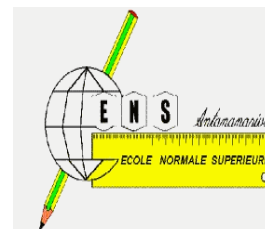
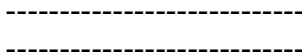




UNIVERSITE D'ANTANANARIVO
ECOLE NORMALE SUPERIEURE



DEPARTEMENT DE FORMATION INITIALE LITTERAIRE
CENTRE D'ETUDE ET DE RECHERCHES
HISTOIRE-GEOGRAPHIE



MEMOIRE EN VUE DE L'OBTENTION DU CERTIFICAT D'APTITUDE
PEDAGOGIQUE DE L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE
(CAPEN)

LES TRAVAUX PERSONNELS DES ELEVES DANS L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE AU LYCEE EN CONTEXTE ACTUEL

Présenté par

ANDRIAMBONINJATOVO Yves Michel

Co.Dirigés par

RAZAFIMBELO Célestin, Maître de conférences

RAZANAKOLONA Daniel, Chargé d'enseignement

ANNEE 2012

UNIVERSITE D'ANTANANARIVO
ECOLE NORMALE SUPERIEURE

DEPARTEMENT DE FORMATION INITIALE LITTERAIRE
CENTRE D'ETUDE ET DE RECHERCHES
HISTOIRE-GEOGRAPHIE

MEMOIRE EN VUE DE L'OBTENTION DU CERTIFICAT D'APTITUDE
PEDAGOGIQUE DE L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE
(CAPEN)

LES TRAVAUX PERSONNELS DES ELEVES DANS L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE AU LYCEE EN CONTEXTE ACTUEL

Présenté par

ANDRIAMBONINJATOVO Yves Michel

Membres du jury

Président : RAKOTONDRAZAKA Fidison, Maître de conférences
Juge : RAZAFIMBELO Célestin, Maître de conférences
Rapporteur : RAZANAKOLONA Daniel, Chargé d'enseignement
Date de Soutenance : 20 Août 2012

ANNEE 2012

REMERCIEMENTS

Nos premiers mots seraient de remercier Dieu tout puissant.

Ensuite, ce travail n'a pu être réalisé qu'avec l'appui de plusieurs personnes. C'est ainsi que nous exprimons ici nos gratitudeles plus sincères à tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre ont contribué à l'exécution de ce mémoire en particulier :

Monsieur RAKOTONDRAZAKA Fidison, Maître de conférences à l'Ecole Normale Supérieure, d'avoir accepté de présider cette séance, malgré ses nombreuses et lourdes occupations

Monsieur RAZAFIMBELO Célestin, Maître de conférences à l'Ecole Normale Supérieure, d'avoir bien voulu être le juge de ce travail, et d'avoir consacré ses temps à la lecture de ce mémoire.

Monsieur RAZANAKOLONA Daniel, Chargé d'enseignement à l'Ecole Normale Supérieure d'Antananarivo, d'avoir accepté de nous encadrer avec patience durant la réalisation de ce mémoire.

A tous les enseignants du CER Histoire-Géographie de l'Ecole Normale supérieure d'Antananarivo, qui nous ont fait bénéficier de leur précieux enseignement et de leur savoir durant ces cinq années d'études universitaires,

A tout le personnel administratif et aux enseignants du Lycée Moderne d'Ampefiloha ainsi que les élèves de la classe de première A pour leur sympathique accueil et pour l'aide qu'ils nous ont accordé,

A mes parents qui m'ont toujours soutenu moralement et financièrement durant toutes mes années d'étude,

A toute ma famille qui m'a beaucoup aidé pour la réalisation de ce travail,

A toute la promotion VITRIKA du CER Histoire-Géographie,

A tous mes amis qui m'ont aidé de près ou de loin pour la réalisation de ce travail.

Que tous ceux ou celles qui m'ont soutenu et qui n'ont pu être cités, trouvent ici l'expression de ma profonde reconnaissance.

LISTE DES ABREVIATIONS

CDI : Centre de documentation et de l'information

CIRD : Centre Interuniversitaire de Recherche en Didactique

ECDI : Espace de culture, de documentation et d'information

ENS : Ecole Normale Supérieure

IFM : Institut Français de Madagascar

INFP : Institut National de Formation Pédagogique

Mas : Moyenne arithmétique simple

Map : Moyenne arithmétique pondérée

NTIC : Nouvelle technologie de l'information et de communication

TIC : Technologie de l'information et de communication

TICE : Technologie de l'information et de communication pour l'enseignement

TPE : Travaux Personnels Encadrés

LISTE DES TABLEAUX

Tableau N°1 : Résultat quantifié des observations de classe avant l'expérimentation

Tableau N°2 : Résultat quantifié de l'observation pendant l'expérimentation

Tableau N°3 : Tableau comparatif de l'indice de participation des élèves

Tableau N°4 : La partie de la leçon la plus préférée par les élèves.

Tableau N°5 : Les notes obtenues par la classe de contrôle lors du pré-test

Tableau N°6 : Les notes obtenues par la classe expérimentale lors du pré-test

Tableau N°7 : Les notes obtenues par la classe de contrôle lors du post-test

Tableau N°8 : Les notes obtenues par la classe expérimentale lors du post-test

Tableau N°9 : Les élèves et les recherches personnelles en histoire

Tableau N°10 : L'impression des élèves pendant et après la recherche

Tableau N°11 : Satisfaction des élèves après l'expérimentation

Tableau N°12 : Tableau comparatif des résultats de deux tests

Tableau N°13 : Le genre de livre préféré par les élèves enquêtés

Tableau N°14 : Types de livre consulté au CDI de l'établissement

Tableau N°15 : Les travaux demandés aux élèves

Tableaux N°16 : La classification décimale de Dewey

Tableau°17 : Démarche à suivre pour la prise de note

Tableau N°18 : L'ordre de préférence des matières par les élèves

Tableau N°19 : L'utilité de l'histoire par les élèves

Tableau N° 20 : Nombre des enseignants par matière

Tableau N°21 : Nombre des ouvrages par matière

LISTE DES PHOTOS

Photo N°1 : Photo montrant les échanges d'informations entre élèves en classe expérimentale

Photos N°2 : Photo de la séance d'exposé

Photos N°3 : Photo de la séance de débat entre élèves

Photo N°4 : L'aspect général de la bibliothèque

Photos N°5 : L'aspect des rayons de la bibliothèque

Photo N°6 : Les élèves qui visitent la bibliothèque

Photo N°7 : Les nouveaux livres d'histoire pour la classe de seconde

Photo N°8 : Fiche à partir de copier-coller de données internet

Photo N°9 : Fiche plus ou moins élaborée à partir de données internet

Photo N°10 : Fiche faite à la main et avec une simple

Photo N°11 : Photo montrant l'organisation classique de salles de classe

Photo N°12 : Photo montrant le problème lié à l'insuffisance de tables-bancs pour les élèves et l'aspect étroit de certaine salle

Photo N°13 : Photo montrant le manque d'éclairage pour certaines salles de classe

Photo N°14 : Photo montrant l'état des tables bancs et des chaises pour élèves

Photo N°15 : Photo montrant le problème de communication entre élèves dû à la présence de deux piliers.

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique N°1 : Représentation graphique des notes de la classe de contrôle lors du pré-test

Graphique N°2 : Représentation graphique des notes de la classe expérimentale lors du pré-test

Graphique N°3 : Représentation graphique des notes de la classe de contrôle lors du post-test

Graphique N°4 : Graphique représentant les notes de la classe expérimentale lors du post-test

LISTE DES FIGURES

Figure N°1 : La participation de chaque acteur de l'éducation dans la mise en valorisation de la bibliothèque de l'établissement

Figure N°2 : Une bibliothèque : lieu de rencontre entre les principaux acteurs de l'éducation

INTRODUCTION GENERALE

Pendant l'enseignement de l'histoire au lycée, les élèves se contentent uniquement d'écouter attentivement les explications des enseignants et se limitent le plus souvent à la prise de notes, à les apprendre « par cœur » et à répéter quand l'enseignant leur demande. Il n'y a pas d'apport personnel de l'élève sur le contenu de la leçon. En effet, lors de nos stages pratiques dans un lycée public de la capitale, nous avons pu constater que les élèves malgaches ne sont pas motivés à effectuer des travaux personnels pour enrichir leurs connaissances historiques. Pire encore, même si nous leur demandons de trouver des documents qui traitent la leçon à venir, ou de chercher des informations relatives à leur leçon, peu d'entre eux le font. La majorité se contente uniquement du cours que nous leur avons dispensé. Comme conséquence, les élèves manquent de connaissances et ont des difficultés au niveau de la méthode surtout pour organiser les savoirs historiques.

Or, la méthode dite active, et que nous prônons actuellement, nécessite en grande partie la participation des élèves dans le processus d'apprentissage. Avec la méthode active, on s'attend à ce que les élèves construisent eux-mêmes leur propre savoir et le professeur se positionne comme un accompagnateur (constructivisme) et un animateur (socio-constructivisme). Parallèlement à cela, l'enseignement de l'histoire demande des documents, des sources, comme l'a souligné MONIOT en disant « *l'histoire se fait avec des documents* »¹. Ainsi, il est primordial que les élèves fassent des travaux personnels. Elles peuvent se présenter sous plusieurs formes : exposé, compte-rendu de lecture... Tous ces constats nous conduisent à dire que le fait d'inciter les élèves à mener des travaux personnels fait déjà partie de l'application de la méthode active en histoire.

De l'autre côté, selon Yves LEVEILLE, nous savons aussi qu'au cours des dernières années, le concept d'information semble transcender tous les domaines de l'activité humaine au plan social, économique, technologique, éducatif, de la santé, culturel, politique... Il est même question d'information virtuelle². Le phénomène de mondialisation est aussi incontournable en particulier dans la transmission des informations par la tendance globalisante de l'internet. En effet, le développement des technologies de l'information et des communications et leur appropriation par un nombre grandissant de personnes augmentent l'obligation de maîtriser les compétences relatives à la recherche, au traitement et à la communication de l'information. Les informations, en tant que sources de connaissances doivent être analysées de près pour éviter la manipulation et l'intoxication. Voilà pourquoi,

¹ MONIOT (H), *Didactique de l'histoire*, Nathan, Paris, 1993, p.49

² LEVEILLE (Y), *La recherche d'information*, [en ligne] disponible sur internet <http://pages.infinit.net/formanet/cs/role.html>

nous trouvons que la formation au traitement des informations est nécessaire pour affronter ce monde dont parle Yves LEVEILLE. L'enseignement de l'histoire joue un rôle important sur ce domaine. Ainsi, ce mémoire vise à assurer aux élèves, surtout du lycée, la maîtrise des techniques et habilités de base qui leur permettront de trouver, de comprendre et de communiquer les informations.

Tous ces constats nous conduisent à dire que le fait d'inciter les élèves à mener des travaux personnels n'est pas simplement une mode, mais une nécessité en histoire. Non seulement, les travaux personnels des élèves font déjà partie de l'application de la méthode active en histoire, elle répond aussi à ce contexte de monde d'information que parle Yves LEVEILLE. Cette double nécessité des travaux personnels des élèves nous amène à avancer qu'il est important d'étudier ce phénomène, d'en faire une réflexion. En effet, malgré leur énorme importance, ils sont minimisés par les élèves et les professeurs d'histoire. Donc, nous, dans cette étude, allons expliquer leur importance, trouver les facteurs de blocage à leur emploi dans le lycée et suggérer quelques solutions pour remédier à ces blocages.

Le sujet de notre mémoire s'intitule alors : « Les travaux personnels des élèves dans l'apprentissage de l'histoire au lycée en contexte actuel ». Ce sujet soulève la problématique suivante : « Quels seraient les apports des travaux personnels des élèves dans l'apprentissage de l'histoire en contexte actuel? ». Dans ce cadre, nous avançons les hypothèses de recherche suivantes :

- Les travaux personnels des élèves augmenteraient la participation des élèves pendant le processus-apprentissage de l'histoire.
- Les travaux personnels des élèves éveilleraient le désir d'apprendre et la motivation des élèves.
- Les travaux personnels des élèves amélioreraient les compétences cognitives des élèves et l'homogénéité de la classe.

Pour aboutir au terme final de ce mémoire, nous avons suivi les étapes suivantes. D'abord, nous avons procédé à des recherches bibliographiques auprès des centres de documentation de la capitale en particulier au Centre Interuniversitaire de Recherche en Didactique (CIRD) de l'Ecole Normale supérieure d'Antananarivo, Centre de Recherche en Linguistique toujours au sein de l'Ecole Normale Supérieure, centre de documentation du Ministère de l'Education Nationale, centre de documentation de l'Institut National de Formation Pédagogique Mahamasina(INFP) et l'Institut Français de Madagascar (IFM) afin de trouver les informations y afférentes. Ainsi, nous avons consulté l'ouvrage de DEVECCI (1992), *Aider les élèves pour apprendre* ; LE PELLEC (1991), *Enseigner l'histoire : un métier qui*

s'apprend ; PERRENOUD (2004), *Métier de l'élève et sens du travail scolaire* ; DEWEY (1967), *L'école et l 'enfant* ; AUDIGIER (1997), *Concept, modèles, raisonnement, Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales* ; BBERBAUM (1995), *Développer la capacité d'apprendre* ; DALONGEVILLE (1995), *Enseigner l'histoire à l'école* ; MEIRIEU (1995), *Apprendre... oui, mais comment ?* ; MONIOT (1993), *Didactique de l'histoire*.

Nous avons aussi consulté quelques sites internet pour savoir la réalité mondiale en matière d'information et transmission d'information, et aussi pour saisir la réalité à l'intérieur des établissements scolaires en matière des travaux personnels des élèves.

Ensuite, nous avons mené des enquêtes par le biais de questionnaire et d'interview auprès des élèves, enseignants et personnel administratif du lycée cible qui n'est autre que le Lycée Moderne d'Ampefiloha, pour savoir la réalité dans le lycée malgache et récolter quelques informations de base ou complémentaires relatives à notre thème.

Enfin, nous avons entrepris une expérimentation et comparé les résultats obtenus entre classe expérimentale et classe de contrôle pour appréhender l'importance des travaux personnels et leur efficacité dans le processus apprentissage de l'histoire.

Toutefois, il est important de souligner que cette étude a une limite bien déterminée. En effet, elle ne nous permet pas de mesurer la relation entre effort fourni et temps dépensé pendant les travaux personnels et le niveau de la performance atteint. Ainsi, répondre à la question, « si un élève travaille beaucoup plus qu'un autre, est-ce- qu'il a obligatoirement une performance plus élevée que l'autre ? » ne fait pas partie de l'objet de cette étude. Cette question pourrait être l'objet d'une future recherche.

Notre travail comporte trois grandes parties: la première portera sur l'analyse de la méthode active et du travail personnel des élèves en histoire, leur intérêt pour faciliter l'apprentissage, et pour développer la motivation et le désir d'apprendre des élèves. La deuxième sera axée sur l'expérimentation et l'évaluation de l'efficacité des travaux personnels des élèves sur le niveau cognitif et affectif des élèves. La troisième partie présentera les obstacles à la pratique des travaux personnels des élèves ainsi que les propositions de solution.

