée Firestone. Il s'appuie sur un certain nombre d'exemples de sujets ou de travaux réalisés dans chacun de ces groupes de niveau, afin d'illustrer de façon concrète et pratique cette différenciation.

⁴³ J'ai ainsi pu constater dans mes deux classes une grande attention des élèves en classe voire un processus d'auto-discipline à certains moments, ce qui m'a beaucoup étonné au départ.

⁴⁴ Il s'agit ici des standards de l'Ohio évoqués précédemment et des programmes des classes de *AP* en histoire.

	Classes d'histoire de niveau <i>regular</i>	Classes d'histoire de niveau <i>honors</i> ou <i>AP</i> -> cette colonne est avant tout fondée sur mon expérience personnelle en classe de <i>AP</i>	Classes d'histoire de niveau <i>IB</i>
Savoirs et connaissances disciplinaires	Capacité à comprendre le cours et à en restituer les principales idées	- Capacité à comprendre et analyser les grandes notions et idéologies des périodes étudiées, telles que le libéralisme, le conservatisme, le socialisme, le nationalisme ou encore le romantisme pour le XIXe siècle européen <u>Exemple de sujet donné à mes deux classes de AP (inspiré des annales du test AP):</u> <i>Comparer le libéralisme politique et le conservatisme politique en Europe dans la première moitié du XIXe siècle</i>	- Capacité à maîtriser l'ensemble du programme de façon à adopter une perspective comparative, tant dans le temps que dans l'espace <u>Exemple de sujet possible :</u> <i>comparer l'isolationnisme américain avant la première Guerre Mondiale et avant la seconde Guerre Mondiale</i> - Capacité à relier le passé au présent <u>Exemple:</u> <i>comparer l'intervention américaine au Vietnam et en Irak</i>
Savoir-faire : prise de notes	Capacité à tenir un cahier et à prendre des notes : il s'agit en général davantage d'un travail de recopiage dans la mesure où la majorité des professeurs projette le cours sur transparent ou par l'intermédiaire d'une présentation powerpoint -> ramassage des cahiers par l'enseignant et notation de ceux-ci	-Prise de notes sans support écrit au tableau - Contrôle des cahiers et notation comptant pour 10% de la moyenne finale	Prise de notes sans support écrit au tableau

<p>Savoir-faire : lecture et analyse de documents et de sources premières</p>	<p>- Peu d'analyses de documents ou de sources premières : analyses de textes extrêmement brefs et primauté donnée aux documents iconographiques (photographies) => Un extrait du manuel d'histoire américaine pour les classes de <i>regular</i> se situe en Annexes p 18.</p> <p>- Aucune compétence de lecture en dehors des cours n'est exigée</p>	<p>- Capacité à analyser des sources premières : textes longs, caricatures, documents iconographiques, cartes => Un extrait du manuel de <i>AP</i> histoire européenne se situe en Annexes p 19.</p> <p>- Capacité à lire des ouvrages d'historiens et à en faire une fiche de lecture</p> <p>- Capacité à définir un sujet de recherche en histoire et à mener le travail de recherche à partir de l'analyse de sources premières diversifiées (textes, documents iconographiques, sources audio-visuelles, articles de presse) et d'ouvrages</p>	<p>Mêmes exigences et mêmes types de travaux que ceux des classes de <i>AP</i> avec toutefois un accent mis sur la comparaison dans le temps et dans l'espace</p>
<p>Savoir-faire : rédaction</p>	<p>Peu de rédaction, le maximum demandé étant généralement un paragraphe de 6 phrases</p>	<p>- Capacité à rédiger comme préalable à l'inscription dans ce cours (test le premier jour par certains enseignants pour s'en assurer)</p> <p>- Nombreux essais demandés en classe et à la maison</p>	<p>Capacité à rédiger un <i>extended essay</i>, c'est-à-dire un essai long, appuyé sur une réflexion approfondie et des connaissances factuelles très solides -> ce type d'essai se rapproche de la composition demandée au baccalauréat français en histoire et géographie</p>
<p>Savoir-faire : prise de position à l'oral et à l'écrit</p>	<p>Capacité à prendre parti dans un débat historique <u>Exemple de sujet donné par une enseignante de Firestone : les Etats-Unis ont-ils eu raison de recourir à la bombe atomique contre le Japon ?</u></p>	<p>Savoir présenter les points de vue de différents acteurs de l'histoire <u>Exemple : développer les points de vue des puissances coloniales et des peuples colonisés dans le cadre d'un cours sur l'impérialisme au XIXe siècle</u> => Une partie des documents de cette activité se situent en annexes p 20.</p>	<p>Idem <i>AP</i></p>

