

QUE PENSENT LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ?

Recherche exploratoire chez des pré-adolescents

Anca-Lucia Schapira

Juillet 1999

Service de la recherche en éducation

12, Quai du Rhône

1205 Genève

& (41 22) 327 57 11

☒ (41 22) 327 57 18

Auteur: Anca-Lucia SCHAPIRA
Tél. (41 22) 327 71 26
anca.lucia.schapira@etat.ge.ch

Responsable de l'édition: Narain JAGASIA
Tél. (41 22) 327 74 28
Narain.jagasia@etat.ge.ch

Web: <http://agora.unige.ch/sred>

Diffusion: SRED
12, Quai du Rhône
1205 Genève – Suisse

Tél. (41 22) 327 57 11
Fax (41 22) 327 57 18

Remerciements

Mme Madelyne Duret pour sa collaboration à des étapes de ce travail; Mme Violaine et M. Eric Monneron pour leur rapport de 1993; Mme Ninon Guignard, M. Norberto Bottani, M. Jean-Jacques Ducret, M. Bernard Favre pour la relecture du document et leurs suggestions; M. Gianreto Pini pour (a) sa participation à la construction du questionnaire 1995 et sa passation dans les classes des collèges A et B et (b) les résultats à la question 1A de ce même questionnaire; la Direction générale du Cycle d'orientation de Genève pour nous avoir permis d'effectuer les enquêtes analysées et présentées dans cette recherche.

Table des matières

Hypothèses de travail	6
Méthodologie de la recherche	7
Structure de la recherche	9
<i>Première partie:</i>	
Comparaison des opinions d'élèves de deux collèges sur différentes méthodes d'enseignement.....	10
Analyse des réponses aux questions B et C	12
Conclusions partielles	34
<i>Deuxième partie:</i>	
Quelques raisons données par des élèves pour apprécier non une méthode d'enseignement.....	ou 38
<i>Troisième partie:</i>	
Rapports établis par les élèves entre l'enseignement de l'histoire reçu à l'école et leur vécu	58
<i>Quatrième partie:</i>	
Conclusions	76
Propositions d'autres recherches possibles à partir des données de cette recherche exploratoire	79
Bibliographie.....	81

«Affirmer l'existence des droits de l'enfant, c'est peut-être d'abord, tout simplement, affirmer l'existence des enfants, d'enfants de chair et de sang, de passions et d'illusions, de soumission et de révoltes.»¹

Nous cherchons à mieux comprendre les élèves de 12-15 ans en essayant de connaître quelques aspects de leurs relations et opinions face:

- aux différentes méthodes d'enseignement, car actuellement, les élèves sont confrontés dans les classes à une gamme d'activités très variées, notamment dans des domaines qui font appel à une plus grande participation de leur part;
- à l'enseignement en général et à celui de l'histoire en particulier;
- à l'importance de l'étude de cette discipline pour leur vie future;
- à leur capacité de mettre en rapport les connaissances acquises à l'école avec différentes situations de leur vécu en famille et de leurs loisirs.

Ces questions nous paraissent particulièrement importantes pour l'enseignement dans la mesure où, comme le souligne Hannah Arendt (1992): *«Pour enseigner à John, il faut connaître John tout autant que la lecture et les mathématiques. Il ne s'agit surtout pas de négliger les contenus, mais on ne saurait les séparer des méthodes d'enseignement et des opinions des élèves à leur propos, ainsi qu'à d'autres aspects liés à l'enseignement.»*

Ainsi, nous avons voulu:

- d'une part, connaître les opinions des élèves sur différents sujets liés à l'enseignement, car nous les considérons comme un aspect essentiel pour arriver à concentrer leur attention sur les contenus déterminés des différentes disciplines scolaires;
- d'autre part, connaître les possibilités actuelles de nos élèves d'associer des phénomènes entre eux, dans l'intention de trouver les méthodes les plus adéquates pour contribuer à leur formation.

Dans sa vie sociale, l'adulte appliquera surtout les connaissances liées à sa profession: indépendamment de sa profession, de son lieu d'habitation et de son travail, celui qui a terminé l'école va lire les journaux, écouter les dernières nouvelles à la radio ou regarder la télévision. Il devra alors comprendre les événements qui se passent dans le monde, lier les faits entre eux, les placer dans un contexte social, économique, politique, culturel. Or, sans connaissances, sans habitudes intellectuelles, il ne lui sera guère possible d'établir ces liens. Nous avons voulu aussi savoir quel est l'impact du niveau socioprofessionnel des familles des élèves dans l'abord de tous ces aspects, dans quelle mesure il influence leurs opinions et attitudes.

¹ Ph. Meirieu, M. Develay (1992), *Emile revient vite... ils sont devenus fous*. Paris, ESF, p. 103.

Hypothèses de travail

Première hypothèse: le contexte socio-économique dans lequel vivent les élèves va influencer leurs attitudes et leurs approches affectives de l'enseignement ainsi que les rapports qu'ils établissent entre l'acquis scolaire et leur vécu quotidien extrascolaire, car les *représentations* à propos des activités proposées ainsi que celles évoquées par le contenu même de l'enseignement varient d'un élève à l'autre en fonction de ce contexte. La culture sociale des familles d'un niveau socioprofessionnel plus élevé sera plus proche de la culture scolaire que celle des familles d'un niveau socioprofessionnel plus bas.

Qu'est-ce qu'une représentation?

Nous utiliserons ce concept dans le sens de C. Abric (1989): «*Les représentations sont le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique*»², en ajoutant le fait que le résultat de cette activité mentale existe sous forme de rapports intellectuels, d'images mentales dans un processus de transformation continu.

La représentation que nous avons du monde, d'après Michel Develay (1993), «*ne constitue pas qu'une vision incomplète ou partielle du réel. Elle est, pour chaque sujet, son réel; c'est-à-dire sa manière de penser, son rapport au monde ici et maintenant. Ainsi, la représentation est-elle à considérer non comme un artefact, une pensée aberrante, une opinion passagère, une image de l'instant. La représentation inscrit le sujet qui l'exprime dans son rapport d'objectivité au monde.*»³

Nos représentations nous permettent de comprendre le monde dans lequel nous vivons. D'ailleurs, Serge Moscovici (1986)⁴ écrit à ce sujet: «*Seules les représentations peuvent canaliser les échanges qui ont lieu entre nous et la réalité que nous affrontons.*» Pour lui, elles sont des mélanges de concepts, d'images et de perceptions qui ont un caractère collectif.

D. Jodelet (1989)⁵ les considère comme une construction, une expression du sujet dans un réseau de significations. Or, c'est justement ce mélange de concepts, d'images et de perceptions, la construction intellectuelle de leur réalité, que nous voulons étudier chez les élèves dans leur contexte scolaire et en fonction de leur provenance socio-économique⁶.

Robert Ferras (1990) se demande comment déceler un système de représentations pour telle époque sans prendre en compte sa structure socioculturelle. C'est ce que nous nous demandons à propos des familles de nos élèves. Nous supposons qu'elles ont des modèles

² Abric, C. (1989), «L'étude expérimentale des représentations sociales» in D. Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, Collège Sociologie d'aujourd'hui, p. 188.

³ Develay, M. (1993), *Pour une épistémologie des savoirs scolaires*, texte de la conférence prononcée le 2 juin à Chicoutimi dans le cadre de la Conférence nationale 1993, in *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, p. 9.

⁴ Moscovici, S. (1986), «L'ère des représentations sociales» in *L'étude des représentations sociales*, sous la direction de W. Doise et A. Palmonari, textes de base en psychologie, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, p. 53.

⁵ Jodelet, D. (1989), *Les représentations sociales*, sous la direction de Denise Jodelet, Paris, PUF, p. 43.

⁶ Paul Valéry: «Il n'y a pas de vue plus vraie qu'une autre des choses visibles. Il y a des variations de vue du même objet.» (Cahiers 1, Sensibilité, Gallimard, p.1200).

socioculturels différents en fonction de leur niveau socio-économique. Ceci est très important pour nous⁷.

Deuxième hypothèse: l'utilisation des méthodes d'enseignement «traditionnelles»⁸ est moins appréciée des élèves que celle des méthodes «actives» (qui sollicitent plus l'activité, une implication de la part de l'élève)⁹.

Si nous prenons l'explication de l'étymologie du mot «méthode» donnée par Gaston Mialaret¹⁰, nous constatons qu'il provient du grec *methodos* qui signifie recherche; *meta* veut dire *vers* et *hodos* signifie *chemin*. Donc, nous abordons ce problème en considérant les méthodes d'enseignement comme étant un «ensemble de **moyens** raisonnés employés pour parvenir à un but»¹¹ d'enseignement, dans notre cas. Nous pouvons compléter cette définition par la définition plus récente du Petit Robert: «Une méthode didactique est constituée d'un ensemble de **moyens** qui délimitent les étapes successives d'un processus d'apprentissage d'une connaissance donnée»¹².

Troisième hypothèse: les élèves justifieront surtout leurs opinions en fonction de leurs particularités individuelles et de leur âge (adolescents de 12-15 ans), indépendamment des relations existant entre leur origine socioprofessionnelle et le choix d'aimer ou non une méthode d'enseignement, de la situation économique au moment où se déroule la recherche, des enseignants ponctuels, etc.

Méthodologie de la recherche

Pour vérifier les trois hypothèses énoncées ci-dessus, nous avons construit un questionnaire pour connaître les opinions d'élèves face à l'enseignement en général et à celui de l'histoire en particulier (1995), questionnaire auquel ont répondu 400 élèves (16 classes), soit 4400 réponses de trois degrés (7e, 8e et 9e). Nous avons posé des questions liées aux représentations qu'ils ont des différentes méthodes d'enseignement que nous proposons et leur avons demandé de justifier leur choix (3200 réponses).

Comme ils ont répondu au questionnaire¹³ pendant des leçons d'histoire, leurs réponses y sont liées. Ils ne peuvent en général répondre indépendamment du contexte. L'analyse est effectuée dans deux rapports distincts.

⁷ Serge Moscovici: «On ne peut rien comprendre aux communications, à l'enseignement et aux actions collectives si on ne comprend pas pourquoi et comment se forment les représentations.» (1987, p.34).

⁸ L'enseignant dirige constamment les élèves.

⁹ Le Nouveau Petit Robert (1998) inscrit à ce sujet la définition suivante: «Par méthodes actives, on entend généralement les méthodes pédagogiques visant à faire en sorte que l'enfant devienne le propre artisan de son savoir, c'est-à-dire soit placé dans des conditions telles qu'il découvre par lui-même, au lieu qu'on lui impose.» Paris, Le Robert, p. 300 (par exemple, l'analyse des films visionnés en classe sur un sujet didactique).

¹⁰ Mialaret, G. (1979), *Vocabulaire de l'éducation*, Education et sciences de l'éducation, Paris, PUF.

¹¹ Le Grand Robert de la langue française, éd. 1985, Paris, Le Robert, p. 414.

¹² Le Nouveau Petit Robert (1998), Paris, Le Robert, p.301.

¹³ Questionnaire construit par Gianreto Pini et Anca-Lucia Schapira.

L'un contient l'analyse statistique des réponses aux questions fermées qui a été rédigé par Gianreto Pini (Université de Genève); l'autre est le présent document, qui analyse les réponses d'élèves aux questions ouvertes que nous présentons ci-dessous.

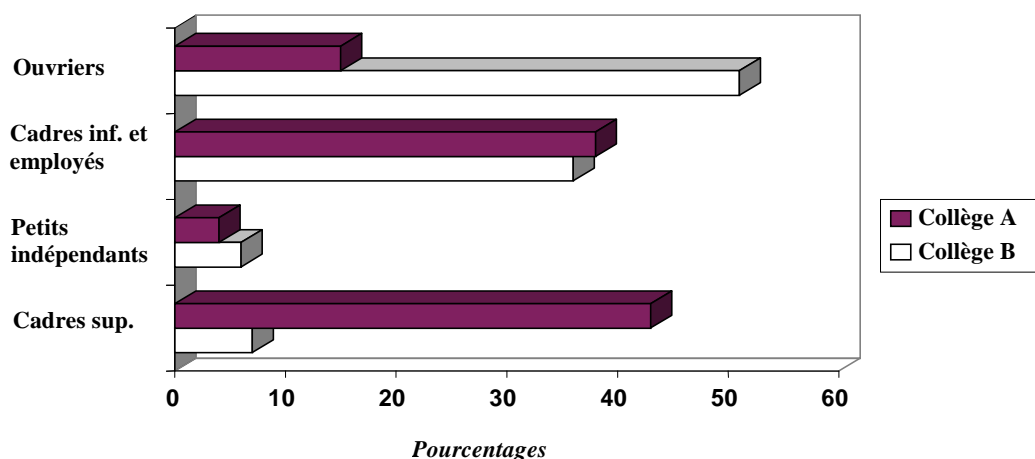
a) Pour savoir si les opinions des élèves sur les méthodes d'enseignement (dans le sens de *moyens* pour réaliser des objectifs d'enseignement), ainsi que les explications de leurs choix, sont différentes en fonction du niveau socioprofessionnel de leurs familles, deux collèges de l'enseignement public genevois, situés dans des zones très différentes (collège A et collège B ci-après) ont été choisis.

Le collège A a comme public des élèves dont les familles habitent surtout des villas ou des immeubles résidentiels. Sur le plan professionnel, leurs parents sont souvent cadres supérieurs ou exercent des professions libérales et certains disposent de grosses fortunes.

Le collège B recrute surtout des élèves dont les familles habitent des HLM et ont des situations professionnelles moins importantes. Si le pourcentage d'élèves de familles d'employés, cadres inférieurs et petits indépendants est très proche pour les deux collèges, il y a une très grande différence entre les autres catégories: six fois plus de cadres supérieurs dirigeants (catégorie dominante) et trois fois et demi moins d'ouvriers dans le collège A que dans le collège B (où ces derniers représentent la moitié des familles).

Niveau socioprofessionnel

	Cadres supérieurs dirigeants	Petits indépendants	Employés, cadres inférieurs	Ouvriers
Collège A	43%	4%	38%	15%
Collège B	7%	6%	36%	51%



De même, pour savoir si les justifications pour aimer ou ne pas aimer des aspects de l'enseignement qui interviennent dans les opinions des élèves de 12 à 15 ans sont différentes ou semblables à des années de distance, nous les avons comparées avec celles don-

nées dans les réponses à plusieurs questionnaires auxquels les élèves ont répondu à des questions analogues. Le contexte social dans lequel ils se trouvent, certains objectifs de l'école, les enseignants, etc. sont différents lors de ces enquêtes. Donc, si les réponses sont semblables, il ne peut s'agir que de particularités propres aux adolescents. C'est celles-ci que nous avons voulu faire ressortir en analysant:

1. un questionnaire ne contenant que des questions ouvertes à propos de l'enseignement de l'histoire, réalisé en 1972, analysé dans deux publications d'A.-L. Schapira (1972 et 1978) à partir de 4212 réponses d'élèves de 12-15 ans fréquentant des collèges publics de l'enseignement secondaire I de Genève;
2. un deuxième rapport rédigé en 1982 dans lequel sont analysées 1247 réponses de 183 élèves du même âge;
3. un troisième rapport rédigé en 1993 par Violaine et Eric Monneron-Stiassny à partir de 1750 réponses d'élèves provenant de la même population.

Nous ferons référence à ces rapports à différentes reprises pour pouvoir comparer les préférences des élèves pour divers aspects de l'enseignement, notamment les thèmes et sujets favoris des élèves et vérifier ainsi la validité des réponses. Il faut souligner le fait que les réponses des élèves ont été anonymes pour tous les questionnaires, ceci afin que les élèves se sentent tout à fait libres d'exprimer leurs opinions. Les noms indiqués sont fictifs pour faciliter la lecture. Néanmoins, en 1995, nous avons identifié pour certaines réponses les élèves les ayant données (car nous avons passé nous-mêmes le questionnaire dans les classes), ce qui nous a donné la possibilité d'effectuer quelques interviews, tout en garantissant aux répondants l'anonymat. Par la même occasion, nous avons pu demander des renseignements sur différents élèves aux enseignants de la classe.

Y a-t-il des similitudes entre leurs réponses à des années de distance? Si oui, pourquoi?

Structure de la recherche

La première partie analyse surtout l'impact du niveau socioprofessionnel des familles des élèves à propos de leurs représentations de différentes méthodes d'enseignement exprimées sous forme d'opinions, pour vérifier notre première hypothèse.

La deuxième essaye d'expliquer quelques raisons formulées par les élèves pour apprécier ou non des méthodes d'enseignement, ainsi que leurs particularités individuelles.

La troisième analyse certaines relations que les élèves font entre l'enseignement de l'histoire et quelques aspects de leur vécu quotidien.

Comparaison des opinions d'élèves de deux collèges sur différentes méthodes d'enseignement

En ce qui concerne notre première hypothèse, nous nous attendions à ce que les élèves provenant de niveaux socio-économiques plus élevés aiment mieux, par exemple, présenter un travail, écouter les explications de l'enseignant, étudier des documents que les élèves issus d'un milieu moins favorisé, car nous pensions qu'ils avaient dans leur contexte familial une stimulation intellectuelle plus grande face aux activités proposées et des exigences plus poussées pour répondre aux demandes de l'école, car, comme le décrit L. S. Vygotski, les fonctions interpsychiques (dans ce cas, entre les membres de son milieu social) se transforment en fonctions intrapsychiques (propres à l'élève)¹⁴.

La première question ouverte du questionnaire 1995 était formulée de la façon suivante:

Parmi les activités énumérées ci-dessous:

a) présenter un travail; b) voir et analyser des diapositives; c) voir et analyser des films; d) après avoir étudié un sujet, faire un débat ou un jeu; e) écouter les explications de l'enseignant; f) visiter des musées; g) étudier des documents; h) d'autres activités.

A. Indique ton ordre de préférence à droite de chacune des activités proposées, en les numérotant de 1 à 8.

B. Inscris les trois activités que tu aimes le plus:..... Explique ta réponse:.....

C. Inscris les trois activités que tu aimes le moins:..... Explique ta réponse:.....

Nous avons quantifié les réponses indiquant des méthodes d'enseignement et les justifications données aux questions B et C, les réponses aux questions ouvertes. Les proportions sont forcément plus basses que celles calculées pour la question A qui sont analysées dans le rapport statistique par G. Pini, car les élèves n'ont pas toujours inscrit et expliqué leur choix pour aimer ou non une méthode d'enseignement.

Les activités préférées des élèves sont¹⁵:

¹⁴ Ph. Meirieu et M. Develay (1992, p. 117) expliquent très bien cette conception du développement de l'individu: «Pour Vygotski, toute fonction psychique et toute opération mentale apparaissent deux fois dans l'histoire d'un sujet: une première fois, au moment où il peut les effectuer à l'intérieur d'un dispositif d'aide, soutenu par ses pairs ou par des adultes, entouré d'un conditionnement favorable, tant sur le plan affectif que sur le plan instrumental. Une deuxième fois quand le sujet peut effectuer les mêmes opérations, seul, à sa propre initiative, en dehors d'un contexte d'aide bienveillant, dans des situations tout à fait différentes de celles où il a réalisé ses premiers apprentissages. En d'autres termes, un sujet se développe quand on lui fournit opportunément les moyens de dépasser le stade de développement qu'il a atteint, quand on lui propose un dispositif d'aide pour accélérer l'accession à une fonction supérieure et quand on organise la disparition progressive de ce dispositif pour qu'il puisse penser et agir seul.»

¹⁵ Nous indiquons les pourcentages de réponses par collège pour les questions B et C. A titre de comparaison, nous indiquons aussi les proportions de réponses à la question A qui seront analysées dans le rapport

Méthodes d'enseignement les plus appréciées, clas- sées dans l'ordre (1, 2, 3)	Question B		Question A	
	Collège A	Collège B	Collège A	Collège B
1. f) Visiter des musées <i>Différence entre collèges non significative</i>	25%	25%	60%	64%
2. c) Voir et analyser des films <i>Différence entre collèges non significative</i>	22%	26%	69%	75%
3. d) Après avoir étudié un sujet, faire un débat ou un jeu <i>Différence entre collèges non significative</i>	20%	19%	61%	57%

Méthodes d'enseignement les moins appréciées, clas- sées dans l'ordre (5, 6, 7, 8)	Question C		Question A	
	Collège A	Collège B	Collège A	Collège B
5. a) Présenter un travail <i>Différence entre collèges significative</i>	22%	30%	54%	68%
6. e) Ecouter les explications de l'enseignant <i>Différence entre collèges légèrement significative</i>	18%	27%	44%	50%
7. g) Etudier des documents <i>Différence entre collèges non significative</i>	26%	20%	49%	47%
8. b) Voir et analyser des diapositives <i>Différence entre collèges significative</i>	10%	2%	25%	10%

Le rapport statistique démontre que les différences entre les réponses des élèves des collèges A et B indiquent les méthodes d'enseignement moins aimées (*a, b, e*) comme étant significatives. Les élèves provenant des familles d'un niveau socioprofessionnel plus modeste acceptent moins ces méthodes d'enseignement que ceux d'un milieu socioprofes-

statistique. Les catégories de raisons invoquées par les élèves pour «aimer» ou non une méthode d'enseignement sont analysées dans la deuxième partie du rapport.

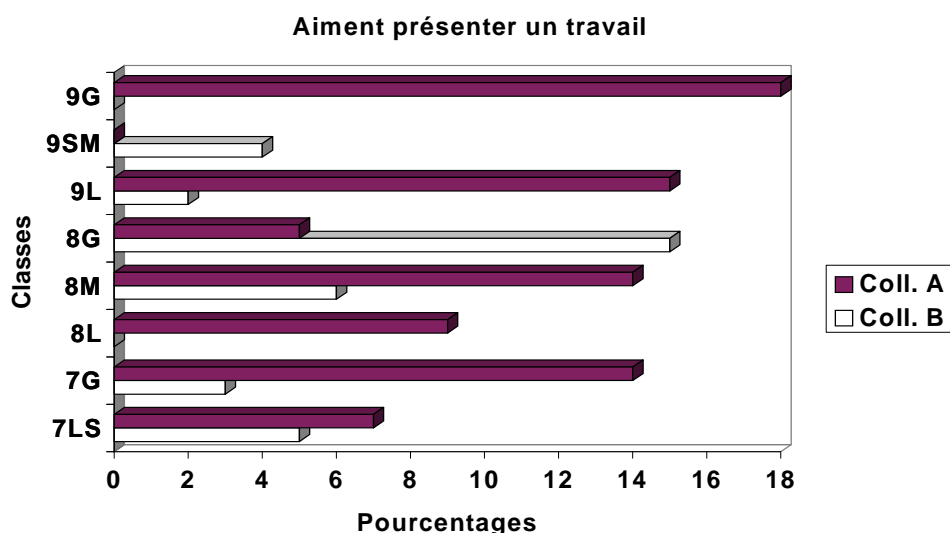
sionnel plus élevé. Par contre, les différences existant entre les réponses des élèves de ces mêmes collèges pour indiquer qu'ils aiment une méthode d'enseignement (*c, d, f*) ne sont pas significatives.

Lors de l'analyse des réponses aux questions B et C, nous essayerons de voir si nous retrouvons ces constatations. Si oui, nous tenterons d'affiner nos résultats par l'analyse des réponses données aux questions ouvertes.

Analyse des réponses aux questions B et C¹⁶

a) Aimer ou ne pas aimer présenter un travail

Un premier élément est manifeste: la proportion d'élèves par classe des deux collèges qui répondent qu'ils aiment cette méthode d'enseignement et justifient leurs réponses est assez réduite (collège A: 10% et collège B: 4%), ce que confirme aussi l'analyse statistique des réponses à la question A (collège A: 24% et collège B: 15%).



Collège A	Collège B
7LS: 7%, 7G: 14%	7LS: 5%; 7G: 3%
8L: 9%; 8M: 14%; 8G: 5%	8L: 0%; 8M: 6%; 8G: 15%
9L: 15%; 9SM: 0%; 9G: 18%	9L: 2%; 9SM: 4%; 9G: 0%

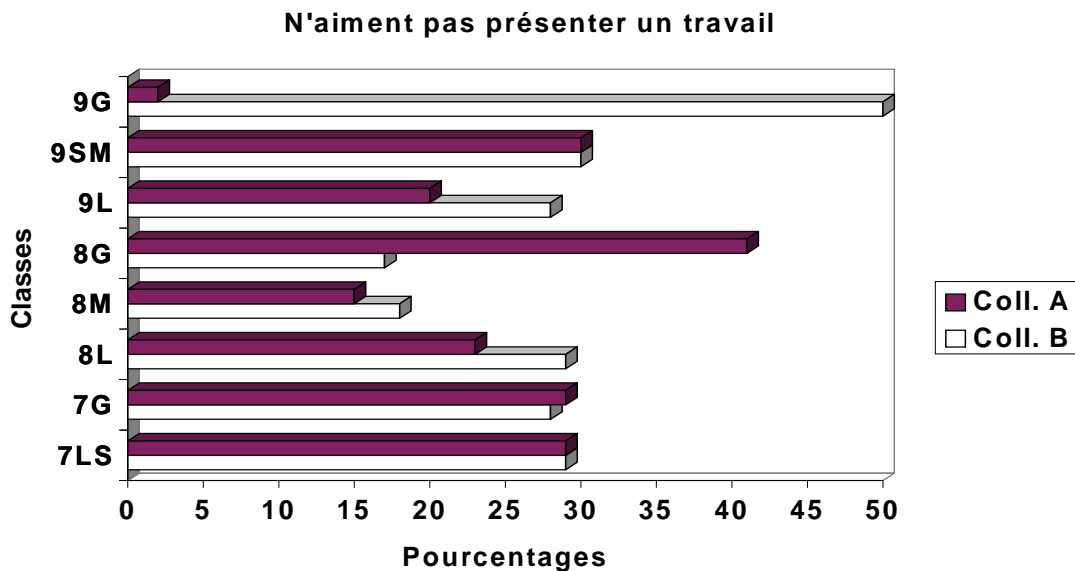
Sections: L = latine; S = scientifique; M = moderne; G = générale; LS = latino-scientifique; SM = scientifico-moderne.

Curieusement, ce sont les élèves scolairement faibles de 9G, Collège A, qui constituent la plus forte proportion d'individus déclarant aimer cette proposition *a*) (18%); seuls 2%

¹⁶ Dans la troisième partie de ce rapport, nous analyserons en détail les particularités individuelles des élèves qui les conduisent à aimer ou non une méthode d'enseignement.

d'entre eux ne l'aiment pas. Probablement se sentent-ils valorisés quand leur travail est apprécié à cette occasion, car ce n'est pas très souvent le cas; mais dans cette classe, l'enseignant le fait. Joséphine Klein (1970) explique le phénomène suivant: lorsqu'il est observé, les tâches que l'individu effectuera le mieux sont celles où il peut plus facilement avoir un succès visible.

Pour montrer le point de vue des élèves, citons quelques exemples de réponses: «*Présenter un travail nous fait approfondir le sujet traité en classe*» (François, 9SM, collège B) et «*J'aime beaucoup présenter un travail. Il y a d'abord tout un travail de recherche qui nous apprend une multitude de choses qu'on n'avait jamais supposées*» (Marianne, 9L, collège A)¹⁷. Ces deux élèves suivent leur dernière année de scolarité obligatoire dans des sections pré-gymnasiales. Leurs réponses reflètent l'existence d'habitudes de travail intellectuel de recherche déjà formées qui sont indispensables pour la suite des études qu'ils vont très certainement accomplir. Par leurs opinions exprimées à l'égard de cette méthode d'enseignement, les élèves reflètent aussi leur comportement lors de son utilisation dans leur société – la classe.



Collège A	Collège B
7LS: 29%, 7G: 29%	7LS: 29%; 7G: 28%
8L: 23%; 8M: 15%; 8G: 41%	8L: 29%; 8M: 18%; 8G: 17%
9L: 20%; 9SM: 30%; 9G: 2%	9L: 28%; 9SM: 30%; 9G: 50%

Sections: L = latine; S = scientifique; M = moderne; G = générale; LS = latino-scientifique; SM = scientifico-moderne.

Quant aux réponses des élèves indiquant qu'ils n'aiment pas cette méthode d'enseignement et justifient cette réponse (22% pour le collège A, 30% pour le collège B), elles se retrouvent dans une proportion identique dans les classes 7LS (29%) et 9SM

¹⁷ Les noms des élèves sont fictifs pour faciliter la lecture. Le degré et la section sont strictement conformes à la réalité.

(30%), ceci pour la majorité des élèves des deux collèges, à peu d'exceptions près (la 9G du collège B: 50%, mais la 9G du collège A, 2%; et la 8G du collège B: 17%, mais la 8G du collège A, 41%).

Le rapport statistique nous indique pour l'ordre 6, 7, 8 (question A) accordé par les élèves à cette méthode d'enseignement: collège A, 54% et collège B, 68% (collège B, 2% et collège A, 10%).

A notre avis, ces différences sont dues au niveau socioprofessionnel différent des élèves des deux collèges et, dans ce cas, également à l'expérience de ces élèves lors de leur scolarité en 1995. Même si les différences trouvées par le rapport statistique pour les réponses à la question A sont significatives, les explications données sont individuelles en fonction des critères propres à l'élève.

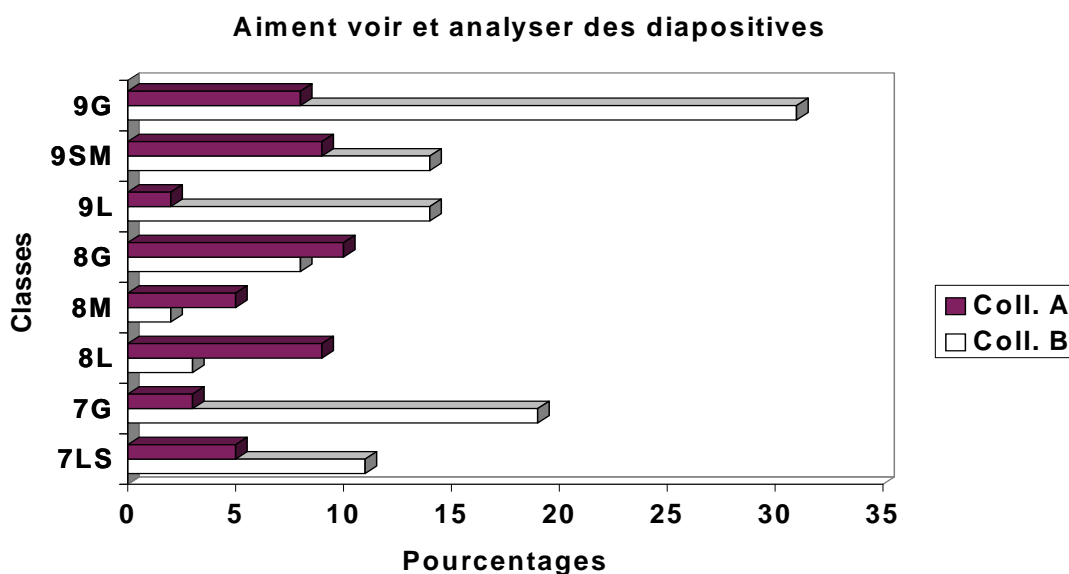
Voici des exemples de réponses d'élèves qui n'aiment pas cette méthode d'enseignement: «*Je n'aime pas présenter un travail, car je l'écris, je le lis devant la classe et après je le range et je ne touche plus. Je trouve que c'est inutile*» (Lyne, 8L, collège A). On voit bien dans ce cas que la présentation du travail est relativement scolaire: un texte qu'on écrit et qu'on lit à la classe. On peut difficilement parler d'un véritable exposé. Sans doute, le travail des élèves n'est pas vraiment valorisé. Nous rencontrons ici aussi un autre aspect très important pour les élèves: contente du travail qu'elle a fait, Lyne veut montrer sa réussite à ses camarades, mais on ne lui donne pas cette possibilité. **En effet, la valorisation scolaire dans un domaine ou un autre contribue beaucoup à orienter les opinions des élèves.**

En 1982, nous avons posé aux élèves de 12-15 ans des écoles publiques genevoises la question suivante: «Parmi les branches enseignées à l'école, il y en a que tu aimes bien et d'autres que tu aimes moins. Inscris ces branches en expliquant chaque fois ta réponse: *J'aime parce que...*, et *je n'aime pas parce que...*».