PREMIERE PARTIE : METHODE ACTIVE ET TRAVAUX
PERSONNELS DES ELEVES EN HISTOIRE

PREMIER CHAPITRE: LA METHODE ACTIVE EN QUESTION

La première partie sera consacrée à l'étude théorique de la méthode active et des travaux personnels des élèves ainsi que les relations qui les caractérisent.

I. SOURCES ET FONDEMENTS THEORIQUES DE LA PEDAGOGIE DITE « ACTIVE ».

La participation de l'élève pendant son apprentissage préoccupe les recherches en pédagogie et didactique de nos jours. Mettre l'enfant au centre des apprentissages en est la problématique principale. Ce principe est appelé sous un nom générique : « la méthode active ». Cette expression semble floue pour la plupart des enseignants. Il a plusieurs significations. Selon DIENG Sarr, A. GOZA, et N. A. GBENOU, lorsque l'on évoque les pédagogies actives, quand on parle de mettre les élèves au centre des apprentissages, l'enseignant est souvent tenté de répondre « *je vais organiser des travaux de groupe* »³. Cela nous incite à mieux éclaircir, même d'une manière très brève, la méthode active, son historique et ses objectifs.

A. Des nouvelles conceptions de l'enfant et de l'éducation

La méthode active débute par le constat de J.J. Rousseau sur la reconnaissance de l'enfant en tant que tel. Parlant d'Emile, Rousseau dit qu'« *il ne doit être ni bête, ni homme, mais enfant* ». Cette conception de Rousseau repose sur une reconnaissance de la spécificité de l'enfance à une époque où l'on voit encore l'enfant comme un adulte en miniature. Ainsi, il faut laisser mûrir l'enfance et voir l'enfance comme le sommeil de la raison et les activités des enfants, non comme des formes d'oisiveté, mais comme de mises progressives en éveil. Laisser peu à peu s'éveiller la raison en l'enfant, et aider à cet éveil, l'accompagner deviennent l'éducation. Le but étant de donner du temps à l'enfant pour qu'il réalise ses expériences, construise des connaissances⁴.

Pour Kant, tout comme pour Rousseau, l'homme est la seule créature qui doive être éduquée. N'étant pas dirigé par l'instinct, en effet, il doit conquérir par la culture ce que la nature lui a refusé. Le développement simplement naturel de l'homme ne lui permettrait pas de devenir humain. L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation.

Dewey insiste sur l'action des élèves dans l'apprentissage. L'idéal Dewey est d'apprendre par l'action. L'expérience est considérée comme le fil conducteur de l'éducation, dans sa

³DIENG (S), GOZA(A), GBENOU (N. A), Les pratiques de classe dans l'APC, La pédagogie d'intégration au quotidien de la classe, Ed de Boeck, Paris, 2010, p.12

⁴HAMENI (B), Les méthodes actives dans le système éducatif camerounais : le cas de la NAP dans l'enseignement de la philosophie en classes de terminale à Yaoundé, Université de Rouen - Master II 2005.

capacité à tisser des liens entre le savoir et le faire, la pensée et l'action, l'esprit et le corps, l'héritage du passé et la prospection de l'avenir. Il conçoit l'éducation comme une reconstruction continue de l'expérience⁵.

Pour Freinet, l'enfant est un sujet social poussé par le désir de s'exprimer et de communiquer. La communication et l'expression sont, à ses yeux, des outils de libération parce que, d'une part, la communication et l'expression sont des moyens pour l'individu d'exprimer son unicité et d'en prendre conscience et, d'autre part, parce que l'accent mis sur l'expression était aussi pour lui une manière de donner une voix aux enfants issus des classes sociales inférieures, une voix qui leur permettrait de participer activement à la gestion de la vie communautaire et sociale plutôt que de la subir⁶.

Ces nouvelles conceptions de l'enfant et de l'éducation favorisent la naissance des différentes théories psychologiques et pédagogiques de la fin du dix-neuvième et surtout du vingtième siècle à savoir le constructivisme et le socio-constructivisme. Actuellement, presque la totalité de recherches en pédagogie et didactique sont orientées dans ces deux domaines quand on parle de l'approche par compétence ou l'APC., l'approche par situation ou l'APS., la pédagogie de projet, la pédagogie différenciée, etc.

B. Les fondements de la pédagogie active

Méthode de l'enfant pour l'enfant, la pédagogie active est une expression qui ne semble plus nouveau pour les enseignants. L'expression émerge de l'éducation nouvelle et signifie « mettre l'enfant en activité dans l'apprentissage ». Ces expressions paraissent simples alors qu'il est important de connaître ses fondements.

- Toute pédagogie active accorde une grande importance sur les représentations mentales des élèves. Certains parlent des pré-acquis, d'autres de connaissances antérieures. Les partisans de cette pédagogie reconnaissent que l'enfant, avant l'apprentissage, possède une représentation mentale de ce qu'il va apprendre ou réaliser. Il est important pour l'enseignant de connaître ces représentations surtout quand elles sont fausses. Dans la pédagogie active, l'apprentissage est un moyen pour construire de représentation : de valider les représentations justes et de corriger les représentations erronées des élèves.

⁵HAMENI (B), Les méthodes actives dans le système éducatif camerounais : le cas de la NAP dans l'enseignement de la philosophie en classes de terminale à Yaoundé, Université de Rouen - Master II 2005.

⁶HAMENI (B), op. cit

- La pédagogie active considère que l'élève en tant qu'être humain est le sujet actif de son apprentissage. L'élève découvre ou construit ses connaissances. C'est pourquoi, l'enseignement doit être conçu comme un processus d'auto-développement et d'auto-épanouissement. Acteur principal de son apprentissage, l'enfant construit lui-même ses propres connaissances. Pour les constructivistes, l'enfant construit tout seul (avec l'aide de l'enseignant) ses connaissances soit en action : « *Learning by doing* » (Dewey) soit en surmontant les conflits cognitifs par « assimilation-accommodation » (Piaget). Pour les socio-constructivistes, l'enfant construit ses connaissances en interaction avec ses pairs. C'est en interactions sociales, en classe, que l'élève apprend à résoudre les problèmes qu'il n'est pas encore capable de dénouer seul (Vygotsky). Ainsi, dans la pédagogie active, l'apprentissage est actif, participatif, anticipatif et coopératif.

C. Les caractéristiques de l'apprentissage dans la pédagogie active

Dans la pédagogie active, la hiérarchie enseignant-élève est implicite. Ainsi, l'enseignant n'est plus un transmetteur direct de connaissances. Il est plutôt un collaborateur pour l'élève et un accompagnateur de connaissance. Le curriculum qui est ici défini comme l'organisation des matières, est faiblement séquencé caractérisé par une intégration des savoirs entre les disciplines et à l'intérieur de chaque discipline. Les critères d'évaluation sont explicites où les élèves savent exactement sur quoi et comment sont-ils évalués lors d'une épreuve⁷.

Une gestion de classe décentralisée, dynamique et interactive sont nécessaires. « *Nous n'assurons plus cet ordre silencieux qui domine l'assemblée des fidèles à l'église, et qu'une jambe heurtant le banc, l'entrée bruyante d'un nouveau venu, ou un simple éternuement troublent profondément. Nous aurons l'ordre de l'usine de travail. Vous entrez dans le grand hall et vous êtes d'abord comme étourdis par le va-et-vient des ouvriers, par le mouvement en apparence anarchique des machines. Et pourtant, tout est si bien ordonné dans cet ensemble* » dit Freinet⁸. Puis, Freinet lui-même a ajouté in *L'éducation du travail* que : « *dans la mesure où nous aurons organisé le travail sans l'asservir cependant à aucune chaîne mécanique, nous aurons résolu du même coup les problèmes majeurs de l'ordre et de la discipline; et non pas d'un ordre et d'une discipline formels et superficiels, qui ne se maintiennent que par un système de sanctions prévu comme une camisole de force qui pèse autant à celui qui subit qu'au maître qui l'impose* »⁹.

⁷ MANGEZ (E), MANGEZ (C), op. cit. p.58

⁸ FREINET cité par HAMENI (B), op. cit. p.26

⁹ HAMENI(B), op. cit. p.p.26-27

Dans la pédagogie active accorde une liberté à l'apprenant qui construit ses connaissances, développe l'initiative et l'autonomie des élèves. Ainsi, le savoir ne se transmet plus d'une personne qualifiée adulte, mature, « sage » vers une personne qualifiée jeune, enfant, immature. Il ne se transmet non plus d'une génération à une autre. Il est né de quatre activités selon DURIF¹⁰:

- Curiosité spontanée et motivation intrinsèque de l'apprenant (Bruner).
- Représentations mentales de l'apprenant : représentation « active » puis iconique c'est-à-dire, basé sur la perception et sur une démarche de généralisation qui permet à l'enfant de reconnaître un objet sur un imagier.
- Métacognition : réflexion sur les connaissances et les démarches de les acquérir
- Réflexion première : agir, adapter et réfléchir.

D. Les objectifs de la méthode active.

Comme nous l'avons déjà évoqué au début, l'objectif principal de la méthode active est de rendre l'élève actif de son apprentissage. Elle vise la participation des apprenants et que cette participation facilite et simplifie son apprentissage. Toutefois, pour que l'élève participe, il y a plusieurs objectifs qu'il doit viser. Ces objectifs que nous allons citer et expliquer constituent les objectifs spécifiques de la méthode active.

Premièrement, elle incite la curiosité de l'élève. Le contenu à apprendre est quelque chose de nouveau pour l'apprenant. Il s'intéresse moins à ce contenu s'il ne trouve pas le sens et l'utilité dans la vie quotidienne. Pour qu'il s'y intéresse, connaître la représentation de l'enfant est capital. En effet, en ce qui concerne le savoir, il existe chez tout élève, un ensemble de représentations mentales ignorées de la plupart des enseignants. Ces conceptions correspondent au substrat sur lequel se construisent les connaissances ; il est donc indispensable de les prendre en compte surtout quand elles sont fausses¹¹.

Deuxièmement, la méthode active éveille le désir d'apprendre des apprenants. Lorsque l'élève s'intéresse à l'apprentissage, il est important maintenant de créer chez lui le désir d'apprendre. A partir de ce qu'il a déjà, l'élève a plusieurs questions qu'il se pose à lui-même. Ainsi, il essaie de trouver des réponses à ces questions et c'est de là que le désir d'apprendre est né chez lui. Roger COUSINET résume la situation en disant que « *l'enfant qui interroge, ou qui cherche de toute manière à satisfaire sa curiosité, désire à combler une lacune dans un*

¹⁰ DURIF (D), Concevoir sa classe : une aide aux apprentissages, Pratique pédagogique, Armand Colin, Paris, 1994.

¹¹ DE VECCHI(G), Aider les élèves pour apprendre, Paris, 1992, p.16

ensemble de notions, qui, plus ou moins mal organisées, il n'importe, forme pour lui un tout »¹². Le mot « apprenant » désigne ici celui qui, à un moment donné, privilégie les fonctions nécessaires à l'apprentissage¹³.

Troisièmement, la méthode active attire aussi l'affectivité des élèves vers la matière à enseigner. Mais l'amour de quelque chose est toujours en mutuelle relation avec son intérêt. Or, l'intérêt est un élément capital pour un apprentissage comme le souligne Dewey en disant : *« l'intérêt est la clé de l'instruction et de l'éducation, que la principale préoccupation de maître est de rendre son enseignement si intéressant qu'il fera naître et conservera l'attention de ses élèves »¹⁴. Donc, nous pensons que toute méthode d'apprentissage doit favoriser chez les élèves ces deux capacités. BERBAUM résume la situation lorsqu'il dit : « aussi bien les données saisies, que les traitements qui leur sont appliqués, que les résultats qui en sont retenus dépendent de la valeur que l'apprenant leur accorde. On peut encore dire que c'est son affectivité qui détermine les choix qu'il va faire dans les situations d'action, donc d'expression de soi que sont les situations d'apprentissage »¹⁵. C'est de ces éléments que découle le reste comme les efforts, la persévérance,...*

II. PARTICIPATION ACTIVE DES ELEVES

Comme le souligne DE VECCHI Gérard, placer l'élève au centre du processus apprentissage éducatif : c'est ce qu'on préconise actuellement¹⁶. Comme nous l'avons déjà énoncé auparavant, mettre l'enfant au centre de son apprentissage est la problématique centrale de toutes les recherches en pédagogie et didactique de nos jours. Or, dès qu'on parle de la participation active des élèves, la majorité des enseignants pense soit au travail de groupe, soit à faire parler les élèves en leur posant de question. Cette expression mérite aussi d'être éclaircie. Avec quelques résultats de recherche, nous allons essayer de définir cette expression, trouver les objectifs de son application en classe.

A. Définition

La participation active des élèves est une expression assez courante en pédagogie et en didactique. Seulement, sa signification semble très foisonnante pour la majorité des enseignants. En effet, elle revêt deux formes : participation active sur le plan physique, c'est-à-dire physiquement, et une participation active sur le plan intellectuel ou intellectuellement. Ce que nous voyons le plus souvent est la participation physique des élèves : prise de parole

¹² COUSINET (R), *Une méthode de travail libre par groupes*, les Editions du CERF, Paris, 1949, p.18

¹³ BERBAUM (J), *Développer la capacité d'apprendre*, Collection Pédagogie, éd ESF, Paris, 1995, p.31

¹⁴ DEWEY(J), *L'école et l'enfant*, Ed CLAPAREDE, Paris, 1967, p.41

¹⁵ BERBAUM (J), op. cit. p.37

¹⁶ DE VECCHI (G), *Aider les élèves pour apprendre*, Paris, 1992, p.4

en classe, discussion avec ses pairs ou avec l'enseignant même. Nous voyons tout le temps ces élèves dépensant leur effort en parlant et discutant avec leurs pairs. Il faut ajouter à cela les énergies dépensées pour les déplacements. En effet, on voit aussi ces élèves fréquenter la bibliothèque et le centre TIC de leur établissement, visiter les autres centres culturels de la ville ou de leur village comme la bibliothèque municipale, l'Alliance Française, maison des jeunes... Il est satisfaisant pour un enseignant de voir son élève entrer dans ces lieux. Pourtant, il ne se pose pas la question sur ce qu'ils font dans ces centres, ce qui les intéresse, ce qui les préoccupe le plus. Est-ce pour étudier : consulter des manuels scolaires, des ouvrages généraux ou spécifiques traitant les leçons étudiées en classe ; est-ce pour lire un roman ou bande dessinée ou les journaux... ; est-ce pour jouer, est-ce pour un rendez-vous avec les amis, etc. C'est tout à fait pareil pendant la participation en classe. Si un élève prend la parole en classe, qu'elle soit spontanée ou suscitée par l'enseignant, il est aussi important de savoir, quel en est le but : est-ce pour faire semblant de s'intéresser au cours ou pour montrer à ses camarades qu'il est plus intelligent que les autres, est-ce pour contenter l'enseignant, est-ce pour manifester sa réflexion personnelle, etc. Toutes ces questions nous permettent d'analyser l'autre aspect de la participation active des élèves.

Nous oublions très souvent que ces actions ne sont qu'une manifestation des actions antérieures : la réflexion. Ce mot « réflexion » nous renvoie au second aspect de la participation active des élèves : la participation sur le plan mental.