B. Des pratiques pédagogiques différenciées

- Une place inégale attribuée au cours magistral

Alors que le cours magistral est largement pratiqué dans les classes de *honors* et *AP* dans la mesure où l'accent est davantage mis sur le transfert de savoirs disciplinaires⁴⁵, le recours au cours magistral est beaucoup plus rare dans les classes de *regular* où l'enseignant cherche davantage à impliquer les élèves dans le cours par la diversité des activités proposées.

- Une place inégale attribuée aux activités pédagogiques à caractère ludique

Les cours d'histoire dans les classes de niveau *regular* se caractérisent généralement par une dimension très ludique, fondée sur l'idée que les élèves ont des capacités d'attention moindres et que la transmission de savoirs et de savoir-faire doit donc passer par la variété des activités. Un investissement personnel des élèves est ainsi recherché par le recours aux jeux de rôle. Ainsi, lors de l'étude des grandes grèves de la fin du XIXe siècle en cours d'histoire américaine, le professeur des classes de *regular* met en place un jeu de rôles où les élèves sont répartis en petits groupes représentant les ouvriers en grève de différentes industries (Pullman, Carnegie...) et préparent une intervention expliquant leurs griefs et leurs demandes.

Si la pratique des jeux de rôles est beaucoup moins fréquente en classe de *AP* en raison de l'ampleur du programme, elle demeure relativement courante, mais diffère toutefois par sa nature. Les jeux de rôle mis en œuvre en classe d'histoire européenne doivent impliquer une excellente maîtrise de sources primaires souvent difficiles que les élèves doivent analyser afin de s'approprier les principes et arguments. Ainsi, un des jeux de rôles proposés était fondé sur des textes décrivant les points de vue respectifs des ouvriers, des patrons et des économistes classiques⁴⁶. Chaque groupe d'élèves devait ensuite s'identifier à l'un de ces points de vue et en développer les arguments dans un discours face à la classe.

- Analyse d'une séquence de cours mise en œuvre en classe de AP histoire européenne

Lors de mon expérience d'enseignante en *AP*, j'ai cherché à satisfaire aux exigences spécifiques de ce cours, telles qu'elles sont présentées dans les programmes officiels⁴⁷, par une présentation approfondie des grands faits et dates de chaque période étudiée et surtout par l'analyse de documents sources. J'ai tenté d'appliquer dans mes classes des méthodes

⁴⁵ C'est notamment le cas en *AP* où l'approche du test conduit à une pratique quasi continue du cours magistral.

⁴⁶ Une partie de ces textes se situent en Annexes p 21.

⁴⁷ Site du programme AP : <http://apcentral.collegeboard.com/apc/Controller.jspf>

appries en France, notamment en matière d'étude documentaire, et j'ai également essayé de mettre en œuvre des pratiques « plus américaines », telles que le travail de groupe (*cooperative learning*) ou les présentations orales des élèves. J'ai ainsi cherché à accroître la variété des activités par rapport à ce qui est traditionnellement proposé dans ces classes de AP, ce dont témoigne la présentation d'une séance dans le tableau ci-après.