Toujours par rapport à la présentation d'un travail, dans le total des réponses d'élèves, nous avons constaté que 15% incluent clairement l'existence ou non, lors de son utilisation, d'une possibilité de valorisation scolaire en tant que critère d'appréciation, comme l'ont fait Lyne et d'autres élèves en 1995. Mais en même temps, nous rencontrons l'idée qui intervenait aussi ici, celle des réactions de l'enseignant et des camarades: «*Je refuse de présenter un travail de français en classe, car le prof me fait des observations ironiques et mes camarades rient*» (Michel, 8e).

Quant à Paul (8M, collège B), «*Présenter un travail c'est très ennuyeux*» et «*Pour présenter des documents il faut beaucoup apprendre et présenter devant la classe*» (Jessica, 7G, collège B). Paul et Jessica manifestent leur ennui face à ce type de travail de longue haleine.

b) Aimer ou ne pas aimer voir et analyser des diapositives



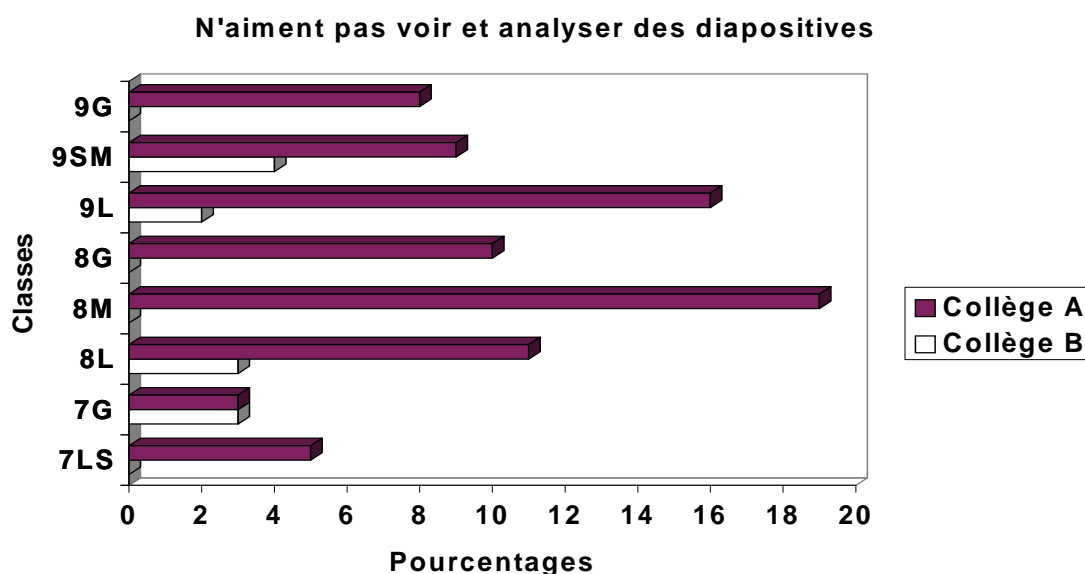
Collège A	Collège B
7LS: 5%; 7G: 3%	7LS: 11%; 7G: 19%
8L: 9%; 8M: 5%; 8G: 10%	8L: 3%; 8M: 2%; 8G: 8%
9L: 2%; 9SM: 9%; 9G: 8%	9L: 14%; 9SM: 14%; 9G: 31%

Sections: L = latine; S = scientifique; M = moderne; G = générale; LS = latino-scientifique; SM = scientifico-moderne.

En ce qui concerne la deuxième méthode d'enseignement proposée, nous constatons que les explications données pour son utilisation par les élèves du collège B (14%) indiquent qu'ils préfèrent nettement regarder des diapositives pendant les leçons que ceux du collège A (6%), qui sont moins enthousiastes. Par exemple: en 7G, 19% pour le collège B, 3% pour le collège A; en 9L, 14% pour le collège B, 2% pour le collège A; en 9G, 31% pour le collège B et 8% pour le collège A. Ces résultats sont confirmés par le rapport statistique de Gianreto Pini qui trouve les différences entre les réponses des élèves des deux collèges à la question A (ordre accordé à cette méthode d'enseignement: 1, 2, 3) significatives (collège A, 36% et collège B, 51%).

Voici quelques réponses d'élèves qui expriment les avantages particuliers de cette méthode d'enseignement pour leur apprentissage: «*Quand on travaille avec des diapositives, on peut nous expliquer ce qu'on ne comprend pas. On peut s'aider si on n'a pas très bien compris la question et on peut parler*» (Michel, 8G, collège B). Michel a besoin de dialoguer avec l'enseignant; pour lui, voir ne suffit pas, il lui faut un contexte verbal, un échange pour éclaircir certains des contenus présentés. Vera (7LS, collège B): «*Quand je regarde des diapositives, je trouve intéressant et je comprends mieux ce qu'explique le professeur*». Vera a besoin d'un support visuel, ce qui est propre à une grande partie des élèves pour lesquels il est nécessaire de voir pour apprendre. Marcel (8L, collège A) nous explique aussi son besoin d'associer une image au contenu du cours pour mémoriser mieux: «*Je trouve qu'on devrait regarder et analyser plus souvent des diapositives et des films. Ceci nous aide car l'image nous revient et on se rappelle mieux du texte*».

Jeanine (9SM, collège A) met l'accent sur un échange avec les élèves et le professeur: «Je trouve que c'est intéressant de dialoguer avec les élèves. C'est bien de faire des analyses de diapositives, surtout lorsqu'elles représentent les tableaux parce que ça nous incite à nous intéresser à l'art».



Collège A	Collège B
7LS: 5%, 7G: 3%	7LS: 0%; 7G: 3%
8L: 11%; 8M: 19%; 8G: 10%	8L: 3%; 8M: 0%; 8G: 0%
9L: 16%; 9SM: 9%; 9G: 8%	9L: 2%; 9SM: 4%; 9G: 0%

Sections: L = latine; S = scientifique; M = moderne; G = générale; LS = latino-scientifique; SM = scientifico-moderne.

Evidemment, pour les réponses «je n'aime pas», la situation est inversée: les élèves du collège A sont nettement plus nombreux à rejeter cette méthode d'enseignement autant en réponse à la question C (2% pour le collège B et 10% pour le collège A) qu'à la question A, pour lesquels le rapport statistique nous indique: 24% des élèves du Collège A et 10% du Collège B qui la classent dans l'ordre 6, 7, 8. Cette différence entre les réponses des élèves des deux collèges à la question A pour cette proposition est considérée par le rapport statistique comme étant significative.

Après avoir discuté avec des enseignants des deux collèges le détail des méthodes d'enseignement utilisées pour faire construire par les élèves différents concepts, nous pouvons affirmer que, pendant les leçons, les diapositives sont souvent utilisées dans les deux collèges. Par exemple lors de l'étude en 7e des outils utilisés pendant différentes périodes de la Préhistoire.

Cette méthode d'enseignement serait-elle devenue «habituelle» pour les élèves, donc peu intéressante? Certains élèves du collège A qui n'aiment pas cette méthode d'enseignement nous ont expliqué, lors des discussions que nous avons eues avec eux par la suite, que chez eux, surtout après des voyages, dans leur enfance, les parents regar-

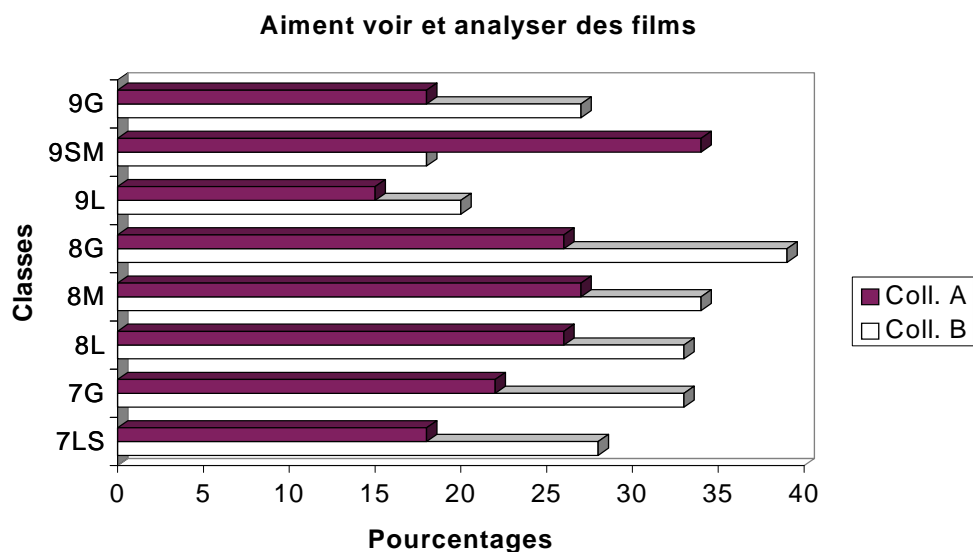
daient souvent des diapositives et ce n'était pas toujours intéressant. Ils préfèrent les enregistrements vidéo, tandis que ceux du collège B ont moins souvent eu l'occasion dans leur vie quotidienne de regarder des diapositives.

Par exemple, Xavier (8L, collège A): «*Quand on analyse une diapositive, c'est long et l'image ne change jamais*». Xavier justifie son manque d'intérêt pour cette méthode d'enseignement par la fixité du support et Daniel (9G, collège A) par sa mauvaise qualité et le fait qu'elles sont démodées: «*Les diapositives sont souvent démodées ou pas claires*». A nouveau les explications données contiennent des raisons personnelles.

c) Aimer ou ne pas aimer voir et analyser des films

Cette question est d'une certaine manière complémentaire à la précédente sans l'être vraiment, car si en dehors de l'école les élèves regardent très souvent des films diffusés soit à la télévision, soit à partir de leurs magnétoscopes, regarder des films est plus habituel pour les élèves que regarder des diapositives.

Pour les réponses à la question A, le rapport statistique estime les différences dans les réponses des élèves des deux collèges comme étant non significatives (dans le collège A 69% et dans le collège B 75% des élèves la classent, en réponse à la question A, dans l'ordre 1, 2, 3).



Collège A	Collège B
7LS: 18%, 7G: 22%	7LS: 28%; 7G: 33%
8L: 26%; 8M: 27%; 8G: 26%	8L: 33%; 8M: 34%; 8G: 39%
9L: 15%; 9SM: 34%; 9G: 18%	9L: 20%; 9SM: 18%; 9G: 27%

Sections: L = latine; S = scientifique; M = moderne; G = générale; LS = latino-scientifique; SM = scientifico-moderne.

Nous constatons que cette méthode d'enseignement est appréciée par les élèves des deux collèges, mais à nouveau les élèves du collège B (26%) l'indiquent dans une proportion

plus grande que ceux du Collège A (22%) qui proviennent d'un milieu socioprofessionnel supérieur. Seule exception: 9SM (collège A, 34% et collège B, 18%).

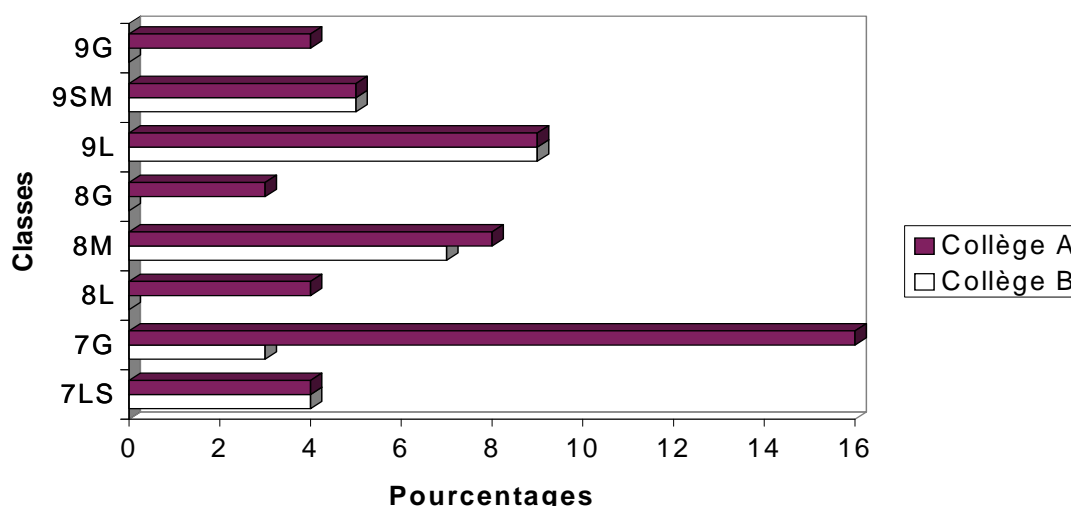
Pourquoi cet intérêt pour le film?

«J'aime analyser des films parce que ça m'aide à mieux comprendre la leçon, les autres époques» (Jean, 9L, collège B).

«J'adore voir et analyser des films, car j'imagine mieux ce qui se passe, car il y a des commentaires très intéressants» (Laure, 8L, collège A).

Ces réponses confirment un phénomène que nous avons rencontré en classe à d'autres occasions également. Certains élèves ont beaucoup de peine à imaginer, à visualiser une situation historique lorsqu'elle est décrite par l'enseignant ou dans un document. Grâce aux films, ils y parviennent plus facilement. Parfois même, les films présentés en classe ont un scénario lié aux événements, aux phénomènes étudiés, par exemple *Germinal* utilisé pour l'étude de la Révolution industrielle, ou *1788* pour les causes de la Révolution française. Cela provoque, chez les élèves, des associations qui permettent une meilleure acquisition des connaissances.

N'aiment pas voir et analyser des films



Collège A	Collège B
7LS: 4%, 7G: 16%	7LS: 4%; 7G: 3%
8L: 4%; 8M: 8%; 8G: 3%	8L: 0%; 8M: 7%; 8G: 0%
9L: 9%; 9SM: 5%; 9G: 4%	9L: 9%; 9SM: 5%; 9G: 0%

Sections: L = latine; S = scientifique; M = moderne; G = générale; LS = latino-scientifique; SM = scientifico-moderne.

Pour «je n'aime pas», les élèves du collège A (6%) sont de cet avis dans un pourcentage un peu plus grand que ceux du collège B (5%). Cependant les pourcentages restent faibles dans les deux collèges pour ces réponses à la question C.

Nous retrouvons la même situation pour les réponses à la question A dans le rapport statistique (dans le collège A, 9% des réponses et dans le collège B, 5% classent cette méthode d'enseignement dans l'ordre de préférence 6, 7, 8).

Lors des discussions avec les élèves, nous avons constaté que ceux du collège A, qui appartiennent à un milieu social plus aisé que ceux du collège B, sont plus habitués à cette activité (spécialement des émissions documentaires) et par conséquent, elle les intéresse un peu moins que ceux du collège B. Voici par exemple la réponse de Claire (8L, collège A): *«C'est intéressant de regarder des films documentaires, mais je ne vais pas au cinéma juste pour ça»*. Lors d'une discussion, Claire nous explique que pour elle, le cinéma n'est pas lié à l'école. On ne doit y aller que pour voir des films amusants, distrayants, faciles. Comme nous l'indique René Kaës (1976): *«Les représentations et actes de formation sont traversés par une fantasmagorie qui les organise et entre en composition avec la réalité sociale externe, sur laquelle elle n'est pas sans influence»*. Claire a donc «le fantasme» que les films sont un support qui est source de plaisir et de distraction, sans demander ni travail ni effort. Ceux qu'elle regarde en classe ne sont malgré tout pas suffisamment intéressants pour être vus au cinéma. Sans doute réagit-elle aussi d'une manière semblable à la maison. Ici, elle influence sa réalité sociale externe, car d'après ce qu'elle nous a dit, ses parents ont commencé à aller au cinéma avec elle pour regarder tous les films documentaires qu'ils pouvaient. Ils sont arrivés à la convaincre que ces derniers sont divertissants puisqu'ils les adorent.

Peu différentes, les réponses de Dominique et d'Eric mettent l'accent sur un aspect proche: *«Je n'aime pas stopper les films pour discuter en classe»* (Dominique, 7LS, collège A) et *«J'aime bien les films, mais pas les analyser»* (Eric, 9L, collège B). Ces deux élèves aiment donc les films comme divertissement, mais pas comme méthode d'enseignement impliquant un travail.

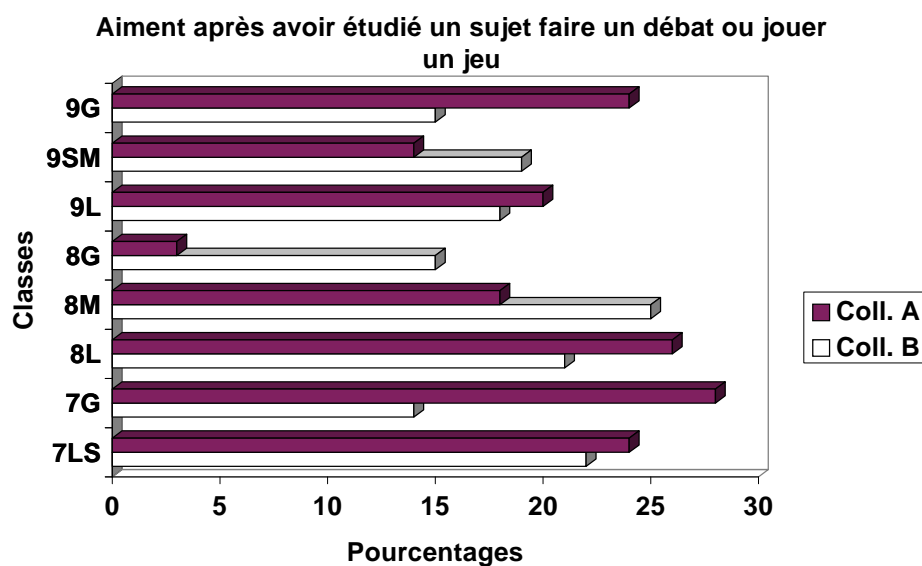
André (8G, collège A), quant à lui, n'aime pas la qualité des supports utilisés en classe: *«Je trouve les films ennuyeux, ternes et trop longs»*.

D'ailleurs, pour l'utilisation de films comme méthode d'enseignement, nous rencontrons les pourcentages les plus élevés de réponses expliquées «j'aime» et les plus bas «je n'aime pas» pour les élèves du collège B.

Rappelons quelques exemples de grandes différences d'appréciation de cette méthode d'enseignement:

Classe	«J'aime»	«Je n'aime pas»
7LS, collège B	28%	4%
7G, collège B	33%	3%
8L, collège B	33%	0%
8M, collège B	34%	7%
8G, collège B	39%	0%
9SM, collège A	34%	4%

d) Aimer ou ne pas aimer après avoir étudié un sujet, faire un débat, ou jouer un jeu



Collège A	Collège B
7LS: 24%; 7G: 28%	7LS: 22%; 7G: 14%
8L: 26%; 8M: 18%; 8G: 3%	8L: 21%; 8M: 25%; 8G: 15%
9L: 20%; 9SM: 14%; 9G: 24%	9L: 18%; 9SM: 19%; 9G: 15%

Sections: L = latine; S = scientifique; M = moderne; G = générale; LS = latino-scientifique; SM = scientifico-moderne.

Pour cette méthode d'enseignement, ce sont les élèves du collège A (20%) qui l'aiment en général plus que ceux du collège B (19%). Seules exceptions pour les réponses négatives qui sont plus nombreuses dans le collège B: 8M (collège A, 18% contre collège B, 25%); 8G (collège A, 3% contre collège B, 15%); 9SM (collège A, 14% contre collège B, 19%).

Le rapport statistique nous indique que 61% des élèves du collège A et 57% du collège B l'ont classé dans l'ordre 1, 2, 3 et considère les différences non significatives.

Les réponses de Claude et Jeanine présentent cet intérêt pour le débat: «*J'aime bien faire un jeu, un débat, car toute la classe participe. Ceci peut nous apprendre beaucoup de choses nouvelles*» (Claude, 8L, collège A) et: «*J'aime bien faire des débats, car on discute et c'est toujours intéressant*» (Jeanine, 8L, collège B). Comme nous l'avons constaté dans des recherches antérieures¹⁸, les opinions des camarades de classe ont une grande influence dans la construction et dans la modification des représentations des concepts étudiés.

Quant à Mireille (9M, collège B): «*J'aime mieux faire un jeu sur une période de l'histoire que de parler de l'histoire*»; un jeu lui permet de s'impliquer personnellement dans un «phénomène historique», l'histoire devient sienne. Ce type d'activités diminue la distance dans le temps entre les phénomènes étudiés et les protagonistes d'aujourd'hui.

¹⁸ A.-L. Schapira, M. Duret (1984); Ch. Philipona, A.-L. Schapira (1989).

Dans ce type d'activités¹⁹, des groupes d'élèves s'identifient au groupe social qu'ils incarnent. De plus, le temps historique devient psychologiquement très proche d'eux.

A notre avis, d'autres éléments doivent aussi être pris en considération: la tâche, et surtout la représentation que l'individu se fait à son sujet, est un élément essentiel pour toute activité. Elle peut déterminer une grande concentration, un effort parfois considérable, ou un abord très superficiel qui parfois ne laissera même pas de traces^{20, 21}. C'est pourquoi nous avons accordé beaucoup d'importance à la motivation de l'élève lors des tâches à effectuer pendant les activités liées aux jeux-débats ou de simulation.

Nous avons aussi constaté ce phénomène et l'avons provoqué lors de la création des jeux-débats ou de simulation comme méthode d'enseignement²². Ainsi, quand on annonce aux élèves qu'ils vont «jouer» après avoir préparé les arguments à soutenir pendant cette activité, ils sont enchantés. «Jouer» à l'école! Pendant sept à huit heures, ils travaillent comme jamais pour préparer leur participation en étudiant des documents, en rédigeant

¹⁹ Voir un exemple de l'utilisation de cette méthode d'enseignement dans l'ensemble de l'activité «Votons à Athènes au Ve siècle av. J.-C.», Jousson B., Schapira A.-L., Duret M. (1985).

Nous proposons aux élèves de préparer des arguments pour ou contre la construction d'un deuxième Parthéon à Athènes. D'abord, ils forment des groupes sociaux (esclaves de la ville et de la campagne, métèques, citoyens, leurs femmes et leurs enfants) constitués proportionnellement au nombre d'élèves de la classe («assimilée» à la société athénienne au Ve siècle av. J.C.); ensuite, ils préparent des fiches de travail contenant «leurs» arguments en s'appuyant:

- sur l'analyse de tous les éléments compris dans une fiche de travail individuel préparée par nos soins pour chaque sujet (emplacement géographique, vie économique, etc.) qu'ils inscrivent séparément sur une feuille;
- sur la synthèse des éléments essentiels de la première fiche, sur une seconde feuille;
- sur la comparaison entre les fiches de synthèse des élèves du même groupe pour le même sujet;
- sur la généralisation par thème contenant uniquement les éléments pour ou contre la construction d'un deuxième Parthéon.

Chaque groupe social a ses propres intérêts sociaux, économiques, politiques, qu'il va soutenir devant les autres en opérationnalisant ainsi les connaissances acquises. Tous les groupes participent au vote et aucune classe n'accepte cette construction.

Ensuite, nous comparons avec la réalité historique, et les participants aux débats constatent qu'au Ve siècle av. J.-C., à Athènes, seuls les citoyens hommes (donc deux élèves pour une classe de 21 élèves) auraient pu voter. Ces deux élèves représentent le seul groupe social qui avait accepté cette construction. Donc, elle est acceptée sans prendre en compte les arguments des autres groupes formés de 19 élèves, qui l'avaient refusée. Ils sont tellement vexés, en tant que membres d'un groupe social «vivant» à Athènes au Ve siècle avant J.-C. qui a refusé lors du jeu-débat cette construction sur la base d'arguments préparés pendant de nombreuses leçons, qu'ils acceptent d'effectuer beaucoup d'exercices concernant le système de vote en Suisse. Le concept de «démocratie» a pu être abordé sur cette base, à partir de la comparaison du système de vote à Athènes à cette époque et celui de Genève aujourd'hui.

Pour cet exemple, nous pouvons nous référer aussi à S. Freud (1951) qui décrit les relations des individus dans un groupe: « Un groupe primaire (...) est un certain nombre d'individus qui ont placé un même et unique objet à la place de leur idéal du Moi et qui se sont, par conséquence, identifiés les uns aux autres dans leur Moi. Les groupes défendent «leurs» intérêts, devenus leur «Moi».

²⁰ Christine Pellegrini et Jean Michel Bugnion (1994, p. 70), écrivent, au sujet de la tâche, qu'elle représente sous l'angle neuropédagogique «la trame sur laquelle l'élève et le maître tissent leur câblage d'interaction avec le savoir et la gestion cérébrale».

²¹ Juan Antonio Pérez et Gabriel Mugny (1993, p. 95) citent C. Abric qui montre en 1987 que «C'est la représentation de la tâche elle-même qui détermine les fonctionnements sociocognitifs des groupes, indépendamment de la nature réelle de la tâche.»

²² Comme le mentionne aussi le document du DIP de juin 1995, p. 4: «Dans chaque discipline, la motivation est considérée comme un élément essentiel du progrès, mais cette motivation ne saurait être extérieure aux tâches proposées.»

des fiches d'abord individuellement, en échangeant ensuite par groupe les arguments; après quoi, ils opérationnalisent pendant le «jeu» les connaissances acquises.

Aucune autre méthode d'enseignement ne conduit à de pareils résultats, tant cognitifs que relevant du développement de la personnalité. D'ailleurs, nous ne pouvons réaliser ce type d'activité dans la même classe qu'une à deux fois par année scolaire au maximum, car la représentation de la tâche se modifie et ils n'ont plus aucune envie de travailler autant. Le «jeu», comme nous venons de le voir, n'est que la 7e-8e heure de l'activité organisée par des méthodes d'enseignement diversifiées, pour obliger les élèves à construire leurs connaissances, et seulement après les opérationnaliser.

En rapport avec la motivation des élèves, nous tenons à souligner un autre aspect de cette méthode d'enseignement: ils réussissent en général leurs tâches et ils peuvent intervenir dans l'activité dès qu'ils le désirent. De plus, il y a des jeux qui donnent la possibilité aux élèves plus «manuels» d'effectuer des travaux à présenter comme argument lors du débat, en les justifiant²³.

Cette méthode d'enseignement permet aussi de concentrer l'effort sur les opérations intellectuelles fondamentales qui sont la base d'un système opérationnel (pour nous il s'agit de l'analyse, la synthèse, la comparaison, l'abstraction suite à une généralisation et l'opérationnalisation des connaissances acquises par une situation ou une activité concrète)²⁴.

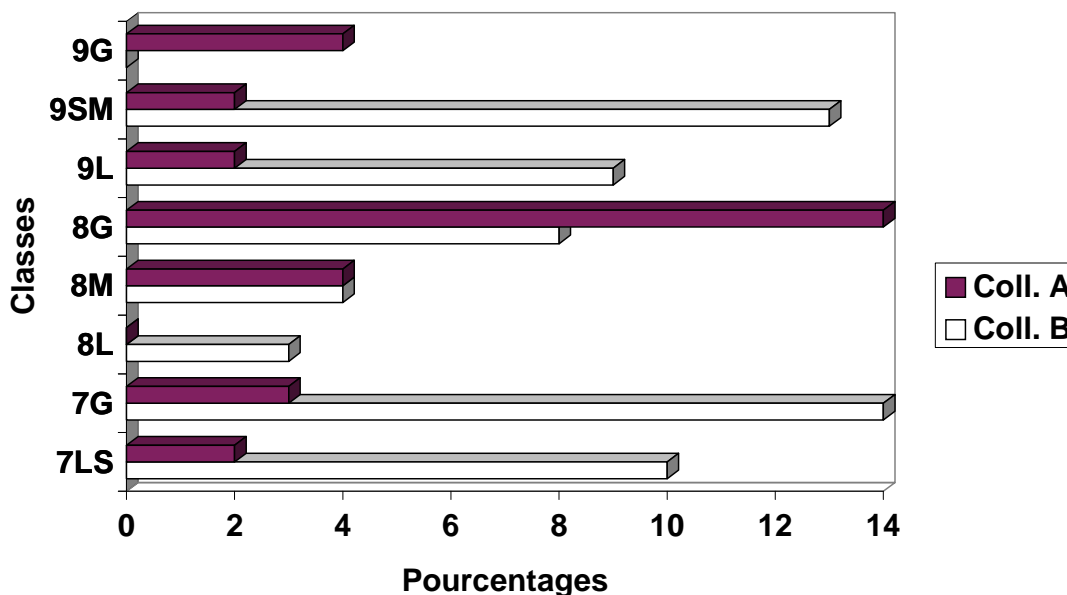
Un grand nombre de faits, d'événements s'oublie. L'important est que les élèves aient acquis une démarche intellectuelle qui leur permette d'interpréter les événements et les phénomènes historiques qui auront lieu dans leur propre pays ou dans d'autres pays au cours de leur vie. C'est justement ces systèmes d'opérations, cette démarche intellectuelle que les auteurs des jeux-débats ont désiré former chez les élèves.

Comme J. Piaget (1967) le décrivait: «Tout le développement de l'activité mentale, de la perception et de l'habitude à la représentation et à la mémoire, ainsi qu'aux opérations supérieures du raisonnement et de la pensée formelle, est ainsi fonction de cette distance graduellement accrue des échanges, donc de l'équilibre entre une assimilation de réalités de plus en plus éloignées à l'action propre et une accommodation de celle-ci à celles-là.» Dans le cas des «jeux», les élèves ont des échanges avec des camarades, donc ils effectuent des activités à propos de réalités éloignées.

²³ Par exemple in B. Jousson, A.-L. Schapira, M. Duret (1986): «Mon métier est le meilleur », CRPP, DIP, Genève.

²⁴ Jean Piaget (1967, p. 42, 15, 17): «L'opération ne se réduit pas à une action quelconque, et, si l'acte opératoire dérive de l'acte effectif, la distance à parcourir reste considérable (...) Une seule opération ne saurait être une opération, car le propre des opérations est de constituer des systèmes (...) Il faut pour saisir le caractère opératoire de la pensée rationnelle, atteindre les systèmes comme tels.»

N'aiment pas après avoir étudié un sujet faire un débat ou jouer un jeu



Collège A	Collège B
7LS: 2%; 7G: 3%	7LS: 10%; 7G: 14%
8L: 0%; 8M: 4%; 8G: 14%	8L: 3%; 8M: 4%; 8G: 8%
9L: 2%; 9SM: 2%; 9G: 4%	9L: 9%; 9SM: 13%; 9G: 0%

Sections: L = latine; S = scientifique; M = moderne; G = générale; LS = latino-scientifique; SM = scientifico-moderne.

Quant aux réponses d'élèves qui n'aiment pas cette méthode d'enseignement, si nous analysons les réponses par collège, elles sont de 3% dans le collège A et de 10% dans le collège B. Les seules exceptions étant les 8G (collège A, 14% contre collège B, 8%) et 9G (collège A, 4% contre collège B, 0%).

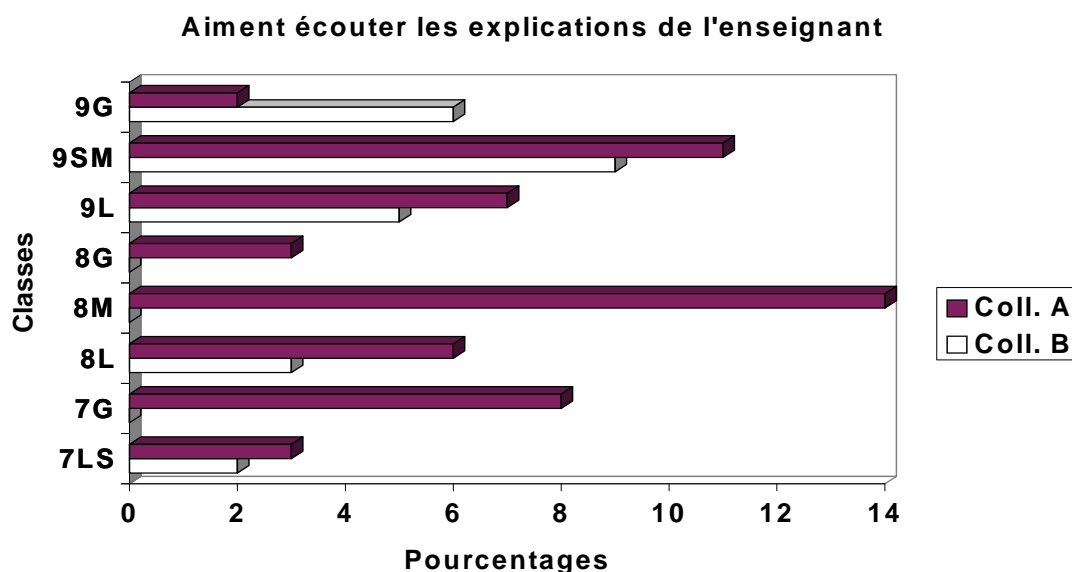
Pour la question A, le rapport statistique nous indique pour l'ordre de classement 6, 7, 8: 15% des réponses des élèves du collège A et 17% du collège B, les différences étant considérées toujours comme étant non significatives.