Selon LEGENDRE M-F¹⁷, être intellectuellement actif a deux significations.

D'une part, « *C'est faire appel aux outils cognitifs et aux connaissances dont on dispose pour appréhender le monde qui nous entoure et s'en construire des représentations fonctionnelles, propres à guider l'action et la réflexion* ». Cette définition met en exergue la particularité de l'homme. En effet, l'homme est doté de deux acquis : les acquis biologiques et des acquis sociaux. Les acquis biologiques comportent les organes dits « les organes de sens » qui aident l'homme à comprendre une chose ou une situation. Ils sont l'œil qui est l'organe de la vue, le nez, un organe olfactif, les oreilles, un organe auditif, la peau qui est la perception et la langue pour le goût. Ce sont les moyens naturels qui captent les informations et qui les renvoient au cerveau. En effet, toutes informations quelles qu'elles soient devaient passer au moins à l'un de ces organes pour être codifiées et retenues dans le cerveau central. Donc, être intellectuellement actif, c'est d'abord mobiliser ces organes pour aider le cerveau à décrypter, à analyser et à magasiner des informations. Les acquis sociaux sont les

¹⁷ LEGENDRE (M-F), cité par DUPRIEZ (V), CHAPELLE (G), *Enseigner*, PUF, Paris, 2007, p.88

connaissances qu'une société donne à ses membres. Elle donne de connaissances même si on ne voit pas d'une manière concrète. Elle partage ses pratiques, ses pensées, sa religion... Tous ces éléments aident aussi l'homme à mieux comprendre une situation et un problème surtout. Donc, être intellectuellement actif, c'est aussi mobiliser ces éléments pour aider le cerveau central à comprendre, à analyser et à conserver des informations.

Il est normal si le but principal est de comprendre, expliquer le monde qui entoure le sujet. Mais comment comprendre le monde disons loin et qu'on ne peut pas voir ? Ceci nous amène à analyser la deuxième définition.

D'autre part, selon toujours LEGENDRE M-F, être intellectuellement actif : « *c'est aussi faire siens et donc apprendre à utiliser les outils fournis par la culture pour mieux organiser sa compréhension du monde et le rendre davantage communicable* ». Cette définition met aussi en exergue deux éléments indispensables à la compréhension d'une situation ou d'une information : le rôle de l'école et le travail personnel. L'école est un centre où on apprend les différentes théories et principes sur plusieurs domaines : mathématique, physique, géographie, langue, chimie, l'histoire, ... Les théories véhiculées par ces disciplines sont appelées ici outils. En effet, ces théories nous permettent d'expliquer dans les disciplines respectives des faits, des phénomènes que ça soit naturel comme la pluie ou social comme les guerres. Ainsi, l'école est un élément clé, un moyen qui permet aux élèves d'acquérir les outils nécessaires c'est-à-dire, les différentes théories pour comprendre le monde et les informations mondiales et tous les phénomènes qui s'y présentent. En ce qui concerne le travail personnel, nous aurons largement le temps d'en parler plus tard. Ce que nous pouvons dire c'est que le travail personnel par la lecture surtout permet aussi d'acquérir les outils que nous venons de citer auparavant.

Si on synthétise le tout, on peut dire que la participation active des élèves demande des efforts personnels de la part de ces élèves. Elle nécessite des efforts physiques et surtout des efforts mentaux et intellectuels. L'appliquer en classe ne se limite pas simplement au travail de groupe, ni de poser des questions, mais de proposer aux élèves de situations d'apprentissage qui mobilisent les éléments que nous venons d'expliquer. Cette formule de LEGENDRE résume l'importance de cette situation d'apprentissage. C'est pourquoi, il importe de proposer aux élèves des situations d'apprentissage qui suscitent un effort de compréhension ou de réflexion, les incitent à s'interroger sur la portée des connaissances personnellement constituées, leur donnent l'occasion d'apprécier la pertinence et l'utilité des savoirs socialement institués et les encouragent à confronter leur propre pensée à celle des

autres¹⁸. L'important n'est pas de trouver les élèves participer physiquement. Il est essentiel de faire mobiliser toutes les capacités et toutes les connaissances que les apprenants ont en possession pour pouvoir traiter un sujet ou expliquer un phénomène ou encore résoudre un problème.

B. Les objectifs de la participation active des élèves.

Les objectifs sont multiples. Nous allons les diviser en trois groupes à savoir les objectifs sociaux, les objectifs cognitifs et les objectifs pédagogiques.

1. Les objectifs sociaux

La participation active des élèves a plusieurs objectifs sociaux. Nous n'allons citer que les plus essentiels.

Premièrement, elle a pour objectif d'inculquer chez les élèves la prise et le sens de responsabilité. La réflexion et la participation physique de l'élève lui rendent responsable pendant l'apprentissage. En effet, il n'est plus un simple récepteur de connaissance, ni un simple consommateur. Il agit, il réfléchit. Par conséquent, il a des informations à annoncer, quelque chose à proposer et des questions à poser aux enseignants. Il doit assumer les pertinences de ces informations, leurs portées, leurs importances et leurs authenticités. Autrement dit, il est le seul responsable devant les connaissances qu'il a. D'habitude, quand il y a une information ou une représentation fausse, surtout acquise pendant le cours, les élèves ont tendance à répondre que « *c'est-ce que maîtresse ou madame ou monsieur nous a enseigné* ». Avec la participation active en classe ou en dehors de la classe, l'élève se rend compte qu'il est le seul responsable de son apprentissage. Le maître est présent uniquement pour l'aider : aider à trouver le bon chemin, à surmonter les difficultés ; et à faciliter son apprentissage. Le rôle de l'enseignant facilitateur d'apprentissage et médiateur de connaissance est capital. Lorsque l'élève acquiert ces capacités ou qualités en classe, il n'est plus difficile pour lui de faire pareil dans la société où il vit.

Deuxièmement, elle a pour objectif de réduire les inégalités sociales dues à la disparité de niveau d'instruction des parents des élèves. En effet, les parents qui ont un niveau d'instruction élevé (d'habitude, baccalauréat et plus) n'ont pas de difficultés pour aider leurs enfants dans leurs études. Ils leur expliquent des notions, des théories ; les aident à faire leurs devoirs, etc. Par contre, les parents qui n'ont pas atteint ce niveau ont du mal à aider leurs enfants. Il y a même des parents qui ne possèdent aucune connaissance sur ce qu'étudie leurs enfants en classe. Ainsi, la plupart de ces parents engagent d'autres personnes pour aider leurs

¹⁸ LEGENDRE (M-F) in DUPRIEZ (V), CHAPELLE (G), Enseigner, PUF, Paris, 2007, p.88

enfants dans leurs études. Cela se présente le plus souvent sous forme de cours particuliers. Or, nous savons que les cours particuliers ne sont pas à la portée de tout le monde. Ainsi, trois groupes d'élèves apparaissent : il y a ceux qui sont aidés par leurs propres parents ; il y a ceux qui ont suivi des cours particuliers et ceux qui ne bénéficient de rien. Avec la participation active des élèves, on supprime, ou du moins on réduit cette inégalité. Quand les élèves agissent, réfléchissent, ils ont beaucoup de questions à poser. Ces questions, ils peuvent les poser aux enseignants. Donc, l'enseignant est là pour satisfaire ces élèves. En plus, lorsqu'ils discutent en classe, ils échangent des informations, des méthodes et des compétences.

Troisièmement, elle est nécessaire pour *« contrebalancer les attitudes mentales induites par l'environnement médiatique et, en particulier, par l'usage de la télévision qui ne favorise guère la formation à l'attention, au suivi linéaire d'un discours et à la distanciation critique... »*¹⁹. La participation active des élèves permet de lutter contre l'intoxication des mass-médias. Nous savons le développement, la diversification et le perfectionnement des moyens de communication. Parmi ces moyens, il y a ceux qui manipulent. D'autres répandent des informations fausses pour créer de trouble, des ennuis, la peur... D'autres conseillent de faire quelque chose peut-être bien mais coupée de la réalité (conseil sur un médicament ou un traitement). Nous, parce que ces éléments font partie de notre vie quotidienne, avons l'habitude de tout croire, de toute avaler et tout faire. Nous n'avons plus l'habitude d'analyser, de réfléchir sur un propos ou un conseil venant de ces sources. Avec la participation active, parce qu'on doit réfléchir, on doit analyser, les élèves aussi vont l'utiliser dans la vie quotidienne surtout pour les informations ou conseils venant des mass-médias. Donc, nos enfants ne seront plus faciles à manipuler.

Enfin, nous savons que le monde change, une société évolue. Ainsi, les règles régissant une société évoluent aussi au fur et à mesure que la société évolue. La participation active permet alors aux élèves d'acquérir d'abord et de pratiquer après certaines habiletés méconnues par la société mais qui sont indispensables pour son bon déroulement. Nous pouvons donner quelques exemples. Dans la méthode active qui nous renvoie à la participation active, la liberté et la responsabilité sont les deux termes qui priment. Elle permet aux élèves d'exercer la démocratie, le droit de citoyen ou la citoyenneté, liberté de parole, la liberté de pensée ... Ces éléments sont actuellement sources de plusieurs conflits dans le monde parce que la majorité des gens ne les connaît pas et ceux qui les connaissent ne savent pas vraiment comment les vivre, les pratiquer dans la vie quotidienne.

¹⁹ MEIRIEU P, *L'aide au travail personnel des élèves : quels enjeux ? quelles méthodes ?* [en ligne] Disponible sur internet <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/atp.pdf>

2. Les objectifs cognitifs

D'abord, la participation active des élèves permet l'acquisition de nouvelles connaissances. Comme toute méthode d'apprentissage, le but pour faire participer les élèves pendant l'apprentissage est de leur permettre d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences, et de trouver de nouvelles expériences. Mais ce qui particularise ces connaissances c'est que ce sont les élèves eux-mêmes qui élaborent et construisent leurs propres connaissances. Les connaissances qu'ils ont, sont le fruit de leur travail personnel. Elles sont le fruit de leur propre travail, de leur propre réflexion. De ce fait, ces connaissances ont plus de valeur pour eux et ils leur accordent une grande importance. Par conséquent, ils n'ont plus besoin de consacrer beaucoup de temps pour la révision. Ce sont aussi des connaissances actives. Les élèves peuvent les utiliser dans d'autres circonstances semblables parce qu'elles sont actives. Ces connaissances peuvent aussi guider l'action de ceux qui les possèdent. En fait, ce sont des connaissances dynamiques. Par contre, avec les enseignements magistraux, parce que l'enfant n'agit pas et reste passif, les connaissances qu'il possède aussi sont des connaissances passives. En conséquence, ils ont tendance à répéter seulement sans savoir comment les utiliser. Bref, la participation active permet aux élèves d'éviter ou du moins de limiter le « par cœur » et d'avoir de connaissances dynamiques.

Ensuite, la participation active des élèves facilite la mémorisation. Comme nous l'avons énoncé dans la définition, la participation active mobilise toute les capacités que possèdent les élèves. Elle mobilise les organes de sens, le cerveau et les connaissances déjà acquises. Ainsi, il est indiscutable si elle facilite le travail de mémorisation. Les organes de sens sont les récepteurs des informations et les transmettent au cerveau central pour que ce dernier puisse les analyser. Ces informations, après validation deviennent connaissances et sont emmagasinées dans la mémoire. Selon la psychologie, les informations sont captées par les organes de sens et retenues dans un champ propre à chaque organe appelé mémoire dont l'ensemble constitue le psychique. Il existe une mémoire échoïque (Peterson, 1963, Neisser, 1967) dans l'oreille aussi bien qu'une mémoire iconique dans l'œil, fort utiles à l'encodage de l'information²⁰. Il se peut que pour une personne, l'un de ces champs soit plus captif que les autres. Ainsi, il y a des gens qui mémorisent très vite ce qu'ils ont vu, il y a ceux qui mémorisent rapidement ce qu'ils ont entendu, et c'est pareil pour le reste. En plus, nous savons aussi que plus on est actif pour faire ou apprendre une chose, plus on la mémorise plus vite. Dans le style de l'approche que privilégient les auteurs cognitivistes, il n'existe

²⁰ DUBE (L), Psychologie de l'apprentissage, PUQ, p.314

formellement que peu de différence entre apprentissage et mémoire. « *Notre conception de l'apprentissage, disent Lindsay et Norman, est identique à celle de la mémoire : lorsque nous apprenons une nouvelle information, nous l'incorporons aux structures sémantiques déjà établies dans notre système de mémoire* »²¹.

Enfin, elle stimule la curiosité intellectuelle des élèves. Dans la méthode traditionnelle, la capacité de l'enseignant surtout sa capacité narrative et oratoire est capitale pour réveiller la curiosité des élèves. Pourtant, la curiosité est ici venant de l'extérieur ou extrinsèque pour les élèves. Le maître impose sa démarche, étale ses connaissances et partage son expérience. Les élèves ne font qu'écouter avec attention et répéter après. Or, pour que l'enfant puisse développer selon sa structure biologique, il faut que cette curiosité vienne de lui-même, c'est-à-dire une curiosité provoquée par la volonté qui est la propulsion elle-même et le sentiment qui est l'accompagnement de l'apprentissage. On nomme cette curiosité par curiosité spontanée des élèves. Avec la participation active, les élèves sont libres de choisir quelle démarche ils vont adopter. La réponse à cette question est déjà le fruit de leur curiosité mais cette fois-ci, le maître n'impose plus, ils la cherchent eux-mêmes. Donc, c'est une curiosité due à la motivation intrinsèque. Dans cette conception, l'apprentissage n'est plus, selon DEWEY, *une contrainte extérieure* pour l'élève, il est devenu *un caprice* que l'élève cherche à satisfaire²².

3. Les objectifs pédagogiques

Premièrement, la participation active vise à briser la dépendance des élèves vis-à-vis de l'enseignant et créer leur autonomie. « *Si je ne les dirige pas, ils ne font rien* »²³ affirme la plupart des enseignants à propos de l'attitude de ses élèves. Cette affirmation montre comment les élèves sont dépendants de leur maître. Si les élèves font quelque chose de bien ou ont de bon résultat, c'est parce que leur maître travaillait bien et possède des expériences. On oublie très souvent que les élèves aussi ont bien travaillé ou même travaillaient d'arrache-pied pour avoir un bon résultat ou pour réaliser une activité. Cette phrase montre aussi comment le maître fait exercer son autorité aux élèves. Seules ses directives, ses conseils peuvent apporter de bon résultat. Or, l'enseignement ne doit pas créer un assujettissement de l'apprenant. Au contraire, il doit favoriser son développement et son émancipation. En plus, si les élèves ne font rien, c'est parce que les maîtres aussi n'ont jamais leur donné l'occasion de faire quelque chose sans lui. Ainsi, nous pouvons affirmer que la participation active des

²¹ DUBE(L), *Psychologie de l'apprentissage*, PUQ, p. 314

²² DEWEY (J), *L'école et l'enfant*, Ed CLAPAREDE, Paris, 1967, p.18

²³ COUSINET (R), *Une méthode de travail libre par groupes*, les Editions du CERF, Paris, 1949, p.16

élèves permet de rompre la dépendance des élèves aux enseignants. En effet, elle donne une large initiative aux élèves à choisir la démarche pour apprendre. C'est cette initiative à choisir sa démarche que nous appelons auparavant une occasion. Ce mot « initiative » nous renvoie aussi à un autre terme : autonomie. Selon le dictionnaire Larousse, autonomie signifie indépendance de l'individu et possibilité qu'il a de disposer librement de soi. En plus, selon GLASMAN D. et BESSON S. : « *L'autonomie, cela s'apprend peut-être mais pas dans la solitude, pas face aux tâches démotivantes imposées par le maître, sans nécessité bien établie* »²⁴ et il suffit de donner l'occasion pour qu'ils ressentent sa nécessité.