**Tableau récapitulatif d'une séquence de cours en classe de AP histoire européenne :
Le mouvement pour le suffrage des femmes en Grande-Bretagne au tournant du siècle**

Date et durée du cours	20 mars 2007 Cours d'une durée de 50 minutes
Titre de la séquence	Le mouvement pour le suffrage des femmes en Grande-Bretagne au tournant du XXe siècle
Titre du chapitre et place de la séquence dans le chapitre	Chapitre étudié : <i>L'Europe dans une situation d'équilibre instable</i> (1870-1914) La séquence mise en œuvre est la première séquence du chapitre correspondant au paragraphe du manuel intitulé : <i>La Grande Bretagne : de la modération au militantisme</i> -> choix personnel de centrer la séquence sur le mouvement en faveur du suffrage des femmes Les séquences enseignées qui suivent la séquence du 20 mars sont les suivantes : - Le renforcement de l'unité et de l'identité nationales en Allemagne et en France - La Russie en marche vers la Révolution - La recherche d'un équilibre ailleurs en Europe et les rivalités internationales
Place du chapitre dans le programme d'histoire européenne	Période étudiée : 1815-1914 Ce chapitre se situe après les chapitres consacrés à l'étude de l'impérialisme européen et des conséquences de la seconde révolution industrielle. Il précède l'étude des causes de la Première Guerre Mondiale et de la marche à la guerre.
Problématique de la séquence	Comment expliquer la naissance du mouvement en faveur du suffrage féminin en Grande-Bretagne et en quoi ce mouvement a-t-il bouleversé la société britannique du tournant du siècle ? Quels en ont été les principes, les acteurs et les modes d'action ?
Termes clefs	Suffrage, suffragettes, désobéissance civile
Objectifs en termes de savoirs et de savoir-faire	- Comprendre les origines du mouvement en faveur du suffrage féminin, en connaître les principales figures, les modes d'action - Identifier les principaux opposants au mouvement et leurs arguments - Lire un texte authentique et en dégager les principaux arguments - Rédiger un tract engagé et le présenter à la classe
Méthodes	- Cours magistral

pédagogiques utilisées	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture individuelle de sources premières par les élèves - Travail collectif en petits groupes - Présentation orale - Cours dialogué
Plan de la séquence	<ul style="list-style-type: none"> - Cours magistral de 15 minutes présentant le contexte, les avancées principales dans le domaine des droits des femmes au XIXe siècle, les réformes du suffrage mises en œuvre depuis le début du XIXe siècle, les principales organisations en faveur du suffrage féminin et leurs modes d'action - Séparation de la classe en 4 groupes de 5 élèves : <ul style="list-style-type: none"> -> Deux groupes reçoivent un texte défendant le suffrage féminin : Emmeline Panckhurst, <i>Pourquoi nous sommes militantes ?</i>, discours prononcé aux Etats-Unis en 1913 -> Les deux autres groupes reçoivent un texte hostile au suffrage féminin : <i>Manifeste de la ligue nationale des femmes contre le suffrage</i>, publié à Londres en 1908 => Les textes sont situés en Annexes p 22 et 23. L'activité est alors organisée de la façon suivante : <ul style="list-style-type: none"> • lecture individuelle et silencieuse du texte distribué • constitution des groupes : discussion commune (mise en avant des arguments du texte) et rédaction sur un transparent d'un tract destiné à convaincre l'ensemble de la classe de la cause défendue • un représentant de chaque groupe est désigné et présente à l'ensemble de la classe son tract, les élèves des autres groupes prennent des notes => Deux tracts rédigés par les élèves sont situés en Annexes p 24. - Reprise avec l'ensemble de la classe (cours dialogué) : présentation de documents iconographiques emblématiques deux causes et synthèse de leurs idées
Analyse critique de la séquence	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté de la gestion du temps : il a été nécessaire de presser les élèves lors de la rédaction du tract si bien qu'ils n'ont pas toujours réussi à organiser correctement leurs idées - Problème lié au travail en groupes : un ou deux élèves meneurs s'acquittent en général de l'ensemble du travail. Il s'agit alors de réfléchir à la manière d'encourager chaque élève à participer : comment engager tous les élèves ? <ul style="list-style-type: none"> -> il est peut-être nécessaire de créer des groupes plus petits - Autre activité envisagée permettant aux élèves de maîtriser davantage les deux textes et leurs arguments respectifs : associer des élèves appartenant à des groupes différents pour qu'ils discutent ensemble des arguments présents dans les deux textes et les confrontent <ul style="list-style-type: none"> -> Exemple de travail demandé aux groupes d'élèves : élaboration d'un tableau à deux colonnes confrontant les arguments de chaque texte

C. Une place inégale attribuée au travail personnel

Le tableau ci-dessous met en avant les différences substantielles qui existent entre les classes de niveau *regular* d'une part, et *honors* ou *AP*, d'autre part, en termes de travail personnel en dehors des cours en histoire.