Après avoir discuté avec des enseignants, nous avons constaté que dans le collège B, en 1995, cette méthode d'enseignement était un peu moins utilisée que dans le collège A.

Quelques explications données par les élèves

Des avis comme «*Je les aime moins, car c'est là que notre prof est très exigeant*» (Gabrielle, 9SM, collège A) et «*Ce sont des sujets qui demandent plus de concentration et je trouve qu'en histoire il faut apprendre pour le plaisir et non obligatoirement*» (Françoise, 9SM, collège B) nous montrent que les «jeux» sont perçus comme une méthode d'enseignement et pas comme un simple divertissement ce qui met en lumière leur valeur.

e) Aimer ou ne pas aimer écouter les explications de l'enseignant



Collège A	Collège B
7LS: 3%; 7G: 8%	7LS: 2%; 7G: 0%
8L: 6%; 8M: 14%; 8G: 3%	8L: 3%; 8M: 0%; 8G: 0%
9L: 7%; 9SM: 11%; 9G: 2%	9L: 5%; 9SM: 9%; 9G: 6%

Sections: L = latine; S = scientifique; M = moderne; G = générale; LS = latino-scientifique; SM = scintifico-moderne.

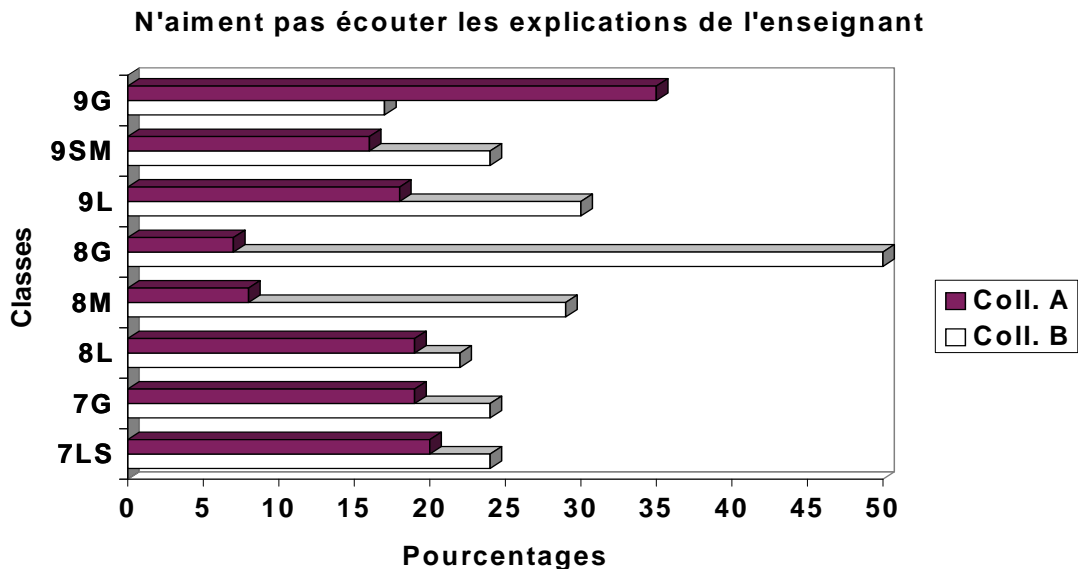
Les réponses «j'aime» expliquées à cette question atteignent les pourcentages les plus bas par rapport aux autres méthodes d'enseignement: de 6% dans le collège A et 5% dans le collège B où nous rencontrons aussi des 0% dans les classes 7G, 8M et 8G. Les élèves du collège A provenant d'un milieu socioprofessionnel plus aisé (cadres supérieurs dirigeants: 43%) sont malgré tout un peu plus positifs (et surtout moins négatifs) à l'égard de cette méthode d'enseignement que ceux du collège B, qui proviennent surtout d'un milieu socioprofessionnel plus modeste (ouvriers: 51%). Ceci est aussi confirmé par l'analyse des réponses à la question A où les élèves ont classé cette méthode d'enseignement dans l'ordre 1, 2, 3 (28% pour le collège A et 17% pour le collège B). Le rapport statistique trouve que les différences entre les réponses trouvées dans les deux collèges sont légèrement significatives.

En 1982, à une question analogue, 31% des élèves interrogés disaient l'aimer et 20% ne pas l'aimer. Les explications données étaient similaires à celles rencontrées en 1995.

Les citations suivantes mettent en évidence le fait que ce qui est apprécié par les élèves, ce ne sont pas les explications de l'enseignant en tant que telles. Ce qui compte est la manière de les présenter: Siggy (9SM, collège A) apprécie les opinions personnelles de l'enseignant, car cela colore et enrichit les explications en les rendant plus intéressantes: «J'aime écouter l'enseignant. Il donne souvent son avis personnel sur le sujet».

D'autres élèves apprécient les explications pour des raisons purement scolaires, la réussite d'une épreuve par exemple: Florence (8L, collège B): «*Ecouter les explications de l'enseignant est important si on veut réussir une épreuve*».

Selon R. Feuerstein (1980), le rôle de médiateur, dans notre cas celui de l'enseignant qui organise, regroupe, adapte les connaissances à l'intention des élèves, est extrêmement important. Il l'est tellement que, d'après F. P. Büchel (1985)²⁵, des enfants peuvent devenir des «handicapés d'apprentissage» si la médiation nécessaire (dans notre cas de l'enseignant) ne leur est pas fournie.



Collège A	Collège B
7LS: 20%; 7G: 19%	7LS: 24%; 7G: 24%
8L: 19%; 8M: 8%; 8G: 7%	8L: 22%; 8M: 29%; 8G: 50%
9L: 18%; 9SM: 16%; 9G: 35%	9L: 30%; 9SM: 24%; 9G: 17%

Sections: L = latine; S = scientifique; M = moderne; G = générale; LS = latino-scientifique; SM = scientifico-moderne.

Si nous regardons les pourcentages de réponses par classe, la première chose que nous constatons est que les élèves des deux collèges qui n'aiment pas cette méthode d'enseignement sont plus nombreux que ceux qui l'aiment.

Les proportions d'élèves qui répondent dans ce sens à la question C sont bien entendu plus grandes dans le collège B (27%) que dans le collège A (18%), et on retrouve ici une constatation déjà faite auparavant: les élèves du collège A provenant d'un milieu socio-professionnel favorisé acceptent mieux l'école avec ses méthodes. Seule exception: la 9G (dans le collège A, 35% ne l'aiment pas, ainsi que 17% dans le collège B).

²⁵ F. Büchel (1985): «Etiologie des difficultés d'apprentissage et intervention d'après Feuerstein». Revue Suisse de Psychologie. 44, p. 153.

A nouveau, notre constatation est renforcée par l'analyse des réponses à la question A. En effet, le rapport statistique trouve cette méthode d'enseignement classée dans l'ordre 6, 7, 8 par 44% des élèves du collège A et par 50% du collège B.

Les élèves du collège B provenant de milieux moins favorisés acceptent et justifient moins facilement que ceux du collège A un discours prolongé de l'enseignant où leur participation est réduite, car leurs familles valorisent probablement moins les activités scolaires. Certains ont eux-mêmes moins d'expérience scolaire que les élèves du collège A.

Serge Moscovici (1989)²⁶ nous indique le fait que l'individu pense et exprime ses sentiments dans le cadre de contraintes, plus précisément sous la contrainte des représentations dominantes dans la société. C'est le cas des réactions des élèves de ces deux collèges face à cette méthode d'enseignement, qui réagissent en fonction des représentations de leur famille.

Si l'élève ne trouve aucun intérêt complémentaire aux exposés de l'enseignant, il s'en désintéresse. Ainsi José (8L, collège A) souhaiterait même pouvoir se divertir en écoutant les explications: «*Ecouter le prof en classe n'est pas toujours facile et amusant*». Stéphane (9L, collège B) rend l'enseignant responsable de son manque d'intérêt: «*C'est impossible de se concentrer sur ce que dit le prof, je m'endors à tous les cours*».

«*Ecouter le prof, c'est l'activité qui me fait apprendre le moins*» (Thierry, 9SM, collège A). Pour lui, cette méthode n'est pas utile dans l'acquisition des connaissances par rapport aux autres méthodes d'enseignement. Tout se passe comme si, pour cet élève, l'enseignant a probablement encore la fonction décrite par G. Tarde (1890)²⁷: «*Le chef seul avait le droit de parler ou d'avoir le verbe haut dans son domaine, comme le professeur à présent dans son école.*»

Selon les explications données par les élèves interrogés, plusieurs éléments entrent en ligne de compte:

1. La manière d'exposer de l'enseignant

«*Ecouter ça peut être bien, mais cela dépend du maître*», écrit Constantin (7LS, collège B). Cet élève exprime clairement son intérêt pour l'exposé du maître, mais tout dépend de sa manière d'expliquer et de présenter la matière.

Nicolas (7LS, collège B) est un élève très visuel et apprécie le cours quand il est rattaché à des éléments concrets qui lui sont expliqués, mais d'une manière vivante: «*J'aime bien quand la maîtresse explique vivement ce qui s'est passé ou à quoi sert un objet qu'elle montre*». Daniel (9SM, collège B) apprécie la manière d'expliquer de l'enseignant, car elle est empreinte d'humour: «*Quand notre enseignant nous explique, c'est très agréable et en plus sa manière d'expliquer l'histoire est très drôle*».

Par contre, Marina (8M, collège A) trouve les cours ternes, donc inintéressants: «*Les cours sans vie ne sont pas intéressants*».

Pour Bernard (9SM, collège A), les explications sont utiles et nécessaires, mais elles ne conduisent pas à l'apprentissage si elles ne sont pas présentées d'une façon vivante: «*Ecouter les explications de l'enseignant c'est bien pour avoir une base générale, mais*

²⁶ Moscovici, S. (1989): Des représentations collectives aux représentations sociales. In Les représentations sociales. Sous la direction de Denise Jodelet. Paris. PUF, p. 67.

²⁷ Cité par J. Hochman, (1989), p. 12.

on ne reste pas très clair et les événements ne s'incrument pas dans notre tête par cœur, quand on les écoute on s'ennuie à mourir car il n'y a pas de vie». La réponse de René va dans le même sens: «Malheureusement à l'école, on nous ne demande pas de penser, pas de créer, seulement d'étudier par cœur. Pourquoi est-ce qu'il ne vient pas souvent à l'esprit des élèves de lire quelque chose sur l'histoire? Tout simplement parce que le système et les professeurs ne savent pas nous intéresser. Pour s'intéresser, il faut travailler un thème, on ne peut le faire en trois mots, il faut connaître les nuances.» (René, 9L, collègue B).

2. La fréquence trop grande de cette méthode d'enseignement

Par exemple, Mado (8M, collègue A) est lassée de cette méthode utilisée beaucoup trop souvent: «J'aime moins écouter l'enseignant parce que c'est ce qu'on fait à tous les cours d'histoire».

3. L'organisation de l'exposé

S'agit-il d'un discours continu ou bien les élèves arrivent-ils à se sentir partie prenante par des interruptions plus ou moins fréquentes qui leur permettent de s'impliquer?

«J'aime bien écouter le prof, car il nous laisse parler plus souvent que lui et quand il le fait c'est clair» (Viviane, 9G, collègue B); «Notre prof n'est pas embêtant. Il veut toujours savoir si nous comprenons ce qu'il nous dit et si on n'a pas compris il nous explique autrement» (Bob, 9G, collègue B). Ces élèves aiment écouter les explications du maître parce qu'il leur donne la possibilité d'intervenir et d'éclaircir ce qu'ils n'avaient pas compris. Il provoque la participation des élèves, lie les nouvelles connaissances avec les anciennes²⁸.

Par contre, l'enseignant auquel se réfère Loïc (9L, collègue A) n'entrecoupe pas son exposé pour permettre aux élèves de participer et, même si le discours est intéressant, l'élève finit par s'ennuyer: «Je trouve qu'il n'est pas particulièrement passionnant d'écouter toute une leçon quelqu'un parler, même si cette personne est très cultivée et très intéressante.»²⁹

Seule la participation de l'élève à la leçon peut lui donner ce sentiment. Rendre l'élève partie prenante, même lors d'un exposé de l'enseignant, c'est ce qui peut contribuer à le faire progresser³⁰.

4. Les élèves «scolaires»³¹ apprécient plus souvent l'exposé du maître

Certains élèves sont intéressés d'emblée par le cours; ils savent qu'à l'école, on doit apprendre et ils aiment ça: «C'est intéressant et les explications de l'enseignant sont instructives» (Paule, 9SM, collègue B); «J'aime écouter les explications du prof parce que parfois il dit des choses importantes pour le chapitre» (Lucien, 9SM, collègue A) et «J'aime bien m'instruire» (Robert, 7 LS, collègue B).

²⁸ Serge Moscovici (1986, p. 69): «Pour amener quelqu'un à réagir à une nouvelle information, il n'est point besoin de la lui administrer à haute dose, ni de rectifier sa pensée. Tout ce qu'il faut, c'est de la relier en modifiant la représentation de l'objet auquel elle se rapporte.»

²⁹ Claude Piquilloud (1996 p. 9): «L'adolescent prend appui sur l'adulte, sans avoir à prendre conscience de cet appui, ce qui ménage son amour-propre. Cette opposition donne à l'adolescent le sentiment de maîtriser la situation, ce qui peut lui faire croire qu'il est devenu autonome.»

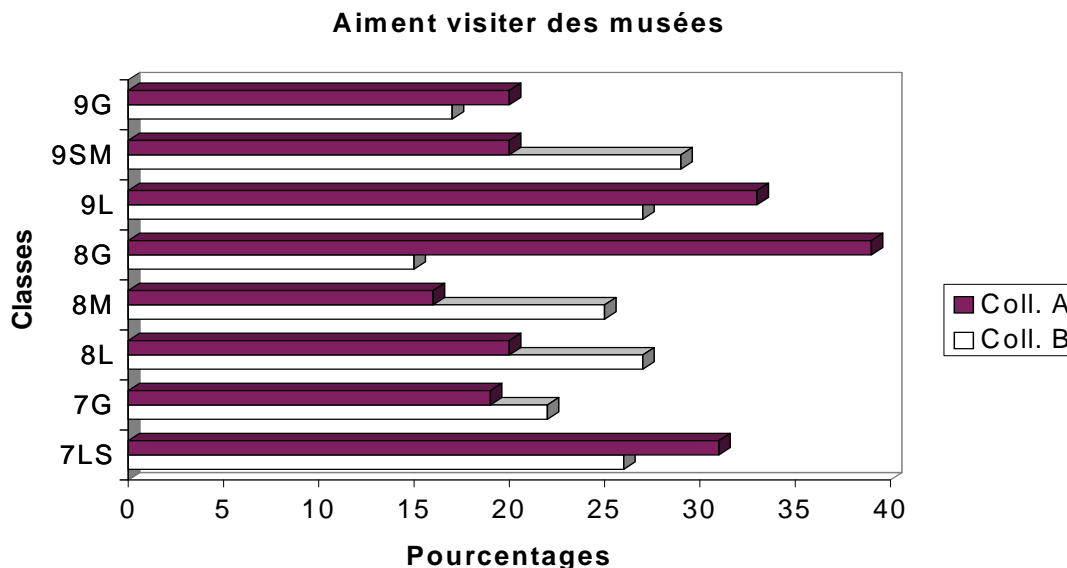
³⁰ Michel Develay (1992, p. 183): «La connaissance procède de l'activité, celle-ci est le point de départ et le moteur de l'appropriation des savoirs par l'enfant, de ses progrès cognitifs, de ses acquisitions d'aptitudes ou des compétences dans tous les domaines.»

³¹ Intéressés par l'école, par les activités qu'elle propose, qui ont en général des bons résultats scolaires.

En 1972, dans notre publication, nous avons répondu à la question «Pourquoi faut-il mobiliser l'activité des élèves?» en démontrant que ceux-ci ne pourront effectuer une analyse, une synthèse ou une comparaison des différents faits et situations s'ils n'imaginent pas les transformations qui leur sont présentées par l'enseignant. S'ils se limitent à l'explication du maître, ils n'acquerront les connaissances que d'une manière mécanique sans mettre en jeu leur propre activité. Ils seront alors incapables d'appliquer ce qu'ils ont appris à des situations nouvelles. Les éléments fondamentaux de la pensée ne consistent pas en des images de la réalité telles que l'enseignant peut les exposer, mais dans l'élaboration de schémas d'activité intellectuelle dans lesquels l'élève joue un rôle très important. Nous pouvons conclure à ce propos par l'idée de Reuven Feuerstein (1980) au sujet de l'exposé du maître. Si l'élève n'adhère pas à cette méthode d'enseignement, c'est la faute de l'enseignant³².

f) Aimer ou ne pas aimer visiter des musées

D'une façon générale, cette méthode d'enseignement est bien appréciée par les élèves des deux collèges.



Collège A	Collège B
7LS: 31%; 7G: 19%	7LS: 26%; 7G: 22%
8L: 20%; 8M: 16%; 8G: 39%	8L: 27%; 8M: 25%; 8G: 15%
9L: 33%; 9SM: 20%; 9G: 20%	9L: 27%; 9SM: 29%; 9G: 17%

Sections: L = latine; S = scientifique; M = moderne; G = générale; LS = latino-scientifique; SM = scientifico-moderne.

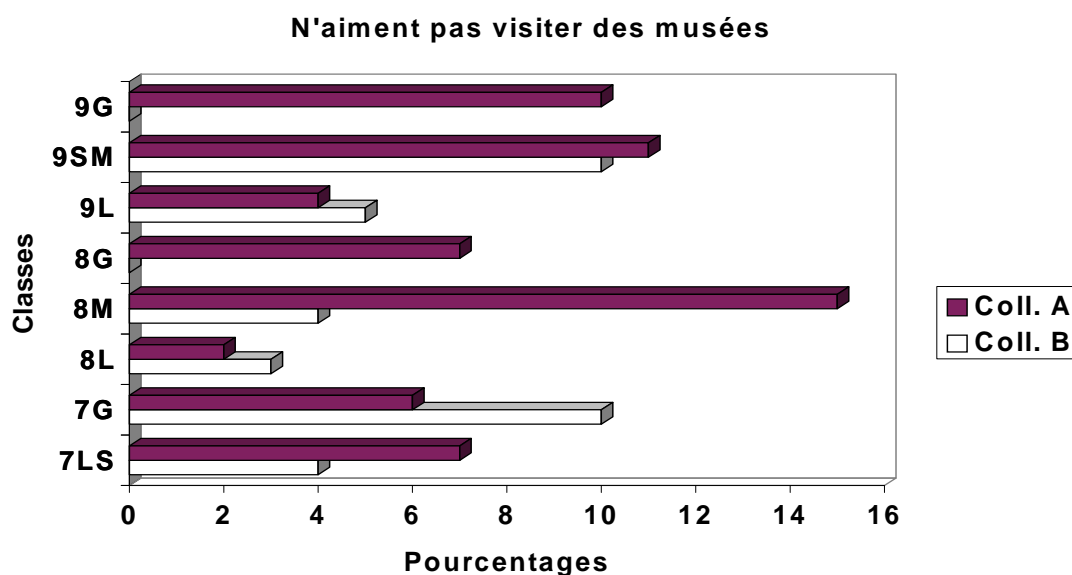
³² Reuven Feuerstein (1980): Instrumental Enrichment. An intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park Press. P. 1: «Ce n'est pas la performance de l'individu qui est faible, c'est plutôt sa capacité d'apprendre qui est affectée. On a suggéré que l'incapacité d'apprendre pourrait plus exactement être appelée incapacité d'enseigner».

Le pourcentage de réponses d'élèves qui affirment, en réponse à la question B, aimer cette méthode d'enseignement, est identique dans les deux collèges: 25%. Le rapport statistique trouve, pour la question A, que 60% des réponses des élèves du collège A et 64% du collège B accordent à cette méthode d'enseignement l'ordre 1, 2, 3 et considère les différences non significatives.

Pour les élèves de 8L (27%), de 9L (27%) et de 9SM (29%) du collège B, ainsi que pour ceux de 7LS (31%), de 8G (39%) et de 9L (33%) du collège A, cette méthode d'enseignement est même la plus appréciée.

Voici quelques commentaires d'élèves: Sabine (7LS, collège B), élève de 7e, a vu en classe des objets liés à la Préhistoire. Elle apprécie d'avoir un contact visuel avec ces objets réels et la visite des musées est l'occasion d'être en contact avec des spécialistes: «*Au musée, nous voyons les choses de plus près et ce sont des spécialistes qui nous parlent*».

Samuel et Nathalie introduisent en même temps une autre raison d'aimer visiter des musées: c'est l'occasion de sortir de l'école. «*La visite des musées nous apprend beaucoup de choses au sujet de la vie de nos ancêtres et on sort de l'école*.» (Samuel, 9SM, collège B) et «*J'aime voir, visiter les musées et surtout les sorties pour aller voir des beaux monuments et autres choses*» (Nathalie, 9L, collège A).



Collège A	Collège B
7LS: 7%; 7G: 6%	7LS: 4%; 7G: 10%
8L: 2%; 8M: 15%; 8G: 7%	8L: 3%; 8M: 4%; 8G: 0%
9L: 4%; 9SM: 11%; 9G: 10%	9L: 5%; 9SM: 10%; 9G: 0%

Sections: L = latine; S = scientifique; M = moderne; G = générale; LS = latino-scientifique; SM = scientifico-moderne.

Le pourcentage des réponses à la question C, «je n'aime pas», est plus élevé dans les réponses enregistrées dans le collège A (8%) que dans celles du collège B (6%).

Le rapport statistique indique, pour la question A, 16% des élèves du collège A et 15% du collège B lui ayant donné l'ordre 6, 7, 8.

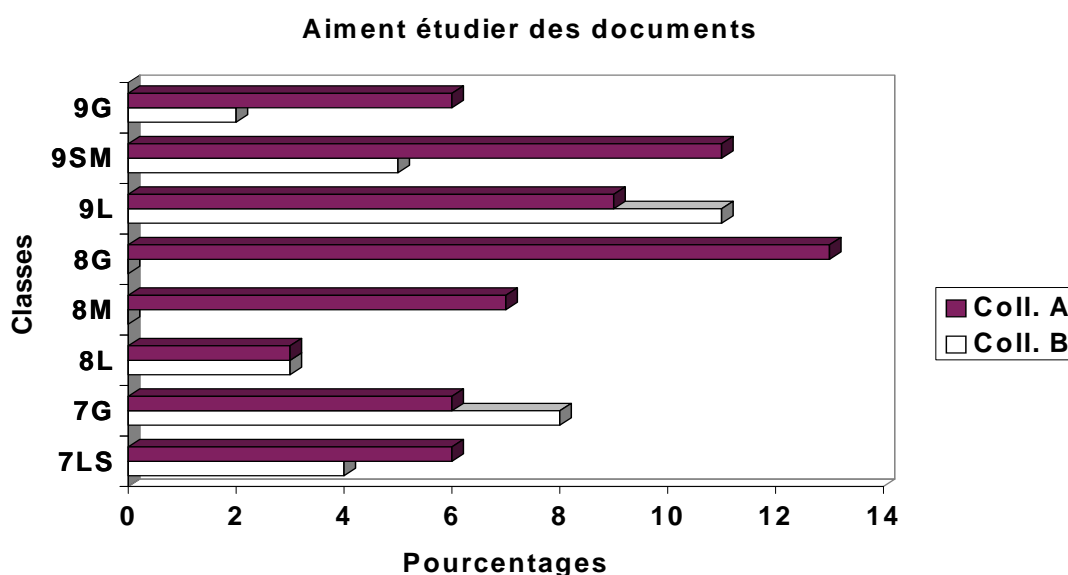
Pour les réponses à la question C, nous rencontrons trois exceptions: la 7G (6% pour le collège A et 10% pour le collège B); la 8L (2% pour le collège A et à 3% pour le collège B) et la 9L (4% pour le collège A et 5% pour le collège B).

Les élèves de 8M du collège A (15%) sont plus réticents que les autres à visiter des musées. Pourquoi?

Suzanne (9SM, collège A) préfère travailler l'actualité en classe. Sans doute s'agit-il d'une élève très scolaire et très soucieuse de ses résultats: «*Devoir visiter des musées ou commenter ce qui s'est passé avant m'ennuie assez, j'aime mieux approfondir les choses pour être sûre de connaître le sujet*». Marlène (8M, collège B) n'y voit aucun intérêt: «*Pour visiter des musées, il faut sortir de l'école, ça change, mais c'est tout*». Nicolas (7G, collège B) a l'impression que visiter des musées est une activité qui n'est pas de son âge: «*La visite des musées n'est pas intéressante, je dirais que c'est pour des adultes*». Au cours d'une discussion, après avoir répondu au questionnaire, cet élève nous a expliqué qu'en dehors de l'école, il n'a jamais rencontré d'intérêt dans sa famille pour ce type de visite et il essaie de trouver une explication. Dans ce cas, pour cet élève, la visite du musée ne joue pas le rôle d'un environnement stimulant³³. L'activité proposée par l'école ne suffit visiblement pas ici, sans une stimulation médiatisée par la famille.

En regardant l'ensemble des réponses, nous avons constaté que la visite d'un musée est perçue par beaucoup d'élèves aussi comme l'occasion de quitter le cadre scolaire, de discuter avec les camarades, bref une façon d'échapper à la salle de classe.

g) Aimer ou ne pas aimer étudier des documents



³³ Bosco Dias (1987, p. 3), en se référant à la théorie de R. Feuerstein, souligne: «Le concept de l'expérience d'apprentissage médiatisé occupe une place centrale dans celle-ci, et conçoit le développement de la structure cognitive comme un produit de deux modalités d'interaction entre l'organisme et son environnement: par contact direct avec les stimuli de l'environnement et par l'expérience d'apprentissage médiatisé.»

Collège A	Collège B
7LS: 6%; 7G: 6%	7LS: 4%; 7G: 8%
8L: 3%; 8M: 7%; 8G: 13%	8L: 3%; 8M: 0%; 8G: 0%
9L: 9%; 9SM: 11%; 9G: 6%	9L: 11%; 9SM: 5%; 9G: 2%

Sections: L = latine; S = scientifique; M = moderne; G = générale; LS = latino-scientifique; SM = scientifico-moderne.

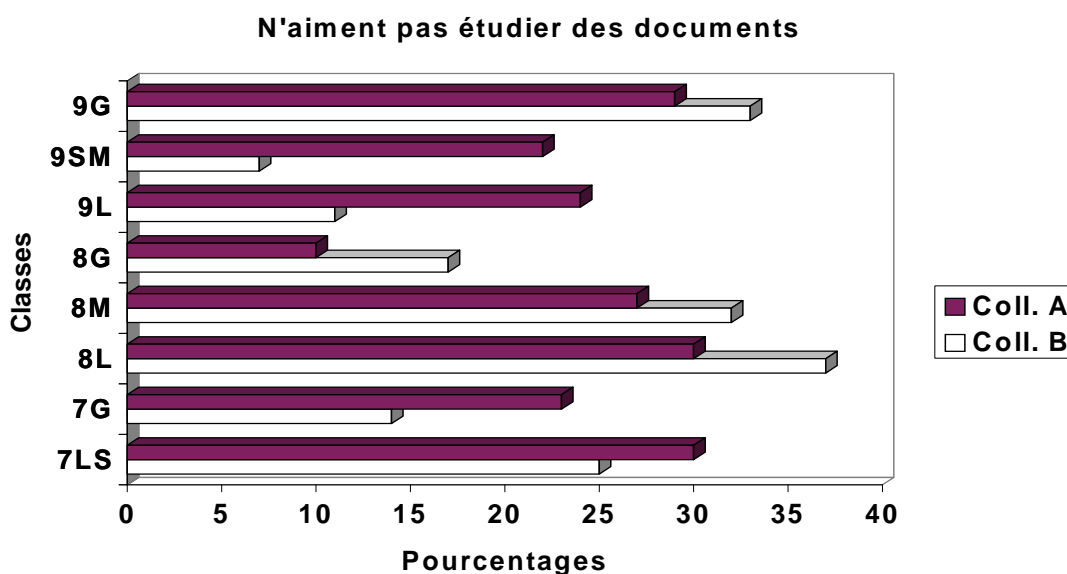
Cette activité est peu choisie par les élèves des deux collèges; néanmoins, les réponses «j'aime» expliquées à la question B sont plus nombreuses dans le collège A (8%) que dans le collège B (5%). Seules exceptions: les 7G (6% au collège A contre 8% au collège B) et les 9L (9% au collège A contre 11% au collège B). Le rapport statistique mentionne pour les réponses à la question A le même pourcentage: 16% d'élèves indiquent l'ordre 1, 2, 3 pour cette méthode d'enseignement.

Voici quelques exemples de réponses d'élèves:

Didier (9SM, collège B), à notre avis, a compris l'importance de la méthode pour la connaissance de l'histoire de l'humanité: «*L'étude des documents nous permet d'étudier les gens d'une certaine époque*». Voici d'autres citations: Magali (8L, collège A), excellente élève de latine, qui n'est pas emballée par l'étude de documents, trouve une explication pas très convaincante à cette méthode d'enseignement: «*Les documents cachent souvent beaucoup de choses*». A son tour, Lucie (8M, collège A) nous répond: «*Je pense que si on vient à l'école, on ne vient pas pour s'amuser, mais pour apprendre pour l'avenir, même si on s'ennuie*». Ces élèves sont conscients qu'ils viennent à l'école pour apprendre et acceptent d'effectuer le travail qu'on leur demande, même s'ils ne l'aiment pas beaucoup. Feuerstein décrit le système des motivations à apprendre en tant qu'un des éléments de la structure cognitive³⁴.

La structuration des expériences vécues par les élèves du collège A, qui viennent d'un milieu socioprofessionnel plus élevé, les conduit plus souvent à ce type de besoin que ceux du collège B, provenant d'un milieu socioprofessionnel plus modeste. Les élèves du collège A sont ainsi un peu plus «programmés» à préparer leur avenir que ceux du collège B.

³⁴ «L'apprentissage continu n'a lieu que si les enfants ont développé un besoin d'apprendre indépendant du contenu des apprentissages ou des variables situationnelles.» Cité par F. P. Büchel (1985, p. 154).



Collège A	Collège B
7LS: 30%; 7G: 23%	7LS: 25%; 7G: 14%
8L: 30%; 8M: 27%; 8G: 10%	8L: 37%; 8M: 32%; 8G: 17%
9L: 24%; 9SM: 22%; 9G: 29%	9L: 11%; 9SM: 7%; 9G: 33%

Sections: L = latine; S = scientifique; M = moderne; G = générale; LS = latino-scientifique; SM = scientifico-moderne.

Quant à «je n'aime pas», les réponses à la question C se situent dans des pourcentages élevés d'une manière assez uniforme: 26% dans le collège A avec comme seule exception la 8G (10%), et d'une manière plus inégale, 20% dans le collège B. Le rapport statistique indique, pour les réponses à la question A ayant donné l'ordre 6, 7, 8 à cette méthode d'enseignement, 49% pour les élèves du collège A et 47% pour le collège B. Il considère cette différence non significative.

Cette méthode d'enseignement est vraiment mal aimée des élèves des deux collèges.