Deuxièmement, elle a pour objectif d'amener l'élève à établir un rapport dynamique aux savoirs, c'est-à-dire développer une capacité de réflexion sur ses propres connaissances et sur la manière dont on les utilise, à plus ou moins bon escient, d'où l'importance de favoriser la confrontation des connaissances personnelles aux savoirs-objectivés construits par la culture. L'enseignant est un soutien pour introduire les élèves aux savoirs constitués, leur proposer des situations d'apprentissage et les accompagner dans la réalisation des activités qu'il leur propose²⁵. Comme les apprenants agissent, cette affirmation nous paraît évidente. Cette affirmation de LEGENDRE confirme ce que nous avons énoncé au début comme quoi, la participation active des élèves mobilise les acquis biologiques cognitifs et sociaux de l'enfant. Cela affirme aussi qu'il n'a pas besoin de l'aide extérieure. Au contraire, il a tant besoin de l'enseignant. Selon BRUNER, « *le développement intellectuel dépend d'une interaction systématique et contingente entre éducateur et éduqué* »²⁶. C'est pourquoi, VIGOTSKY et lui-même insistent sur le rôle du partenaire dans l'interaction : « *sous la conduite d'un adulte ou en collaboration avec ses pairs* »²⁷.

Troisièmement, la participation active des élèves permet à ces élèves de considérer l'école ou l'établissement comme leur véritable lieu de travail. Lorsqu'on considère les enfants comme un vide qu'il faut combler, tant qu'on trouve l'apprenant comme un être inerte pendant l'apprentissage, ces élèves vont considérer l'école comme un lieu où travaillent uniquement les enseignants et le personnel de l'établissement. Cette vision est renforcée par le fait que seuls les enseignants et le personnel perçoivent de rémunération. Or, pour qui ces gens travaillent ? Les enseignants et le personnel de l'établissement travaillent pour les élèves. Et nous savons que les élèves sont un ensemble homogène si on fait une vue d'ensemble mais

²⁴ GLASMAN (D), BESSON (S), Le travail des élèves pour l'école, en dehors de l'école, Haut Conseil de l'Évaluation de l'école, DEP, N°15, 2004, p.26

²⁵ LEGENDRE (M-F) in DUPRIEZ (V), CHAPELLE (G), Enseigner, PUF, Paris, 2007, p.89

²⁶ DURIF (D), Concevoir sa classe, une aide aux apprentissages, pratique pédagogique, Armand Colin, Paris, 1994, p.25

²⁷ DURIF (D), op. cit., p.25

lorsqu'on les observe de plus près, on constate que c'est un ensemble très hétérogène. Chaque élève a son propre besoin, son propre désir, sa propre capacité, etc. Il se peut même que chaque élève a sa propre attente et opinion vis-à-vis de l'école. L'école et les personnes qui y travaillent tiennent compte de ces éléments. Ainsi, traiter les élèves comme un vide à combler ou un être inerte n'est pas juste. Nous pouvons affirmer que si on a ces idées en tête, elles deviennent une prophétie qui se réalise automatiquement. Pourtant, les élèves sont de personnes qui agissent selon leur besoin, leur désir... et leur représentation vis-à-vis de l'école. Ainsi, si on considère ces éléments et on laisse les élèves exercer leurs capacités, ils se rendent compte que l'apprentissage les concernent en premier et que l'école est leur lieu de travail et leur propre lieu de travail car ils exercent un vrai métier qui n'est autre que l'apprentissage. Ce qui singularise ce métier c'est qu'il prépare à un autre véritable métier ou à un avenir meilleur.

Bref, la participation active des élèves leur permet d'acquérir le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Philippe MEIRIEU le résume en disant « *On n'apprend rien que l'on n'a pas soi-même redécouvert et reconstruit. Les seuls apprentissages qui comptent sont ce que le sujet effectue activement, selon sa propre démarche, en s'affrontant lui-même aux difficultés qu'il rencontre pour les dépasser* »²⁸.

C. Modèles de participation active des élèves d'après DALONGEVILLE²⁹

Les modèles que nous allons développer montrent à la fois la participation physique et intellectuelle des élèves comme nous l'avons souligné dans la définition. Ces modèles sont orientés à l'enseignement de l'histoire. Il y a même des modèles qui sont propres à l'apprentissage de l'histoire.

- Jeux de rôles : le but qu'on se fixe n'est pas de rejouer l'histoire, car effectivement, elle n'est pas rejouable. Il s'agit, d'une part, de permettre une lecture active des documents et, d'autre part, de faire émerger des hypothèses de lecture qui sont autant de lectures de son présent que l'élève projette vers l'objet historique. « JE » se met en scène : jouer, se confronter aux autres, s'investir.
- Lecture-mission : Dans cette conception et comme son nom l'indique, on donne une mission aux élèves en les forçant à lire à partir de consigne (question préalable). C'est surtout l'adéquation entre le document, les processus de la recherche que l'on veut favoriser chez les élèves et les objets conceptuels de recherche, qui va déterminer les consignes qu'on appelle mission.

²⁸ MEIRIEU (P), Apprendre... oui, mais comment, Collection pédagogies, ESF éditeur, Paris, 1987, p.31

²⁹ DALONGEVILLE (A), Enseigner l'histoire à l'école cycle 3, Paris, 1995, p.p.73-85

- Collages insolites : il s'agit de se catapulte des documents qui appartiennent à des périodes différentes de l'histoire. Texte du passé et du présent s'éclairent et nous amènent à porter un regard neuf sur ces deux documents.
- Collages contradictoires : si le procédé est la même que des collages insolites, le but ici est de faire exister une interpellation, problématiser, et donc, formuler par les élèves eux-mêmes. Une interpellation qui soit de nature à interroger les documents sur lesquels ils vont travailler et qui jouera la même fonction que les questions préalables pour la lecture-mission.
- La visite de musée : pour éviter un cache-cache, il faut qu'elle intervient dans une dynamique où les élèves ont besoin de celle-ci pour continuer leur recherche comme les interventions magistrales et renoncer absolument à une visite exhaustive, qui serait une visite pour la visite, et non pour la recherche vu la richesse des informations dans un musée. Bref, il s'agit d'inventer une mission, un jeu de rôle ou encore des questions préalables qui permettent une visite active du musée visité.
- Le texte reconstitué : la pratique de texte reconstitué est en définitive ardue. Il est très difficile de ne pas tomber dans une activité voisine de la devinette alors qu'il s'agit d'un dialogue entre l'instituteur et les élèves dont l'objet est de travailler sur l'écart qui persiste entre les propositions des élèves et le texte. Propositions qui sont refusées non pas parce que le texte est sacralisé, mais parce que les propositions des élèves ne rendent pas compte du texte ou, plus exactement, de l'interpellation faite au préalable par l'enseignant.

Bref, la participation des élèves pendant le processus d'apprentissage met en valeur l'analyse, la synthèse facilitant la compréhension. Ainsi, elle favorise l'esprit critique de l'élève et lui permet de résoudre des problèmes plus ou moins compliqués.

DEUXIEME CHAPITRE: LES TRAVAUX PERSONNELS DES ELEVES EN HISTOIRE

I. ETATS DE LIEUX ET CONTEXTE ACTUEL

A. Etats de lieux

L'observation de classe et les résultats du questionnaire font ressortir l'aspect actuel de l'enseignement et la manière d'enseigner en histoire. Ils nous permettent d'en faire des états de lieux. Ainsi, l'enseignement de l'histoire au lycée est marqué par la prédominance des cours magistraux et faible participation des élèves pendant le processus d'apprentissage.

1. Méthode impositive

L'enseignement de l'histoire au lycée se présente sous forme des cours magistraux. L'enseignant se contente uniquement d'exposer ses connaissances historiques. Il monopolise la parole soit pour expliquer la leçon, soit pour dicter le résumé de ses cours. Les élèves de leur côté se limite à écouter et à prendre des notes. Voilà pourquoi, la totalité des enseignants enquêtés affirme l'utilisation des fiches de préparation ou cahiers pédagogiques des années précédentes. Les enseignants s'appuient sur la longueur du programme d'histoire et le temps très limité pour son enseignement (2 heures par semaine).

2. Quasi-inexistence de concrétisation

Le cours est généralement théorique. L'enseignement se fait toujours sans recourir à des activités pratiques. Pourtant, en histoire, l'analyse des documents comme les discours d'un grand personnage, des cartes, photos et autres est capitale et fait déjà partie de cette activité pratique. En plus, l'utilisation des supports didactiques comme des cartes, photos, textes et discours, croquis... est très rare, alors qu'il est facile d'en trouver plusieurs types dans les manuels scolaires. Les enseignants s'accommodent bien du tableau noir et de la craie pour concrétiser leur cours.

3. Méthode d'apprentissage limitée à l'enregistrement du cours

Lorsque nous demandons aux élèves « comment apprennent-ils leur leçon d'histoire ? 78,89% se limitent à un simple enregistrement du cours exposé par leur enseignant. Ils avancent que soit ils apprennent la leçon « par cœur », soit ils lisent et essaient de comprendre seulement, soit ils écoutent attentivement les explications de l'enseignant. Seuls 21,11% des élèves utilisent leur réflexion personnelle en élaborant de petites fiches ou de résumé... Soulignons qu'un seul élève seulement a l'habitude de mener des travaux personnels.

4. Participation des élèves limitée aux questions-réponses

Ce cours magistral se traduit par une faible participation des élèves pendant le processus d'apprentissage. Cette participation se limite à des questions-réponses entre élèves et enseignant. Les résultats du questionnaire montrent que presque la totalité des élèves participent pendant le cours d'histoire. Cinq élèves seulement ont répondu « NON ». Pourtant, 72% ont affirmé qu'ils participent au cours par des questions-réponses : 37% pour poser et 36% pour répondre. Les élèves participent en faisant des exercices en classe et à la maison sont de 29%. 7% seulement des élèves ont affirmé qu'ils partagent le fruit de leur travail personnel en classe. Ainsi, un manque de dynamisme est remarquable dans la salle de classe. Il se manifeste sur plusieurs aspects : moindre prise de parole, voix basse, simple lecture lors d'un exposé ...

B. Contexte actuel

1. Tendance généralisant du TIC

Le monde dans lequel nous vivons actuellement est fortement dominé par un essor considérable de la nouvelle technologie de l'information et de la communication. Pour Yves LEVEILLE, cette situation irait très loin parce qu'actuellement, on peut même parler d'une « *information virtuelle* »³⁰. Les matériels audio-visuels comme la radio, la télévision surtout les matériels multimédias font partie de la vie quotidienne de chaque individu. L'internet devient un moyen efficace de transmission d'information. Il peut répondre à tous les besoins et à tous les caprices de tout être et facilite considérablement l'accès aux informations. Il offre à ses utilisateurs la possibilité d'accéder à une information en temps réel.

Ainsi, ROGER avance que la société actuelle évolue rapidement et dans de nombreux domaines³¹. A cela s'ajoute l'augmentation vertigineuse des techniques de communication, la multiplication des connaissances scientifiques et la croissance des moyens d'accès aux savoirs. L'abondance et la variété des sources d'information modifient déjà inéluctablement le rapport à l'école, comme l'utilisation d'outils audio-visuels et l'informatique.

Or, face à cette variété de sources d'information, les individus, jeunes ou adultes, n'ont plus l'habitude de réfléchir sur l'authenticité et la pertinence des informations véhiculées. On a tendance à tout avaler sans tenir compte qu'aujourd'hui, l'internet est un moyen efficace pour manipuler ou endoctriner des gens provoquant un comportement fanatique en acceptant tout ou refusant tout selon l'idée déjà établie en soi, sans assez réfléchir.

³⁰ LEVEILLE (Y), La recherche d'information, [en ligne] disponible sur internet <http://pages.infinit.net/formanet/cs/role.html>

³¹ ROGER (B), GROSJEAN (L), Apprendre ensemble pour une pédagogie de l'autonomie, 1999, p.168

C'est à cet effet qu'intervient le rôle de l'enseignement de l'histoire. En effet, selon MONIOT, les connaissances historiques sont susceptibles de donner des repères dans le fourmillement du monde et dans son chaos, de faire apprécier et comprendre les différences, les conflits, les données surprenantes, à soupeser les continuités et les changements, voir en vraie longueur le jeu des institutions... ce que ne peuvent faire ni la vie directement vécue, ni les informations des médias, foisonnantes, éclatées et contemporaines³². Ainsi, des réformes en matière d'enseignement nécessitant une pédagogie faisant appel à des travaux personnels des élèves sont envisagées. Puisque les connaissances historiques sont importantes, il est impératif de donner des travaux personnels en histoire³³.

2. L'essor de la liberté individuelle

Actuellement, la liberté se pose comme le maître mot de tout système politique et économique. Promouvoir cette liberté devient idéal dans toute société dite moderne. Ainsi, elle influence largement le mode de relation dans nos sociétés : relation entre parents et fils, entre frères ou sœurs, etc.

A l'école, elle change également la relation entre élève et enseignant. Avec l'essor de la pédagogie libérale, les élèves ne sont plus considérés comme des êtres qui doivent se plier à l'autorité de leur enseignant. Ils sont « libres » dans l'apprentissage : libres de s'exprimer surtout. Or, selon ENRIQUEZ (E), l'absence de la « démocratie » dans l'école, alors même que celle-ci est caractérisée par certains auteurs comme un univers libéral et marchand, est en contradiction. Il a dit que « *Si la tyrannie, le despotisme, l'oligarchie peuvent se concevoir sans projet pédagogique, la démocratie ne l'est pas : il existe un rapport non fortuit, et non d'ouverture, mais de structure et de raisons entre éducation et démocratie* »³⁴. Bernstein précise en disant : « *alors que l'établissement s'autonomise sous la pression d'un marché scolaire, il faudrait aussi que le lycée soit défini comme une cité politique négociant les droits et les devoirs de tous* »³⁵.