	<i>Regular</i>	<i>Honors</i> ou <i>AP</i>
Guide d'étude en vue de la préparation des séances de cours (study guide)	Inexistant Eventuellement, réponses aux questions proposées par le manuel sur le chapitre étudié.	Pour chaque chapitre du manuel, l'enseignant élabore un certain nombre de questions correspondant à chaque section du chapitre. Les élèves doivent y répondre d'une séance sur l'autre afin de préparer la séance. Les réponses aux questions sont vérifiées et notées une fois par semaine <i>On trouvera en Annexes p. 25 un exemple du Study guide que j'ai élaboré pour mes classes de AP histoire européenne.</i> <i>Deux copies d'élèves situées à la suite (p 26-27) montrent en outre un investissement très inégal dans le travail au sein des classes.</i>
Lectures personnelles	Lecture du manuel d'une séance sur l'autre	Lecture et rédaction de fiches de lectures d'ouvrage Les élèves de <i>AP</i> histoire européenne doivent ainsi lire 4 ouvrages au cours d'une année scolaire : <i>The Great Mortality</i> (la grande peste), John Kelly ; <i>The rise and fall of Great Powers</i> , Paul Kennedy ; <i>Citizens</i> , Simon Schama ; <i>Hitler, a study in tyranny</i> (édition abrégée), Alan Bullock
Travail de recherche	Inexistant	Choix d'un sujet en lien avec le programme et rédaction d'un mini-mémoire d'une vingtaine de pages fondé sur l'analyse de sources primaires variées <i>Cas de l'histoire européenne : le sujet doit chercher à éclairer un thème précis et porté sur la période allant de la Renaissance à nos jours.</i> <i>Exemples de sujets traités par les élèves :</i> - <i>Les conséquences de la Première Guerre Mondiale sur la peinture en Europe</i> - <i>Les femmes dans la Première Guerre Mondiale</i> - <i>Les loisirs en Europe à la fin du XIXe siècle</i>

III. Conséquence : des techniques d'évaluation différenciées

Le tableau ci-après propose une synthèse des différentes compétences exigées selon les groupes de niveaux et met en avant la façon dont ces compétences différenciées modèlent les modes d'évaluation.

Tableau comparatif des compétences évaluées et des exercices demandés

	Classes de <i>regular</i>	Classes de <i>AP</i>
Compétences évaluées	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité à comprendre le cours et à le restituer - Capacité à rédiger un court paragraphe - Capacité à prendre position et à argumenter sur un sujet d'histoire 	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise d'un grand nombre d'informations (événements, personnages, dates-clefs) - Analyse approfondie de documents (en général des sources premières), capacité à en tirer les informations essentielles et à les mettre en perspective - Capacité à rédiger un essai construit et argumenté
Type d'exercices demandés	<ul style="list-style-type: none"> - Définitions - Questions à choix multiples - Questions vrai-faux - 3 questions à réponses courtes - Rédaction d'un paragraphe de 6 phrases sur un sujet de cours <p><u>Exemple de sujet donnant lieu à la rédaction d'un paragraphe :</u> -> cours d'histoire américaine sur la Grande Dépression (10^{ème} grade-2nde) <i>Citez trois causes de la Grande Dépression et expliquez quelle est, selon vous, la cause la plus significative</i></p> <p><u>Remarque :</u> les élèves ont parfois le droit d'utiliser leurs notes de cours pendant les contrôles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Questions à choix multiples - Essai à partir d'un sujet sec - Essai à partir de documents <p><i>Les sujets que j'ai donnés à mes deux classes de AP histoire européenne sont décrits à la suite du tableau et se situent dans leur intégralité en Annexes p. 28 à 31.</i></p>

La question des méthodes d'évaluation m'a particulièrement interrogée lors de mon expérience d'enseignement en *AP*. J'ai élaboré deux évaluations très différentes :

- d'abord, une évaluation très proche de celles de ma conseillère pédagogique, constituée pour moitié de questions à choix multiples, et pour l'autre moitié de cinq questions demandant des réponses courtes⁴⁸ ;
- puis, lors de la deuxième évaluation, j'ai souhaité mettre en place un sujet plus proche des sujets français sur le modèle de l'étude documentaire au baccalauréat avec des questions sur cinq documents relatifs à l'impérialisme européen et à ses justifications, puis un sujet d'essai pour lequel j'ai incité les élèves à problématiser⁴⁹. J'ai pu constater la difficulté des élèves qui en général n'ont pas proposé de problématique.