Voici quelques exemples: «*Les grands travaux je ne les aime pas, car ça prend trop de temps, les prises de notes sont difficiles*» (Simon, 8L, collège B) et «*Je n'aime pas étudier des documents, je n'aime pas écrire*» (Richard, 7LS, collège A); bien qu'élèves de latine, ils aiment la facilité. Nina (9SM, collège A) n'a jamais la patience d'écouter les résultats des recherches donnés par ses camarades. De plus, elle ne voit pas l'utilité de faire des recherches elle-même, car de toute façon l'enseignant finit par lui donner la réponse: «*Je n'aime pas chercher des réponses qui après sont données par la prof. L'élève n'explique pas forcément bien et je m'énerve*».

Les élèves d'un milieu socioprofessionnel plus élevé acceptent un peu mieux d'étudier des documents. Ils montrent plus l'acceptation des exigences de l'école. Notre première hypothèse de départ se vérifie aussi par l'analyse des réponses à cette question.

h) Aimer ou ne pas aimer une autre méthode d'enseignement proposée par l'élève

Nous avons reçu peu de réponses (2% du collège A et 3% du collège B) et presque toutes allaient dans le même sens (par exemple concernant les sorties, l'étude de l'actualité, etc.): «*J'aime faire des sorties pour visiter des grottes ou autre chose*» (Otto, 9G, collège A) et «*J'aime sortir du cadre de l'école pour aller quelque part*» (Patricia, 8L, collège B). Nous les retrouvons parmi les élèves qui apprécient de changer de cadre pour d'autres activités.

Georges (9L, collège A), un bon élève plus mûr que ses camarades, préférerait parler de l'actualité en classe plutôt que d'étudier d'autres aspects de l'évolution de l'humanité: «*Je me sens concerné par ce qui se passe dans le monde. Il faut discuter en classe*».

Nous rencontrons quelques réponses concernant **le travail en groupe**, car ils aiment l'échange «avec les copains». Les élèves ont le même langage, qui leur est accessible, ce qui n'est pas le cas même du meilleur enseignant dans toutes les situations.

En général, ils ont dû surmonter les mêmes difficultés intellectuelles pour arriver à différentes conclusions. Dans ce sens, Hans Aebli (1965)³⁵ nous décrit le fait que l'élève établit même de nouvelles opérations intellectuelles au contact d'autres enfants et arrive ainsi à mieux expliquer certains aspects de l'enseignement. Même pour les retardés mentaux, F. P. Büchel (1985) a constaté que le fait de travailler en groupe augmente considérablement leur capacité d'apprentissage³⁶. D'ailleurs, comme Sengupta et Sinfra (1926)³⁷ l'ont affirmé aussi il y a un certain temps déjà, lorsque des individus travaillent en vue des autres (donc en groupe), ils sont plus rapides car ils sont en compétition. L'identification au groupe permet une réassurance de l'adolescent quant à sa propre identité.

De plus, comme l'écrit L. S. Vygotsky, la pensée et la conscience sont en grande partie le résultat des activités réalisées par le sujet avec ses proches (parents, enseignants et autres enfants). Nous avons rencontré des réponses indiquant que l'élève construit sa pensée et sa conscience lors des activités effectuées surtout avec ses camarades et avec les enseignants. Par exemple, le travail en groupe lors des activités qui se terminent par un «jeu» donne à l'élève la possibilité de s'affirmer comme une personnalité originale, différente. Parfois, la manière dont certains élèves se révèlent dans l'interprétation d'un rôle, surtout par le contenu de leur intervention, change les relations avec leurs camarades de classe qui les découvrent à cette occasion sous un angle différent, souvent très avantageux pour ces élèves. Le «conflit» d'opinion avec les camarades qu'ils peuvent affronter lors d'un jeu de simulation, ou surtout d'un débat, leur apprend à soutenir une opinion jusqu'au bout et les fait progresser³⁸.

³⁵ Hans Aebli (1965, p. 70): «L'élève renonce à certaines opérations établies antérieurement pour en établir de nouvelles au contact d'autres enfants. Ceci leur permet de comprendre certains aspects restés opaques auparavant».

³⁶ Il cite aussi: P. Herriot, J. M. Green & R. McKonkey (1973). Organisation and memory. A review and a project in subnormality. London. Il se réfère aussi à J. Klein qui cite les mêmes auteurs en 1970. La vie intérieure des groupes. Paris. ESF, p. 93.

³⁷ Sengupta et Sinfra (1926) l'ont affirmé aussi il y a un certain temps déjà, «les résultats des individus sont plus rapides lorsqu'ils travaillent en vue les uns des autres. Le seul fait de voir les autres au travail semble suffire pour entraîner la compétition.»

³⁸ J. A. Pérez et G. Mugny (1993, p. 136) écrivent: «Il est donc confirmé que le changement latent vient du fait de ne pas recevoir un soutien social du groupe, mais de devoir au contraire affronter personnellement le conflit.»

Faire un exposé sur un sujet extra-scolaire, qui correspond par exemple à leur pays d'origine, est aussi une proposition qui a été faite mais dans une moindre mesure. Le rapport statistique de Gianreto Pini mentionne 26% des élèves du collège A et 30% du collège B ayant classé dans l'ordre 1, 2, 3, en réponse à la question A, ce même type de réponses. La différence est considérée non significative.

Conclusions partielles

A partir des données, nous pouvons tirer quelques **conclusions partielles**, très importantes à notre avis: les élèves du collège B sont, d'après les explications données, moins stimulés par toutes les méthodes d'enseignement proposées (quelques exceptions à propos du visionnement des diapositives et des films). Les élèves du collège A, en général, le sont plus (10%) que ceux du collège B (4%). Par exemple, pour la présentation d'un travail: en 7G, au collège A, 14% sont stimulés par cette méthode d'enseignement, tandis qu'au collège B seulement 3% le sont; pour les 8L, le collège A obtient 9% et le collège B 0%; ou encore, pour les 9G, au collège A 18% sont stimulés par cette méthode d'enseignement et au collège B 0% le sont.

Si nous comparons les réponses «j'aime» des élèves du collège A (8%) et celles du collège B (5%), nous constatons des différences aussi en ce qui concerne l'étude des documents: en 8G, le collège A fait 13% face à 0% au collège B; en 9 SM, le collège A obtient 11% contre 5% au collège B.

Nous rencontrons encore une fois un lien entre les opinions des élèves face à cette méthode d'enseignement et leur origine sociale. Ce lien est parfaitement explicable si l'on considère L. S. Vygotsky, qui écrit: «*L'apprentissage de l'enfant commence, dans ses phases initiales, bien avant l'apprentissage scolaire. L'apprentissage scolaire ne commence jamais sur une table rase. Tout apprentissage à l'école a une préhistoire.*»³⁹ Nous constatons que les élèves du collège A, provenant de familles qui ont un niveau socioprofessionnel plus élevé que celles des élèves du collège B, dans leur «préhistoire» scolaire, ont été plus sollicités à effectuer des «recherches» par eux-mêmes, à partir de dessins à expliquer, de situations à analyser, de petits textes à raconter, etc., donc ils ont certaines bases pour le type d'activités intellectuelles demandées à l'école⁴⁰.

A propos de l'écoute de l'enseignant, il y a beaucoup de différences entre les arguments des élèves d'une classe ou d'une autre du même collège.

Le rapport rédigé en 1993 par Violaine et Eric Monneron-Stiassny à propos des opinions de 1750 élèves de 12-15 ans, provenant de six collèges publics de l'enseignement secondaire I de Genève, relève des aspects semblables à propos de différentes méthodes d'enseignement (quantifiées par degré, globalement, sans analyse par collège et par sections). Nous constatons que les élèves répondent préférer les méthodes d'enseignement par lesquelles ils sont sollicités et où ils peuvent être partie prenante, ce qui contribue aussi à la confirmation de notre deuxième hypothèse.

Activités appréciées par les élèves en 1993:

³⁹ Cité par Michel Grangeat (1993).

⁴⁰ G. Mugny (1991, p.18): «Les dynamiques individuelles sont conçues comme se fondant sur des expériences sociales qu'elles sont amenées à structurer.»

Méthode d'enseignement	7^e, 12-13 ans	8^e, 13-14 ans	9^e, 14-15 ans
Sortir du cadre scolaire	70%	55%	28%
Visiter des musées	44%	39%	20%
Voir et analyser des films et des diapositives	36%	50%	48%
Après avoir étudié un sujet, faire un débat ou jouer à un jeu	27%	36%	44%
Analyser des documents	20%	23%	14%
Fabriquer une maquette, toucher un objet	11%	21%	4%
Autres	26%	12%	8%
Non-réponses	6%	28%	12%

Comme beaucoup d'élèves ont donné plusieurs réponses, le total des pourcentages par degré dépasse 100%.

Nous constatons que les appréciations des élèves pour l'une ou l'autre des méthodes d'enseignement varient aussi en fonction du degré dans lequel ils se trouvent, donc des différentes expériences de leur scolarité, ainsi que de leur âge. Si, en 7^e, 70% d'entre eux désirent surtout sortir du cadre scolaire, en 8^e, 55% l'affirment et en 9^e, seuls 28% manifestent ce désir.

Des arguments cités, rencontrés dans les réponses au questionnaire de 1995, sont semblables à ceux que nous avons trouvé déjà en 1982: désir de voir les objets dont on leur parle, de changer de cadre (formulé comme tel surtout dans la catégorie antérieure).

Les méthodes d'enseignement qui impliquent des activités «moins scolaires» à leur avis comme «visiter des musées», «voir et analyser des films» et «après avoir étudié un sujet faire un débat ou un jeu» rencontrent le plus de succès auprès des élèves.

Le rapport statistique, comme nous l'avons mentionné, trouve pour la question A des différences non significatives entre les réponses des élèves des deux collèges pour ces méthodes d'enseignement, et significatives pour celles qui sont moins aimées (des proportions un peu moins élevées pour «présenter un travail»; «voir et analyser des diapositives»; «écouter les explications de l'enseignant»).

Quelques aspects liés à l'interdisciplinarité de l'enseignement de l'histoire avec d'autres disciplines scolaires

En 1982 et 1995, nous constatons des réponses spontanées à ce sujet, tandis que dans notre étude de 1972, pour étudier les liaisons établies entre différentes disciplines scolaires et différents faits, situations, phénomènes historiques, nous avons posé la question: «Un fait étudié en leçon d'histoire peut être lié avec d'autres faits. Avec lesquels? Donnez un ou deux exemples.» Voici quelques réponses données en 1972.

- En 7e: *«L’histoire avec la biologie, quand on nous parle de l’homme de Cro-Magnon et du Neandertal»; «L’apparition de la vie sur la Terre: nous étudions en histoire, géographie, en biologie».*

- En 8e: *«On peut lier l’histoire avec la géographie et les moeurs de chaque pays»; «Les guerres mondiales ont changé la géographie du monde».*

- En 9e: *«Quand on parle en histoire des auteurs ou compositeurs de certaines époques, c’est relié avec le français»; «L’étude de Rome est liée avec le latin».*

En 1982, 8% des réponses présentent des liaisons entre l’enseignement de l’histoire et celui des autres disciplines scolaires, comme par exemple cette réponse de 9^e: *«Nous étudions la vie des gens à différentes époques historiques en histoire, et en géographie leur vie aujourd’hui. Ainsi on la comprend mieux».*

En 1993, Violaine et Eric Monneron–Stiassny ont rencontré beaucoup de réponses liées à ce sujet, car ils ont posé la question: *«Quelles méthodes de l’enseignement de l’histoire (telles: analyse des textes historiques, analyse d’un film, prise de notes, lecture des cartes, élaboration d’un dossier, etc.) t’ont facilité le travail dans une autre discipline? Dans laquelle?»*

Les disciplines citées sont:

- en 7e: français (37%), géographie (22%), biologie (9%), dessin (6%);

- en 8e: français (22%), géographie (17%), biologie et latin (1%);

- en 9e: géographie (17%), français (17%), biologie, ... (7%); mathématiques (2%), puis allemand, connaissance du monde et philosophie (1% pour chacune de ces disciplines).

Ils citent quelques réponses. Par exemple:

- En 7e: *«Les analyses de textes historiques nous ont permis d’améliorer la compréhension de la lecture de certains livres. Ceci m’aide en français»; «L’élaboration d’un dossier pour la biologie, l’analyse de films pour les connaissances générales».*

- En 8e: *«Les prises de notes m’ont aidé pour la géo. J’aime bien élaborer un dossier en bibliothèque, cela m’a aidé à rechercher des documents comme pour la géo»; «Je pense que l’élaboration d’un dossier m’a facilité, ou plutôt entraîné à la rédaction et à la compréhension d’un projet ou d’un fait».*

- En 9e: *«L’analyse d’un film pour le français, la prise de notes en français, me donnent des bases pour la culture générale»; «L’étude des anciennes civilisations, de leur influence par l’art, ou par l’économie m’ont servi à mieux comprendre certaines difficultés ou avantages de certains pays en géo et en connaissance du monde».*

D’une part, ce rapport mentionne beaucoup de transferts de connaissances comme dans ce dernier exemple; d’autre part, en réponse à leur question, les élèves donnent aussi beaucoup d’exemples de transferts d’habitudes d’activités intellectuelles. Ceci nous montre bien que les élèves ont saisi l’un des principaux objectifs de l’interdisciplinarité.

Dans les réponses aux trois questionnaires, nous constatons que les élèves n’établissent que rarement par eux-mêmes des relations entre les phénomènes économiques, politiques, socioculturels, entre les causes et les effets des différents événements historiques. A cet âge, les élèves se posent encore peu de questions de nature explicative sur les phénomènes historiques. Ils sont encore trop préoccupés par chaque événement, qu’ils perçoivent comme un phénomène historique isolé, pour chercher à le lier à d’autres. Nous devons donc concentrer les efforts dans cette direction, pour trouver des méthodes propres à con-

tribuer plus efficacement au développement de la pensée des élèves à travers l'enseignement de l'histoire.

Quelques raisons données par des élèves pour apprécier ou non une méthode d'enseignement

Dans ce chapitre, nous avons essayé de mieux comprendre d'autres raisons qu'ont les élèves d'aimer ou non une méthode d'enseignement⁴¹, également par rapport à nos deuxième et troisième hypothèses (l'utilisation des méthodes d'enseignement «traditionnelles» est moins appréciée des élèves que celle des méthodes «actives»; les élèves justifieront leurs opinions en fonction de leurs particularités individuelles et de leur âge). Comme l'élève construit lui-même ses connaissances et sa pensée, ses motivations pour l'apprentissage scolaire sont extrêmement importantes. Quelles sont les raisons pour apprécier ou non une méthode d'enseignement?

Pour nous, il était très important de vérifier aussi si les explications rencontrées dans les réponses au questionnaire de 1995 étaient similaires à celles rencontrées en 1972, 1982 et 1993. Si c'est le cas, les réponses données par les élèves ne sont plus conjoncturelles (enseignement dans une classe particulière, contexte économique, etc.) et ne dépendent plus que dans une faible mesure de l'origine socioprofessionnelle des élèves, mais reflètent bien des particularités des adolescents de 12-15 ans.

Ceci nous a conduits à une analyse de contenus assez intéressante à notre avis pour ces élèves. Nous avons établi des catégories d'explications données et avons codifié à nouveau les réponses en fonction de celles-ci. Pour chacune d'entre elles, nous avons calculé le pourcentage qu'elles représentent face à l'ensemble des réponses contenant des explications. A l'intérieur de chaque catégorie, nous avons calculé séparément le pourcentage de réponses pour les sous-catégories.

Les catégories d'explications que nous avons établies sont:

1. Stimulation – avoir envie de travailler
2. Diversification de l'enseignement
3. Atmosphère détendue lors des activités proposées
4. Choix par la négative
5. Je n'aime pas, car il faut faire un effort
6. Particularités individuelles des élèves
7. J'existe

⁴¹ Terme utilisé dans le sens de moyen de réalisation d'objectifs d'enseignement, par exemple la transmission des connaissances.

1. Stimulation – avoir envie de travailler

Nous avons établi cette catégorie de réponses car la stimulation est très importante à notre avis pour arriver à effectuer toute tâche. Elle concentre l'activité du cerveau sur cette tâche et écarte totalement ou partiellement les autres préoccupations. Si celle-ci n'existe pas, pendant l'accomplissement de toute tâche, l'élève va avoir des activités annexes qui parfois seront pour lui plus importantes et inhiberont les activités proposées par l'enseignant, donc il ne s'occupera pas de celles-ci.

Nous rencontrons 39% des réponses d'élèves du collège A et 33% du collège B qui rentrent dans cette catégorie.

L'ensemble des réponses attribuées par nous à cette catégorie se répartissent de la manière suivante:

- «Voir et analyser des films»⁴²: collège A, 23%; collège B, 24%;
- «Visiter des musées»: collège A, 23%; collège B, 23%;
- «Après avoir étudié un sujet faire un débat, un jeu»: collège A, 15%; collège B, 13%.

Pour les élèves des deux collèges, les propositions ci-dessus sont celles qui les stimulent le plus. Les raisons invoquées nous ont paru avoir beaucoup d'importance, car l'enseignant ne peut réaliser ses objectifs que s'il tient compte d'un ensemble de particularités, de désirs des élèves. Nous avons trouvé par exemple chez Philippe Meirieu beaucoup de références à ce sujet⁴³.

⁴² Nous avons calculé les pourcentages pour l'ensemble du collège pour la catégorie de réponses respectives: stimulation, diversification de l'enseignement, etc.

⁴³ Voici l'une d'entre eux: P. Meirieu (1989, p. 71): «Quand je t'explique quelque chose, quand je veux que tu comprennes ce que je dis, il me faut en quelque sorte me mettre à ta place; il me faut être à la fois moi te parlant, mais aussi toi, avec ton désir et tes problèmes, écoutant ce que je dis. C'est seulement si je suis capable d'être un peu en toi, de m'y implanter, pour prendre la mesure de ton désir, que j'ai quelque chance d'y implanter un peu de mon savoir. C'est parce que sans renoncer à ce que j'ai à te dire, je l'enracine dans ce que tu es, que mon savoir peut être le tien, que tu peux te l'approprier pour qu'il vive en toi. Pour que ça marche, il faut que je puisse un instant, fictivement, occuper ta place, y prendre ton pouls, vibrer à ce qui te fait vibrer, articuler ma connaissance à quelque chose qui résonne en toi. Bien sûr, je peux construire mon exposé à partir de ce que je sais de toi, de ce que l'on m'en dit, de ce que les enquêtes sur les jeunes m'ont révélé, ou bien ce que j'imagine. Bien sûr, je peux multiplier les interruptions et les questions, guetter l'étincelle dans ton regard, évaluer le plus souvent possible la qualité de ton écoute (...) Tout cela me permettra de relativiser mes propos, me poussera peut-être à les modifier en me fournissant de précieuses indications sur le moment où tu décroches, mais rien de tout cela ne me fournira cette impulsion dans laquelle, un temps, tu te trouveras emporté».

Raisons évoquées par les élèves pour se sentir stimulés («avoir envie de travailler») lors de l'utilisation des méthodes d'enseignement:

- a) Avoir du plaisir en travaillant
- b) Avoir envie de travailler
- c) Les cours sont plus vivants
- d) Intérêt pour la culture générale
- e) Mieux comprendre le sujet étudié
- f) Correspond à un intérêt personnel

En 1995, pour la première des questions ouvertes, les élèves devaient inscrire trois branches d'enseignement qu'ils aiment plus et trois qu'ils aiment moins. Ensuite ils ont dû justifier leur réponse. Ainsi, ils inscrivent des aspects liés à la stimulation pour plusieurs méthodes d'enseignement (collège A: 39%; collège B: 33%).

a) Avoir du plaisir en travaillant

En 1982, 39% des réponses à la question «Parmi les branches enseignées à l'école, il y en a que tu aimes bien et d'autres que tu aimes moins. Inscris ces branches en expliquant chaque fois ta réponse» formulaient le désir d'avoir du plaisir en travaillant. Par exemple, André (7^e) qui n'a que 12 ans, aime encore beaucoup les contes, auxquels il tend d'ailleurs à assimiler la mythologie: «*J'aime beaucoup la mythologie. Quand nous écoutons une très belle histoire sur la vie des dieux, que nous expliquons ensuite, je suis content toute la journée*».

29% de répondants affirment ne pas aimer une méthode d'enseignement s'ils n'éprouvent pas de plaisir pendant son utilisation. Nous rencontrons des réponses comme par exemple: «*J'ai plus de plaisir à voir des films et faire des débats, des jeux. Ce qui se fait à plusieurs est plus intéressant et me plaît bien.*» Sacha (7LS, collège A) donne une réponse qui valorise le travail en groupe et le rattache aux méthodes d'enseignement que nous avons citées comme étant aimées par une majorité des élèves. Pour Emma (7LS, collège B), une méthode d'enseignement généralement peu appréciée des élèves devient même passionnante quand le travail est réalisé en groupe, ce qu'elle aime: «*Etudier des documents me plaît, car le travail en groupe est passionnant*». Une autre élève qui aime bien les explications de l'enseignante ne se limite pas au contenu scientifique de la discipline (Karin, 8M, collège B): «*C'est intéressant ce que la prof nous dit, elle nous raconte aussi des anecdotes.*» Micheline (9G, collège A) nous répond: «*Je n'aime pas rester en classe sans rien faire. Participer à un jeu, à un débat, c'est très chouette, tout le monde y participe.*» Lors d'une interview, elle nous a avoué que pour elle, «*sans rien faire*» c'était écouter les explications de l'enseignant. Or, lors d'un jeu-débat, l'élève se trouve face à des situations différentes que lors de son apprentissage initial. Il doit avoir de l'initiative, prendre des décisions, être aussi autonome. De plus, les jeux de simulation et de rôles auxquels participent les élèves satisfont en même temps le goût des adolescents pour le théâtre. Pour Frédéric (9SM, collège B): «*Le jeu fait mieux retenir les choses essentielles,*

on a plus de plaisir à apprendre» et Miriam (7LS, collège B): *«Nous apprenons plus en allant au musée, parce que nous aimons ça.»*

Le plaisir est le catalyseur pour mieux retenir les connaissances. Psychologiquement, ce phénomène s'explique facilement, car le plaisir pour l'activité inhibe, voire bloque les autres préoccupations dans le cerveau de l'élève.

b) Avoir envie de travailler

«Faire un débat ou un jeu donne envie de travailler» (Laurence, 8L, collège A) et *«Faire un débat ou un jeu après avoir étudié un sujet, c'est plus passionnant que toutes les autres activités, j'ai envie de faire ça»* (Fabrice, 9SM, collège B) expriment un aspect souvent rencontré chez les élèves qui, pour pouvoir participer aux jeux didactiques, recherchent activement les réponses demandées dans le matériel mis à leur disposition. Lors de recherches antérieures⁴⁴, ce phénomène nous a particulièrement frappé chez des élèves scolairement faibles, d'habitude peu enclins à travailler en classe. Pour pouvoir se valoriser, ne serait-ce qu'une fois, devant les camarades, et parce qu'ils ont l'impression qu'il ne s'agit pas d'une activité scolaire classique, ils préparent longuement «leurs arguments» à défendre pendant «le jeu». Or, ces «arguments» sont les données du thème étudié qu'ils ont découvert eux-mêmes, qui de plus seront opérationnalisées dans des contextes différents, lors du débat.

c) Les cours sont plus vivants

Vladimir (8L, collège A), visiblement, aime ou n'aime pas une méthode d'enseignement en fonction de sa propre participation en classe, qui le valorise. Ainsi les cours deviennent vivants: *«Présenter un travail, étudier de la documentation, un débat, un jeu donnent de la vie à un cours»*. Olivier (9SM, collège A): *«De notre temps, il est difficile de recréer les événements qui se sont passés il y a un siècle, mais avec des débats ou des jeux on peut plus facilement se mettre dans la peau du personnage vivant au siècle que l'on étudie. Il en est de même pour les musées qui nous mettent un peu dans l'ambiance»*. Anne-Lise (8L, collège B) s'exprime dans le même sens à l'égard des jeux de simulation créés pour l'enseignement de la géographie: *«La vie dans une société est difficilement compréhensible simplement par les lectures ou en écoutant l'enseignant s'exprimer. Si nous nous prenons pour un Touareg par exemple et nous essayons de vivre sa vie, ses occupations, on arrive à mieux saisir certains aspects»*.

Ces deux élèves décrivent parfaitement une des raisons de la création et l'utilisation des «jeux»: diminuer la distance dans le temps des phénomènes historiques et dans l'espace géographique, ce qui rend les élèves partie prenante par leur simulation de cette réalité (par exemple, lors du jeu «Votons à Athènes au Ve siècle av. J.-C.», ils vont présenter les «arguments» de différents groupes sociaux, basés sur l'étude des documents historiques, face à diverses situations, comme s'ils y étaient eux-mêmes un de ces membres qui défend «ses» intérêts). Une situation proche se produit aussi lorsqu'on découvre des objets dans les musées.

⁴⁴ A.-L. Schapira, B. Jousson (1982); B. Jousson, A.- L. Schapira, M. Duret (1986).

d) Intérêt pour la culture générale

Cet intérêt pour la culture générale ressort clairement de plusieurs réponses: Peter (9L, collègue B): *«Discuter de l'actualité est très utile. Je pense qu'il est mieux de connaître des situations historiques actuelles que les situations anciennes. Mais cela ne veut pas dire que je renie totalement les sujets historiques qui me sont utiles pour la connaissance générale»* et Patricia (7 LS, collègue B): *«Ces moyens (voir et analyser des diapositives, des films, après avoir étudié un sujet faire un débat, un jeu) permettent d'apprendre et surtout de retenir mieux pour l'avenir les informations reçues auparavant»* ont bien intégré l'idée que l'on va à l'école pour préparer son avenir et ont comme projet d'avoir une culture générale.

En 1972, dans notre étude, nous mentionnions aussi que le rôle du maître d'histoire est primordial pour démontrer aux élèves que l'enseignement de l'histoire – considéré à Genève comme une discipline secondaire – est très important. L'argument habituel qu'il utilise pour y arriver est qu'on ne peut pas aspirer à posséder une culture générale sans connaître l'histoire. On ne peut pas vivre aujourd'hui sans connaître ce qui s'est passé avant nous car il faut pouvoir interpréter les événements historiques actuels. Une enseignante nous décrivait comment elle explique aux élèves que la culture générale qu'ils visent à acquérir aussi par l'école est comme une casserole dans laquelle on met beaucoup d'éléments, notamment des connaissances historiques qui occupent une grande place.

D'ailleurs, nous citons des réponses d'élèves à la question *«Que représente pour toi l'histoire en général ?»* qui nous prouvent qu'on peut leur faire comprendre l'importance d'avoir des connaissances en histoire. Par exemple *«L'histoire représente pour moi un moyen d'augmenter ma culture générale au moyen de notions pleines de beauté. L'histoire nous est bénéfique au plus haut point»* (9^e); *«L'histoire c'est de la culture générale»* (7^e).

En 1982, le pourcentage de réponses d'élèves qui spécifient aimer l'histoire car elle leur donne des éléments pour une culture générale est de 10%. Nous rencontrons à nouveau cette idée: *«L'école est intéressante dans la mesure où elle nous prépare pour l'avenir, pour une spécialité et pour la culture générale»* (Micheline, 9^e).

En 1993, Violaine et Eric Monneron-Stiassny ont trouvé un fort pourcentage de réponses indiquant la culture générale à la question *«Que t'apporte l'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique ?»*: 43% en 7^e; 48% en 8^e, 31% en 9^e. A leur tour ils citent des exemples:

- En 7^e: *«Une culture générale et un plaisir manifeste»; «Un agrandissement intellectuel et une meilleure pensée de la vie».*

- En 8^e: *«L'histoire nous approfondit le niveau culturel, ça nous apprend comment sont nées diverses religions, quelles étaient les mœurs avant et comment vivaient les personnes. C'est très intéressant et je trouve que c'est vraiment utile de savoir tout ça pour nous cultiver».*

- En 9^e: *«Une culture générale qui peut m'apporter des débouchés suivant le métier que je choisirai (enseignant, historien)»; «L'histoire m'apporte une connaissance culturelle et me permet d'avoir une réflexion sur diverses choses. L'éducation civique apporte des connaissances politiques et économiques qui permettent de mieux comprendre l'actualité de la région et du pays où l'on habite»; «L'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique m'apportent une certaine culture générale. C'est toujours intéressant de savoir*

pourquoi et à cause de quoi le monde est comme il est aujourd'hui. Dans une certaine mesure, on peut essayer de ne pas refaire les erreurs du passé, mais l'homme a la mémoire si courte...»

Gérard de Vecchi (1997)⁴⁵ accorde tellement d'importance à un projet d'apprentissage de l'élève qu'il en fait une condition nécessaire pour que l'enseignement soit efficace. Or, nous avons constaté que beaucoup d'élèves ont également la conviction que l'enseignement de l'histoire leur apporte des éléments pour leur culture générale lorsque le projet d'enseignement rencontre leur projet d'apprentissage. Quelques réponses, rencontrées dans les rapports analysés, comme celles citées pour le 9^e degré par Violaine et Eric Monneron-Stiassny en 1993, lient même ce projet général à leur future activité professionnelle.

e) Mieux comprendre le sujet étudié

C'est un critère exprimé comme tel en 1995 dans des réponses justifiant le choix des trois méthodes d'enseignement préférées, parmi les 8 proposées par le questionnaire des chercheurs.

Samantha (8L, collègue A) est une élève très scolaire qui veut comprendre et retenir un maximum de connaissances, donc elle analyse les méthodes d'enseignement en fonction de ses propres objectifs: *«Faire un jeu peut nous aider à comprendre un sujet, visiter un musée nous fait voir concrètement des objets anciens; en écoutant les explications, il peut être utile de prendre des notes»*. Barbara (9SM, collègue B) n'accepte aucune explication, aucun document sans avoir fait ses propres analyses et tiré ses propres conclusions. C'est une élève de section scientifique, très cartésienne: *«Il ne faut pas apprendre par cœur ce qui s'est passé ou ce qu'une personne a dit, mais, il faut comprendre pourquoi cet événement s'est déroulé ainsi»*.

f) Correspond à un intérêt personnel

Florian (8L, collègue B) a l'archéologie comme hobby, il visite avec ses parents beaucoup de chantiers actuels et des musées. De divers pays, il a ramené des «souvenirs archéologiques» dont il fait collection: *«J'aime beaucoup la visite des musées, car c'est la chose en histoire qui se rapporte le plus directement à l'archéologie»*. Victor (7 LS, collègue A) est un lecteur passionné, il emprunte un nombre important d'ouvrages à la bibliothèque de l'école: *«J'aime bien chercher dans des livres, des documents, car j'aime bien lire»*.

«C'est assez bête de jouer, mais par contre, c'est bien de dire ce que tu as appris. Voir des films c'est super, mais c'est inutile de les analyser. Tu retiens ce qui t'intéresse, si non c'est inutile.» Jean-Vincent (9SM, collègue B) n'aime pas faire d'effort pour apprendre d'une part, mais d'autre part désire être valorisé face à ses camarades car l'adolescent se considère lui-même en fonction de la considération d'autrui (cf. Evelyne Kestenberg, 1962).

«Je préfère voir et analyser des diapositives, des films, après avoir étudié un sujet faire un débat, un jeu, parce que c'est quelque chose qu'on fait en groupe.» Gabrielle (8L, collègue A), comme d'autres élèves cités auparavant, apprécie beaucoup le travail en

⁴⁵ Gérard de Vecchi (1997, p. 25): «Il n'y a de véritable transmission que quand un projet d'enseignement rencontre un projet d'apprentissage et que le sujet apprenant va travailler les matériaux fournis.»

groupe. Elle est très bien intégrée dans sa classe, participe avec enthousiasme à toutes les activités extra-scolaires qu'on lui propose. Elle est fille unique et son intérêt principal est de trouver la compagnie des camarades de son âge.

«*J'aime bien jouer! Faire un jeu en classe avec des sujets historiques m'intéresse énormément.*» Christian (8L, collège A) exprime bien les intérêts pour une activité ludique d'un élève de 12-13 ans, élément qui a poussé les auteurs à construire des jeux-débats et de simulation pour opérationnaliser des connaissances acquises lors d'un ensemble d'activités⁴⁶.