Ainsi, la production d'un modèle d'enseignement respectant cet enjeu est nécessaire. Pour Madagascar, la liberté est un terme fortement utilisé dernièrement. Ce terme est aussi à l'origine de plusieurs conflits qui se sont succédé dans notre pays. Ainsi, si on veut que la

³² MONIOT (H), Didactique de l'histoire, Nathan, Paris, 1993, p.37

³³ PROJET DE CIRCULAIRE : politique documentaire des établissements scolaires et mission des professeurs documentalistes [en ligne] disponible sur internet

http://www.snes/edu/IMG/pdf/projet_de_circulaire_professeurs_documentalistes_-_05-05-2010_-_v01.pdf

³⁴ Cité par BOUTINET (J-P), Anthropologie du projet, PUF, 1990 in BORDALLO (I), GINESTIT (J-P), Pour une pédagogie de projet, Paris, 1995, p.115

³⁵ Cité par BOUTINET (J-P), Anthropologie du projet, PUF, 1990 in BORDALLO (I) et GINESTIT, op. cit. p.115

liberté s'instaure vraiment, il faut que son application commence dès la vie scolaire surtout au lycée. Il faut que les élèves commencent à s'exprimer et jouir de leur liberté tout en respectant les autres avec tolérance, conforme à ce qu'ont dit BORDALLO et GINESTIT : « *prendre du pouvoir sur leur vie et d'affirmer leur liberté et devenir des citoyens de la cité scolaire* »³⁶.

3. L'émergence d'une nouvelle société

Selon Bernstein, « *le modèle pédagogique qui domine à un moment de l'histoire d'une société donnée « reflète » en réalité la structure de cette société et le rapport de pouvoir entre classes sociales ou groupes sociaux en son sein* »³⁷. Dans le temps ancien où l'éducation traditionnelle prédomine, la morale n'est que le conformisme social, le respect des adultes, du maître...³⁸ Le rapport élève-enseignant repose uniquement sur le respect de ce dernier considéré comme le seul détenteur de connaissances dans une salle de classe. Ce respect se manifeste par la rigidité de la discipline et par des dispositifs de communication comme « *taisez-vous !* » ou encore « *silence !* ».

Actuellement, la société change et l'attente sociale de l'école change aussi à son tour. A cause de la démocratie et le développement de moyens de communication, on assiste à des changements structurels dans les domaines économiques, sociaux et professionnels. Ces changements provoquent des changements de la situation de l'emploi, des changements des mentalités et des habitudes culturelles... Tous ces facteurs modifient la demande de la société vis-à-vis de l'école et la mission confiée aux enseignants se complexifie d'autant. Le rôle de l'enseignant ne se limite plus à celui de dispensateur du savoir. Il a de plus en plus le souci de rendre l'élève plus actif, de l'inviter à une démarche personnelle par rapport aux connaissances et de les lui faire utiliser dans des situations diverses pour qu'il acquière de compétences. C'est ce que lui demandera la société des adultes, que ce soit dans le domaine des études supérieures ou dans l'entreprise : se prendre en charge, être responsable et faire preuve de capacité d'initiatives sont les maîtres mots³⁹.

Pour vivre pleinement dans cette nouvelle société, chaque individu doit se préparer et cette préparation doit débiter durant sa vie scolaire, en particulier au lycée. Pour ce faire, la mise en place d'une pédagogie qui stipule la prise de responsabilité et des initiatives par les élèves est obligatoire. Placer les élèves au centre de leur apprentissage doit être la première

³⁶Cité par BOUTINET (J-P), *Anthropologie du projet*, PUF, 1990 in BORDALLO (I) et GINESTIT (J-P), op. cit. p.115

³⁷MANGEZ (E), MANGEZ (C), « La pédagogie : une affaire des classes sociales » in DUPRIEZ(V), CHAPELLE (G), *Enseigner*, PUF, Paris, 2007, p.56

³⁸COUSINET (R), *Une méthode de travail libre par groupes*, les Editions du CERF, Paris, 1949, p.111

³⁹ROGER (B), GROSJEAN (L), *Apprendre ensemble pour une pédagogie de l'autonomie*, C.R.D.P. DE L'ACADEMIE DE GRENOBLE, France, 1999, p.168

démarche à suivre pour que leur travail ne se limite plus à un simple enregistrement. C'est après qu'on cherche à leur proposer une situation les obligeant à faire appel à une prise de responsabilité et à une prise d'initiative. C'est de là que DURIF affirme : « *Aider l'enfant, c'est lui suggérer un environnement varié, de plus en plus élaboré, lui proposer des objets de plus en plus complexes, dans des situations diversifiées* »⁴⁰.

Bref, il est important de trouver une nouvelle méthode qui évite le paradoxe d'enseignement cité par Gérard DE VECCHI quand il dit : « *on parle fréquemment de liberté, d'autonomie, de prise de responsabilité, de nouvelle citoyenneté quand les méthodes pédagogiques les plus fréquemment utilisées empêchent les élèves de s'exprimer sur ce qui est important pour eux et ne font que développer l'obéissance et la docilité* »⁴¹.

II. Généralité sur le travail personnel des élèves en histoire

A. Significations de l'expression

Pour les professeurs de sciences (mathématiques, sciences physiques et chimiques, sciences de la vie et de la terre), le travail personnel (TPE) est défini par une question. Pour les professeurs de lettres ou de sciences sociales, il est plutôt une problématique. Pourtant, tous affirment que ce n'est pas un super-exposé, signification habituelle chez les élèves. Ainsi, il semble nécessaire de faire comprendre aux enseignants comme aux élèves qu'un travail personnel soit s'appuyer sur une interrogation portant sur un sujet bien défini⁴².

En histoire, les travaux personnels des élèves sont surtout un travail de lecture, d'analyse, et d'interprétation d'un document.

▪ C'est un processus en histoire :

Il peut désigner une démarche, un processus permettant aux élèves de découvrir des nouvelles connaissances par rapport à ceux qu'ils savent déjà. Ainsi, il répond aux besoins de ces élèves. Un besoin se traduit ici par les réponses aux questions que soulèvent le sujet ou le thème de leur travail. Ces réponses constituent les objectifs à atteindre. Ainsi, il est en quelque sorte un travail de documentation. En effet, le travail personnel des élèves a comme rôle de collecter des informations pédagogiques, renseignements historiques, ou géographiques, des données ; le but étant d'obtenir un complément de documents sur un sujet à traiter permettant à l'ouverture des connaissances et de savoirs pour pouvoir approfondir un thème faisant l'objet d'apprentissage. C'est uniquement dans un document qu'on trouve des

⁴⁰ DURIF (D), Concevoir sa classe, une aide aux apprentissages, pratique pédagogique, Armand Colin, Paris, 1994, p.25

⁴¹ DE VECCHI (G), Aider les élèves pour apprendre, Paris, 1992, p.17

⁴² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, op. cit, p.p. 7-8

nouvelles informations qui peuvent intéresser un sujet et qui permettent à l'élève d'enrichir ses connaissances.

▪ C'est aussi mettre les élèves en situation de recherche :

Selon DALONGEVILLE (A), mettre les élèves en situation de recherche, c'est « *inventer une situation qui va se poser à l'élève, de telle sorte que ses idées premières, ses préjugés, son expérience ainsi que les idées consensuelles de groupe vont être inopérants pour résoudre le problème. Ce n'est qu'en prenant conscience de ses limites, en s'inventant d'autres cadres mentaux en rupture avec les anciens, qu'il peut triompher de la situation. En fait, aucune personne n'aborde un problème sans une certaine expérience et sans une théorie préalable. Le sujet apprenant doit tout à la fois accepter la difficulté, les tentatives et prendre conscience qu'il doit changer son approche* »⁴³. Il se présente sous diverses formes : jeux de rôle, lecture mission, collage contradictoire, collage insolite...

Bref, le travail personnel des élèves revêt deux aspects bien distincts : un aspect intellectuel et un aspect matériel. L'aspect matériel est caractérisé par l'ensemble des documents réunis pendant la recherche c'est-à-dire les différents matériels. C'est l'ensemble de documents résultant de l'activité humaine : fournir, rassembler de renseignements. Par contre, l'aspect intellectuel est l'action qui nécessite un travail d'analyse et de réflexion pour étayer une thèse et un travail de sélection. En histoire, il s'agit surtout de commenter et dissenter.

Le choix du sujet est toujours embarrassant aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Faut-il proposer tous les thèmes aux élèves ? Par quelle démarche passer du thème au sujet ? Face à ces deux questions, toutes les pratiques se rencontrent. Une organisation trop libre présente plusieurs risques : laisser les élèves s'aventurer sur des sujets difficiles à maîtriser, qui finalement s'avèrent irréalistes et aboutissent à des productions très pauvres. Laisser les élèves choisir des sujets sans lien suffisant avec les programmes, ce qui au bout de quelques mois engendre un fort sentiment d'insatisfaction en donnant l'impression qu'ils ont travaillé "pour rien".

De même, une organisation trop cadrée présente d'autres inconvénients : arrêter un thème de façon directive, sans dialogue construit, pour une classe ou un groupe d'élèves provoque un sentiment d'insatisfaction, voire un refus. Procéder à un cadrage trop rapide, sans période de

⁴³ DALONGEVILLE A, Enseigner l'histoire à l'école cycle 3, Paris, 1995, p.59

recherche, fait disparaître l'autonomie des élèves et leur fait considérer le travail personnel comme une autre charge supplémentaire⁴⁴.

Pour le choix des sujets, l'importance des ressources documentaires de l'établissement est en général décrite comme vitale, mais pas toujours au même stade. Pour certains, elles déterminent en amont le choix du sujet, pour d'autres, le choix du sujet est antérieur à une recherche documentaire approfondie et la documentation est alors utilisée pour affiner. L'approvisionnement du fond peut se faire alors en fonction des sujets choisis.

Le travail personnel consiste à la recherche de documents, à la réflexion préalable sur les questions que l'on se pose, sur la façon dont on va traiter la question, sur la démarche intellectuelle qui devrait normalement guider la recherche bibliographique pour que les élèves qui l'effectuent ne se trouvent pas dans un embarras de choix face aux masses de documents devant eux. Bref, le travail personnel est d'abord une initiation à la recherche documentaire, en aucun cas une initiation à la recherche au sens où on l'entend à l'université. Ainsi, la durée ne doit pas dépasser une quinzaine de semaines⁴⁵.

L'évaluation dans le travail personnel consiste donc à mesurer la capacité à sélectionner et à classer, la capacité à adapter la démarche au projet, la pertinence de la production en fonction du sujet choisi, la clarté et la pertinence de la restitution et surtout l'implication personnelle.

B. Les types de travail personnel des élèves

Pour GLASMAN et BESSON⁴⁶, il existe plusieurs types de devoirs donnés aux élèves. En référence avec ces types de devoirs, nous pouvons aussi faire une classification du travail personnel des élèves. Ainsi, nous distinguons :

- Le travail de préparation qui vise à donner aux élèves une connaissance du sujet prochainement étudié ou traité en classe.
- Le travail de poursuite dont l'objet est de : soit renforcer les acquisitions des élèves, soit faire utiliser aux élèves des concepts dans d'autres situations.
- Le travail de créativité qui relève davantage de l'analyse et fait appel à l'initiative et créativité personnelles de l'élève.

⁴⁴MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Les Travaux Personnels Encadrés, Rapport, p.p.5-6

⁴⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Les Travaux Personnels Encadrés, Rapport, p.8

⁴⁶GLASMAN (D), BESSON (S), Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, Haut Conseil de l'Évaluation de l'école, DEP, N°15, 2004,00p.25

C. Les objectifs visés

Le travail personnel des élèves doit s'effectuer avec des objectifs bien définis et que les élèves doivent être au courant de ces objectifs. S'ils ne sont pas très clairs pour les élèves qui vont effectuer la recherche, ils vont le considérer comme une contrainte dont l'unique objectif est de satisfaire les besoins de l'enseignant qui cherche à combler un vide en les obligeant de le faire à sa place. L'objectif du travail personnel des élèves est à la fois pédagogique et éducatif.

1. Acquisition des techniques d'information et création d'initiative personnelle

Il vise à promouvoir l'acquisition d'une culture de l'information, appuyée sur la maîtrise de méthodes et outils appropriés, sur le développement de l'envie d'apprendre et de la curiosité de l'élève et d'entrer dans un processus de formation tout au long de la vie.

Le travail personnel des élèves vise aussi la préparation des élèves à leur future vie et dans toute sa totalité : vie universitaire, vie professionnelle, vie sociale en général. Selon ROGER (B), c'est que demandera la société des adultes à chaque être actuellement, que ce soit dans le domaine des études supérieures ou dans l'entreprise, c'est de se prendre en charge, être responsable et faire preuve de capacité d'initiatives⁴⁷.

Bref, son application pendant l'enseignement contribue à développer l'esprit critique face aux sources de connaissance et d'information en prenant en compte l'éducation aux médias et au droit de l'information et de la communication et de cultiver le sens de responsabilité et de l'initiative personnelle de la part des lycéens.

2. Centrer la démarche pédagogique sur l'élève

Le travail personnel des élèves vise la participation des élèves pendant les cours d'histoire. Selon la relation pédagogique de Philippe MEIRIEU, apprendre est ici prioritaire et que la relation Savoir-Elève est privilégiée. Comme conséquence, le professeur s'efface⁴⁸. En effet, un cours ou une leçon d'histoire dans le second degré ne peuvent plus être le résumé ré cité d'un savoir unique universitaire. « *Apprendre, ce n'est pas absorber passivement un savoir, c'est une opération complexe qui suppose l'activité de l'élève* »⁴⁹. L'objectif est alors clair : mettre les élèves au centre de l'apprentissage. Bref, cette approche doit mettre les élèves en situation d'apprentissage, le faisant participer à la construction de son savoir et/ou peut aller à l'auto-construction du savoir. En plus, les travaux personnels ont la volonté de

⁴⁷ ROGER (B), GROSJEAN (L), Apprendre ensemble pour une pédagogie de l'autonomie, C.R.D.P. DE L'ACADEMIE DE GRENOBLE, France, 1999, p.168

⁴⁸ MEIRIEU (P), Professeurs débutants, 2^{ème} Edition, Saint-Denis, 1995, p.58

⁴⁹ MELLINA (B), Les exigences de la discipline, enseigner l'histoire géographie en collège et en lycée, CRDP de l'Académie de Créteil, 1996, p.227

reconstruire le sens des savoirs enseignés aux lycéens. Il s'agit de montrer à ces élèves que les connaissances et les méthodes acquises par l'enseignement de l'histoire permettent de traiter de questions non spécifiquement scolaires. Notons qu'en France, selon le rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale, les élèves apprécient à travers le travail personnel d'échapper au rythme scandé habituel de l'emploi du temps. Ils trouvent aussi valorisant d'avoir parfois à sortir de l'établissement et de gérer eux-mêmes leurs déplacements (demandes d'autorisation, prise de contact, organisation matérielle)⁵⁰.

3. Développer chez les élèves l'esprit d'analyse, de synthèse et critique

Puisqu'on met les élèves en contact direct soit avec des sources historiques, soit avec les manuels scolaires, le travail qu'on leur demande va leur permettre d'analyser les informations que ces documents contiennent. L'interrogation de ces documents demande une capacité d'analyse et de l'esprit critique. Ainsi, non seulement, on développe la mémoire, on développe surtout une aptitude intellectuelle souvent négligée : l'esprit d'analyse. Cette approche permet aussi aux élèves d'apprécier la variété et la validité ou l'authenticité des sources historiques et de comprendre qu'un même fait passé ou événement peut faire l'objet d'une multiplicité de lectures ou d'interprétations différentes de la part des témoins ou d'historiens. A cet effet, il développe aussi l'esprit de synthèse.