La mise en place d'une évaluation proche du modèle français a ainsi été possible, dans la mesure où les classes de *AP* sont davantage habituées au travail sur documents et à la rédaction, une évaluation similaire en classe de *regular* aurait sans doute été difficile à mettre en œuvre, non pas en raison du niveau des élèves, mais simplement en raison de leur entraînement insuffisant à l'analyse de documents et à la rédaction.

Conclusion

Cette deuxième partie a ainsi mis l'accent sur la pratique concrète de l'enseignement dans les différents groupes de niveau issus de la pratique du *tracking*. Mon expérience d'enseignement dans deux classes de *AP* et les opportunités d'observation et de discussion avec des professeurs d'histoire enseignant dans d'autres niveaux de classe a permis de mettre en perspective les compétences que les élèves sont censés acquérir dans ces différents niveaux.

La question des savoirs et des savoir-faire transmis, celle des méthodes pédagogiques ou encore celle de la nature des compétences évaluées sont autant d'éléments qui ont permis de montrer la différenciation concrète qui s'établit au sein d'un même lycée et d'une même discipline entre des élèves affectés dans des classes différentes.

Une interrogation sur la légitimité du *tracking* et surtout sur son efficacité en termes d'apprentissage des élèves mérite alors d'être soulevée, d'autant plus qu'elle fait l'objet d'un véritable débat aux Etats-Unis.

⁴⁸ Ce sujet portait sur les deux premiers chapitres enseignés, traitant de la montée du libéralisme dans la première moitié du XIXe siècle et des mouvements nationaux au XIXe siècle. Il se situe en Annexes p 28.

⁴⁹ Ce sujet portait sur le chapitre consacré à l'impérialisme ; il se situe également en Annexes p 29-31. Un extrait d'une bonne copie d'élève qui n'a cependant pas véritablement problématisé le sujet se situe à la suite p 32.

Troisième Partie

Le *tracking* en débat

Introduction

Cette dernière partie est délibérément plus courte que les précédentes, dans la mesure où elle correspond davantage à une mise en perspective de notre objet d'étude, et repose moins sur une expérience pratique d'enseignement. Il s'agit en effet de soulever la question des conséquences du *tracking* pour l'enseignement de l'histoire et pour l'enseignement en général. Cette question est au cœur des débats sur le système éducatif aux Etats-Unis depuis les années 1990 et a suscité nombre d'analyses théoriques et d'études de terrain chez les sociologues de l'éducation.

Notre objectif est ainsi de mettre en avant les effets pervers du *tracking*, de présenter les arguments de ses partisans et opposants et d'envisager des solutions possibles.

I. Effets pervers de la pratique du *tracking*

Cette partie s'appuie à la fois sur mon expérience de terrain et les écrits sociologiques sur la question, notamment ceux de Jeannie Oakes⁵⁰ qui est l'une des plus ferventes opposantes du système de *tracking*. Afin de rendre la présentation plus claire, le tableau ci-dessous présente à la fois les principes sur lesquels repose le *tracking* et les effets pervers observés dans les établissements scolaires.

Le *tracking* : confrontation de ses principes fondateurs et de ses effets pervers

Principes fondateurs	Effets pervers
La constitution de groupes adaptés aux capacités et au rythme de chacun permet à chaque élève de progresser plus rapidement. Il s'agit ainsi d'éviter que les élèves les plus avancés soient « ralentis » par les autres et de permettre aux élèves en difficulté de suivre le cours et progresser	On constate un accroissement du fossé séparant les élèves de plus faible niveau et les autres, tant en termes de savoirs disciplinaires, de savoir-faire mais aussi de motivation -> Conséquence : il est difficile pour un élève de <i>regular</i> de rejoindre par la suite une classe de <i>honors</i> ou <i>AP</i>

⁵⁰ La plupart des écrits de Jeannie Oakes sur la question sont référencés en bibliographie.