Sigmund (9SM, collège A), sculpteur amateur, ne s'intéresse dans un musée qu'à sa propre passion: «*Les musées ne peuvent être intéressants que lorsque nous voyons de la sculpture*». Carmen (9SM, collège A) ne supporte pas les contraintes et ne veut suivre que ses propres désirs: «*Quand on va visiter un musée c'est parce qu'on a envie, si le musée nous est imposé et qu'il ne nous intéresse pas, on ne suit absolument rien*».

Effectivement, même si l'enseignant utilise des méthodes d'enseignement qui modifient les habitudes scolaires des élèves, les rendent plus actifs, motivent la majorité des élèves, tiennent compte des particularités de leur âge, il n'existe pas de succès garanti pour son enseignement. Une des conditions pour réussir est d'arriver, dans la mesure du possible, à répondre aux préoccupations quotidiennes des élèves car la méthode en elle-même, si active soit-elle, n'a pas d'effet magique sur la motivation de l'élève.

2. Diversification de l'enseignement

En 1995, pour la première des questions ouvertes, les élèves devaient inscrire trois branches d'enseignement qu'ils aiment plus et trois qu'ils aiment moins. Ensuite ils ont dû justifier leur réponse. Ainsi, ils inscrivent aussi des aspects liés à la diversification des méthodes d'enseignement (collège A: 13%; collège B: 12%). Cette recherche a été effectuée à partir de réponses d'élèves de 12 à 15 ans, donc des adolescents, en général incapables de rester très longtemps sans bouger un peu, qui aiment modifier souvent leurs activités; ils sont preneurs de nouveauté, mais par des biais variés. Eux-mêmes sont à des stades de développement psychologique et de maturation intellectuelle inégaux, d'un degré à l'autre et d'un individu à l'autre. Ils sont assez agressifs (surtout à cause des changements physiologiques qui se produisent à cet âge). De plus, la plupart ont un besoin manifeste de se dépenser. La diversification des méthodes dans l'enseignement des différentes disciplines scolaires peut être un moyen d'utiliser cette agressivité pour les conduire à mieux apprendre.

Nous avons quantifié les réponses des élèves qui indiquaient, en 1995, le fait qu'elles génèrent des diversifications de l'enseignement: il y en a 13% pour le collège A et 12% pour le collège B. Nous constatons qu'il s'agit surtout de l'utilisation des trois méthodes d'enseignement préférées par les élèves. L'ensemble des réponses attribuées par nous à cette catégorie se répartissent de la manière suivante:

- «Voir et analyser des films»: collège A, 34%; collège B, 29%;
- «Visiter des musées»: collège A, 31%; collège B, 31%;

⁴⁶ Par exemple: A.-L. Schapira, M. Duret (1984, B); B. Jousson, Ch. Philipona, A.-L. Schapira, M. Duret (1987).

- «Après avoir étudié un sujet, faire un débat ou jouer un jeu»: collège A, 19%; collège B, 20%.

Dans cette catégorie, les **arguments le plus souvent rencontrés** dans les réponses des élèves sont:

- a) Désir de changement
- b) Le vécu de l'élève
- c) Sortir du cadre scolaire et opposition aux méthodes «traditionnelles»
- d) Varier les méthodes d'enseignement

a) Désir de changement

Comme nous l'avons déjà affirmé ci-dessus, le choix des élèves se porte surtout sur trois des méthodes d'enseignement proposées.

«Je trouve très intéressant d'écouter l'opinion des autres et en même temps le jeu permet de travailler sans toujours faire la même chose.» Nathalie (8L, collège B) aime la variété dans les méthodes d'enseignement, mais en même temps cette élève découvre l'intérêt des avis de ses camarades, ce qui n'est pas si fréquent.

Dans une classe où l'enseignant utilise peu ces méthodes d'enseignement: *«Je pense que ce serait intéressant et plus relax de jouer un jeu sur le sujet comme nous l'avons fait l'année passée. Cela nous changerait des activités habituelles qui sont monotones. Et je pense qu'on devrait nous montrer des films, comme ça on pourrait mieux imaginer comment c'était avant.»* Jacques (9G, collège A) exprime son regret pour les jeux et les films, méthodes qu'il avait beaucoup appréciées l'année précédente. Il a l'air de s'ennuyer cette année.

Abdul (9SM, collège B): *«Ces trois activités sont plus distrayantes, on apprend plus facilement, elles changent du train-train habituel et sont vivantes. Nous devrions aller plus souvent au musée.»* Comme Nathalie et Jacques, Abdul exprime le même désir de changement et apprécie les méthodes qui impliquent une participation plus active des élèves.

Le jugement porté sur ces méthodes d'enseignement dépend évidemment de la façon dont elles sont mises en œuvre par l'enseignant. A côté des réactions que nous venons de citer, on en trouve d'autres plus négatives comme celles de Giovanna ou Serge: Giovanna (7LS, collège A): *«Quand on fait un débat, on ne s'entend plus et le prof nous punit»* et Serge (9SM, collège B): *«Si on va visiter des musées, on n'y prête pas vraiment attention, car on s'amuse et rien d'autre.»* Ces deux élèves soulignent une détérioration du climat de la classe que peut entraîner une moins bonne maîtrise de ces méthodes d'enseignement.

b) Le vécu de l'élève

Le vécu de l'élève, notamment en dehors de l'école, ressort assez fortement. Voici quelques citations. Sabine (8M, collège A) exprime un point de vue un peu différent des précédents: *«Je n'aime pas trop visiter les musées, car ce qu'on y voit ne ressemble pas à la vérité. La vérité pour moi, c'est de partir dans le pays dont on étudie les hommes.»* Cette élève a fait beaucoup de voyages culturels avec sa famille: elle a l'impression que la «vé-

rité» sur un pays ou une civilisation ne peut être connue que sur place. A notre avis, le fait que dans un musée, tout est statique, par opposition à la vie quotidienne d'un peuple, influence aussi son jugement.

Pour Sandrine (7G, collège B), l'enseignement devient intéressant quand il complète les émissions de télévision qu'elle regarde beaucoup à la maison et chez des amis. Cette vision de l'enseignement axée uniquement sur sa principale activité extra-scolaire est quand même une surprise pour nous: *«J'aime bien regarder des films! Ceux qu'on nous montre en classe sont intéressants, car ils nous expliquent bien des choses sur d'autres pays, qu'on ne nous montre pas à la télévision»*.

c) Sortir du cadre scolaire et opposition aux méthodes traditionnelles

En 1995, nous rencontrons des réponses mentionnant clairement le désir de l'adolescent de diversifier ses activités, notamment à l'école. Nadia (8G, collège A): *«Je pense qu'il faut sortir des méthodes traditionnelles et rendre les cours plus modernes»*; Valentine (9SM, collège A): *«Je préfère visiter des musées, voir des films ou faire des débats, car je trouve que cela me fait mieux comprendre et apprendre l'histoire, au lieu d'être assise sur une chaise et écouter les leçons ou regarder des diapositives»* et Marissa (8M, collège B): *«J'aime mieux regarder des films que d'entendre le prof parler»* sont des élèves qui aiment beaucoup participer aux leçons. Suivre passivement un cours, même s'il s'agit d'une présentation de diapositives par l'enseignant, ne les intéresse pas beaucoup.

Jérôme (8L, collège B) est un élève qui bouge beaucoup, manque de patience et même s'il est bon élève, rester en classe sept heures par jour est pour lui un supplice: *«Les visites des musées nous permettent de sortir de l'école, de voir directement les objets étudiés et de quitter un peu de la routine»*. Livio (9SM, collège B) ayant mentionné dans sa réponse les trois méthodes d'enseignement, aime aussi sortir du système d'enseignement traditionnel: *«C'est une autre manière d'apprendre, c'est marrant, intéressant»*.

En 1993, dans leur rapport, Violaine et Eric Monneron-Stiassny spécifiaient que 70% des élèves de 7^e, 55% des 8^e et 28% des 9^e exprimaient à propos des méthodes d'enseignement leur désir de sortir du cadre scolaire.

d) Varier les méthodes d'enseignement

Quelle que soit la méthode adoptée (travail sur document, analyse de diapositives, etc.), plusieurs élèves expriment leur besoin d'une plus grande diversité de méthodes d'enseignement pour éviter l'ennui et la fatigue. Ceci est une demande provenant aussi des particularités individuelles des élèves ainsi que de leur âge. Par exemple, pour étudier et présenter des documents et écouter les explications de l'enseignant, Dinu (8M, collège A): *«Dans ces activités, il faut faire preuve d'une grande attention, de concentration. Il est difficile de rester attentif sur un seul sujet pendant 45 minutes.»*

Patricia (9L, collège A), en se référant aux explications de l'enseignant, à l'analyse de diapositives et à l'étude de documents, s'exprime ainsi: *«Avec ces activités la classe devient passive, il faut changer»*. Elle demande d'autres méthodes d'enseignement qui la rendraient plus active. Philippe (9SM, collège B), qui a besoin de «concret» et doit se sentir impliqué dans ses activités, nous a répondu: *«Ecouter les explications du prof n'est pas du tout intéressant, c'est clair que c'est beaucoup plus abstrait que de faire un jeu ou visiter un musée»*.

A propos de l'écoute des explications de l'enseignant, nous rencontrons des réactions semblables: Vicky (9SM, collègue A) dit aimer les jeux-débats, voir et analyser des films, visiter des musées: «ça change des habitudes». Or, le contenu cognitif à faire acquérir par les élèves lors de ces activités reste le même (voire est plus large) que lors de l'utilisation d'autres méthodes d'enseignement.

En 1972, nous constatons que le fait de connaître le contenu enseigné donne la possibilité à l'élève d'exécuter certaines opérations (analyse, synthèse, généralisation, etc.). Au commencement, il «apprend» à les exécuter grâce à des exercices (par exemple, nous avons décrit les fiches que nous lui demandons de remplir pour préparer un débat), il acquiert des «habitudes d'activité intellectuelle», comme les appelle Kabanova-Meller (1963).

Avant de s'engager dans l'enseignement de certains thèmes, l'enseignant pourra ainsi trouver d'abord les opérations qui précèdent la connaissance et pourra ensuite demander aux élèves de reconstruire ces opérations (comme par exemple dans l'activité décrite auparavant «Votons à Athènes au Ve siècle av. J.-C.») en allant de leurs composantes les plus simples aux plus complexes, créant ainsi des schémas opératoires.

3) Atmosphère détendue lors des activités proposées

11% des réponses d'élèves du collège A et 14% du collège B mentionnent cette catégorie. Les **arguments le plus souvent rencontrés** dans les réponses des élèves sont:

- | |
|--------------------------------------|
| a) Plus agréable
b) Pas de stress |
|--------------------------------------|

L'ensemble des réponses attribuées à cette catégorie se répartissent de la manière suivante (les trois méthodes d'enseignement déjà citées sont à nouveau retenues par les élèves des deux collèges⁴⁷):

- «Visiter des musées»: collègue A, 33%; collègue B, 36%;
- «Après avoir étudié un sujet faire un débat ou jouer un jeu»: collègue A, 30%; collègue B, 27%;
- «Voir et analyser des films»: collègue A, 20%; collègue B, 21%.

De plus, nous rencontrons une fois encore quatre classes du collège B et seulement deux du collège A qui trouvent que «regarder et analyser des diapositives» – collègue A, 5%; collègue B, 14% – se fait dans une atmosphère détendue.

Par contre, à nouveau, des élèves du collège A (31%, contre 0% du collège B) trouvent que des activités plus «scolaires», comme par exemple «étudier des documents», se font aussi dans une atmosphère détendue. De même, «présenter des travaux devant la classe» donne une bonne atmosphère pour des élèves du collège A (7%) contre 0% du collège B.

⁴⁷ Les pourcentages indiqués représentent à nouveau uniquement les réponses des élèves qui entrent dans cette catégorie.

Voici quelques exemples de réponses d'élèves des deux collèges qui expriment le désir de travailler dans une atmosphère détendue.

a) Plus agréable

Fabio (9G, collège A) fait référence aux après-midi «décloisonnés» pendant lesquels des enseignants de plusieurs disciplines font travailler les élèves sur un thème commun, souvent à l'extérieur de la classe: *«C'est plus agréable d'apprendre autrement qu'enfermés en classe à écouter parler un prof. Personnellement, je retiens mieux si c'est associé à un après-midi agréable»*. Lucie (9SM, collège B) trouve que regarder un film, habituellement analysé, ou travailler sur un sujet faisant partie du programme et «jouer» ensuite, sont des activités qui se font avec plaisir, car elles diversifient l'enseignement et ont donc une efficacité plus grande. Quant aux sorties, elle nous a expliqué que, cette année, l'enseignant de biologie les a emmenés plusieurs fois à l'extérieur de l'école.

b) Pas de stress

«Je crois qu'il est bon, après avoir beaucoup travaillé de se détendre un peu. Par exemple, faire un débat ou jouer détend l'atmosphère. Quand on travaille beaucoup et dur, on commence parfois à s'ennuyer. C'est pourquoi il est nécessaire de faire plus de sorties, voir des films, faire un débat.» Mercedes (8L, collège A): *«Faire un débat ou jouer un jeu est une chose originale et amusante. C'est une excellente façon d'étudier, car on n'est pas stressés»* et Willy (7L, collège B): *«Quand on fait ce genre d'activités, on est relaxés»*. Ces élèves apprécient, pendant un jeu-débat ou de simulation, de jouer le rôle d'un «personnage historique» et de s'exprimer librement en son nom (ce qui leur permet de tenir des propos qu'ils n'auraient jamais osé exposer en leur propre nom).

Henri (8L, collège B), ayant mentionné les «jeux», décrit un élément extrêmement important pour l'apprentissage, à savoir le rôle de la dimension affective dans ce dernier: *«On participe plus quand on fait quelque chose qu'on aime et on apprend plus, on apprend mieux quand on est décontracté. Comme ça je sais de quoi on parle.»*

L'intérêt pour une activité augmente la rétention des connaissances en mémoire. Par exemple, les élèves apprennent pour pouvoir «jouer» après. Or, toutes nos activités qui se terminent par un «jeu» impliquent 7-8 heures d'étude approfondie de l'ensemble du thème, par d'autres moyens réalisés d'après notre schéma d'apprentissage (voir l'exemple présenté «Votons à Athènes au Ve siècle av. J.-C.»). Le jeu de rôles ou de simulation consiste seulement dans l'opérationnalisation des connaissances acquises pendant les leçons précédentes.

En 1982, nous avons créé des catégories de réponses semblables pour expliquer pourquoi ils aiment ou non une méthode d'enseignement: «détente possible» (11% de réponses) et une «autre liberté accordée à l'élève» (7% de réponses). 3% des réponses parlent de «l'autoritarisme» de l'enseignant qui ne leur permet aucune participation aux leçons.

4) Choix par la négative

Nous rencontrons des réponses qui expliquent le choix d'aimer une méthode d'enseignement uniquement par opposition à une autre qu'ils n'aiment pas. Ils ne donnent

aucune justification positive de leurs choix. En 1995, nous rencontrons ce type de réponses dans une proportion de 11% au collège A et de 16% au collège B.

Dans cette catégorie, les **arguments le plus souvent rencontrés** dans les réponses des élèves sont:

- a) Par comparaison avec d'autres méthodes d'enseignement
- b) Impression de ne pas devoir travailler

A nouveau, les élèves de classes entières des deux collèges choisissent les trois méthodes d'enseignement ainsi que la présentation et l'analyse des diapositives, qui les rendent plus actifs, mais qui en même temps leur donnent l'impression de moins travailler.

L'ensemble des réponses attribuées par nous à cette catégorie se répartissent de la manière suivante:

- «Visiter des musées»: collège A, 39%; collège B, 23%;
- «Voir et analyser des films»: collège A, 23%; collège B, 33%;
- «Après avoir étudié un sujet, faire un débat ou jouer un jeu»: collège A, 9%; collège B, 22%;
- «Voir et analyser des diapositives»: collège A, 14%; collège B, 13%.

Les élèves citent aussi dans les mêmes contextes d'autres activités, comme par exemple «Les explications de l'enseignant»: collège A, 9%; collège B, 2%. Ils évoquent aussi d'autres méthodes d'enseignement: analyser des livres lus, épreuves sur les prises de notes pour vérifier si elles sont bien prises, travail en groupe, etc.

a) Par comparaison avec d'autres méthodes d'enseignement

Adrienne (8L, collège A), qui aime beaucoup regarder des films, a l'impression, quand elle arrive à le faire en classe, que cette méthode d'enseignement est la meilleure, car elle correspond à ses préoccupations: «*C'est bien de regarder des films parce qu'ils expliquent mieux que le professeur.*»

Roland (9SM, collège B), élève peu scolaire pour qui l'école est une corvée, arrive malgré tout à participer aux activités proposées quand il s'agit des trois méthodes d'enseignement citées plus haut: «*Ce sont les choses les moins embêtantes.*» «*Je déteste être sans rien faire à écouter le prof sans rien comprendre.*»

Danielle (9M, collège B), scolairement très mauvaise élève, a de la peine à suivre l'enseignant et a besoin d'explications supplémentaires que ce dernier ne peut pas toujours lui donner quand il travaille avec toute la classe, mais elle travaille mieux lors de l'utilisation des méthodes d'enseignement citées.

Charles (7G, collège B) aime étudier des documents, voir et analyser des diapositives et des films. Il apprécie ces méthodes puisqu'il doit y prendre une part active: «*On ne peut pas s'endormir, car on est obligé de suivre.*»

Quand nous cherchons des comparaisons entre les méthodes d'enseignement citées en 1982 et celles données en 1995, nous constatons que les élèves critiquent aussi différentes

méthodes d'enseignement: l'exposé du maître, présenter un travail, analyser des documents.

b) Impression de ne pas devoir travailler

Pour Anne-Marie (8L, collège B), certains films qu'elle regarde en classe sur des sujets précis l'amuse et elle a l'impression de ne pas être à l'école: *«Les films sont souvent des films qui ne sont pas documentaires et m'évitent de faire des exercices, tout comme certaines diapositives.»*

Pour Jean (7LS, collège A), ces trois méthodes d'enseignement lui paraissent détachées du contexte scolaire et il s'y implique tellement qu'il a la sensation de ne faire aucun effort, contrairement à ce qu'il ressent quand d'autres méthodes d'enseignement sont utilisées: *«Quand nous regardons des films, visitons des musées ou jouons, on n'a pas besoin de réfléchir.»*

Cornelia (8L, collège A) n'a qu'une envie: jouer avec ses camarades et le côté instructif d'une visite au musée ne l'intéresse pas. *«Quand nous visitons un musée, on n'est pas obligé de suivre un cours et on peut rigoler entre les copains.»* Cet aspect est différent du précédent et on peut se demander ce qu'a appris cette élève en visitant le musée, puisque l'essentiel est ailleurs.

5. Je n'aime pas, car il faut faire un effort

Dans cette catégorie de réponses, nous avons considéré celles indiquant clairement qu'ils n'aiment pas telle ou telle méthode d'enseignement, parce qu'elle leur demande de fournir un effort lors de l'apprentissage.

L'ensemble de ces réponses se répartissent de la manière suivante:

- «Présenter un travail»: collège A, 31%; collège B, 29%;
- «Ecouter les explications de l'enseignant»: collège A, 17%; collège B, 21%;
- «Etudier des documents»: collège A, 15%; collège B, 33%.

Curieusement, certains élèves du collège A (10%) – mais 0% du collège B – trouvent aussi que voir et analyser ensuite des films implique trop d'efforts.

Voici quelques réponses d'élèves: Georges (8M, collège A) n'aime pas les explications de l'enseignant et présenter des travaux, tout en étant un bon élève. Il lui déplaît d'être obligé d'écouter l'enseignant pour préparer des épreuves, car cela lui demande trop d'effort: *«Je n'aime pas quand la prof parle, car on est obligé d'écouter, sinon, après on n'arrive pas à faire une épreuve. Je n'aime pas les travaux écrits.»*

Arlette (8M, collège A) n'aime pas «voir et analyser des diapositives, des films» et «étudier les documents». Même les méthodes d'enseignement qui trouvent un écho assez bon chez les élèves comme «voir et analyser des films» ne lui conviennent pas: *«Je n'aime pas du tout étudier les textes, car je trouve cela barbant et je trouve inutile de chercher la petite bête dans un texte. Je trouve qu'il faudrait juste l'expliquer et le lire, ne pas chercher les détails.»* Mado (9SM, collège B): *«Je n'aime pas présenter un travail, car la recherche de documents est souvent longue et fastidieuse.»*

Quant à Serge (9G, collège B), il n'aime pas «présenter un travail», «écouter les explications de l'enseignant» et «étudier des documents», car *«cela demande énormément de travail et d'études. Il faut se concentrer plus. C'est donc à éviter.»*

Des élèves de 7^e expriment le même manque d'intérêt pour les explications de l'enseignant, l'étude et la présentation des documents d'une manière plus succincte: Jean-Pierre (7LS, collège B): *«On doit réfléchir»*; Sylvain (7LS, collège A): *«On doit étudier»* et Marianne (9G, collège B): *«Je n'aime pas écrire des longs textes.»*

Ces élèves évitent de toute évidence, par leur réactions, le caractère plus exigeant de certaines méthodes d'enseignement qui impliquent une participation active de leur part.

Une attitude positive face à l'utilisation de l'une ou l'autre des méthodes d'enseignement, provoque chez les élèves une plus grande concentration, donc une meilleure acquisition des connaissances, une meilleure formation des rapports intellectuels, des associations dans le cerveau. Or, ces réflexions nous montrent un détachement pour différentes activités de la part des élèves cités, ce qui nuit à leur apprentissage lors de l'utilisation de ces méthodes d'enseignement.

6. Particularités individuelles des élèves

Dans cette catégorie, les **arguments le plus souvent rencontrés** dans les réponses des élèves sont:

- a) J'ai le trac
- b) Peur de se tromper, de se ridiculiser devant ses camarades, manque de confiance en soi
- c) Le mode d'apprentissage de l'élève

Très souvent les élèves affirment aimer ou ne pas aimer une méthode d'enseignement en fonction de leur propre personnalité.

- «Présenter un travail»: collège A, 41%; collège B, 79%;
- «Voir et analyser des diapositives»: collège A, 24%; collège B, 3%;
- «Ecouter les explications de l'enseignant»: collège A, 18%; collège B, 15%;
- «Etudier des documents»: collège A, 16%; collège B, 18%.

a) J'ai le trac

Cette affirmation se rencontre assez fréquemment à propos de la présentation des travaux aux camarades.

Jean (7LS, collège B): *«Le travail je l'aime bien, mais je me sens mal devant les autres avec cet exercice.»* Alexandre (9SM, collège A) n'aime pas présenter des travaux: *«On parle devant tout le monde et ça impressionne»*, ou Marie-Laurence (9SM, collège B): *«Je hais présenter un travail devant toute la classe, j'ai très peur.»* Plusieurs réponses des élèves des deux collèges sont très succinctes: *«J'ai le trac pour présenter devant la classe.»* Antoinette (7LS, collège B) dit aller *jusqu'au bégaiement* par peur de présenter un travail en classe.

Bernadette (8G, collègue A) mentionne ne pas aimer non plus l'analyse des diapositives et les débats et jeux, donc les activités qui impliquent qu'elle s'exprime devant ses camarades.

b) Peur de se tromper, de se ridiculiser devant ses camarades, manque de confiance en soi

Louise (8G, collègue A) manque de confiance en elle, ce qui la conduit à donner la même explication pour son rejet de toutes les activités impliquant la prise de parole devant les camarades, comme par exemple «voir et analyser des diapositives» et «jeux-débats» où on lui demande de s'exprimer publiquement: «*Je n'aime pas présenter un travail, car souvent je dis un mauvais mot et je ne sais comment l'expliquer.*» Le même problème se pose pour René (7G, collègue A): «*Quand on présente un travail, des fois on a peur de parler devant les copains, on a peur qu'ils n'aiment pas ce que on a fait*» et pour Damien (9SM, collègue B): «*Je n'aime surtout pas présenter un travail, car on a peur que les autres se moquent.*»

On trouve la même crainte de ridicule ou d'échec chez les trois élèves suivants. Ils manquent aussi terriblement de confiance en eux. Ils ont peur de faire des erreurs en préparant leur travail et ainsi d'être ridicules devant leurs camarades: Madeleine (9L, collègue A): «*Je n'aime pas présenter un travail, car je trouve affligeant si on le rate.*» Olivier (9G, collègue A): «*Dans les analyses de textes ou dans les questionnaires sur les livres, nous ne pouvons être sûrs de nos réponses, donc ne pouvons être satisfaits*»; Barbara (7LS, collègue B), en se référant à l'étude et la présentation des documents, écrit: «*Pendant ces activités-là on est stressé soit par l'idée de se tromper, soit par l'idée de ne pas tout retenir.*»

c) Le mode d'apprentissage de l'élève

Celui-ci est extrêmement important pour pouvoir conduire les élèves à construire leurs connaissances⁴⁸. Les stratégies d'apprentissage des élèves sont pour nous aussi des éléments qui déterminent leur réussite scolaire, surtout si l'élève est conscient et, s'il n'a pas de bons résultats, il essaye de les modifier.

Pour mieux expliquer ce que nous entendons par cette catégorie de réponses, nous allons l'illustrer par l'expérience effectuée par F. P. Büchel (1985), avec des apprentis, que nous trouvons très édifiante. Il leur a enseigné des stratégies permettant de comprendre des textes. Ensuite, ils ont dû résumer le contenu. Parallèlement, ils ont décrit leur manière d'apprendre. Les corrélations entre la qualité des stratégies décrites et les performances de reproduction se sont avérées significatives. D'ailleurs, plusieurs élèves justifient leur préférence pour telle ou telle méthode d'enseignement par le fait que celle-ci correspond mieux à leur façon de penser ou d'apprendre.

«*Voir un film ou visiter un musée, c'est plus intéressant, plus attrayant que d'écouter longtemps un prof. On a besoin de voir, même de toucher les objets*» (Layos, 9L, collègue B). En plus des idées analysées auparavant à propos des musées et des films, cet élève introduit la nécessité, lors de son apprentissage, d'utiliser un autre sens que la vue et

⁴⁸ Christine Pellegrini et Jean-Michel Bugnion (1994, p. 141) écrivent même que l'enseignant ne peut plus raisonner en termes de manques à combler, mais qu'il doit prendre en compte le fonctionnement intellectuel des élèves, car, comme l'écrit J.-P. Astolfi (1989, p. 70): «N'oublions pas que nous voyons avec notre cerveau au moins autant qu'avec nos yeux.»

l'ouïe: le toucher. Jean Piaget a relevé souvent la nécessité pour l'enfant de manipuler les objets⁴⁹.

Nous rencontrons des réponses comme celle d'Alain (9L, collègue A) qui décrit sa méthode d'apprentissage et qui se rend compte lui-même qu'elle est inefficace: «*Lorsque j'étudie un document, j'ai tendance à l'apprendre par cœur sans forcément comprendre ce qu'il y a d'écrit, donc quelque temps après je ne me souviens vraiment plus de rien.*» Lors d'une interview, nous avons essayé de chercher ensemble d'autres possibilités de s'approprier des connaissances. C'est la première fois qu'il analysait son mode d'apprentissage et se posait des questions à ce sujet et c'est ce qui va lui permettre de l'améliorer⁵⁰.

Pour Natacha (8L, collègue B), l'étude des documents correspond bien à son fonctionnement cérébral personnel, donc elle l'aime: «*Je préfère faire des recherches moi-même, c'est ainsi que je retiens mieux.*» Dans la réponse d'Aïsa (7G, collègue A), une élève plus «visuelle» que d'autres, nous rencontrons le même type d'explication: «*J'aime bien voir les choses, donc j'aime bien les films et je trouve qu'on peut mieux apprendre en regardant.*»

Lucienne insiste plus directement sur le lien entre son travail et ses intérêts ainsi que la méthode d'apprentissage retenue. «*Je trouve que le mieux c'est de travailler soi-même, comme ça je retiens quelque chose. Quant aux musées, il est plus intéressant de voir ce qu'on a étudié, mais il faut regarder ce qui t'intéresse le plus.*» Lucienne (9SM, collègue A), fonctionne cérébralement aussi selon son propre mode d'apprentissage et aime rester dans son propre monde lors de l'utilisation des autres méthodes d'enseignement, d'ailleurs comme Claire (8L, collègue B) chez laquelle on retrouve la même insistance: «*Je n'aime pas que l'on m'embrouille avec des histoires de quelqu'un d'autre. J'aime que moi-même je comprenne en regardant un film, comme ça j'arrive à mieux retenir le contenu.*»

Par contre, Théodore (7G, collègue B), comme d'autres élèves cités auparavant, préfère l'échange d'idées, le contact avec ses camarades pour bien comprendre et mémoriser les connaissances: «*Je préfère que l'on fasse des activités tous ensemble, discuter, faire des débats.*» Barbara (7LS, collègue B) est une jeune élève très scolaire, bien disciplinée, qui décrit les différentes étapes de son apprentissage: «*J'aime bien présenter un travail, après*

⁴⁹ J. Piaget écrit notamment dans son introduction au livre de M. Schwebel & J. Raph, «Piaget à l'école» (1976): «Il est indispensable à l'enfant de disposer de matériaux concrets, et non simplement d'images, d'élaborer son hypothèse, de la vérifier ou non; en somme, tout doit se faire à travers sa propre manipulation.» Dans ce sens, nous nous permettons de relever une excellente initiative du Groupe des enseignants d'histoire de l'enseignement publique secondaire I de Genève du début des années 1980 qui ont emprunté au Musée d'histoire de Genève quatre malles avec de vrais outils préhistoriques que les élèves ont pu manipuler à leur guise. D'ailleurs, ceci nous a permis de réaliser une activité de découverte (A.-L. Schapira, B. Jousson, 1982) avec des élèves de 12-13 ans qui les a conduits à construire eux-mêmes, en argile, avec des pierres du Rhône, des «objets préhistoriques» en expliquant par la suite de quelle époque ils étaient, quel type d'homidé les avait fabriqués, et à quoi ils servaient.

⁵⁰ Y. André et A. Bailly (1990, p. 72) écrivent: «La métacognition est indispensable dans tout apprentissage.» Dans ce cas, il s'agirait de la facette de la métacognition dont nous parlent Bernadette Noël, Marc Romainville, José-Louis Wolfs (1995, p. 52): «... ce serait plutôt la qualité de l'analyse, par l'apprenant, de ses propres stratégies qui serait déterminante pour améliorer l'efficacité de son apprentissage. L'explication de la variabilité des performances des élèves serait moins à chercher dans la diversité de leurs stratégies cognitives que dans les différences d'opérations métacognitives qu'ils exercent sur elles.»

*étudier mieux les documents et ensuite faire une épreuve ou un exposé pour voir si j'ai bien compris.»*⁵¹

Le mode d'apprentissage des élèves est tellement important que Michel Develay (1993)⁵², en décrivant les mutations du métier d'enseignant, affirme même que «*spécialistes de l'enseignement, les enseignants ont à devenir des spécialistes des apprentissages scolaires.*» C'est uniquement à partir de ceux-ci que l'enseignant pourra conduire ses élèves à construire leur connaissances. S'il va par exemple expliquer verbalement, longuement un aspect non compris par un élève visuel, il y a beaucoup de chances pour que celui-ci ne soit pas bien plus au clair qu'avant l'explication. Il aurait peut-être suffi d'un simple schéma dessiné pour que celui-ci arrive tout de suite à comprendre le problème.

7. J'existe

Nous avons créé cette catégorie de réponses car les élèves inscrivent souvent très clairement leur désir d'être pris en considération, d'être partie prenante aux activités qu'on leur propose.

Les **arguments rencontrés le plus souvent** dans les réponses des élèves sont:

- a) Etre actif
- b) Fonctionnement personnel
- c) Pouvoir s'exprimer, être valorisé

Il s'agit d'un aspect extrêmement important pour les élèves comme pour tout être humain. Plusieurs élèves justifient leur préférence pour une méthode d'enseignement particulière par le fait que celle-ci les valorise, leur donne le statut d'être, d'exister vraiment, d'avoir droit à la parole, etc.