4. Lutter contre l'heure de la faim et les heures de la paresse

Selon Halina PRZESMYCKI⁵¹, il y a des heures pertinentes à l'apprentissage et des heures moins favorables. Les heures peu favorables sont l'heure de la faim aux alentours de midi et les heures de paresse situées entre 14 et 15 h 30mn. Elles se caractérisent par le manque de vigilance, le manque de concentration et de l'attention et la lenteur de la compréhension qui se manifestent parfois par la somnolence, la faim et la fatigue. A cet effet, il est très difficile pour l'enseignant de stimuler les élèves et de leur transmettre un savoir pendant ces moments, parce qu'il est difficile pour les élèves de comprendre les explications que leur donne l'enseignant. Pour les autres moments, il n'y a pas de difficultés, car selon la théorie de MONTAGNER(H), la phase horaire entre 9 et 11h 30 mn est une phase de meilleure performance aux activités intellectuelles scolaires car l'attention y est maximale⁵².

Pourtant, les heures consacrées à l'enseignement de l'histoire semblent être incluses dans ces moments. La question qui se pose est alors la suivante : pourquoi les élèves seulement

⁵⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Les Travaux Personnels Encadrés, Rapport, p.5

⁵¹ PRZESMYCKI (H), La pédagogie différenciée, Paris, 1991, p.88

⁵² MONTAGNER (H), les rythmes de l'enfant et de l'adolescent, Lawrence Pernoud, 1978.

sont touchés par ces problèmes ? Pourquoi pas les enseignants ? L'explication qui nous semble raisonnable tourne autour des tâches des deux groupes : les enseignants sont toujours actifs pendant le cours tandis que les élèves sont passifs en se bornant uniquement à un enregistrement passif des explications et le résumé du cours « dicté » par les enseignants. Ainsi, le travail personnel qui favorise la participation des élèves, en les rendant actifs pendant le cours d'histoire pourrait ainsi lutter contre ces problèmes qui sont liés au temps d'apprentissage.

5. Améliorer les relations maître-élèves et élève-élève

Faire réfléchir les élèves sur un document pendant le cours d'histoire leur permet de découvrir les tâches que les enseignants ont élaborées pendant la réalisation de leurs fiches pédagogiques. Pourtant, avec la capacité intellectuelle que les élèves possèdent, ils doivent recourir fréquemment aux aides de leur enseignant pour surmonter les problèmes qu'ils ne peuvent pas résoudre tout-seuls.

Avec les discussions en classe, on favorise la relation entre élèves qui sont devenus des partenaires-concurrents

6. Habituer les élèves à la lecture et à la recherche

L'étude d'histoire nécessite lectures et recherches. Pourtant, au lycée, seuls les enseignants lisent et font de recherche. Les élèves se contentent de recevoir ce qui vient de leur enseignant. Par conséquent, les élèves manquent de capacité en utilisant le plus souvent le « par cœur » pour apprendre la leçon. Ils manquent aussi de méthode d'analyse et même de communication. Ces lacunes subsistent même jusqu'à l'université.

Le travail personnel des élèves en histoire vise alors la préparation des élèves à la vie universitaire où prédominent la lecture et les travaux de recherche. En fait, elle a comme objectif de créer et d'inculquer chez les lycéens la prise de responsabilité et l'initiative personnelle sans lesquelles, la vie universitaire devient pénible pour l'étudiant.

D. Rôles de l'enseignant/élèves

« Pour aider quelqu'un, il suffit de l'écouter et de lui communiquer, par la confiance qu'on lui témoigne, la détermination nécessaire pour qu'il trouve en lui les ressources pour surmonter ses problèmes. Personne n'a jamais pu résoudre le problème de quelqu'un d'autre »⁵³. Pour que l'apprentissage soit une réussite, il faut que les apprenants se placent au

⁵³ MEIRIEU (P), Apprendre... oui, mais comment, Collection pédagogies, ESF éditeur, Paris, 1987, p.31

centre de cet apprentissage et se posent en tant qu'acteurs principaux comme l'affirme Dewey en disant : « *si nous voulons la vie, plaçons-nous dans cette vie* »⁵⁴.

L'enseignant n'est plus le transmetteur direct de connaissances. Il doit se limiter à un enseignant accompagnateur et animateur. Pourtant, en histoire, les rôles de l'enseignant ne sont pas négligeables. Selon Liliane Vézin, quand elle parle d'apprentissage du texte enseigné (texte se traduit ici par toute forme la plus fréquente du savoir enseigné), il insiste sur la nécessité du guidage de l'apprentissage dans l'enseignement⁵⁵. Avant de proposer le travail ou même au début de l'année scolaire, il doit éclaircir aux élèves les différents contextes historiques de ses cours. Il doit aussi expliquer les compétences qu'on attend d'eux en histoire à savoir le commentaire de texte et la dissertation, montrer comment mener une dissertation et comment faire un commentaire de texte. Il est même capital de faire un pré-test sur ces compétences : question théorique et question pratique.

A chaque fois qu'il propose un travail, il doit éclaircir le cadre curriculaire de ce travail (donner le thème en histoire, indiquer les éléments clés : dates, événements, les concepts clés... et montrer la logique de la leçon à l'aide d'une frise chronologique par exemple. Après, il doit donner les outils de travail : des documents comme textes, photos, cartes... ou donner des références bibliographiques contenant les ouvrages qu'il faut lire pour ce travail. Enfin, il est aussi important de donner aux élèves comment l'aborder : lire, prendre des notes, comparer ou isoler les événements, etc.

Pendant le travail, il doit accompagner ses élèves en respectant leur rythme : surveiller et chercher les moyens pour pouvoir intervenir et ajouter quelques explications. Pourtant, il doit favoriser l'autonomie de ses élèves dans le travail : ne donner que des pistes de réflexion les permettant de surmonter leurs conflits cognitifs. Il doit les aider à tirer le meilleur parti du document : se poser les questions clés et indiquer puis expliquer les éléments clés. Encourager les élèves à la connaissance globale de l'histoire ou culture générale : connaissances factuelles ; et aider les élèves à localiser les lieux (cartes) et à situer les époques (frise chronologique).

Bref, l'enseignant n'est plus le dispensateur du savoir historique. Il a de plus en plus le souci de rendre l'élève plus actif, de l'inviter à une démarche personnelle par rapport aux

⁵⁴ DEWEY (J), *L'école et l'enfant*, Ed CLAPAREDE, Paris, 1967, p.15

⁵⁵ MONIOT (H), *Didactique de l'histoire*, Nathan, Paris, 1993, p.150

connaissances et de les lui faire utiliser dans des situations diverses pour qu'il acquière de compétences⁵⁶ (dissertation et commentaire de texte en histoire).

Les élèves accomplissent presque toutes les tâches pendant leur travail personnel. Ils ne se limitent plus à un simple enregistrement, mais deviennent le maître artisan de leur apprentissage et doivent accomplir les responsabilités suivantes.

D'abord, chaque élève doit planifier et mener le projet de son travail en faisant preuve d'initiative intellectuelle et de perspicacité (quand chercher les ouvrages de la liste bibliographique, quand les lire, avec qui travailler, dois-je prendre des notes, comment, sur quoi...).

Ensuite, il doit rassembler et interpréter les informations tirées de ces sources puis les confronter pour créer un conflit cognitif (constructivisme) et/ou confronter à celles des autres pour créer un conflit socio-cognitif (pour les socio-constructivistes).

Puis, après validation de connaissance, il doit structurer son raisonnement en fonction des consignes de son enseignant pour tirer le meilleur parti de son travail. Pour faire un rapport écrit de son travail, il doit utiliser une présentation adaptée à la matière du mémoire (d'habitude suite chronologique en histoire) et citer leurs sources selon une convention reconnue : citation entre guillemet, titre de l'ouvrage, auteur et par s'il s'agit d'un livre ou nom, fonction s'il s'agit d'une personne ressource.

Enfin, pour communiquer son travail, il doit employer une terminologie et un langage appropriés à la matière (concepts en histoire), en faisant preuve de compétence et d'entendement et utiliser des compétences d'analyse et d'évaluation adaptées à la matière (dissérer et commenter un texte), et montrer qu'ils comprennent le contexte de leur travail⁵⁷.

III. EXEMPLES DE TRAVAIL PERSONNEL DES ÉLÈVES EN HISTOIRE AU LYCÉE

A. Présentation du travail personnel.

1. Types de travail proposé

En tant que méthode active, l'autonomie de chaque élève est l'objectif principal du travail personnel des élèves. Or, c'est un mot très complexe car il existe plusieurs interprétations et explications, surtout en ce qui concerne la manière de la créer chez un individu. Pour certains

⁵⁶ ROGER (B), GROSJEAN (L), Apprendre ensemble pour une pédagogie de l'autonomie, C.R.D.P. DE L'ACADEMIE DE GRENOBLE, France, 1999, p.168

⁵⁷ D'après l'I.B. Aperçu des programmes du tronc commun : mémoire, théorie de la connaissance et créativité, action, service [en ligne] disponible sur internet
<http://ibo.org/fr/recognition/ressources/curriculum/documents/HR8.5-3098FrCore-p1.pdf>

enseignants, l'autonomie s'acquiert par le fait de travailler seul chez soi et de prendre régulièrement l'habitude de cette tâche scolaire. Pour d'autres, c'est davantage en apprenant à gérer, à réaliser et à présenter le travail que les élèves deviennent autonomes⁵⁸. D'autres encore soutiennent que c'est en travaillant dans un groupe qu'un élève devient autonome. Ainsi, les travaux de recherche proposés aux élèves doivent tenir compte de ces divergences d'idées.

a. Travail individuel

Le travail individuel se situe dans le cadre du respect de la possibilité et disponibilité de chaque élève. Il consiste à travailler seul en consultant les différentes sources d'informations qui sont à ses dispositions et de traiter les informations recueillies selon sa propre démarche et sa propre méthode.

b. Travail par groupe

Dans ce travail, l'école et la classe sont considérées comme un cadre social bien défini. Il consiste alors à initier les élèves au respect de ses pairs (savoir-être), à échanger les informations (connaissances) qu'ils ont trouvées pour combler les manques par la pluralité de sources consultées, et à échanger de savoir-faire (des compétences) avec la variété de méthode de traitement et d'analyse utilisée. Il aide aussi certains élèves à bien saisir les informations mal comprises pendant le travail individuel. En fait, amener les enfants à travailler par groupes a pour avantage de multiplier les échanges entre les enfants et encourage les timides à oser intervenir⁵⁹. Surtout, le travail par groupe en classe suscite un conflit socio-cognitif qui développe le sens heuristique en suscitant l'argumentation pour défendre sa vision et l'écoute pour la modifier et favorise la recherche de véracité des concepts disciplinaires. Il permet aussi à l'enseignant de jouer son rôle de tuteur dans l'apprentissage : faire voir à l'apprenant qu'il est sur la bonne voie, ou au contraire pour l'alerter par rapport à une procédure de réalisation inadéquate (Bruner).

Bref, ces deux types de travail sont bien distincts et complémentaires, donc inséparables pour arriver à l'objectif de base de l'apprentissage défini par DE VECCHI quand il a dit : « *Se forger une image positivement de soi-même constitue un substrat fondamental et apparaît*

⁵⁸ GLASMAN (D), BESSON (S), Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, Haut Conseil de l'Évaluation de l'école, DEP, N°15, 2004, p.27

⁵⁹ REY (B), Les relations dans la classe, au collège et au lycée, ESF, éducation collection, pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, 1999, p.77

comme le principal moteur de tout apprentissage»⁶⁰. C'est le moment de l'interaction élèves-enseignant et élèves-élèves.

2. Processus du travail personnel des élèves

Apprendre l'histoire, c'est lire en histoire, c'est écrire en histoire, c'est savoir la lire et l'écrire, deux pôles de la même activité de compréhension. C'est faire à son tour un commerce intellectuel, ce n'est pas recevoir une révélation⁶¹. Ainsi, il faut lire et écrire pour bien comprendre.

a. La lecture

Selon MONIOT⁶², l'effort est de chercher à dégager progressivement l'organisation et la visée du texte, à partir de sa seule expression et de sa seule consistance, sans les demi-secours et les demi-orientations de sa présentation physique originelle. La compréhension semble plus rude, dans la mesure où il faut prendre l'initiative pour l'acquérir, où il faut tâter des structurations possibles, thématique, temporelle, problématique et de leurs croisements. A cet effet, la lecture cultive deux compétences : augmenter la prise et l'attribution de sens, d'une part et faire sentir que s'il y a bien un donné historien, il n'y a pas un texte de l'histoire anonyme et évident d'autre part : l'histoire, comme le reste, se structure par la pensée et par son expression.

b. Prendre des notes

Apprendre à lire, et à oser écrire relève d'un même combat. Ecrire un texte en histoire, c'est s'approprier des critères intellectuels, c'est éprouver directement des contraintes spécifiques, c'est agir sciemment sur les ingrédients et les mises en relation qui composent le discours historien, c'est avoir à mettre en œuvre son contrôle réflexif. C'est aussi s'entraîner à maîtriser les règles de production pratique de son discours, c'est s'approprier des critères d'expression et de communication, c'est s'employer à mettre en mots et en texte, sous les contraintes intellectuelles posées, et avec finalisation précisées par les consignes.

c. Confronter les informations

Elle consiste à montrer et cultiver les compétences en histoire. Elle consiste à comprendre : comprendre un événement, comprendre un texte... Le plus souvent, on demande aux élèves d'établir des liens, puis à analyser, à synthétiser jusqu'à expliquer à travers une dissertation et commentaire de texte. En histoire, il consiste surtout à identifier et

⁶⁰ DE VECCHI (G), *Aider les élèves pour apprendre*, Paris, 1992, p.13

⁶¹ MONIOT (H), *Didactique de l'histoire*, Nathan, Paris, 1993, p.186

⁶² MONIOT (H), *Op. cit.* p.p. 192-193

expliquer la vérité : identifier la réalité (ce qui s'est passé) en donnant des critères d'acceptation et des critères d'intérêt, voir leur explicité sinon les comparer ; comprendre les autres (dans le passé ou ailleurs) ; expliquer la vérité c'est-à-dire apporter des intelligibilités, non la seule explication ; enfin distinguer la fiction et la vérité. Bref, il s'agit de montrer que l'histoire est une construction intellectuelle.

d. La communication des informations

- Compte-rendu de lecture

Il s'agit de communiquer son travail par l'écrit. Il a deux caractéristiques qui nous semblent contradictoires. Soit il est très banal et les consignes ne sont pas bien comprises par les élèves, soit il est très précis avec des consignes très claires et peut aller jusqu'à l'imposition de l'enseignant : les ouvrages qu'il faudra lire ou le site web qu'il faudra consulter, les contenus que les apprenants doivent faire figurer.

- Exposé

Il consiste à narrer ou de présenter une compréhension narrative de son texte. Dans ce travail, les sujets recherchent pourquoi l'événement-changement a pu se produire, mais plus encore en quoi va consister le changement, quelles formes directes ou indirectes vont prendre les transformations. Autrement dit, ils mobilisent des causes efficientes mais plus encore des causes finales, des buts, des intentions et des effets produits intentionnels ou non comme les résultats les intéressaient davantage que les conditions de production de l'événement. Cette démarche correspond bien aux modèles proposés pour la compréhension textuelle. Il se résume comme suit : événement = changement = recherche d'explication à ce changement⁶³.