<p>Les groupes de niveau sont fondés sur les seuls critères scolaires et ne prennent pas en compte les origines ou les classes sociales.</p>	<p>On constate une très forte ségrégation⁵¹ au sein des établissements scolaires en raison du <i>tracking</i> : sur-représentation des élèves afro-américains et d'origine hispanique dans les classes de plus faible niveau (<i>regular</i>) / sur-représentation des élèves blancs et d'origine asiatique dans les classes de meilleur niveau⁵² -> Conséquence : certains élèves du même lycée n'ont quasiment aucune chance d'assister à un même cours et n'ont aucune opportunité d'apprendre à se connaître.</p>
<p>Le <i>tracking</i> permet d'éviter les problèmes psychologiques rencontrés par les élèves en difficulté, en particulier le manque de confiance en soi, dans des classes où les niveaux sont mixtes.</p>	<p>La psychologie des élèves est affectée : on constate une « auto-démotivation » et une « auto-dévaluation » des élèves des classes de <i>regular</i> : beaucoup d'élèves de ces classes considèrent qu'ils ne peuvent pas réussir à l'école et envisager des études supérieures, ce qui renforce leur manque d'intérêt pour l'école et leurs difficultés. A l'inverse, des élèves des classes de niveau supérieur peuvent avoir une trop grande confiance en eux nuisant à la qualité de leur travail.</p>
<p>L'homogénéité des groupes facilite le rôle de l'enseignant, qui peut ainsi davantage satisfaire aux besoins des élèves dans la mesure où il n'a pas à gérer la diversité des niveaux.</p>	<p>L'homogénéité des classes en termes de niveau des élèves est rarement réalisée ; l'hétérogénéité est en effet généralement réintroduite en raison des stratégies menées par certains élèves et leurs parents pour intégrer à tout prix les classes de <i>honors</i> ou <i>AP</i>.</p>

II. La question du *detracking* et de sa mise en oeuvre

La mise en évidence de l'ensemble des effets pervers du *tracking*, venant ainsi contredire les objectifs initiaux, pose la question de la légitimité de cette pratique. Nombre de membres de la communauté éducative américaine, appuyés par les écrits de sociologie de

⁵¹ On pourra ici se référer à l'article de Jeannie Oakes fondée sur une enquête de terrain dans plusieurs établissements scolaires : « Can tracking research inform practice ? Technical, normative and political considerations », *Educational Researcher*, vol 21, n°4, may 1992, pp. 12-21

⁵² Ainsi, alors que le lycée Firestone est constitué à hauteur de 35% d'élèves afro-américains, ceux-ci ne représentaient que 10% seulement de mes élèves dans chacune des classes de *AP* histoire européenne

l'éducation, promeuvent depuis le début des années 1990 le *detracking*, à savoir la réintroduction de classes mixtes ou hétérogènes.

L'un des principaux obstacles au *detracking* repose dans le refus souvent catégorique des parents des élèves des classes de *AP* et *honors*. Leur opposition au *detracking* semble en effet tout à fait naturelle et rationnelle dans la mesure où la fin du *tracking* est assimilée selon eux à un enseignement moins performant pour leurs enfants et à un nivellement des classes par le bas. Le *detracking* pose en effet un problème important pour les élèves qui ont toujours eu accès aux programmes réservés aux élèves identifiés comme les plus doués et avancés. Il s'agit donc selon Jeannie Oakes de trouver le moyen de promouvoir des classes hétérogènes sans pour autant compromettre les opportunités de ces élèves qui ont toujours été privilégiés. Si la mise en œuvre du *detracking* est aujourd'hui considérée comme prioritaire par nombre de responsables politiques et administratifs et par un grand nombre d'enseignants, la question de son application pratique pose par conséquent un certain nombre de questions.