Nous avons rencontré tellement souvent chez les élèves le désir de participer activement à l'enseignement et d'être valorisés que nous l'avons aussi quantifié. Par exemple:

Les élèves ont l'impression d'exister quand ils:

- participent à des jeux, débats: collège A, 32%; collège B, 21%;
- voient et analysent des films: collège A, 22%; collège B, 27%;
- visitent des musées: collège A, 12% ; collège B, 23%;
- présentent un travail: collège A, 17%; collège B, 7%.

Même si présenter des documents n'est pas une méthode d'enseignement très appréciée par les élèves, nous constatons qu'elle donne aussi l'impression à certains d'entre eux «d'exister».

Nous ne rappellerons jamais assez que les conditions optimales pour l'acquisition des connaissances sont réalisées au moment où l'élève éprouve de l'intérêt pour apprendre,

⁵¹ D'après J. Baird & R. T. Baird (1982), c'est en augmentant la capacité du sujet à auto-évaluer ses stratégies d'apprentissage que l'on renforce sa capacité générale d'apprendre.

⁵² Develay, M. (1993): «Pour une épistémologie des savoirs scolaires». Texte de la conférence prononcée le 2 juin à Chicoutimi, dans le cadre de la Conférence nationale 1993. In Pédagogie collégiale, vol. 7, No 1, p. 36.

lorsqu'il participe activement au processus de l'enseignement. Voici quelques explications données dans cette catégorie par les élèves.

a) Etre actif

Angéla (8L, collègue A) déclare: «*Dans un débat on peut exprimer nos idées. C'est bien car ça nous change d'autres activités*»; Boris (7LS, collègue B), qui inscrit aussi les jeux-débats comme méthode d'enseignement qu'il aime, inclut aussi le travail en groupe dans sa réponse car il l'apprécie. Sa formule est particulièrement percutante: une méthode d'enseignement est jugée bonne ou efficace lorsqu'elle en appelle à l'intelligence de l'élève: «*On peut donner son point de vue et on travaille en groupe. On fait recours à l'intelligence.*» Cette remarque au sujet des «jeux» est importante à notre avis⁵³ car le «jeu», tel que nous l'avons déjà expliqué, n'a lieu qu'à la 7^e ou 8^e heure d'enseignement d'un thème. Il vise l'opérationnalisation des connaissances acquises, mais étant annoncé dès le début des activités, il devient la principale motivation des élèves qui les conduit à travailler consciencieusement pendant leur ensemble. Ils sont heureux de pouvoir être écoutés, de pouvoir donner leur point de vue devant les camarades tout aussi bien dans leur groupe de travail (comme par exemple dans l'activité «Votons à Athènes au Ve siècle av. J.-C.») que devant le tout grand groupe, la classe.

Nous apprécions beaucoup ce type d'activités proposées aux élèves, car ledit jeu fait appel aux connaissances acquises par les élèves, à leur imagination, les oblige à soutenir un point de vue jusqu'au bout, à écouter autrui, etc.⁵⁴

b) Fonctionnement personnel

Dans cette catégorie, nous avons inclus la description par les élèves des mécanismes personnels de construction des connaissances, de leur rétention en mémoire.

Nous avons déjà montré l'importance accordée par les élèves aux visites des musées, mais Aline (8L, collègue B) introduit une dimension nouvelle – *le volume*. Des images en deux dimensions ne lui suffisent pas: «*Quand on visite des musées, on voit les objets au lieu de les voir en photo, comme ça on retient ce qu'on a étudié.*»

En 1993, Violaine et Eric Monneron-Stiassny ont même quantifié les réponses d'élèves qui expriment le désir de fabriquer une maquette, de toucher un objet pour mieux le connaître. 11% des réponses d'élèves de 7^e, 21% de 8^e et 14% de 9^e contiennent cet aspect.

Jean (7G, collègue A) doit combiner plusieurs méthodes d'enseignement pour mieux retenir des connaissances et être prêt pour une épreuve: «*Je trouve que pour préparer une épreuve, il faut avoir des explications et voir des films, diapos.*» Maxime (9G, collègue A) exprime un point de vue analogue: «*Parler et exprimer oralement ses idées et se concerter permet de mieux comprendre un sujet.*»

⁵³ René Kaës (1976, p. 132) qui reprend la remarque de D. Anzieu: «Aucun groupe ne peut fonctionner, ni d'abord se constituer, s'il n'est organisé par et à travers un fantasme.»

⁵⁴ Alain Vergnioux (1991, p. 87) écrit à propos des jeux: «Dans l'espace du jeu, toutes les notions se retrouvent: activité, invention, curiosité, désirs, spontanéité, etc. (...) L'imagination, quant à elle, assure la relation entre le monde pulsionnel et les formes culturelles, entre une errance originelle de l'enfant et les formes élevées de la connaissance, elle permet la mise en coïncidence de la richesse infinie des potentialités de l'enfant avec son épanouissement dans la liberté, elle aussi infinie, de la création humaine.»

Nicolas (9G, collège B) insiste plus sur la dimension individuelle qui intervient dans l'apprentissage: *«J'aime bien regarder des films ou des diapositives pour pouvoir les analyser car chacun de nous perçoit différemment l'image ou l'histoire du film.»* Il exprime aussi clairement la conception selon laquelle l'apprentissage reste très individuel, même si l'enseignement est conçu pour un ensemble d'élèves. C'est à l'enseignant de s'informer quelles images mentales (représentations) il forme chez les élèves et d'essayer dans la mesure du possible d'en tenir compte dans son travail.

Marlène (9L, collège A) fait intervenir l'importance de l'échange oral dans un enseignement qui privilégie souvent l'écrit car elle n'arrive pas toujours à les concilier: *«J'aime bien écouter l'enseignant, analyser des films et des diapositives car il ne faut pas écrire; s'il ne faut pas écrire, je participe plus car j'ai le temps de m'exprimer. Si on écrit on n'a pas le temps; on est stressé.»* L'importance accordée à l'écrit au détriment de l'oral semble handicaper de nombreux élèves. Certains sont trop désireux d'écrire impeccablement, d'autres au contraire ne veulent pas travailler et une troisième catégorie ne peut le faire car ils écrivent mal, lentement et surtout sont incapables d'associer deux activités dans un laps de temps assez court.

Nadia (9G, collège B) fait intervenir son impatience de comprendre. Elle veut comprendre vite et sans effort: *«J'aime faire des trucs pas trop durs, que je comprends vite. Si je ne comprends pas du premier coup, je me fâche.»* On peut se demander si cette impatience ne la conduit pas à refuser des tâches se situant dans la «zone proximale de développement» décrite par Vygotski. C'est-à-dire, avec l'aide d'un adulte, faire des activités un peu plus compliquées que celle qu'elle vient d'effectuer, mais réalisables ensuite avec un peu d'effort par elle seule. Ce n'est pas étonnant qu'elle ait de très mauvais résultats scolaires.

c) Pouvoir s'exprimer, être valorisé

Pierre (8L, collège A) ne perçoit les méthodes d'enseignement qu'en fonction de la valorisation personnelle qu'elles lui permettent: *«J'aime présenter des documents, car j'aime bien faire participer mes camarades à ce que je sais.»* Magali (8M, collège A) est préoccupée par l'acquisition des connaissances, mais elle n'arrive pas à avoir ceci comme but en soi: *«J'aime bien me battre pour un sujet quelconque. J'aime défendre les autres. Travailler sur les documents m'intéresse beaucoup car j'aime bien apprendre des nouvelles choses sur les hommes, mais après je veux présenter en classe ce que j'ai fait.»* Visiblement, même si elle aime cette méthode d'enseignement car elle lui permet d'apprendre, elle désire aussi se valoriser, montrer à ses camarades ce qu'elle sait, ce qu'elle a appris. Comme d'autres adolescents, elle désire se mettre en évidence face aux autres pour se valoriser à ses propres yeux. Lucia (7G, collège B) est à son tour contente d'être mise en valeur: *«J'adore montrer aux autres élèves des documents sur l'histoire, leur faire connaître.»*

Léa (9SM, collège A): *«Je trouve vraiment intéressant que chacun dise ce qu'il pense des problèmes qu'il y a dans le monde, car cela nous concerne aussi.»* Elle aime donner son point de vue en différentes circonstances; l'échange sur des sujets généraux, moins abordés en classe où elle brille, l'intéresse beaucoup car, comme postule E. Kestenberg (1962): *«...la considération qu'ont les adolescents d'eux-mêmes dépend du fait qu'on les considère ou non et de la façon dont on les considère.»*

Jean-Charles (7LS, collège B) désire à son tour démontrer ce qu'il sait et communiquer avec ses camarades: «*J'aime bien exprimer les choses, c'est intéressant de voir, d'expliquer ce qu'on a vu et de voir ce que les autres ont vu.*» Bernard (9SM, collège B) apprécie la méthode d'enseignement «voir et analyser des films», car il peut s'exprimer: «*Les films nous permettent de mieux distinguer les choses, ensuite on peut donner son avis.*»

Maryse (9L, collège A), pour se mettre en évidence elle-même, va jusqu'à manifester son désir de remplacer l'enseignant: «*En présentant un travail on peut donner son avis et remplacer le prof, ce qui peut rendre les élèves plus attentifs et j'aime bien les débats pour connaître l'avis des autres. Malheureusement, on en fait trop rarement.*» Dusan (9SM, collège B) s'exprime dans le même sens: «*C'est plus intéressant de pouvoir communiquer son avis et de faire participer la classe.*» Cet élève nous indique par sa réponse qu'il veut même proposer lui-même des interactions avec ses camarades pour être valorisé⁵⁵. Dans ces cas, l'enseignant en valorisant les élèves cherche à faire ressortir l'essentiel lors des différentes activités pour pouvoir conduire les élèves à généraliser eux-mêmes et arriver ainsi à construire différents concepts.

Ryan (8L, collège B) se réalise lors d'un échange: «*J'aime beaucoup les débats, car on exprime clairement ses idées, on écoute aussi celles des autres et cela permet d'avoir différents points de vue.*» Il peut s'exprimer et juger les opinions des autres, car il apprécie bien ce qu'il dit. Nous reprenons l'idée d'E. Kestemberg (1962)⁵⁶ et expliquons ce type de réponses par le besoin des élèves de se rassurer, et dans ce but ils cherchent à donner une image positive d'eux-mêmes.

Nous constatons que les élèves apprécient les méthodes d'enseignement en fonction de leur propre réalisation dans la classe, dans la mesure où leur propre fonctionnement est respecté. Si elles sont variées, ils arrivent à être actifs. Ce besoin des élèves d'être pris en compte, valorisés individuellement est longuement décrit dans la littérature pédagogique et psychologique, notamment par Michel Develay (1993)⁵⁷ qui le démontre longuement.

⁵⁵ Daniel Marcelli (1989) nous indique que dans l'interaction entre partenaires surgit la possibilité d'un sens, et c'est ce sens que l'enseignant cherche à faire ressortir lors des différentes activités qu'il propose aux élèves.

⁵⁶ E. Kestemberg (1962): «Les adolescents sont à la recherche d'une image satisfaisante d'eux-mêmes qui soit de nature à leur apporter une réassurance narcissique.»

⁵⁷ Michel Develay (1993, p. 36): «Les enseignants devraient prendre en compte l'hétérogénéité des élèves qui se substitue à l'homogénéité (...) C'est l'attention aux différences (...) et l'instrumentation nécessaire pour transformer cette attention en action pédagogique qui pourront atténuer l'angoisse du professeur devant la réalité de la différence.» Il cite aussi Pierre Bourdieu: «C'est l'indifférence aux différences qui crée les différences.»

Rapports établis par les élèves entre l'enseignement de l'histoire reçu à l'école et leur vécu

Un autre but de notre recherche était de préciser dans quelle mesure les élèves arrivent à transférer les connaissances acquises dans d'autres situations historiques, dans leur vie quotidienne, d'établir des liens entre elles, car elles sont étroitement liées au caractère actif de la pensée. Il s'agit d'une capacité importante pour la préparation de l'individu à sa vie d'adulte par le processus d'enseignement⁵⁸.

Cet aspect nous intéresse spécialement dans l'établissement des schémas opératoires (décrits dans la première partie de ce travail) par l'assimilation de certaines connaissances sur l'acquisition d'autres connaissances à l'école ou dans leur vie quotidienne⁵⁹. Ainsi, nous avons voulu voir comment sont ancrées les nouvelles connaissances des élèves acquises à l'école, les opinions qu'ils se sont formées, dans leur vécu.

Pour connaître les opinions de nos élèves, nous avons posé trois questions. La première d'entre elles est la deuxième question ouverte du questionnaire de 1995:

«Si on veut comprendre ce qui se passe aujourd'hui dans certains pays, il est nécessaire de bien connaître leur histoire⁶⁰. Donne un ou plusieurs exemples et explique-le(s)».

En 1972, nous avons aussi constaté que d'un degré à l'autre, les liaisons établies par les élèves entre des phénomènes historiques, même si elles ont des points communs, présentent malgré tout des différences. Nous considérons ces différences comme étant absolument normales, elles sont déterminées par l'âge des élèves de chaque degré, par leur différence de pensée, de maturité intellectuelle d'un âge à l'autre, et en conséquence, de leurs intérêts. Ainsi, les élèves de 7^e (12-13 ans), qui ont encore des habitudes leur venant des classes primaires, aiment beaucoup les contes. La mythologie, les légendes créées sur des faits réels en sont très proches. Pour eux, ce qui compte le plus est le côté narratif des leçons d'histoire. Tandis qu'en 8^e (13-14 ans), et surtout en 9^e (14-15 ans), ils arrivent déjà à comprendre plus facilement la complexité des phénomènes historiques⁶¹.

⁵⁸ Jean Piaget (1967, p. 17): «L'intelligence s'engage dans la direction de la mobilité réversible. C'est même là, verrons-nous, le caractère essentiel des opérations qui caractérisent la logique vivante, en action.»

⁵⁹ Dans le sens exprimé par A. Palmonari et W. Doise (1986, p. 22) à partir de la conception de S. Moscovici: il s'agit de «mettre un objet nouveau dans un cadre de référence bien connu pour pouvoir l'interpréter.»

⁶⁰ Nous comprenons l'histoire dans le sens d'Y. André et A. Bailly (1998): «L'histoire est une connaissance de la connaissance des pratiques dans le temps des sociétés, pratiques évolutives, tout comme le découpage du monde.»

⁶¹ Comme nous l'explique J. Piaget (1967, p. 13): «L'intelligence elle-même ne consiste pas en une catégorie isolable et discontinue de processus cognitif. Elle n'est pas à proprement parler une structuration parmi d'autres, elle est la forme d'équilibre vers laquelle tendent toutes les structures dont la formation est à chercher dès la perception, l'habitude et les mécanismes sensori-moteurs élémentaires.»

A partir de l'analyse des faits et des phénomènes historiques, à partir de la synthèse et la comparaison de ces phénomènes, l'élève va arriver à comprendre certaines situations historiques. En 8^e, il comprendra moins la complexité de la situation, en 9^e davantage. Mais il faut avouer que la complexité entière d'une époque historique ou d'un phénomène large avec beaucoup d'implications – comme une guerre, une révolution –, ne sera saisie par les élèves que beaucoup plus tard.

Bien sûr, leur compréhension des phénomènes et des situations historiques est liée à l'apport des connaissances inscrites au plan d'étude de chaque degré. Il n'est pas nécessaire d'insister trop sur le fait que, dès qu'on a plus de connaissances dans le domaine historique, les liaisons entre les faits, les événements et les phénomènes se font plus vite, mieux et à un niveau plus élevé⁶².

Comme en 1972, 1982 ou 1993, nous constatons en 1995 que la grande majorité des élèves préfère l'actualité. Parfois même ils ne comprennent pas pourquoi il faut étudier des faits passés depuis longtemps. Par exemple: «*Je m'intéresse plus aux sujets contemporains qu'aux choses passées*» (8^e, 1982).

La possibilité de comprendre la complexité de l'évolution des événements est parfois encore relativement limitée chez les élèves de 12-15 ans. En 1972, nous rencontrons des réponses comme: «*En pensant que notre famille (ancêtres) a peut-être vécu un certain événement et nous, nous l'étudions à l'école; s'il arrivait quelque chose maintenant, peut-être que nos arrières, arrières- (etc.) petits-enfants l'étudieront aussi*» (7^e); «*L'histoire est pour moi une espèce de grande histoire avec ses héros, ses guerres, ses légendes, etc. Mais c'est très intéressant parce qu'encore aujourd'hui des problèmes se posent qui étaient les mêmes il y a des milliers d'années*» (8^e). Sans doute pourrait-on souhaiter que les élèves aillent plus loin encore, par exemple, qu'ils comprennent que peut-être un jour, ils pourront eux-mêmes contribuer un peu au changement de certaines situations historiques.

Pour essayer de constater dans quelle mesure les élèves se représentent les rapports entre l'actualité et l'histoire d'un pays en fonction de son évolution, des pratiques dans le temps, nous avons distribué les réponses des élèves de la façon suivante:

1. Explications des événements et/ou phénomènes actuels:
 - a) par les guerres;
 - b) par des situations historiques;
 - c) par des situations économiques; situations économiques étudiées aussi en géographie.
2. Affirmations justifiées ou pas en réponse à cette question
3. Le vécu de l'élève (voyages, origines, vestiges, coutumes)

⁶² Ces phénomènes et situations historiques deviennent ainsi des objets de réflexion qui, comme le suggère Bernard Schneuwly (1998, p. 8) en expliquant le socio-constructivisme, font que l'élève peut se développer.

Nous avons créé aussi d'autres catégories de réponses n'appartenant pas à des explications historiques, car nous les avons rencontrées, et avons considéré nécessaire pour la recherche exploratoire de les signaler:

- A) Réponses «humoristiques»
- B) Sans intérêt
- C) Manque de connaissances historiques
- D) Non-réponses

1a) Par les guerres

Des élèves essayent de se référer à des guerres comme base pour une éventuelle explication de l'actualité. Pour le collège A, 19%; pour le collège B, 22%.

En 1972, nous avons constaté que, en 7^e (12-13 ans), les élèves n'ont pas assez de connaissances dans ce domaine, ni la maturité intellectuelle suffisante pour comprendre les traits essentiels de certains événements ou phénomènes historiques. Donc ce n'est pas du tout étonnant de trouver chez eux des réponses comme celle-ci: *«J'aime les guerres, car ça me plaît quand on raconte la vie des gens pendant la guerre.»*

En 1995, voici quelques réponses: par exemple Marina (7LS, collège B) qui explique ainsi la guerre du Golfe: *«La guerre du Golfe a eu lieu parce que Saddam Hussein prétendait depuis des années que le Koweït était irakien, et c'est leur actualité.»*

Collège A: 7LS, 10%; 7G, 6%. Collège B: 7LS, 13%; 7G, 27%.

En 8^e (13-14 ans) et en 9^e (14-15 ans), pour toutes les sections, cette explication est donnée plus souvent dans les deux collèges. Collège A: 8L, 38%; 8 M, 24%. Collège B: 8L, 39%; 8M, 31%.

Marianne (8L, collège A): *«Après la guerre en Vietnam, comme les Américains l'ont perdue, les deux parties du pays ont été unifiées sous un régime communiste.»*

Pour le 9^e degré (14-15 ans), les pourcentages de réponses de ce type sont les suivants. Collège A: 9SM, 24%; 9G, 26%. Collège B: 9SM, 29%; 9L, 25%.

«Il y a des centaines, voire des milliers d'années les gens se faisaient la guerre. Aujourd'hui, c'est toujours le cas. Peut-être on peut expliquer les unes par les autres.» (Anne, 9SM, collège B). De façon plus générale, on constate que, comme nous l'avons aussi expliqué dans notre recherche en 1972, les jeunes de 12-15 ans sont fascinés par les guerres, par les révolutions violentes, ainsi que par d'autres événements (assassinats, attentats, etc.) qui appartiennent à leur vie quotidienne et apparaissent sur les écrans de cinéma ou sur leurs téléviseurs.

En 1993, ce même constat est confirmé aussi à partir du rapport réalisé par Violaine et Eric Monneron-Stiassny qui ont analysé les sujets historiques que les élèves aimeraient approfondir. L'étude des guerres mondiales est demandée par 15% des élèves de 7^e, 31% de 8^e et par 8% de 9^e.

1b) Par des situations historiques

Pour cette catégorie de réponses, nous rencontrons de grandes différences entre les réponses des élèves des deux collèges. Ceux du collège A (39%) donnent beaucoup plus d'explications des situations historiques actuelles par des références au passé que ceux du collège B (2%).

Voici quelques exemples de réponses: «*En éducation citoyenne, on a étudié les raisons historiques qui ont poussé les habitants à faire cette guerre en Yougoslavie*» (Michel, 8L, collège A); dans le même sens nous répond Jean (9G, collège A): «*Pour comprendre la guerre en Yougoslavie, les connaissances historiques qu'on nous a données en classe sont indispensables.*» Sabine (8M, collège B): «*Lorsqu'il y a des guerres, des conflits ou vendettas, il peut être utile de savoir ce qui s'est passé auparavant afin de mieux comprendre et de ne pas refaire les mêmes erreurs.*» Lydia (9L, collège B), toujours très au courant de l'actualité politique, la reflète dans sa réponse: «*La situation de l'Allemagne est due aux problèmes existant à l'époque de l'ex-URSS. Maintenant les deux parties sont unifiées.*»

Micheline (8M, collège A) est en 8^e où l'on étudie l'islam: «*Dans les pays musulmans, ils ont parfois des lois très strictes qu'on ne saisit pas très bien, alors il faut trouver les causes dans le passé.*» Frédéric (9L, collège A), élève dans une classe où l'enseignant d'histoire a fait tout un travail sur les causes de la guerre en Yougoslavie: «*Pour la Yougoslavie, il faut connaître les pays qui étaient libres avant d'être unifiés après la Première Guerre Mondiale, donc il faut connaître: Croatie, Serbie, Bosnie et les autres.*»

Pierre (8M, collège A) vient d'étudier «Les Grandes découvertes» et nous donne une réponse liée à ce sujet: «*En Amérique du Sud, par exemple, les habitants se sont faits coloniser, alors ils parlent la langue du pays qui les a colonisés.*» Jean-Paul (9L, collège B) est dans une classe où l'enseignante attache beaucoup d'importance à l'éducation citoyenne: «*L'histoire nous aide à comprendre pourquoi la Suisse est une confédération.*» Martine (9SM, collège B), une élève passionnée par la littérature, a manifestement l'habitude d'associer l'ensemble de ses connaissances à ses lectures: «*J'ai lu un livre – Désirée – où il fallait connaître le déroulement de la Révolution Française pour pouvoir comprendre.*»

Catherine (9G, collège A) est d'origine hongroise, ses grands-parents sont arrivés en Suisse en 1956; elle fait ressortir des idées acquises en famille: «*Les pays de l'Est sont tous en plein changement, parce que les gens veulent modifier leur système politique.*» Nicolas (9L, collège B), très intéressé par tous les événements qui se passent dans le monde, est un téléspectateur assidu des téléjournaux et de plus il lit la presse. «*Pour traiter un sujet tel que les "boat people" on a besoin d'un rappel de l'histoire du Vietnam pour faciliter la compréhension de cet exode.*»

En 1972, nous avons constaté à partir de 4212 réponses d'élèves de 12-15 ans qu'ils commencent à cet âge à devenir conscients qu'ils appartiennent à l'histoire, que l'histoire recouvre également la période de leurs propres vies. Beaucoup d'entre eux s'intéressent plus à l'actualité, parce que certains maîtres leur demandent assez souvent d'établir des parallèles, des liaisons avec l'actualité. Ils commencent à avoir l'habitude d'établir ces liaisons. Nous avons rencontré même des cas où des élèves réduisent l'étude de l'histoire à un essai d'explication de l'actualité. Par exemple Mireille (9^e): «*Quand il y a des grèves aujourd'hui, l'étude de l'histoire nous permet de les expliquer.*» De pareils cas montrent certainement une maturité intellectuelle insuffisante et une évolution assez réduite dans la formation de la pensée historique chez les élèves qui les ont données. Heureusement de

telles situations ne se rencontrent pas souvent. L'actualité était très souvent demandée à l'étude dans les réponses d'une majorité d'élèves, parfois même comme étude exclusive. Par exemple: *«Je ne m'intéresse pas beaucoup à l'histoire qui nous précède. Par contre tous les problèmes actuels me passionnent.»* (8^e).

En 1982, dans les réponses au questionnaire, des élèves ont expliqué aussi l'actualité par des situations du passé, par exemple: Bernard (8^e): *«Si on analyse la montée en force du socialisme français pendant les élections, c'est à cause de nombreuses erreurs qu'a faites la droite. A cela, le Français moyen est sensibilisé.»* Dans sa classe, les élections françaises de 1981 avaient été longuement analysées.

1c) Par des situations économiques

D'autres élèves expliquent les événements du présent en se référant à des faits d'ordre économique. Même si les pourcentages de réponses sont faibles dans cette catégorie, nous les rencontrons beaucoup plus chez les élèves du collège A (dans quatre classes: 8M, 8%; 9L, 6%; 9SM, 9%; 9G, 2%) que chez ceux du collège B (une seule classe: 9SM, 7%).

Voici quelques exemples de réponses:

«Pour expliquer la guerre du Golfe, il faut savoir que le Koweït et l'Irak exploitent le pétrole et que si cette guerre a eu lieu, c'est bien à cause des problèmes économiques.» (Grégoire, 8M, collège A). Comme Grégoire, Mélanie (9SM, collège A) explique la guerre Iran-Irak par le même problème économique, le pétrole: *«En Iran et en Irak, il y a du pétrole et le pétrole est quelque chose d'historique.»*

Mario (9L, collège A), élève d'origine italienne, écrit à propos d'un événement très actuel (1998) la venue en Italie des Albanais par bateaux entiers pour demander l'asile politique: *«L'invasion des Albanais en Italie est due au manque d'industries et d'argent qui causent la famine en Albanie, mais heureusement les autorités italiennes ont bien vite réagi.»* Ses parents sont venus en Suisse pour travailler et depuis Genève, il reproche aux Albanais de faire ce que ses parents ont fait pour pouvoir survivre. Il pense qu'ainsi, il est un «patriote» italien.

Situations économiques étudiées aussi en géographie

Pour expliquer la situation actuelle dans les pays en voie de développement, surtout en Afrique, les élèves donnent des explications à partir de l'enseignement reçu surtout en histoire et géographie. L'intérêt des élèves pour ces aspects est plus grand grâce au fait que, pendant les leçons de géographie, on leur demande aussi d'établir des relations avec les phénomènes étudiés en histoire.

Collège A: 7G, 6%; 9G, 11%. Collège B: 8G, 8%; 9L, 5%; 9SM, 11%.

«La colonisation a détruit dans de nombreux pays africains leur organisation de l'agriculture, qui permettait à plus de gens d'avoir à manger, car les colons les ont obligés à cultiver des produits destinés à l'Europe et maintenant, dans ces pays, il y a la famine.» (Paul, 9SM, collège B). *«En Amérique Latine, beaucoup de gens travaillent pour des grands patrons, depuis le temps où ils ont été colonisés.»* (Juliette, 9G, collège A).

2. Affirmations justifiées ou pas en réponse à cette question

Dans le collège A comme dans le collège B, il y a très peu d'affirmations non justifiées (collège A: 9SM, 5%; collège B: 9SM, 8%) quant à l'importance pour les élèves de comprendre ce qui se passe aujourd'hui dans certains pays en connaissant leur histoire. Par exemple, Marianne (collège A, 9SM): *«Egypte, Grèce, Rome.»*

Par contre, nous rencontrons beaucoup plus de réponses qui sont justifiées, car c'est ce qui était demandé dans le libellé de la question. Collège A: 6%; collège B: 11%.

Michel (9SM, collège B) répond par une généralité: *«Je pense qu'il est nécessaire de connaître l'histoire du pays pour savoir pourquoi il y a eu une guerre ou pourquoi la famine a éclaté dans ce pays»*; Lisette (8M, collège A) explique la conséquence d'un événement étudié en classe: *«Nous connaissons l'Amérique, car Christophe Colomb l'a découverte à la fin du XVe siècle.»* Alexandra (9SM, collège B) reprend le libellé de la question qu'elle essaye d'élargir un peu: *«La culture des pays, leur mode de vie sont reliés à leur histoire; il est nécessaire de les connaître pour comprendre l'évolution, le caractère de n'importe quel pays.»*

Nous constatons que même si des réponses à cette question n'approfondissent pas les phénomènes, les élèves les ayant données ont compris l'importance des connaissances sur l'évolution d'un pays pour la compréhension de sa situation d'aujourd'hui.

En 1972, nous avons aussi constaté que les élèves adolescents n'établissent par eux-mêmes que relativement peu de relations entre les phénomènes économiques, politiques, socioculturels, entre les causes et les effets de différentes situations historiques. Or, leurs capacités intellectuelles sont suffisamment grandes pour leur permettre de s'exercer dans cette direction-là. Il faut donc simplement que les enseignants s'occupent encore davantage de cet aspect, c'est-à-dire qu'ils permettent en permanence aux élèves d'établir des liaisons entre les événements et les phénomènes historiques, entre les aspects économiques, politiques, culturels, d'intégrer des situations dans la complexité de l'époque historique, de les comparer en permanence avec l'actualité, pour mieux les comprendre.

En 1972, nous démontrions aussi, en partant de l'actualité, l'importance de la compréhension des phénomènes actuels; ainsi, il est facile de capter l'attention des élèves, de leur faire aimer l'histoire, de les inciter à s'en préoccuper. Nous illustrons cette affirmation par la citation suivante rencontrée chez une élève de 9e: *«Je crois que pour bien apprendre l'histoire, il faut étudier tous les sujets. Pourquoi? Parce qu'il ne s'agit pas d'apprendre des dates par cœur, mais de réfléchir à certains problèmes anciens, de comparer les choses possibles aujourd'hui, et interdites avant.»*

En 1993, Violaine et Eric Monneron-Stiassny ont trouvé des résultats que nous apprécions comme un exemple de réussite dans la conduite des élèves à établir des liens entre des événements actuels et leurs causes historiques. Reprenons ici un passage du rapport. A cette époque (1993), une grande majorité d'enseignants d'histoire analysaient avec les élèves l'actualité la plus chaude, c'est-à-dire la guerre du Golfe. La question est formulée ainsi: *«Un fait étudié en leçon d'histoire peut être lié à d'autres faits: lesquels? Donne un ou deux exemples.»*

En 7^e, 23% des réponses ont porté sur la guerre du Golfe en rapport avec le Koweït et l'Irak. En 8^e, 57% des réponses données sont toujours sur la guerre du Golfe. Près de la moitié d'entre elles donnent des détails en évoquant l'islam et les guerres médiévales. 22% des réponses mentionnent des liens, avec certaines explications économiques entre les famines du Moyen Age et celles du Tiers-Monde d'aujourd'hui. En 9^e, 41% des ré-

ponses citent la guerre du Golfe en la liant à d'autres conflits entre différents pays. 14% des réponses établissent des liens entre la guerre de Sécession et le racisme.

3. Le vécu de l'élève (voyages, origines, vestiges, coutumes)

Certains élèves mettent en relation leur propre expérience (voyages par exemple) ou leur origine avec des événements ou des phénomènes historiques. Collège A, 3%; collège B, 8%. Voici quelques réponses d'élèves que nous avons attribuées à cette catégorie.

A partir de ses origines, Vang Min (9SM, collège B) est intéressé par l'évolution de son pays: «*La guerre du Vietnam, on peut l'expliquer par l'histoire de mon pays, car je suis viet et ça m'intéresse.*» Il est évident qu'il ne pourra probablement connaître que l'histoire du Vietnam «vue de l'Europe»⁶³.

Yolande (9L, collège B): «*Quand on va à Rome, on devrait quand même savoir ce que représentent les ruines*»; Victor (9SM, collège B): «*On peut plus facilement comprendre en Grèce le comportement des gens, la signification de certains monuments ou ruines en connaissant l'histoire de ce pays*»; Maria (7LS, collège A): «*Cet hiver, je suis allée en Egypte et l'histoire égyptienne m'a assez aidée pour comprendre comment les gens vivaient.*» Ces élèves sont tous trois des enfants de familles aisées qui effectuent beaucoup de voyages culturels qui les rendent réceptifs à ces différents aspects⁶⁴.