3. Lieu et moment du travail personnel

Dans tout enseignement scolaire, le cadre d'apprentissage est bien divisé en deux. Il est de même pour l'apprentissage de l'histoire même si cet apprentissage s'effectue avec le travail personnel des élèves. Ainsi, l'apprentissage s'effectue dans la salle de classe d'un côté, et en dehors de la salle de l'autre.

a. En dehors de la salle de classe et du cours

GLASMAN Dominique et BESSON Leslie ont souligné que la demande de travail aux élèves dépasse largement le cadre de la classe⁶⁴. Contrairement à la méthode classique utilisée

⁶³ MONIOT (H), SERWANSKI (M), *L'histoire en partage, le récit du vrai, Questions de didactique et d'historiographie*, Nathan, 1994, p.47

⁶⁴ GLASMAN(D), BESSON (S), Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, Haut Conseil de l'Évaluation de l'école, DEP, N°15, 2004, p.30

dans l'enseignement de l'histoire, le travail en dehors de la salle de classe prime sur le travail dans la salle de classe. Ce travail concerne alors la collecte et le traitement des informations par chaque élève. Ainsi, elle s'effectue en dehors de la salle de classe et du temps consacré au cours d'histoire.

En ce qui concerne ce travail, le travail personnel peut s'effectuer à l'intérieur de l'établissement et pendant le temps scolaire. Les élèves peuvent aller au centre de documentation et de l'information ou bien au centre TIC (doté de l'internet ou encyclopédie numérique comme Encarta) de leur établissement pour se renseigner, pour consulter des ouvrages afin de pouvoir collecter des informations. On peut aussi interroger des personnes ressources. Dans ce cas, le travail peut s'effectuer pendant les heures creuses ou les "trous" de leur emploi du temps puisqu'une moyenne de deux heures par semaine au lycée n'est pas utilisée par les professeurs. Les élèves peuvent aussi profiter des absences ponctuelles de certains professeurs⁶⁵.

Pourtant, les rapports aux savoirs scolaires ne se bâtissent pas exclusivement au sein de l'établissement⁶⁶ et il y a le temps d'apprentissage strictement scolaire, où l'élève apprend en recevant, et en réagissant à l'enseignement du maître, et le temps d'apprentissage périscolaire strict où l'élève reprend seul ou avec l'aide d'un accompagnateur ce qui a été étudié en classe⁶⁷. Seulement pour cette approche, il s'agit des travaux qui consistent à trouver des sources d'informations traitant le sujet de recherche en dehors de l'établissement que ce soit chez l'élève ou ailleurs. Ainsi, elle peut s'effectuer pendant la pause de midi, le week-end, le mercredi après-midi, chaque soir...

b. Dans la salle de classe et pendant le cours

Le travail s'effectue pendant le temps strictement scolaire c'est-à-dire le temps consacré à la discipline d'histoire tel qu'il se présente sur l'emploi du temps de chaque classe. Dans le cadre spatial, ce travail, contrairement au précédent, se passe dans le cadre strictement intra-scolaire ou même intra-muros.

Ce travail consiste à analyser un document ou bien à échanger des informations et à la présentation de travail des élèves. Il convient aussi pour l'enseignant de montrer ses capacités pour aider ses élèves en accomplissant ses rôles en tant qu'un accompagnateur des élèves pour la compréhension des informations et animateur du débat en classe. Il doit favoriser la participation de tous ses élèves, donner quelques consignes ou bien suggérer les documents à

⁶⁵ GLASMAN(D), BESSON (S), op. cit. p.36

⁶⁶ GLASMAN (D), BESSON (S), op. cit. p.30

⁶⁷ CLASSEDU, Le travail personnel donné à l'élève [en ligne] disponible sur internet <http://classedu.eduactive.info/spip.php?article89a>

consulter, connaître les difficultés de chacun et de l'aider à les surmonter, encourager ses élèves...

Bref, c'est un moment où l'on favorise l'interaction enseignant-élève et surtout l'interaction élève-élève.

B. Contenu et outils de travail

1. Contenu du travail personnel

La recherche que doit mener les élèves répond à deux variables : d'un côté, elle doit être conforme au programme scolaire, de l'autre côté, elle est aussi conditionnée par les documents ou sources que disposent ou découvrent les élèves.

a. Conforme au programme d'histoire

« Les programmes désignent, sur le plan national, les thèmes que les élèves doivent étudier par niveau de classe. Ils tracent un cadre et c'est l'enseignant qui choisit de quelle manière il va présenter ces objets d'étude [...] Les programmes désignent des cadres chronologiques et les thèmes sans indiquer forcément l'ordre et l'angle de l'étude »⁶⁸.

Cette définition montre que malgré une large décision donnée à l'enseignant pour choisir la manière dont il va aborder la leçon, tout enseignement doit être cadré théoriquement et c'est le programme scolaire qui détermine ce cadre. Le travail personnel, en tant que méthode doit être aussi situé dans ce cadre théorique. Ainsi, le contenu de la recherche que doit mener les élèves doit être conforme au contenu tel qu'il est défini dans le programme d'histoire de chaque niveau parce que le programme scolaire détermine à la fois le contenu et les objectifs à atteindre selon la politique générale de l'enseignement.

b. Conforme aux documents consultés

Comme nous l'avons insinué auparavant, la recherche proprement dite est un travail que chaque élève effectue individuellement selon sa disponibilité et les documents ou sources d'informations dont il dispose. Nous savons aussi qu'à l'heure actuelle, divers sont les documents que les élèves peuvent exploiter.

Malgré tout, c'est en fonction de documents trouvés ou choisis et en fonction des informations qu'ils contiennent que l'élève élabore ses connaissances. Il appartient à l'élève, avec l'aide de son enseignant, de trouver les bons documents qui présentent les informations

⁶⁸ Le PELLEC (P), MARCOS-ALVAREZ (V), Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend, Enjeux du système éducatif, Hachette Education, Paris, 1991, p.22

adéquates. Ainsi, l'enseignant, comme accompagnateur intervient quand un élève rencontre un problème pour l'aider à le surmonter tout en laissant autonome.

Ainsi, il est obligatoire de signaler que les échanges en classe sont obligatoires : échange d'informations (connaissances), échange de méthodes (savoir-faire) et échange de paroles, échange d'écoute et partage de respect (savoir-être).

2. Les outils de travail

L'outil dont la recherche en histoire a besoin doit être conforme à l'épistémologie de cette discipline. MONIOT avance que l'utilisation de document en histoire répond à deux besoins : besoin de la science historique et fonction de concrétisation pendant le cours. Il a dit : pour le premier, le cours fait l'élève passif, le document le fait actif, et fonde une pédagogie de la découverte. Le cours est le monde de l'abstrait et du général, le document est le concret et veut dire expérience, réalité, observation. Pour le deuxième, l'élève devient historien, pratique la méthode historique, et forge ici un esprit critique qui lui sert dans le monde»⁶⁹. DALONGEVILLE Alain ajoute en disant que « *le document historique quel que soit sa forme, est le point d'appui de toute leçon d'histoire. Il est le matériau concret que les élèves vont interroger, une des médiations de leur recherche* »⁷⁰. Ainsi, les documents répondent très bien aux travaux personnels des élèves en histoire. Pourtant, puisque nous ne sommes pas à l'université mais au lycée, deux questions vont se poser : quel document s'agit-il ? Où le trouve-t-on ?

a. Les documents imprimés

En général, il existe plusieurs types : les livres, les périodiques, les journaux, les cartes, les planches, les affiches, les photographies... Par contre, au lycée, l'attention doit se focaliser un peu plus sur les manuels scolaires ou les livres scolaires. Puisque les savoirs au lycée ne sont que des savoirs-scolaires, ils dépendent surtout des manuels scolaires. Selon Yves LEVEILLE, « *l'élève se réfère aux outils usuels, les dictionnaires, les manuels scolaires pour enrichir les champs d'investigation et développer une vue générale du sujet. Il peut aussi consulter d'autres documents à la bibliothèque* »⁷¹.

FERRE ajoute: « *le livre scolaire a sa fonction propre qui n'est pas de faire double emploi avec la parole magistrale, mais de la préparer ou de la compléter, ou encore de présenter les faits d'un point de vue différent. La page imprimée et illustrée ne peut contenir*

⁶⁹ MONIOT (H), *Didactique de l'histoire*, Nathan, Paris, 1993, p.173

⁷⁰ DALONGEVILLE (A), *Enseigner l'histoire à l'école cycle 3*, Paris, 1995, p.173

⁷¹ LEVEILLE (Y), *La recherche d'information*, [en ligne] disponible sur internet <http://pages.infinit.net/formanet/cs/role.html>

tous les ferments qui animent la parole du maître. Celui-ci doit avoir, sur la matière exposée dans le chapitre du livre, ses propres vues, ses propres desseins éducatifs et aussi sa propre documentation. [...]Si on veut absolument faire un sort au manuel d'histoire au cours même de la leçon, il convient au moins de vérifier son texte, forcément sommaire et abstrait par l'évocation des détails précis, qui parlent à l'imagination. Ce qu'on peut faire aussi, c'est guider les élèves dans l'analyse et interprétation des livres»⁷².

b. Les documents numériques

Ils comportent les logiciels, les disques optiques compacts (DOC), les multimédia, les sites d'information sur Internet. Avec l'essor considérable de la nouvelle technologie, ce type de document est de plus en plus utilisé à l'école surtout au lycée. Actuellement, les livres semblent être remplacés par internet. Les logiciels encyclopédiques comme Encarta, Encyclopédie Universalis gagnent une place de plus en plus importante dans la formation scolaire. Seulement, il faut faire attention sur l'authenticité et la véracité des informations qu'ils véhiculent, pour l'internet surtout.

c. Les documents audiovisuels

Ils englobent les disques numérisés (CD, audio), les cassettes magnétiques, les vidéogrammes, les acétates, les films optiques, les diapositives, les microfiches... Ce sont des documents qu'on peut interroger. Leur utilisation est très limitée et doit compléter par d'autres documents comme les livres ou manuels scolaires, les articles sur internet pour être satisfaisant. Généralement, ces documents sont utilisés à titre d'illustration et support d'idée.

d. Les documents objets

On y trouve les vestiges du passé comme les outils, les ustensiles, les maquettes, les monuments et stèles, les sculptures, les jeux, les marionnettes et leurs semblables. La plupart de ces documents sont indispensables pour l'enseignement de l'histoire locale, régionale et même nationale. Pourtant, selon Paul MARECHAL, on peut mener, à partir des documents d'histoire locale, une étude d'une importante question d'histoire générale⁷³. Le recoupement avec d'autres documents est aussi nécessaire pour que l'interprétation de ces documents soit conforme au processus scientifique.

⁷² FERRE (A), Enseigner, un métier difficile, conseils pour faire la classe, coll. BOURRELIER, A Colin, Paris, 1958, p.p.94-95

⁷³ MARECHAL (P), Comment enseigner l'histoire locale et régionale, Bibliothèque pédagogique N°3, Fernand Nathan, 1956, p.176

Conclusion de la première partie

Avec la pédagogie active, on reconnaît la spécificité de l'enfant et que chaque élève possède déjà de connaissances. Ils sont placés au centre de tout apprentissage. Ainsi, l'apprentissage est actif, participatif, anticipatif et interactif. La participation de l'apprenant doit être effective et active. Elle doit englober les efforts intellectuels, les efforts physiques, les efforts moraux... c'est-à-dire l'individu dans sa totalité. C'est en utilisant toutes ses capacités que l'apprenant devient autonome et responsable. C'est dans cette optique que nous utilisons le travail personnel des élèves pendant le processus de l'apprentissage de l'histoire au lycée.

Le travail personnel des élèves est un processus en ce sens qu'elle est une démarche pour celui qui l'effectue pour accéder à des nouvelles connaissances par rapport à ce qu'il possède déjà ; c'est aussi une pratique pour découvrir de nouvelles informations. Les objectifs sont nombreux comme la maîtrise des techniques et habilités nécessaires à la recherche et traitement des informations, la mise en pratique de la responsabilité et de l'initiative personnelle des élèves au lycée pour les préparer à la vie future que ce soit universitaire ou professionnelle et surtout développer le sens de la recherche.

Au lycée, il peut se présenter sous deux formes : travail individuel et travail par groupe. Multiples sont les activités qu'on demande aux élèves. Mais en histoire, ces activités se situent dans un seul processus : le travail de lecture, le travail d'écriture, le travail d'analyse et la communication à travers des exposés ou compte-rendu de lecture.

En tant que méthode moderne, il n'est pas limitée ni par le temps scolaire, ni par l'espace de l'établissement. Sa mise en œuvre dépasse donc largement le temps et l'espace strictement scolaire pour pouvoir respecter la disponibilité et les moyens de chaque individu ainsi que le rythme de chacun.

En ce qui concerne le contenu, il doit être conforme au programme scolaire en vigueur et aux documents que les élèves disposent et exploitent pour mener son travail. Ainsi, l'application du travail personnel au lycée pendant l'enseignement de l'histoire doit être aussi conforme à la nature de cette discipline. Comme les historiens et l'enseignement de l'histoire insistent sur la nécessité des documents ou sources, le travail personnel en histoire ne doit aussi s'effectuer qu'avec des documents. Les manuels scolaires et les articles ou livres sur internet constituent les deux premiers rangs pour les élèves du lycée.

DEUXIEME PARTIE : EXPERIMENTATION ET
EVALUATION DE L'EFFICACITE DU TRAVAIL
PERSONNEL DES ELEVES PENDANT LE PROCESSUS
APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE

TROISIEME CHAPITRE : L'EXPERIMENTATION AU SEIN DU LYCEE MODERNE AMPEFILOHA

I. STRATEGIE D'EXPERIMENTATION

A. Méthodologie d'expérimentation

La démarche méthodologique adoptée pour cette étude a combiné deux approches. La première était quantitative étant donné que la pertinence de nos résultats tiendrait en partie du grand nombre de sujets interrogés. La deuxième était qualitative vu les détails et la précision des informations que nous recherchions. Cette seconde approche essentiellement descriptive nous a permis, à partir des entretiens et observations de classe, d'étudier et de comprendre la possibilité de l'application du travail personnel des élèves au lycée.

Pour le cadre spatial, ces travaux de recherche ont été effectués au sein du « Lycée Moderne Ampefiloha », dit LMA. C'est un lycée de la capitale, sis dans le premier arrondissement. Il est situé dans le quartier d'Ampefiloha, un quartier constitué en général par des bâtiments administratifs.

Dans ce lycée, nous avons choisi deux (2) classes de première A: la première A₆ faisant office de classe expérimentale ou groupe expérimental et la première A₃ constituant la classe de contrôle ou groupe témoin. Au total, 122 sujets ont participé à l'expérience, soit 97 élèves, 13 enseignants et 12 personnes de l'administration scolaire.

Pour ce qui concerne le traitement et l'analyse des données, les propos recueillis au cours des entretiens individuels et des discussions de groupe ont été transcrits et analysés. Leur codification et regroupement par thème ont permis une analyse détaillée. En ce qui concerne les données récoltées à l'aide des questionnaires et de l'observation de classe, le logiciel Microsoft Office Excel a été mis à contribution pour leurs traitements et analyses.