L'un des principaux débats au sein de la communauté éducative américaine se résume à la question suivante : Comment enseigner à des classes de niveau très hétérogène ? Cette question se pose exactement dans les mêmes termes aux enseignants français aujourd'hui. La nécessité de mettre en place un enseignement différencié –également encouragé en France actuellement- invite ainsi les enseignants américains à une relecture voire une refonte complète de leurs pratiques. Différents professionnels de l'éducation et un certain nombre de sociologues⁵³ mettent l'accent sur le développement du *cooperative learning*, que l'on peut traduire par apprentissage collectif ou de groupe. Jeannie Oakes et Martin Lipton expliquent en effet que « beaucoup d'enseignants ont constaté les effets extrêmement positifs en termes d'apprentissage du travail des élèves en petits groupes sur un sujet très bien défini avec des tâches précises à réaliser, et mentionnent que même les élèves les plus avancés font de formidables progrès dans ce contexte »⁵⁴. Toutefois, la pratique de l'apprentissage collectif doit être combinée, selon les mêmes auteurs, à d'autres activités capables également d'engager l'ensemble des élèves, quel que soit leur niveau de départ. Par exemple, la mise en oeuvre d'une recherche ou d'un projet individuel de long terme est également proposée, dans la mesure où elle permet d'engager chaque élève et de valoriser son travail personnel.

⁵⁴ Oakes J., Lipton M., « Detracking schools : early lessons from the field », *Phi Delta Kappan*, February 1992, p. 450

Conclusion

Cette étude visait à analyser les conséquences du système de *tracking* ou *ability grouping* sur les méthodes d'enseignement de l'histoire dans l'enseignement secondaire aux Etats-Unis. Elle a permis, à partir des leçons tirées d'une pratique d'enseignement de l'histoire européenne dans un lycée public américain, des observations menées au sein de ce dernier et de la littérature scientifique sur le sujet, de valider l'hypothèse suivante : le *tracking* contribue à une différenciation des contenus disciplinaires, des pratiques pédagogiques et des méthodes d'évaluation en histoire. Le principe selon lequel les élèves ont des capacités différentes et n'avancent pas au même rythme est au fondement de la répartition des élèves en groupes de niveau. Cette dernière contribue à différencier significativement les exigences des enseignants et des élèves eux-mêmes et la nature des savoirs disciplinaires et des compétences transmis. Ainsi, un élève inscrit en *regular*, *honors* ou *Advanced Placement* n'aura pas acquis les mêmes savoirs et savoir-faire en histoire -et dans la majorité des disciplines- à la fin de sa scolarité dans l'enseignement secondaire. En outre, on constate que le fossé qui sépare ces différents groupes de niveau a tendance à s'accroître au cours du cursus scolaire. Ce système n'est toutefois pas spécifique des Etats-Unis, une même pratique de séparation des élèves par groupes de niveau existe ainsi en Irlande et en Grande-Bretagne⁵⁵.

Ce système de sélection des élèves suscite un débat croissant aux Etats-Unis dans la mesure où il engendre de nombreux effets pervers, au premier rang desquels la ségrégation socio-ethnique introduite par le *tracking* au sein des établissements scolaires. Les partisans du *detracking* dénoncent ainsi l'injustice que ce système fait peser sur les enfants des catégories socio-économiques les plus fragilisées et la reproduction sociale qu'il implique. Le cas français appelle un certain nombre de commentaires dans la mesure où, en dépit d'une politique officielle de démocratisation du système scolaire qui a été renforcée depuis la fin des années 1980, un système de sélection existe tout autant. Ainsi, ce dernier assure le tri des « meilleurs » par le biais des choix d'orientation et d'option et introduit par là même une véritable reproduction sociale, à l'instar de ce qui se passe aux Etats-Unis. Or, son caractère non officiel en rend les rouages particulièrement complexes et les principes d'autant plus obscurs pour les non-initiés.

⁵⁵ On pourra utilement se référer à l'étude suivante : Ireson J., Hallam S., Mortimore P., Hack S., Clark H., Plewis I., « Ability grouping in the secondary school: the effects on academic achievement and pupils' self-esteem », Etude présentée à la Conférence Annuelle du Centre de Recherche Britannique sur l'Education, University of Sussex, Brighton, Septembre 1999

Bibliographie et webographie

Bibliographie scientifique

Alan R.S., Peter W.C., Susan F.S., *Exploring education, An introduction to the Foundations of Education*, September 2005, Allyn & Bacon, 561 p.