A) Réponses «humoristiques»

Dans cette catégorie, que nous avons aussi rencontré, nous avons inclus des réponses sans éléments «historiques», par lesquelles quelques élèves du collège A (8M, 4%; 9L, 6%; 9SM, 5%; 9G, 2%) ont essayé de faire preuve, d'après eux, d'un certain «sens de l'humour». Nous n'avons pas trouvé ce type de réponse dans le collège B.

Michel (9SM, collège A): «*L'histoire des Barbares se rapproche de plus en plus de nos guerres débiles*»; Barbara (8M, collège A): «*Quand je vais dans un pays, ce n'est pas pour voir des sites archéologiques, mais plutôt pour la plage et pour me reposer du stress que m'a donné le prof d'histoire.*» D'une façon générale, dans le collège A, où les élèves proviennent de milieux beaucoup plus aisés que ceux du collège B, ils s'expriment plus librement, allant même parfois jusqu'à l'insolence.

Des réponses semblables apparaissent aussi dans les autres rapports: en 1993, Violaine et Eric Monneron-Stiassny nous citent un élève qui trouve comme seul intérêt à l'étude de l'histoire à l'école le fait que sa note va annuler d'autres mauvais résultats scolaires pour sa moyenne annuelle.

⁶³ Marc Ferro l'indique (1992, p. 309), les vainqueurs et les vaincus ont chacun leur histoire, de même que les histoires des différents peuples sont différentes en fonction de qui les écrit.

⁶⁴ Pour mieux illustrer l'importance que nous leur accordons, reprenons l'idée de J.-P. Astolfi (1989, p. 114) que l'élève est le centre organisateur incontournable d'un savoir qui lui est radicalement hétérogène. Nous pouvons rallonger cette idée en citant Alain Bernadou (1996) qui écrit: «Les savoirs désordonnés forment peu à peu le tissu d'une personnalité qui construit sa réalité et son monde, certes plus ou moins éloignés de la réalité.»

B) Sans intérêt

Certains élèves montrent clairement leur désintérêt pour toute explication d'ordre historique et nous avons considéré qu'il était intéressant de les signaler aussi, même s'il s'agit d'une proportion relativement faible de réponses: collège A, 8%; collège B, 3%.

Pour cette catégorie, nous rencontrons à nouveau une grande différence entre les réponses des élèves des deux collèges. En effet, nous ne trouvons des réponses de ce type que dans trois classes du collège B et en plus dans un pourcentage assez faible, alors que dans le collège A, nous rencontrons ce type de réponses dans toutes les classes, sauf une.

Voici quelques exemples: Olivier (9SM, collège A) prend un événement isolé, dont on ne connaît pas le contexte, pour justifier son manque d'intérêt pour l'enseignement de l'histoire: «*Si une bombe fait exploser une ville, de savoir ce qu'était cette ville il y a trois mille ans ne me servira pas.*» Sandra (8L, collège B), à son tour, se réfère comme Olivier à des événements isolés, sans aucun impact sur le pays: «*S'il y a un accident ou un hold-up dans un pays, il n'est pas nécessaire de connaître leur histoire.*» Adrienne (9G, collège A) se permet d'exprimer d'une manière vulgaire son manque d'intérêt pour ce qui sort de son environnement immédiat: «*De toute façon, ce qui se passe dans les autres pays, je m'en fous.*»

C) Manque de connaissances historiques

Certaines réponses manifestent une méconnaissance de ce qu'est un événement, un phénomène historique, de leur déroulement, ou présentent des confusions. Nous ne trouvons que très peu de réponses dans cette catégorie. Collège A: 7G, 6%; 8M, 4%; 9G, 2%. Collège B: 7LS, 3%.

Charles (9G, collège A) rattache l'histoire suisse à un problème lié au développement industriel de la société actuelle dans beaucoup de pays: «*Pour la Suisse par exemple, il ne faut pas connaître son histoire pour expliquer ses problèmes de pollution.*»

«*Le mur de Berlin, par exemple, n'a pas été créé par miracle, il a fallu une raison. En l'occurrence les nazis l'ont fait pour empêcher les gens de passer à l'ouest à cause du régime trop dur des Allemands.*» Laurence (8M, collège A) rattache le mur de Berlin aux nazis, «unifie» l'Allemagne en généralisant la dureté du régime et mélange deux époques, donc on ne peut pas s'attendre à trouver chez elle des représentations de ces sujets allant dans le même sens que celles des enseignants.

Marlyse (7LS, collège B) isole les événements historiques du déroulement de l'histoire d'un pays, ce qui ne répond pas du tout à notre question: «*Pas forcément, car ce qui se passe aujourd'hui dans certains pays, ne se rapporte pas aux faits historiques.*»

Nous rencontrons un autre exemple de séparation dans la réponse suivante: «*J'ai du mal à retenir plusieurs leçons, alors je ne me vois pas prendre mon classeur avec moi.*» Marianne (7G, collège B) est une élève qui a de mauvais résultats scolaires et n'arrive pas à sortir de l'image qu'elle a d'elle-même pour essayer de chercher un exemple d'utilisation des connaissances scolaires dans sa vie quotidienne.

D) Non-réponses

Collège A, 25%; collège B, 32%.

Un fort pourcentage d'élèves n'ont pas répondu à cette question. Voici les pourcentages qui sont presque semblables dans les deux collèges pour les élèves du 7^e degré: collège A: 7LS, 59%; 7G, 41%; collège B: 7LS, 58%; 7G, 47%.

A notre avis, ceci s'explique par le fait que ces élèves ont encore peu de connaissances historiques et, en 7^e, avant de répondre à notre questionnaire, ils ont étudié la Préhistoire et l'Antiquité, ce qui leur semble beaucoup trop éloigné dans le temps pour être mis en rapport avec aujourd'hui. De plus, comme il s'agit d'élèves de 12-13 ans, ils ne sont pas encore tous arrivés au stade des opérations formelles, indispensables pour la mise en relation de phénomènes historiques complexes entre eux.

Les pourcentages de réponses des élèves de 8^e et 9^e divergent d'un collège à l'autre: ils sont très peu élevés dans le collège A (sauf en 9L et 9SM), alors que dans le collège B c'est le contraire.

Pour le 8^e degré: collège A: 8L, 4%; 8G, 5%; 8M, 8%. Collège B: 8M, 50%; 8G, 75%.

Pour le 9^e degré: collège A: 9L, 47%; 9SM, 9%; 9G, 21%. Collège B: 9L, 10%; 9SM, 4%; 9G, 36%.

Nous avons constaté que beaucoup des répondants de 8G et 9G du collège B, comme ceux de 7^e des deux collèges, n'ont rien inscrit. Est-ce un manque d'intérêt ou une absence de réflexion? Nous expliquons aussi difficilement le fort pourcentage de non-réponses en 9L au collège A (47%). Serait-ce aussi un manque d'intérêt de leur part pour cette question?

La troisième question ouverte du questionnaire 1995 était formulée ainsi:

«Quand je fais des voyages mes connaissances historiques m'aident à comprendre ce que je vois».

Nous avons regroupé les réponses en plusieurs catégories:

1. Cela m'aide à comprendre, à apprécier les ruines, les châteaux et les monuments
2. Cela m'aide à comprendre la vie quotidienne des gens
3. Visite de pays non étudiés

Comme pour la catégorie précédente, nous avons considéré que pour une recherche exploratoire, il est nécessaire d'indiquer aussi les réponses ne répondant pas à la question. Certaines justifient même le manque d'intérêt des élèves pour effectuer des liens entre les contenus de l'enseignement et leur vécu pendant les voyages.

- A) Cela ne sert à rien, cela n'a pas d'intérêt, je ne voyage pas, je n'aime pas voyager, les vacances sont pour se distraire
- B) Non-réponses, je ne sais pas, répétition de la question

1. Cela m'aide à comprendre, à apprécier les ruines, les châteaux et les monuments⁶⁵

Collège A, 39%; collège B, 35%.

Les pourcentages de réponses entrant dans cette catégorie sont proches entre les deux collèges par degrés et par sections. Il s'agit d'une catégorie très importante à notre avis pour le futur adulte. Les connaissances acquises seront renforcées par un voyage. Ceux-ci contribuent à rendre l'élève capable d'opérationnaliser l'acquis scolaire.

Voici quelques citations:

«*Mon père m'explique tout ce que je vois pendant un voyage, c'est d'ailleurs pour cela que j'ai des bonnes notes en classe.*» (André, 7LS, collège A). «*Grâce à mes connaissances historiques, je reconnais, lors d'un voyage, le style des églises, si elles sont romanes ou grecques (orthodoxes).*» (Monique, 8M, collège A). Ces deux élèves voyagent beaucoup avec leur familles et ont l'habitude d'analyser les caractéristiques de chaque monument historique. Pour eux l'influence de la famille est très importante. Leur vécu leur permet d'avoir des représentations plus complexes sur ce qui est étudié en classe.

«*Lorsqu'on visite un ancien temple, par exemple grec, la mythologie aide à comprendre des scènes, des ornements, des statues.*» (Nicolas, 8L, collège A). Il s'agit d'un élève éveillé qui pendant les vacances scolaires après la 7^e a visité la Grèce et il a trouvé beaucoup de plaisir à rapporter ses connaissances scolaires à ce qu'il était en train de visiter.

Certaines réponses sont plus générales et ne se réfèrent pas à des lieux précis. «*Si on va dans des pays, des villes où il y a beaucoup de choses historiques, on peut mieux comprendre ce que l'on voit, si on l'a déjà étudié en classe.*» (Jean-Pierre, 9SM, collège B); «*Quand je vois un bâtiment, un monument ou une place et quand on en a déjà parlé, je comprends son importance, car je connais déjà un peu*» (Magali, 8M, collège A). Ces deux élèves expliquent leur processus de métacognition. Ils décrivent leur fonctionnement intellectuel de mémorisation par l'association des nouvelles informations avec celles qu'ils ont en mémoire après une étude en classe.

Jeanine (9L, collège A) est une élève qui lit avec beaucoup de plaisir, qui a l'habitude de préparer ses voyages, dans lesquels elle s'investit beaucoup. «*Je peux prendre un exemple. Aux dernières vacances, je suis allée en Afrique du Sud. J'ai lu un bouquin sur l'histoire de l'Afrique du Sud avant de partir. Il ne m'a pas aidée à comprendre les monuments que j'allais visiter, mais il m'a donné envie de voir des choses.*» Etant donné le fait que l'Afrique du Sud a une faune et une flore exceptionnelles qui priment et peu de monuments historiques, elle décrit exactement ce phénomène.

Florence (9L, collège A) est une élève qui s'intéresse beaucoup à la peinture. De plus, elle peint elle aussi. Donc, toutes les références à l'histoire de l'art étudiées en classe ont trouvé un grand écho chez elle. Très facilement, elle a pu établir des rapports entre celles-ci, ses connaissances antérieures et son vécu: «*Le minimum d'histoire de l'art que je connais m'a souvent permis de mieux comprendre un tableau en sachant de quelle époque il était.*»

Nous rencontrons même l'expression de la satisfaction d'une élève provenant d'un milieu socioprofessionnel modeste qui peut expliquer à ses parents les vestiges qu'ils sont en train de visiter. Nathalie (9SM, collège B): «*Quand je voyage, je suis contente*

⁶⁵ Comme l'écrit Nicole Allieu (1995, p. 145), «l'objectif n'est plus de se démarquer de l'histoire événementielle de la première moitié du siècle, ni de se positionner par rapport aux écoles, mais d'être efficace pour un élève placé au centre du système éducatif.»

d'expliquer à mes parents ce que j'ai appris en classe». Jocelyne (7L, collège A): «*Quand je suis allée voir la plaine du Grütli, j'ai pu comprendre ce qui s'est passé en 1291*»!

Tous ces aspects sont très importants à notre avis, car, nous devons tenir compte de tous les aspects qui rentrent en rapport entre eux⁶⁶.

2. Cela m'aide à comprendre la vie quotidienne des gens.

Collège A, 4 %; collège B, 5%.

Nous constatons que dans cette catégorie, nous rencontrons beaucoup moins de réponses que dans la précédente. Nous expliquons cela par le fait que pendant les leçons d'histoire, on étudie rarement l'actualité. La vie actuelle des gens est trop complexe pour être facilement expliquée par les élèves, qui de plus arrivent rarement, lors de courts voyages, à entrer vraiment dans cette réalité.

Comme pour la catégorie précédente, nous rencontrons plus de réponses des élèves du collège A que du collège B. A nouveau, les différences d'appartenance à un niveau socio-professionnel ou à un autre ressortent dans le contenu de ces réponses.

Voici quelques exemples: Catherine (8M, collège A) est à son tour membre d'une famille qui voyage et s'intéresse à ce qu'elle voit. Elle introduit un autre aspect, la vie des gens pendant d'autres époques historiques que la nôtre: «*De temps à autre, lorsqu'on va en France, en Italie contempler des châteaux, il est utile de savoir qui les a habités et de quelle façon ils vivaient.*»

«*Je suis allée aux USA dans les régions habitées par les Indiens, nous avons beaucoup visité et l'histoire m'a fait comprendre la vie des gens d'aujourd'hui*» (Marianne, 8M, collège B). Cette élève est partie aux Etats-Unis pendant les vacances de Pâques. Les Grandes Découvertes ont été étudiées en classe avant et après son retour. L'enseignant a donné à étudier aux élèves des documents portant sur les conséquences des Grandes Découvertes. Pendant l'analyse des résultats de leurs recherches, Marianne est souvent intervenue de manière très judicieuse en apportant des témoignages qui ont beaucoup impressionné ses camarades. Ceci a ajouté à l'étude du sujet un aspect affectif qui a augmenté la rétention des connaissances en mémoire de tous les élèves de la classe⁶⁷.

Marc (8G, collège A) avait intégré des aspects de l'étude des Grandes Découvertes comme par exemple: «*Je suis allé aux Antilles et je savais pourquoi ils parlaient espagnol sur l'île de Saint-Domingue.*» François (9SM, collège A): «*J'ai visité Chypre, île aujourd'hui divisée en deux. En connaissant un peu le conflit qui a existé entre les Grecs et les Turcs, j'ai compris pourquoi les deux populations étaient séparées, parlaient deux langues différentes, ont des religions, des fêtes différentes*». Nous rencontrons ici un élève provenant d'une ancienne famille genevoise, sans aucun rapport avec la Grèce ou la

⁶⁶ A-N Perret-Clermont (1987, p. 133) écrit à ce sujet: «Je crois qu'il serait un peu naïf de vouloir promouvoir à l'école un certain type d'interaction adulte-enfant sans tenir compte de la *toile de fond*-c'est-à-dire des valeurs culturelles qui sous-tendent l'ensemble des relations vécues par les élèves»

⁶⁷ Dans un article publié par le Nouveau Quotidien (22 mai 1997) à propos de la conception pédagogique de Paulo Freire nous pouvons lire: «Un élève apprend mieux et avec plus de plaisir lorsque la matière enseignée se rapporte à sa propre existence et à un savoir déjà acquis. Cette constatation ... peut être observée auprès de chaque être humain, quels que soient son âge et sa culture».

Turquie, qui a bien mis en rapport les connaissances acquises en classe et les réalités rencontrées.

Maria (7LS, collège B), élève d'origine espagnole, suit les cours de langue et culture espagnoles donnés à Genève par le consulat. Elle est très fière de ses origines et le fait aussi apparaître par cette réponse: «*Quand je vais en Espagne, il est important de comprendre la culture des Espagnols ainsi que leurs racines.*»

Dans ces cas nous pouvons dire que l'un des principaux buts de l'enseignement, *créer les conditions pour que l'apprentissage puisse être réinvesti ailleurs que dans les situations de formation* est atteint⁶⁸.

3. Visite de pays non étudiés

Collège A, 9%; collège B, 12%.

Cet aspect nous semble aussi important car, en fonction du contenu du voyage qui ne se réfère pas forcément à ce qu'ils connaissent déjà par l'enseignement suivi, il peut leur apporter d'autres éléments nouveaux.

Pour les réponses que nous avons incluses dans cette catégorie, nous constatons peu de différences entre les deux collèges, à trois exceptions près: 7G (collège A, 17%; collège B, 6%); 8L (collège A, 5%; collège B, 40%); 8G (collège A, 6%; collège B, 0%).

Les élèves donnent ce type de réponses surtout à partir de leur vécu: «*Lors de mon voyage en Norvège, je ne connaissais rien de son histoire et j'ai donc eu de la peine à comprendre certains musées historiques, qui eux m'ont apporté quelque chose.*» Nadia (9L, collège A) aurait bien aimé avoir des connaissances sur l'histoire de la Norvège pour pouvoir les rattacher à ce qu'elle voyait dans les musées. La civilisation des Vikings n'a probablement pas été étudiée dans sa classe. «*En faisant un voyage en Tunisie, mes connaissances en histoire ne m'ont servi à rien.*» Paul (8M, collège B) constate simplement qu'il n'y a pas de rapport entre ses connaissances en histoire et son voyage. A notre avis, il n'a pas établi de rapport avec la civilisation musulmane qu'il vient d'étudier, car en classe, aucune référence à la Tunisie n'a pu être faite, puisqu'elle n'existait pas comme telle à l'époque de l'expansion arabe, étudiée en 8^e. Il a certainement acquis lors de ce voyage des connaissances sur la Tunisie.

Nous pouvons expliquer de la même manière la réponse de Sylvie (8G, collège A) qui n'établit aucun rapport entre l'étude du Moyen Age en Europe et l'histoire de ces pays: «*Je ne voyage que dans les pays européens et je ne connais pas leur histoire.*» Nous pensons pouvoir donner la même explication pour Sylvie à propos des pays européens.

A) Cela ne sert à rien, cela n'a pas d'intérêt, je ne voyage pas, je n'aime pas voyager, les vacances sont pour se distraire

Collège A, 22%; collège B, 23%.

Pour cette catégorie, même si les pourcentages sont plus élevés dans les réponses des élèves d'un des deux collèges dans une section ou dans une autre, nous ne constatons pas de différences significatives entre eux.

⁶⁸ Philippe Meirieu et Michel Develay (1992): «Emile reviens vite ... ils sont devenus fous». Paris, ESF, p. 55.

Voici quelques réponses d'élèves: Michèle (8M, collège A): «*Je vais en vacances pour le soleil, la mer et mes connaissances historiques n'ont pas tellement besoin d'intervenir. Plus tard je ferai des voyages plus basés sur cela*»; Alain (9SM, collège A): «*Mes voyages sont intéressants quant aux populations et aux paysages, l'histoire ancienne peut m'aider pour certaines choses, mais en général, je profite de mes vacances.*» Nous rencontrons, une fois de plus, le phénomène de séparation entre le vécu scolaire et le vécu quotidien des élèves. Certains refusent toute mise en rapport, car ils ont l'impression qu'établir des liens entre ces deux aspects leur gâcheraient leurs vacances. Nous rencontrons un autre exemple de cette séparation dans la réponse suivante: Jean-Pierre (8L, collège B): «*Je ne fais pas des voyages pour étudier, mais pour m'amuser. Par exemple, aller à la plage, voir des paysages, des parcs de d'attraction, voir des monuments pour leur beauté sans chercher à comprendre ce que c'est.*» Cette dernière réponse exprime le manque d'intérêt de l'élève pour les monuments que lui, face aux autres, voit.

B) Non-réponses, je ne sais pas, répétition de la question

Collège A, 22%; collège B, 21%.

En fonction de l'intérêt porté par les élèves d'une classe ou d'une autre aux connaissances historiques, nous rencontrons des pourcentages plus ou moins élevés de non-réponses ou de reprise de la question sous forme de réponses. Par exemple: «*Mes connaissances historiques m'aident à comprendre ce que je vois pendant un voyage*». Cette réponse de Lucienne (7G, collège A) est exactement la question, formulée sous forme d'affirmation.

En conclusion, pour cette question, nous pouvons dire que dans les réponses à cette question nous avons rencontré tout aussi bien des élèves qui apprécient de pouvoir utiliser leurs connaissances acquises en classe que des élèves qui n'établissent aucun rapport entre celles-ci et leurs voyages. Les réponses des premiers nous ont permis d'établir plusieurs catégories avec des détails que nous avons décrits. D'ailleurs, les pourcentages sont plus importants que pour la deuxième catégorie de réponses.

La quatrième question ouverte du questionnaire 1995 était formulée ainsi:

«Quand je lis un journal ou j'écoute les informations à la radio, à la télévision, mes connaissances historiques m'aident à mieux les comprendre».

Cet aspect nous a paru très important⁶⁹. En quoi les connaissances acquises en classe influencent-elles l'écoute d'une information à la radio ou à la télévision et vice versa? Est-ce que les élèves d'un collège ou d'un autre, vu les différences de niveau socioprofessionnel des familles, sont plus ou moins influencés par ces connaissances?

⁶⁹ Peter Gould et R. White (1984, p. 38): «Le comportement humain n'est affecté que par la portion de l'environnement vraiment perçue. Nous ne pouvons absorber et retenir la quantité pratiquement infinie d'informations qui nous atteignent quotidiennement. Nous disposons de filtres de perception qui passent au crible, de façon hautement sélective, toute notre information. Notre mémoire, loin de retenir toutes les impressions sensorielles émises par notre environnement, les sélectionne et n'en garde qu'une petite partie. Notre vision du monde, des gens et des lieux dans ce monde, est donc formée d'un ensemble d'impressions hautement filtrées, et nos images sont affectées par l'information que nous recevons à travers ces filtres. C'est pourquoi le contrôle des filtrages est si important.»

Pour cette question aussi, nous avons distribué les réponses des élèves en plusieurs catégories.

1. Réponses positives ou négatives élaborées
2. Simples affirmations, sans aucune justification
3. Le contenu de l'enseignement ne correspond pas à l'actualité; l'histoire c'est du passé
4. Le vécu de l'élève

A nouveau, pour cette question, nous avons inclus aussi les réponses qui ne répondaient pas à la question, car il s'agit toujours d'une recherche exploratoire qui inclue tous les types d'arguments formulés par les élèves.

- A) Assimilation des phénomènes historiques à des faits divers
- B) Non-réponses

1. Réponses positives ou négatives élaborées

«Avec ce qu'on étudie en classe le programme ne correspond pas à l'actualité». Ou «cela m'aide à comprendre», réponses élaborées. Collège A, 19%; collège B, 23%; 7LS: 2%; 7G: 13%; 8L: 19%; 9L: 29%; 9SM: 26%

Parfois, lire un journal ou écouter les informations à la radio, à la télévision, peut donner l'impression, surtout chez des élèves moins motivés scolairement, qu'ils n'ont pas besoin de connaissances scolaires pour expliquer des événements ou des phénomènes. Par exemple, Marianne (9G, collège A): *«Pour comprendre les informations à la radio ou à la télévision, je n'ai pas besoin de connaissances historiques, car ils expliquent tout»; Daniel (8L, collège B): «Habituellement, les émissions télévisées sont faites pour être comprises à tous les niveaux de la société.»* Dans cette réponse, nous sentons aussi un peu de mépris pour la question à laquelle il devait répondre.

Nous rencontrons d'autres réponses où des élèves expliquent la nécessité d'avoir des connaissances scolaires pour comprendre ce qu'ils voient et entendent à la télévision ou à la radio: *«Quand on parle d'un pays d'Amérique latine à la télévision ou quand on entend des émissions sur les temples incas, c'est bien d'avoir des connaissances historiques»* (Adina, 9L, collège B).

«Pour la compréhension du contexte dans lequel se passe le sujet présenté aux informations, les connaissances historiques aident à comprendre. Si on pense que dans certains cas, des conflits ou toute autre sorte de problèmes éclatent un peu partout dans le monde, souvent c'est à cause d'arguments politiques qui se réfèrent tant bien que mal au passé. Elles sont nécessaires aussi quand on découvre des ruines ou d'autres choses.» (François, 9L, collège A).

D'autres réponses donnent des exemples concrets: *«Aujourd'hui, les pays de l'Est sont en plein chamboulement, les journaux parlent souvent de l'ex-URSS. Il faut avoir des connaissances sur le sujet pour comprendre le sens de ces articles.»* (Luisa, 9G, collège A). Dans le même sens s'expriment Marc (9SM, collège B): *«Pour la Russie, sans les explications données à la télévision qu'autrefois les anciennes républiques étaient indépendantes, on ne pourrait pas comprendre pourquoi ils se font la guerre»* et Alexandre (8L,

collège A): «*En éducation citoyenne, on a étudié la guerre en Yougoslavie qu'on nous montre tout le temps à la télévision, et on a vu que ce sont des motifs historiques qui ont poussé à faire cette guerre*», ou Michel (7LS, collège A): «*Par exemple, pour l'homme des glaces j'ai lu un article. Maintenant, je sais qu'il est mort il y a 5000 ans. A l'école, nous avons appris quel type d'homme vivait à cette époque-là*», est un élève scolaire, qui a bien su mettre en rapport une découverte actuelle avec ce qu'il a appris en préhistoire.

Nous rencontrons aussi des noyaux durs (d'après C. Abric et S. Moscovici, des formations intellectuelles immuables) dans ce cas: le bourgeois est quelqu'un de forcément très riche, par exemple: «*Dans les reportages, où l'on voit des maisons richement décorées, je sais qu'elles appartiennent à la période où la bourgeoisie était à l'aise.*» Cette idée est tellement ancrée chez Jennifer (9SM, collège B) qu'il ne lui vient pas à l'esprit que de telles maisons puissent appartenir à d'autres classes sociales, la noblesse par exemple.

2. Simples affirmations, sans aucune justification.

Collège A, 8%; collège B, 33%.

Comme nous l'avons constaté, les simples affirmations sans aucune explication ne manquent pas dans les réponses des élèves des deux collèges, tout en étant en général plus nombreuses dans le collège B. Par exemple: «*la guerre en Afghanistan*»; «*l'ex-URSS*»; «*la destruction de l'Amazonie*»; «*des élections présidentielles*»; «*le nucléaire*»; «*cela m'aide à comprendre certains événements d'actualité*».

3. Le contenu de l'enseignement ne correspond pas à l'actualité; l'histoire c'est du passé

Collège A, 20% et collège B, 35%.

En observant les pourcentages de réponses d'élèves, on remarque d'abord qu'ils sont plus grands dans le collège B que dans le collège A. Nous expliquons cela par le fait que, comme nous l'avons déjà affirmé, les élèves du collège A provenant de milieux socio-professionnels plus élevés regardent plus souvent les informations à la télévision et entendent plus des commentaires à leurs propos ainsi qu'au sujet d'articles de journaux. Cette explication est basée sur des discussions que nous avons eues avec quelques élèves des deux collèges.

Pour être capable de distinguer dans les informations, les aspects qui pourraient avoir un rapport avec ce qui a été étudié en classe, il faut être conscient de l'ensemble des contenus étudiés et les avoir bien assimilés.

Voici quelques exemples: Nathalie (9L, collège A): «*Les événements politiques présentés à la télévision n'ont rien à voir avec ce qu'on a appris en classe*». Olivier (8L, collège B): «*Je ne connais pas pour le moment toute l'histoire, alors cela ne m'aide pas*». Clairette (9SM, collège A): «*Je trouve que nous oublions trop vite ce que nous avons appris et nous n'apprenons pas assez pour vraiment mieux comprendre, donc on ne peut pas établir de liens avec l'actualité*». Jean-Pierre (8M, collège A): «*Je suis seulement en 8^e et je n'ai pas encore de connaissances historiques.*»

Cette catégorie inclut aussi un noyau dur de beaucoup d'élèves: l'histoire ne concerne que des événements et des phénomènes anciens. Michel (8M, collège A): «*Parce que les informations sont sur l'actualité et pas forcément sur ce qu'on a étudié en classe*». Dans le

même sens nous répond Dominique (9SM, collège B): «*L'histoire fait partie du passé et ce qui se passe dans l'actualité change beaucoup*»; ou Olivia (9L, collège A): «*Les connaissances historiques que nous avons sont trop loin de notre période*»; ou encore Martin (7LS, collège B): «*Parce qu'on comprend les informations, sans avoir besoin de savoir ce qui s'est passé il y a deux siècles*». Magali (9G, collège A) est encore plus catégorique: «*Je n'aime pas les vieilleries qu'on étudie en classe, donc je ne peux les lier à rien du tout*». Marianne (7LS, collège A) est au début de ses études dans l'enseignement secondaire I et elle n'a pas encore eu le temps d'analyser en classe des phénomènes historiques actuels: «*Les guerres qui se passent dans différents pays sont du moderne et en classe on travaille le passé.*»

En 1972, dans la recherche publiée, nous rencontrons aussi le point de vue de certains élèves qui affirment que l'enseignement de l'histoire traite uniquement des phénomènes anciens et donc ne les aide pas à comprendre des situations historiques actuelles. Ceci ressort surtout en 7^e où sont étudiées l'origine de l'homme et l'Antiquité. Par exemple: «*L'histoire représente pour moi quelque chose de trop loin dans le temps – C'est trop vague – On s'imagine difficilement comment vivaient les Romains, les Egyptiens, etc.*» ou «*J'aime l'histoire parce que j'aime beaucoup les vieilleries et les conditions de vie des hommes d'il y a 6000 ans.*»

En 1993, Violaine et Eric Monneron-Stiassny ont trouvé aussi ce type de réponse (8^e): «*Je veux apprendre le futur et non le passé, je n'ai rien à faire des batailles et des personnages du passé qui sont morts*». Même si l'étude du futur tient des projections qu'on fait extrêmement rarement à l'école ou même dans la presse, à la télévision, l'élève nous explique que pour lui l'étude de l'histoire à l'école ne s'occupe que du passé.

Dans ces opinions face à l'enseignement de l'histoire, nous rencontrons uniquement des représentations externes de l'histoire. L'élève n'arrive pas à se sentir concerné, partie prenante. Pour lui, l'histoire n'est qu'une discipline scolaire sans rapport avec d'autres aspects de son vécu⁷⁰.

4. Le vécu de l'élève

Collège A, 8% et collège B, 16%.

Dans les réponses des élèves qui reflètent des aspects de leur vécu en rapport avec le fait d'écouter les informations à la radio, à la télévision, nous rencontrons peu d'intérêt chez les répondants des deux collèges pour les émissions qui présentent des événements et phénomènes actuels politiques et économiques, donc d'écouter des informations qui pourraient être rattachées à l'enseignement de l'histoire. Quant à la lecture de la presse, nous n'avons presque pas rencontré de réponses la concernant.

Par exemple: «*Les actualités ne sont pas mon fort. Mais dans mes connaissances historiques, enfin l'histoire, j'aimerais apprendre plus sur la Suisse que sur autre chose, alors qu'on est en Europe (presque). Mes parents regardent surtout les chaînes françaises, car ils ont moins d'accent et les informations sur les chaînes suisses sont présentées pendant*

⁷⁰ Nicole Lautier (1997): A la rencontre de l'histoire. Paris. PU Charles de Gaulle III. p. 57-58. Elle caractérise cette situation par «l'incapacité ou la difficulté à envisager la relation personnelle, *existentielle* à l'histoire passée ou en train de se faire, l'absence de perception de liens généalogiques ou des liens de parenté, de même, la difficulté à penser l'altérité des liens sociaux.» Pour elle, «pouvoir penser l'histoire implique une capacité à se penser dans l'histoire. Une capacité sans doute proche de ce que J. Piaget appelle décentration: celle de pouvoir se penser dans une relation de réciprocité aux autres.»

que je mange». Nadine (8M, collègue A) provient d'une famille d'intellectuels suisses très aisés et très snobs. Elle répète forcément les explications que ses parents lui donnent lorsqu'elle veut regarder les informations suisses. Etant donné qu'elle veut connaître plus d'éléments concernant la Suisse, deviendra-t-elle une spécialiste de l'histoire suisse? Dans son cas, la situation conflictuelle existant entre l'adolescente et ses parents ressort aussi dans cette réponse⁷¹. Or, les confrontations adolescent-parents sont non seulement utiles, mais nécessaires. Mais en même temps, Nadine intègre le point de vue des adultes sur lequel, au fond, elle s'appuie psychologiquement. Nous dirons même qu'elle s'identifie en construisant ainsi sa personnalité⁷².