Beaud S., *80 % au bac... et après ? - Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, Paris, 2003, 345 p.

De Léotard M.-L., *Le dressage des élites, De la maternelle aux grandes écoles, un parcours pour initiés*, Plon, Paris, 2001, 242 p.

Gollnick D.M., Philip C.C., *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, Pearson Merrill Prentice Hall, Boston, 2006, 404 p.

Hallinan M.T., « Tracking : from theory to practice », *Sociology of education*, vol. 67, n°2, April 1994, pp. 79-84

Ireson J., Hallam S., Mortimore P., Hack S., Clark H., Plewis I., « Ability grouping in the secondary school: the effects on academic achievement and pupils' self-esteem », Etude présentée à la Conférence Annuelle du Centre de Recherche Britannique sur l'Education, University of Sussex, Brighton, Septembre 1999

Loveless T., *The tracking wars, State reform meets school policy*, Brookings institution press, Washington DC, 1998, 194 p.

Neukom R.P., *Lower-track classrooms, a curricular and cultural perspective*, Teachers College Press, Columbia University, 1991, 273 p.

Oakes J., « Keeping Track, Part 1 : The policy and practice of curriculum inequality », *Phi Delta Kappan*, September 1986, n°68, pp 69-80

Oakes J., Lipton M., « Detracking schools : early lessons from the field », *Phi Delta Kappan*, February 1992, p 448-454

Oakes J., « Can tracking research inform practice ? Technical, normative and political considerations », *Educational Researcher*, vol 21, n°4, may 1992, pp. 12-21

Oakes J., « More than misapplied technology : a normative and political response to Hallinan on tracking », *Sociology of education*, vol. 67, n°2, April 1994, pp 84-91

Rhona S. W., Anne G., Michael J.S., « Intractable self-fulfilling prophecies, Fifty years after Brown vs. Board of Education », *American Psychologist*, septembre 2004, pp. 511-520

Spring J., *American Education*, Mc Graw Hill, Boston, 1998

Toulemonde Bernard (dir.), « Le lycée entre massification et élitisme, le système éducatif en France », *Les Notices de la Documentation Française*, 2003, 191 p.

Turnbaugh A.L., *Tracking : conflicts and resolutions*, Corwin, Thousand Oaks, 1996, 80 p.

Wheelock A., *Alternatives to tracking and ability grouping*, Arlington, American Association of School Administrators, 1994, 80 p.

Welner K., Carol C.B., « Alternative Approaches to the policy of detracking », *Theory into Practice*, 45 (1), pp. 90-99

Welner K., Carol C.B., « Closing the achievement gap by detracking », *Phi Delta Kappan*, avril 2005, pp. 594-598

Bibliographie didactique

Academic content standards, K-12, Social Studies, Ohio Department of Education, Columbus, 2002, 332 p.

America, pathways to the present, Pearson, Boston, 2002, 1194 p.

A people and a nation. History of the United States, Norton and Company, 1994, 854 p.

Brophy J., Epstein S., Nilan C., Robertson J., Safley T.M., *Perspectives from the Past: Primary Sources in Western Civilizations*, Norton and Company, 1994

Coffin J.C., Stacey R. C., *Western Civilizations*, Norton, Seattle, 2005, 894 p.

Curriculum Handbook, Firestone High School, 2006-2007

Lerner R. E., *Western Civilization*, Norton and Company, Seattle, 1994, 765 p.

Webographie

- Hallinan M.T., « The Detracking Movement », *Education Next*, n°4, 2004

<http://www.hoover.org/publications/ednext/3260116.html>

- Lucas S. R. (1999), *Tracking inequality: Stratification and mobility in American high schools*, New York, 227 p. Reviewed by Race R.W., March 26, 1999

<http://edrev.asu.edu/reviews/rev55.htm>

- « School tracking harms millions »

<http://news-service.stanford.edu/pr/94/940302Arc4396.html>, 11/04/07

- « The use of ability tracking in the German and American school systems »

<http://sitemaker.umich.edu/labrie.356/home>, 11/04/07

- Site dédié au programme AP : <http://apcentral.collegeboard.com/apc/Controller.jspf>