Daniel (8M, collègue B): «*Je ne lis jamais les journaux, à part les pages qui m'intéressent et à la radio, je n'écoute que de la musique et à la télévision, je n'aime pas les informations, cela ne veut pas dire que je ne les regarde pas, mais je préfère autre chose.*» Nous rencontrons une fois encore un élève qui nous montre que toutes ses interprétations sont liées à ses préoccupations personnelles, ce qui est une situation habituelle pour la majorité des gens et surtout pour les adolescents. Nous trouvons l'illustration du même phénomène chez Charles (9L, collègue B): «*Quand je lis la partie sport, l'école ne m'aide pas à comprendre pourquoi telle équipe gagne tel match*», ainsi que chez Fernand (9SM, collègue B): «*Les films d'horreur n'ont rien à voir avec ce que j'apprends à l'école, ni ce que moi je regarde à la télévision*», qui ne répond pas à la question posée, car il ne fait aucune référence aux informations, mais seulement à ce que lui regarde à la télévision, comme d'ailleurs Marie-Laurence (8G, collègue A): «*La météo, c'est intéressant. Parfois, la publicité et autre chose peuvent être intéressants.*»

A) Assimilation des phénomènes historiques à des faits divers

Nous avons trouvé des réponses d'élèves se référant à des faits divers qui ne sont pas des événements ou phénomènes historiques, sans aucun impact sur le déroulement de l'histoire.

Collège A, 10% et collègue B, 17%.

Cette confusion se rencontre dans les réponses des élèves des deux collèges. Mais dans les réponses des élèves du collège B, ce type de confusion ressort un peu plus fréquemment que dans celles des élèves du collège A. Nous expliquons ceci par le fait que ces derniers proviennent des familles d'un milieu socioprofessionnel qui a plus l'habitude d'écouter souvent des informations à la télévision ou à la radio et de les commenter parfois en famille. Ainsi, il leur est plus facile de ne pas faire cette confusion.

Les représentations des élèves du collège A au sujet de «*Qu'est-ce que l'histoire?*» ressortent comme étant plus proches des nôtres que celles des élèves du collège B.

Voici quelques exemples:

Bernard (9SM, collègue A): «*Je n'ai pas compris le problème du Boeing qui s'est écrasé à Long Island en utilisant mes connaissances historiques*»; Martine (8L, collègue B): «*Un hold-up n'a rien à voir avec le passé. L'écrasement d'un avion, ce n'est pas avec mes connaissances historiques qu'on va savoir pourquoi il a eu lieu*»; Mechtild (8M, collègue

⁷¹ Claude Piquilloud (1996): L'acquisition de l'identité. Les étapes. La problématique de l'adolescence. Exposé fait à Neuchâtel, p. 16.

⁷² Gilles Sibertin-Blanc (1989, p. 101): «Ce processus fondamental permet, au-delà des crises, ou grâce à elles, de façonner la personnalité, selon des configurations à la fois nouvelles et permanentes.»

A): «*Quand il a y un enfant qui se fait tuer, je n'ai strictement rien à faire de connaître ses ancêtres.*» Quant à Mathilde (9SM, collège B): «*La coupe du monde de football, les assassinats, les incendies*», sa réponse n'est même pas rédigée, elle se borne à une énumération qui n'a rien à voir avec la question posée.

Laurent (7G, collège B) essaie de trouver un lien entre un processus géologique vu à la télévision et des faits, phénomènes historiques: «*Quand je vois à la télévision des tremblements de terre, je sais quand il y a eu un la dernière fois.*»

Nous expliquons certaines confusions exprimées par les élèves dans leur réponses, aussi par le fait que les émissions de télévision peuvent introduire des biais dans leur compréhension de situations ou de phénomènes historiques. Il s'agit du fait qu'elles jouent un rôle assez important dans la réduction par les élèves à des aspects extérieurs des phénomènes historiques, à des aspects qui les impressionnent le plus. Par exemple: Henri (7LS, collège B) aime regarder à la télévision les révolutions, parce qu'il aime «les masses en mouvement». Or, comme nous le savons tous très bien, les masses en mouvement ne représentent pas une caractéristique essentielle d'une révolution. D'ailleurs dans une autre recherche⁷³ où sont analysées les représentations des élèves de 9^e pour différentes composantes de la révolution industrielle, sont citées des réponses comme par exemple «*La révolution industrielle représente la lutte des ouvriers contre les machines. Ils les cassaient*». Lors des interviews, plusieurs élèves qui avaient donné des réponses semblables se sont tous référés à des moments de différentes émissions regardées à la télévision.

Il arrive, et pas rarement, que des connaissances acquises en classe au sujet d'une situation, d'un phénomène historique ou d'un autre ne correspondent plus tout à fait, voire pas du tout à la présentation de celui-ci dans des superproductions cinématographiques programmées à la télévision. Il reste alors à l'élève à constater les différences, donc qu'il maîtrise très bien ces connaissances, et éventuellement qu'il discute ce problème en classe avec l'enseignant. Qu'il le recherche lui dans différentes sources écrites tiendrait presque du miracle à l'âge des élèves qui ont répondu à nos questionnaires (12-15 ans).

B) Non-réponses

Les élèves ont donné plusieurs réponses qui ont été comptées dans les différentes sous-catégories. Mais à cette question du questionnaire nous rencontrons le pourcentage le plus élevé de non-réponses, ou de réponses «je ne sais pas» de toutes les questions ouvertes.

Collège A, 32% et collège B, 78%.

Ces pourcentages importants s'expliquent d'abord par le fait que cette question était la dernière du questionnaire et que certains élèves qui ont pris la peine de réfléchir plus longtemps à chaque question antérieure, ou d'autres qui ont un rythme de travail plus lent dans toutes leurs activités, ne sont tout simplement pas arrivés à répondre à cette question.

Ceci s'explique aussi, comme pour d'autres questions ouvertes, par le fait que les élèves moins «scolaires» ne se donnent pas la peine de réfléchir aux réponses aux questions ouvertes, d'autant plus qu'un effort de rédaction leur est demandé. Nous avons constaté ces deux aspects pendant que les élèves répondaient au questionnaire.

⁷³ A.-L. Schapira, M. Duret, E. Boget (1998): «Quelques représentations socio-économiques des élèves de 12-15 ans.» Recherche expérimentale encore non publiée.

Conclusions

Par cette recherche, nous avons de notre côté essayé de signaler quelques aspects de l'apprentissage des élèves de 12-15 ans en rapport avec l'enseignement de l'histoire.

Notre **première hypothèse** est : le contexte socio-économique dans lequel vivent les élèves va influencer leurs attitudes et approches affectives de l'enseignement, ainsi que les rapports qu'ils établissent entre l'acquis à l'école et leur vécu quotidien extra-scolaire, car les représentations à propos des activités proposées ainsi que celles évoquées par le contenu même de l'enseignement varient d'un élève à l'autre.

Notre **deuxième hypothèse** est: l'utilisation des méthodes d'enseignement «traditionnelles» est moins appréciée des élèves que celle des méthodes «actives» (qui sollicitent plus l'activité, une implication de la part de l'élève). La culture sociale des familles d'un niveau socioprofessionnel plus élevé sera plus proche de la culture scolaire que celle des familles d'un niveau socioprofessionnel plus bas.

Dans le but de les vérifier, nous avons proposé en 1995 aux élèves de deux collèges contrastés du point de vue de leur origine socioprofessionnelle (dans le collège A, 43% des familles sont des cadres supérieurs, tandis que dans le collège B 51% sont des ouvriers), huit méthodes d'enseignement pour les mettre dans l'ordre de préférence et d'indiquer celles qu'ils aiment plus et celles qu'ils aiment moins et de justifier leur réponse. Quelques interviews nous ont permis de mieux comprendre les réponses données.

Pour mieux apprécier la validité de ces réponses (1995), nous les avons comparées avec celles que des élèves avaient données à des questions similaires en 1972, 1982 et 1993.

Les différences rencontrées entre les réponses des élèves des deux collèges pour les méthodes d'enseignement qu'ils aiment plus («*visiter des musées*»; «*voir et analyser des films*»; «*après avoir étudié un sujet, faire un débat ou jouer un jeu*») ne sont pas significatives. Néanmoins, des explications données par les élèves des deux collèges pour justifier ces choix reflètent partiellement leur provenance sociale. Il en va de même pour les différences rencontrées entre les réponses de ces élèves qui expliquent pourquoi ils aiment moins certaines méthodes d'enseignement («*présenter un travail*»; «*voir et analyser des diapositives*» et «*écouter les explications des enseignants*») qui sont significatives.

Prenons comme exemple la proposition: «*voir et analyser des diapositives*» qui est appréciée différemment par les élèves des deux collèges, en dépit du fait qu'elle est souvent utilisée par les enseignants de l'un comme de l'autre. Les élèves du collège A voyagent plus en famille et pendant qu'ils étaient plus jeunes, les souvenirs de leurs vacances se trouvaient surtout sur des diapositives projetées à la maison. Pour eux, les enregistrements vidéo sont plus vivants, sans pauses pour changer l'image et accompagnées parfois de la musique.

Ou encore, la cinquième méthode d'enseignement proposée, «*aimer ou ne pas aimer écouter les explications de l'enseignant*» est peu aimée en général par les élèves des deux collèges. Malgré tout, ceux du collège A (élèves provenant des familles avec un niveau socioprofessionnel plus élevé) sont un peu plus positifs à son égard que ceux du collège B (provenant des familles avec un niveau socioprofessionnel plus modeste). Les familles

des premiers doivent probablement exiger dans une plus grande mesure que leurs enfants acceptent l'école avec ses méthodes d'enseignement utilisées. Par exemple, l'attitude des élèves face à la septième méthode d'enseignement, «*aimer ou ne pas aimer étudier des documents*» est en général assez négative pour les répondants au questionnaire des deux collèges. Ils le justifient par quelques arguments, par exemple: ça prend trop de temps, ils n'aiment pas écrire, etc. Les réponses données par les élèves provenant d'un milieu socioprofessionnel plus élevé l'acceptent mieux et reflètent dans leurs réponses des aspects propres à leur famille.

Ces élèves trouvent plus de justifications aussi pour les propositions «mal aimées». Effectivement, d'après les résultats que nous présentons dans cette recherche, les élèves se sentent concernés plus par les méthodes d'enseignement qui impliquent plus leur participation active. Par exemple: la sixième méthode d'enseignement, «*aimer ou ne pas aimer visiter des musées*» est la plus appréciée par les élèves des deux collèges.

Donc, nos deux premières hypothèses se sont vérifiées.

La **troisième hypothèse** était: les élèves justifieront leur opinions en fonction de leur particularités individuelles et leur âge (adolescents de 12-15 ans), indépendamment des relations existant entre leur origine socioprofessionnelle et le choix d'aimer ou pas une méthode d'enseignement, de la situation économique au moment où se déroule la recherche, des enseignants ponctuels, etc.

Après avoir vérifié nos premières deux hypothèses, nous avons voulu savoir quelles autres raisons invoquent les élèves pour préférer une méthode d'enseignement à une autre. Quels sont leurs critères?

Possibilité d'exister comme personne, d'être valorisé

Ce qui nous a le plus frappé lors de l'analyse de ces réponses est le fait que les explications données sont liées dans une grande majorité à leur propre personne. Ainsi, par exemple, ils apprécient un enseignant même quand il donne un cours *ex cathedra* s'il s'interrompt pour les solliciter eux, en leur demandant de poser des questions sur les éléments non compris, de faire des réflexions sur ce qui vient d'être dit, d'établir des liens avec les contenus étudiés auparavant ou qu'ils connaissent par d'autres biais.

Certains élèves, même s'ils sont moins nombreux, aiment aussi présenter un travail pour pouvoir se valoriser en montrant à leurs camarades ce qu'ils sont capables de réaliser.

«*Après avoir étudié un sujet faire un débat ou un jeu*» leur plaît aussi pour pouvoir être eux-mêmes tout en «revêtant» la peau d'un autre personne. Dans ce contexte, ils osent exprimer des sentiments personnels en public (ce que les adolescents font très rarement), car ils ont un rôle et ils ne parlent pas eux-mêmes, mais à travers le personnage qu'ils incarnent. Souvent, suite à ce type d'activité, la classe change d'attitude face à certains participants qui à cette occasion ont révélé des qualités ignorées jusqu'ici.

Diversification dans l'utilisation des méthodes d'enseignement

Une méthode d'enseignement est aimée aussi si elle permet un changement dans le quotidien scolaire de l'élève. Ainsi, visiter des musées est une activité très prisée non seulement pour le contenu des visites, mais aussi parce que les élèves sortent à cette occasion du cadre scolaire.

Dans le même sens ils apprécient à nouveau les jeux-débats qu'on leur propose, car c'est différent des situations scolaires habituelles, d'une part comme activité et d'autre part par la disposition de la classe (à cette occasion, les pupitres sont souvent mis en cercle). Souvent, leur rôle est plus important que d'habitude lors de ces débats. Ils peuvent prendre l'initiative d'intervenir à un moment ou un autre, de choisir librement le contenu de l'intervention (quitte à ne faire que reproduire les connaissances acquises), l'enseignant n'étant «que» l'animateur, ou parfois, apparemment seulement le spectateur.

Le vécu de l'élève ressort comme étant essentiel dans les opinions qu'ils expriment⁷⁴. En effet, les élèves sont plus enclins à apprécier certaines méthodes d'enseignement utilisées par les professeurs, même s'ils ne les aiment pas beaucoup, dans la mesure où ce biais les aide à se former pour une future vie professionnelle, ou pour leur «culture générale».

Quand une méthode d'enseignement utilisée correspond à ce qu'ils vivent quotidiennement, elle est plus appréciée. Par exemple, «voir et analyser des films» rencontre beaucoup de succès auprès des élèves parce que cela représente une variation dans l'enseignement, parce qu'ils vont au cinéma et surtout parce qu'ils visionnent souvent des films à la télévision. Néanmoins, nous rencontrons des réserves quant aux analyses des contenus de ces films parce que c'est une activité plus scolaire et qu'elle implique un plus grand effort de la part des élèves.

Les particularités individuelles des élèves

Elles interviennent beaucoup dans leurs critères d'aimer ou non une méthode d'enseignement. La métacognition joue un rôle très important. Certains expliquent qu'ils ont besoin d'écouter l'enseignant, d'autres de voir (schémas, cartes, etc.), même de toucher des objets étudiés. D'autres aiment longuement analyser une situation historique par exemple. Nous avons rencontré des réponses indiquant qu'une longue répétition des mêmes aspects par eux-mêmes ou par l'enseignant, sans qu'ils aient bien saisi le contenu, était inutile et des nouveaux moyens de procéder sont présentés.

Certains élèves sont conscients de leur timidité qu'ils essayent de vaincre, par exemple ils ont peur de présenter un travail ou de parler devant leur camarades. Ils avouent leur crainte d'être ridiculisé. D'autres se rendent compte que leur rythme d'apprentissage est plus lent, ce dont les enseignants arrivent ou pas à tenir compte.

Il est intéressant de constater que les hobbies des élèves interviennent aussi dans leurs appréciations des méthodes d'enseignement. Par exemple: le fait de voyager et de pouvoir se valoriser devant les camarades de classe en exposant «des découvertes» personnelles, ou aimer faire de la peinture, s'intéresser à l'archéologie, à la vie des gens de différents pays, ou encore apprécier beaucoup la lecture, etc.

Nous avons voulu analyser aussi **les opinions des élèves concernant leurs possibilités de mettre en rapport des connaissances acquises en classe** entre elles, ou avec des activités qu'ils ont dans leur vie extra-scolaire, par exemple lors d'un voyage, de l'écoute d'informations à la télévision, la lecture des journaux, etc. Le vécu de l'élève ressort à nouveau, aussi dans nos analyses à toutes les questions ouvertes.

⁷⁴ Serge Moscovici (1987, p. 47): «Toutes les interactions sociales sont en général canalisées de telle sorte qu'elles conduisent les individus qui sont la cible de telles croyances à fournir dans leur comportement des confirmations des croyances de ceux qui les perçoivent.»

Pour les élèves de toutes provenances sociales, il est essentiel d'être valorisé, de pouvoir montrer ce qu'ils savent, d'avoir la possibilité de trouver des réponses à leurs questions, à leurs préoccupations. De plus, l'âge de l'adolescence a ses spécificités qui doivent être respectées lors du travail avec les élèves.

Nous avons constaté ainsi que notre troisième hypothèse: *les élèves justifieront surtout leurs opinions en fonction de leurs particularités individuelles et de leur d'âge (adolescents de 12-15 ans), indépendamment: des relations existant entre: leur origine socioprofessionnelle et le choix d'aimer ou pas une méthode d'enseignement, de la situation économique au moment où se déroule la recherche, des enseignants ponctuels, etc.*, se vérifie partiellement.

Comme nous l'avons constaté, le vécu de l'élève, notamment dans sa famille, joue un certain rôle dans sa manière d'envisager différents aspects de l'enseignement. Il n'est pas évident pour les professeurs qui ont un enseignement à faible dotation hebdomadaire (deux, voire une heure), par conséquent beaucoup de classes avec de nombreux élèves, de bien les connaître et d'être capables de tenir compte de leurs particularités individuelles. Mais les réponses à nos questions montrent à quel point il est important de le faire pour assurer la participation des élèves à l'enseignement⁷⁵.

Propositions d'autres recherches possibles à partir des données de cette recherche exploratoire

Notre recherche exploratoire a consisté dans:

- un abord des opinions des élèves par une classification dans des catégories souvent originales;
- une première explication de ces catégories;
- des références à des auteurs ayant traité ces sujets ou d'autres proches.

Il est évident qu'à partir de ces mêmes données peuvent être réalisées d'autres recherches ayant des objectifs qui n'ont pas été les nôtres dans ce travail, dont voici quelques propositions.

- Effectuer une analyse plus approfondie du cadre conceptuel de chaque catégorie de réponses et même pour certains arguments avancés par les élèves, par des recherches en soi.

⁷⁵ Dans sa conférence «Pour une épistémologie des savoirs scolaires», Michel Develay (1993, p. 40) conclut par l'idée suivante qui confirme nos propres conclusions: «L'école se cherche, les enseignants aussi car ils ont le sentiment que leur identité est en mutation. Hier, ils se caractérisaient par leur capacité à enseigner qui découlait d'une maîtrise des savoirs acquis à l'Université. Aujourd'hui, la même maîtrise de ces savoirs est requise, mais il s'y ajoute d'autres compétences, notamment d'ordre épistémologique, didactique et psychologique. Hier, on était professeur de mathématiques ou de géographie. Aujourd'hui, il convient de devenir professeur de l'apprentissage des mathématiques ou de la géographie.»

- Effectuer une recherche concernant la fréquence d'utilisation en classe de chacune des méthode d'enseignement proposée pour établir un lien avec les opinions des élèves à leur égard. Ceci nécessite bien entendu:
 - a) une nouvelle collecte de données concernant les opinions des élèves, à comparer avec celles figurant dans cette recherche, et
 - b) une enquête effectuée en même temps auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants de tous les collèges de l'enseignement publique secondaire I.
- Mettre en rapport les réponses avec les niveaux socioprofessionnels individuels des élèves. Dans ce but, il faudrait demander le nom de tous les répondants aux questionnaires. Même si cela enlève une partie de la liberté d'expression des élèves par peur des conséquences et par gêne de l'adolescent d'exprimer des sentiments en public, cela vaudrait peut-être la peine.
- Demander l'avis des enseignants et des parents sur les mêmes sujets et faire une comparaison avec ceux des élèves.
- Partir d'exemples concrets, d'opinions d'élèves sur différents sujets liés à l'enseignement pour traiter, faire un historique des concepts théoriques comme par exemple le travail à l'école, les aspects des apports de l'école à la culture générale, au civisme du futur adulte citoyen, etc.
- Des analyses psychologiques approfondies des styles d'apprentissage des élèves peuvent être aussi réalisées.

Bibliographie

- Abric, C. (1989). «L'étude expérimentale des représentations sociales». In D. Jodelet. **Les représentations sociales**. Paris. PUF. Coll. Sociologie d'aujourd'hui.
- Aebli, H. (1965). **Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget**. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé. Troisième édition.
- Allieu, N. (1995): De l'histoire des chercheurs à l'histoire scolaire. In **Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui**. Sous la direction de Develay, M. Paris. ESF. Coll. Pédagogies.
- André, Y. et Bailly, A. (1990). **Modèles graphiques et représentations spatiales**. Paris. Ed. Anthropos / Reclus. Coll. Géographie, dirigée par A. Bailly.
- André, Y et Bailly, A. (1998): **Les représentations spatiales des territoires et du monde**. Perspectives. Vol. XXVIII. No 2. juin. Genève. Bureau International de l'éducation.
- Arendt, H. (1992): **La crise de la culture**. Paris. Folio. Coll. Essais.
- Astolfi, J-P, Develay, M. (1989): **La didactique des sciences**. Paris. PUF. Coll. Que sais-je. No. 2448.
- Astolfi, J-P (1993): **L'école pour apprendre**. Paris. ESF. Coll. Pédagogies.
- Baird, J. & White, R. T: (1982): Promoting self-control of learning; *Instructional Science*, 11, 3, 227-247. Référence citée par Pierre André Doudin: **Statut de l'erreur et conception du développement de l'intelligence**.
- Barth, B.M. (1987): **L'apprentissage de l'abstraction**. Paris. Retz.
- Bernadou, A. (1996): Savoirs théoriques et savoirs pratiques. L'exemple médical. In Barbier Jean-Marie (1996). **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris. PUF. Coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
- Bosco, Dias. (1987): **La théorie de Feuerstein sur le développement cognitif, son évaluation et sa modification**. Feuillettes de pédagogie curative. 17. pp. 80-99.
- Büchel, F.P. (1985): **Etiologie des difficultés d'apprentissage et interventions d'après Feuerstein**. *Revue Suisse de Psychologie*. 44 (3). pp. 149-160
- Demain l'école. Manifeste** (1996). Centre de recherches et d'action pédagogiques. Cahiers pédagogiques. Paris.
- Develay, M. (1992): **De l'apprentissage à l'enseignement**. Paris. ESF. Coll. pédagogie.
- Develay, M. (1993): Les trois coups sont frappés: la représentation peut commencer. In **Les Cahiers pédagogiques**. No. 312. Mars Nantes. pp.9-10; présenté aussi dans CO Informations. No. 161. oct. 1993. Genève. pp. 71-72.
- Develay, M. (1993): Pour une épistémologie des savoirs scolaires. Texte de la conférence prononcée le 2 juin à Chicoutimi, dans le cadre de la Conférence nationale 1993. In **Pédagogie collégiale**. Vol. 7. No. 1.

Develay, M. Sous la direction de (1995): **Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris. ESF. Coll. Pédagogies.

Ferro, M. (1992): **Comment on raconte l'histoire aux enfants**. Paris. Payot.

Feuerstein, R. (1980): **Instrumental Enrichment. An intervention program for cognitive modifiability**. Baltimore: University Park Press.

Feurstein, R. (1981): La modifiabilité cognitive au moment de l'adolescence. Structure cognitive et effets de l'intervention. In **The Journal of Special Education** 15, 2. New York. pp: 269-287.

Giordan, A., De Vecchi, G. (1988): **Les origines du savoir des conceptions des apprenants aux conceptions scientifiques**. Neuchatel et Paris. Delachaux & Niestlé.

Grangeat, M. (1993): **Lev Vygotsky (1896-1934)**. Sciences Humaines. No. 34. Dec. Auxerre.

Gould, P., White, R.: (1984): **Cartes mentales**. Ed. Universitaire. Fribourg. Suisse.

Hochman, J. (1989) Imitation, contagion, identification ou la laborieuse adolescence d'un concept. In **Imiter, s'identifier**. Tome VII. No 2. Paris. G.R.E.U.P.P.

Jodelet, D. (1989): **Les représentations sociales**. Sous la direction de Denise Jodelet. Paris. PUF.

Jousson, B., Schapira A.-L., Duret M. (1985): **Votons à Athènes au Vème siècle av. J.-C.** Activités de: découverte individuelle, en groupe, débat-jeu de rôles, comparaisons avec la réalité historique d'Athènes au Vème siècle av. J.-C..(12-13 ans). Brochure. Vol. 3. Genève. Centre de recherches psychopédagogiques. Département de l'instruction publique. 134 pages.

Jousson, B., Schapira A.-L., Duret, M. (1986): **Mon métier est le meilleur** (les métiers dans l'Ancienne Egypte): Activités de: découverte, individuelle, en groupe, débat-jeu de rôles, comparaisons avec la réalité historique de l'Ancien Empire Egyptien (12-13 ans). Brochure. Vol. 4. C. Genève. Centre de recherches psychopédagogiques. Département de l'instruction publique. 148 pages.

Jousson, B., Philipona, Ch., Schapira A.-L., Duret, M. (1987): **Les Grandes Découvertes** Activités de: découverte individuelle, en groupe, jeu de simulation, comparaisons avec la réalité historique (13-14 ans) des Grandes Découvertes. Brochure. Vol 5. Genève. Centre de recherches psychopédagogiques. Département de l'instruction publique. 117 pages.

Kaës R. (1976): Désir de toute-puissance, culpabilité et épreuves dans la formation. In **Désir de former et formation du savoir**. pp. 2. Paris. Dunod. Coll. Inconscient et culture.

Kestemberg, E. (1962): L'identité et l'identification chez les adolescents. In **La psychiatrie de l'enfant**. Volume V. Fascicule 2. Paris. PUF. pp. 441-552.

Klein, J. (1970). La vie intérieure des groupes. Paris. ESF. trad. d'anglais **The study of groups**. London. Publié par Routledge et Paul Kegan, LTD Broadway House.

Lautier, N. (1997). **A la rencontre de l'histoire**. Paris. Presses de l'Université Charles de Gaule III.

L'harmonisation des didactiques. (juin 1995). Genève. Département de l'instruction publique. Service des didactiques. DEP.

- Marcelli, D. (1989): **Imitation plus représentation égal identification**. Tome VII. No. 2. Paris. Ed. G. R. E. U. P. P.
- Meirieu, Ph. (1989): **L'école mode d'emploi – des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée**. Paris. ESF.
- Meirieu, Ph., Develay, M. (1992): **Emile reviens vite ... ils sont devenus fous**. Paris. ESF.
- Monneron E., Monneron-Stiassny V.(1973). **Rapport à l'intention du Groupe d'histoire du Cycle d'orientation**. Genève. Centre de recherches psychopédagogiques. Département de l'instruction publique.
- Moscovici, S. (1976): **La psychanalyse, son image, son public**. Paris. PUF. 2e édition.
- Moscovici, S. (1986): L'ère des représentations sociales. In **L'étude des représentations sociales**. Sous la direction de W. Doise et A. Palmonari. Textes de base en psychologie. Neuchâtel-Paris. Delachaux & Niestlé. (Texte paru en anglais (1982). The coming era of representations dans J.P. Codol et J.P. Leyens: **Cognitive approaches to social behavior**. La Haye. M. Nijhoff. pp:115-150.
- Moscovici, S. (1987): **Le concept de représentation**. Table ronde. In Seconde rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie. Actes du colloque. Sous la direction de L. Marbeau, F. Audigier. Paris. INRP.
- Moscovici, S. (1989): Des représentations collectives aux représentations sociales. In **Les représentations sociales**. Sous la direction de Denise Jodelet. Paris. PUF.
- Mugny, G. (1985): **Psychologie sociale du développement cognitif**. Berne. Peter Lang.
- Mugny, G. (1991): La psychologie sociale génétique: une discipline en développement. In **Psychologie sociale du développement cognitif**. Cours de contributions pour les sciences de l'éducation. Berne. Peter Lang. Coll. Exploration. 2e édition.
- Noël, B., Romainville, M., Wolfs, J-L. (1995): **La métacognition: facettes et pertinence du concept en éducation**. In Revue Française de Pédagogie. No. 112, juillet-août-septembre. Paris. pp: 47-56.
- Palmonari, A., Doise, W (1986): Caractéristiques des représentations sociales. In **L'étude des représentations sociales**. Sous la direction de W. Doise et A. Palmonari. Textes de base en psychologie. Neuchâtel-Paris. Delachaux & Niestlé.
- Pellegrini, Chr., Bugnion, J.-M. (1994): **Pour une pédagogie à trois dimensions**. Coll. Penser et agir. Nice. ZEP.
- Pérez, J. A. , Mugny, G. (1993): **Influences sociales: la théorie de l'élaboration du conflit**. Paris. Delachaux et Niestlé.
- Perret-Clermont A.N. (1987): Les interactions sociales ont une histoire. In **On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et constructions des savoirs**. Paris. ESF. CRESAS.
- Philipona, Ch., Schapira, A.-L.: (1989): **Procès de sorcellerie**. Activités de: découverte individuelle, en groupe, débat-jeu de rôles, comparaisons avec la réalité historique pour les élèves de 13-14 ans. Variations des méthodes d'enseignement. Brochure. Vol. 6. Genève. Centre de recherches psychopédagogiques. Département de l'instruction publique. 79 pages.
- Piaget, J. (1967): **La psychologie de l'intelligence**. Paris. Armand Collin.

Piquilloud, Cl. (27 avril 1996): **L'acquisition de l'identité. Les étapes. La problématique de l'adolescence.** exposé fait à Neuchâtel au cours d'un séminaire organisé par la Faculté de lettres, section de sciences de l'éducation.

Nouveau Quotidien 22 mai 1997 : **L'héritage de Paulo Freire, pédagogue.** Genève

Schapira, A.-L. (1972) **Apport des leçons d'histoire au développement intellectuel des élèves.** Brochure. Genève. Centre de recherches psychopédagogiques. Département de l'instruction publique. Cycle d'orientation. 94 pages. Deuxième forme, complétée, révisée. In **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle.** Revue internationale francophone. No. 2-3 avril-septembre 1978. 80 pages (article). pp. 81-161.

Schapira, A.-L., Jousson, B.(1982): **Tentative d'utilisation de la méthode de la découverte dans l'enseignement de l'histoire: 7e degré pour les élèves de 12-13 ans.** Brochure. Genève. Centre de recherches psychopédagogiques. Département de l'instruction publique. 82 pages.

Schapira, A.-L., Duret, M.: (1984) A. Variations des méthodes d'enseignement. **Réunion préparatoire aux Etats Généraux.** Jeu de rôles. Histoire 9ème degré. Brochure. Vol. 1. Le travail contient des aspects de méthodologie pour l'utilisation des jeux de rôles, de simulation, en tant que méthode d'enseignement. Genève. Centre de recherches psychopédagogiques. Département de l'instruction publique. 81 pages.

Schapira, A.-L., Duret, M. (1984): B. Variations des méthodes d'enseignement. **Partisans et adversaires de l'unification de l'Italie, Jeu de rôles.** Histoire 9ème degré. Brochure Vol. 2. Le travail contient des aspects de méthodologie pour l'utilisation des jeux de rôles, de simulation, en tant que méthode d'enseignement. Genève. Centre de recherches psychopédagogiques. Département de l'instruction publique. 95 pages.

Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (1985): **Vygotsky aujourd'hui.** Paris. Delachaux & Niestlé.

Schneuwly, B. (1998): **Logiques d'apprentissage.** Exposé au Conseil de direction de la Direction générale du Cycle d'orientation. 18 février. Genève.

Schwebel, M. / Raph, J. (1976): **Piaget à l'école.** Paris. Denoël / Gauthier. Bibliothèque Méditation.

Sibertin-Blanc, Daniel (1989): L'imitation dans le syndrome de Gilles de la Tourette. In **Imiter s'identifier.** Tome VII. No 2. Paris. G.R.E.U.P.P.

Tarde, G. (1890) reprint 1979: Les lois de l'imitation. 2e édition, Slatkine. Genève. In **Imiter, s'identifier** (1989). Tome VII. No 2. Paris. Ed. G.R.E.U.P.P.

Tomkiewicz, St. (1989): Korczak maître de l'écoute et du dialogue. In **Comment parler avec un enfant aujourd'hui?** Actes du Colloque Korczak. 11-14 oct. Université de Genève. Cousset (Fribourg) Suisse. Del Val.

de Vecchi, G. (1997): **Aider les élèves à apprendre.** Revue Résonances. Novembre 1997. No 3. Sion. Suisse.

Vergnioux, A. (1991): **Pédagogie et théorie de la connaissance. Platon contre Piaget.** Berne. Peter Lang. Coll. Exploration:pédagogie:histoire et pensée.

Vygotsky, L. S. (1998): **Théorie des émotions: étude historico-psychologique.** Paris. L'Harmattan.