B. Les outils d'enquête

Un recueil d'informations sur le sujet étudié va nous permettre de trouver différentes manières de l'aborder, avec ses multiples dimensions. L'exploration va ainsi permettre d'ouvrir les contenus du champ de travail, grâce à deux approches que nous avons menées en parallèle : d'une part des entretiens directs et des questionnaires, et d'autre part des recherches documentaires et bibliographiques.

1. Les recherches bibliographiques

Elles servent d'abord à s'informer sur des recherches qui sont déjà menées sur le thème et à situer la nouvelle contribution envisagée par rapport à elles. Grâce à ces lectures, nous

pourrons en outre mettre en évidence la démarche qui nous paraît la plus pertinente pour aborder notre objet de recherche.

Pour le choix des documents, il faut fixer plusieurs critères qui sont en rapport avec la problématique, les dimensions raisonnables de programme de lecture, les éléments d'analyse et d'interprétation, les approches diversifiées pour constituer un cadre théorique dans la réalisation de notre travail.

Elles montrent que les pédagogues et didacticiens de nos jours dénoncent la pédagogie traditionnelle en la qualifiant comme la « pédagogie du pauvre ». Tout accepte que faire sien de nouvelle connaissance doit tenir compte du déjà-là de chaque individu. On accepte aussi l'auto-construction du savoir. Seulement, les idées se divergent quant il s'agit de la manière de l'acquérir. D'autres insistent sur le rôle de l'action, d'autres sur le rôle de l'interaction, d'autres sur le rôle de l'affection, du sentiment...

En histoire, la situation se complique encore plus. Même le domaine de cette étude (le passé) est déjà compliqué pour les enseignants surtout pour les élèves : de quel passé s'agit-il ? est-ce tout le passé ? Les objectifs sont aussi multiples : identifier et expliquer la vérité, donner des repères sociaux, apprendre à critiquer... ce qui donne une place importante de son enseignement. Puisque le passé reste passé et il n'y a que ses traces, il est très difficile de traduire cette pédagogie active pour cette discipline. Ainsi, le comment de son enseignement préoccupe les recherches en didactique de notre époque. Ces recherches par contre se limitent à ne donner que des pistes de réflexion aux enseignants et chercheurs qui veulent travailler sur ce domaine.

2. Les entretiens avec des personnes ressources

La complexité de la recherche nous oblige à recourir aux entretiens pour compléter les lectures. Les entretiens nous ont permis de prendre conscience des aspects de notre question. Non seulement, ils peuvent valider ou non les idées préconçues, ils peuvent aussi en construire de nouvelles qui relatent la réalité sur le terrain.

Nos objectifs sont d'évaluer auprès des enseignants d'histoire la faisabilité des travaux personnels des élèves pendant l'enseignement de l'histoire et également auprès de quelques responsables administratifs pour repérer les problèmes d'ordre général de l'établissement qui pourraient entraver sa mise en pratique. Les entretiens consistent donc à repérer les potentiels existants et les problèmes sur lesquels nous devons trouver des solutions pour que le projet soit une réussite vers l'innovation de la méthode d'enseignement en histoire. Plusieurs questions sont donc posées.

Ainsi, les entretiens ont montré que pour les enseignants, demander aux élèves de mener des travaux personnels est une perte de temps parce que les élèves n'ont ni les moyens, ni les habiletés nécessaires. Ils montrent aussi l'insuffisance du nombre des professeurs d'histoire dans cet établissement et cela démotive les enseignants à pratiquer d'autre approche pédagogique que la méthode traditionnelle fortement dominée par un cours magistral et une méthode impositive.

3. Le questionnaire

Le questionnaire est un moyen technique qui permet de consulter des populations importantes et nombreuses en un temps raisonnable.

Dans un premier temps, nos questionnaires ont été réalisés et soumis aux élèves, aux enseignants d'histoire-géographie du lycée cible en vue de faire un état de lieu de l'enseignement de l'histoire et la participation des élèves pendant le processus d'apprentissage. Ainsi, on veut faire ressortir la prédominance des cours magistraux.

Ils ont également été soumis aux bibliothécaires de l'établissement et au responsable du centre TIC. L'objectif est de déterminer les documents disponibles et les matériels existants et connaître la possibilité et la qualité de service que cet établissement offre à ses élèves et à ses personnels. On espère ainsi récolter les problèmes matériels comme l'insuffisance et vétusté des livres d'histoire, absence de connexion internet...

Ils sont aussi soumis à d'autres responsables administratifs à savoir le proviseur, les surveillants généraux dans le but d'apporter des éléments clés et supplémentaires ayant trait à notre thème.

Dans un second temps, le questionnaire est adressé aux élèves pour évaluer les acquis et les avis des élèves après l'évaluation du produit réalisé dans la salle de classe. Le questionnaire est majoritairement constitué par des questions fermées. Ce choix s'explique par notre souci de recueillir des réponses très précises. Par contre, pour donner de liberté aux questionnés et pour récolter de nouvelles informations, quelques questions ouvertes sont proposées.

4. Pratique de l'observation de classe

Nous avons débuté nos travaux sur terrain par des séances d'observation. L'observation s'est portée sur l'environnement physique (les immobiliers et les mobiliers scolaires) du lycée, à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe pour identifier en gros les atouts et les obstacles au travail personnel des élèves dans cet établissement.

L'observation s'enchaîne avec des observations de classe pour identifier la participation des élèves pendant le cours d'histoire et de voir la place du travail personnel des élèves pendant le processus d'apprentissage de l'histoire : son utilisation, la fréquence, la manière de l'appliquer.

Comme grille d'observation, nous avons utilisé les variables de DUNKIN et BIDDLE pour décrypter les attitudes des enseignants surtout leur attitude vis-à-vis du travail personnel des élèves en histoire et la grille de CRAHAY DELHAXE pour pouvoir comparer le taux de l'indice de participation et de la non-participation des élèves durant quelques séances de cours d'histoire.

Nous avons aussi visité le CDI de l'établissement, le centre TICE, quelques salles de classe susceptibles de révéler la réalité dans ce lycée. Nous avons mis trois semaines pour faire ces observations et pour effectuer un bon suivi avant de tirer nos conclusions.

C. L'expérimentation à travers le recours au groupe contrôle et groupe expérimental

1. Description de l'expérimentation

Pour vérifier la véracité de notre hypothèse concernant la corrélation entre l'augmentation du rendement scolaire et le travail personnel des élèves pendant le processus d'apprentissage de l'histoire, nous avons effectué une expérimentation. Nous avons ciblé deux classes et avons procédé à la répartition suivante : l'une faisait office d'une classe expérimentale, et l'autre de contrôle.

Pour la classe expérimentale, les élèves sont invités à effectuer des travaux personnels. On leur explique leurs avantages, on leur donne les consignes sur ce qu'ils doivent faire. Pour la classe de contrôle, nous avons enseigné comme d'habitude. Ainsi, la première A₆ a été choisie comme la classe expérimentale et les élèves sont appelés à faire de travaux personnels ; tandis que la première A₃ est la classe de contrôle ou groupe témoin par le fait que les élèves ne sont pas au courant de la nouvelle approche.

Après le test d'évaluation, les résultats obtenus seront comparés pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ.

2. Description théorique du travail personnel des élèves

Notre approche est inspirée des différentes méthodes d'enseignement qualifiées de méthodes modernes que nous avons pu repérer pendant la recherche bibliographique. Elle est surtout élaborée en respectant les neuf caractéristiques des didactiques nouvelles et les dix

tâches que doivent effectuer les élèves dans ces didactiques de Philippe PERRENOUD (cf. ANNEXE I et ANNEXE II).

Nous avons proposé les thèmes à étudier tel que le programme scolaire les définisse, puis analyser ce qui s'est passé afin de mieux cerner l'importance de l'« auto-construction de connaissances » et les problèmes que les élèves ont rencontrés au cours de la collecte de données pour pouvoir venir à leur aide. Un thème est proposé à tous les élèves sans exception.

Dans l'enseignement de l'histoire au secondaire, l'habitude c'est de donner aux élèves un petit bout de document qu'il n'a pas choisi, puis l'inviter ensuite à lui poser une question et le critiquer. Sur ce travail, on pense instaurer la méthode historique aux élèves alors que c'est son antithèse que les élèves accomplissent sur cette activité⁷⁴. Ainsi, il nous est important de donner la question à laquelle les élèves vont répondre et donner les outils de travail (une référence bibliographique).

- Le travail débute par l'énoncé du sujet et les questions principales du travail. Ensuite, des consignes ont été données par l'enseignant : il éclaircit le cadre général du travail, le contexte historique et montre à l'aide d'une frise chronologique les grands événements ou bien présente les différents points thématiques que les élèves doivent expliquer. Il explique aussi certains concepts propres à ce travail. Après, il propose des ouvrages ou sites internet ou logiciels que les élèves peuvent consulter pour faire ses travaux. Il demande ensuite à chaque élève de lire, de noter et de confronter des informations dans les livres de la liste bibliographique. Il répond aussi aux questions des élèves et leurs remarques.
- Après une semaine, l'enseignant demande aux élèves de former des groupes de trois ou quatre élèves selon leur choix pour discuter en groupe et échanger les informations qu'ils ont trouvées. Après quinze minutes, on choisit soit par nomination de volontaires ou par tirage au sort le groupe qui va présenter leur travail pendant 45 minutes. La présentation est suivie d'un débat guidé pour que la participation de chaque élève ou du moins de chaque groupe soit effective. Ce débat force aussi les élèves à se respecter dans la salle de classe. Surtout, il a pour but de confronter les représentations des élèves en créant des conflits socio-cognitifs. Le débat touche à sa fin lorsque l'enseignant trouve que les points importants du sujet sont abordés.

⁷⁴MONIOT (H), Didactique de l'histoire, Nathan, Paris, 1993, p.177

Photo N°1 : Photo montrant le travail par groupe pour la classe expérimentale



Source : Cliché de l'auteur

II. LE TRAVAIL D'EXPERIMENTATION

A. Choix de l'établissement et de population cible

Comme nous l'avons dit, nous avons choisi le « Lycée Moderne Ampefiloha », connu sous le sigle LMA, pour réaliser nos travaux sur terrain en particulier notre expérimentation. Le choix n'est pas fait au hasard. Il est soutenu et raisonné.

1. Motifs du choix de l'établissement

D'abord, il est parmi les deux lycées du premier arrondissement qui est considéré comme le centre-ville tananarivien. Pourtant, par rapport au Lycée Rabearivelo, le LMA se trouve dans un quartier calme parce qu'il est surtout entouré par des bâtiments administratifs. Le lycée est facilement accessible par le fait qu'il est situé dans la zone basse de la capitale. En plus, il est desservi par des moyens de transport automobile, en particulier le transport collectif. En effet, il est le deuxième lycée de la capitale relié en ligne directe avec les autres localités constituant la grande agglomération tananarivienne : Alasora, Ambohimangakely, Itaosy, Andoharanofotsy...

Ensuite, nous trouvons que le lycée a un emplacement stratégique. Cette recherche valorise l'existence et la proximité de centres de documentation ou centres culturels. Sur ce point et comme tous les autres lycées de la capitale, il est doté d'une bibliothèque. Mais ce qui le distingue des autres lycées, c'est qu'il est entouré par d'autres centres culturels et d'autres

bibliothèques qualifiées de plus performantes de la ville ou même du pays: la bibliothèque nationale, l'Alliance Française d'Antananarivo, les centres de documentation de différents ministères pour ne citer que le ministère de l'éducation, des affaires étrangères. On peut aussi ajouter à ces centres, l'Institut Français de Madagascar ou l'ex-Centre Culturel Albert Camus qui n'est pas tellement loin de l'établissement.

Enfin, nous connaissons très bien le lycée parce que c'est toujours là que nous avons effectué les trois stages que chaque étudiant de l'Ecole Normale Supérieure doit passer pendant leur cursus universitaire. Ainsi, nous espérons avoir le meilleur accueil parce que pendant ces trois stages, nous avons eu l'occasion de nous familiariser avec la majorité du personnel administratif, et presque tous les enseignants surtout les enseignants d'Histoire-Géographie. Nous pensons que toutes les conditions dont nous avons besoin ont été réunies, pour faciliter notre travail de recherche.

Bref, ce lycée a rempli les conditions exigées par l'implantation d'une école à savoir la fonction de sécurité, de socialisation, d'instrumentation, de plaisir et de développement intellectuel. A cela s'ajoute notre connaissance en ce qui concerne les locaux, le personnel enseignant et administratif.

2. Choix de la population cible

Comme le choix de l'établissement, le choix de la population cible se fait aussi d'une manière raisonnée.

a. Critères de sélection des enseignants

Comme nous le savons tous, les enseignants ont, parmi les personnels de l'Etat, de statut et situation les plus divers. Pendant la sélection, nous avons essayé de varier le statut et la situation de ces enseignants pour obtenir les informations nécessaires et pour ne pas se focaliser uniquement sur une seule version. Ainsi, les enseignants sont choisis en fonction de leur diplôme (licence, maîtrise, CAPEN, DEA), de leur statut (bénévole, contractuel, fonctionnaire titulaire) et de leur ancienneté dans l'enseignement (débutant, expérimenté...)

Ainsi, notre questionnaire a été adressé aux enseignants d'histoire et de géographie. Nous avons enquêté douze (12) enseignants sur quinze (15), ce qui nous permet d'évaluer le taux de sondage à 80%. Nous pensons que cet échantillon représente l'ensemble des enseignants d'histoire-géographie du lycée et pourra nous fournir la tendance générale du choix des enseignants quant au thème qui nous intéresse.

b. Critères de sélection des élèves

Notre choix s'est porté sur deux classes de première car il s'agit d'une classe charnière entre la classe de seconde, comme étant une classe débutante au lycée et la classe terminale, une classe d'examen. Ainsi, les élèves de la classe de première ont déjà l'habitude de la vie lycéenne. Les élèves connaissent déjà les rythmes, les disciplines... et ils ne sont pas sous pression car ils ne participent pas à un examen officiel (le baccalauréat pour le lycée).

Sur le plan temporel, la classe de première a un emploi du temps moins saturé par rapport aux deux autres niveaux. Il comporte plusieurs heures creuses, simplifiées par « études ». En effet, si on fait la comparaison de la longueur du programme scolaire de ces trois niveaux, la classe de première en a le plus court et le plus faible en volume horaire. En plus, puisqu'il n'y aura pas des examens officiels à préparer, les enseignants ne sont pas pressés de terminer tôt le programme pour commencer la révision. Bref, les élèves comme les enseignants considèrent cette classe comme étant une classe de « repos ».

D'un autre point de vue, peut-être en relation avec cette considération, la classe de première est la classe la plus difficile à stimuler et à maîtriser. Les stages que nous avons effectués en témoignent. Pourtant, c'est dans cette classe que la classe suivante se prépare. Pour l'histoire en particulier, on commence déjà à apprendre à faire une dissertation et un commentaire de documents, éléments incontournables en classe terminale. C'est la raison pour laquelle nous avons aussi choisi la classe de première A. Non seulement, on commence la méthode de travail en classe terminale, on les familiarise aussi avec la méthode historique tout en espérant qu'il y aurait une forte chance qu'il étudiera l'histoire à l'université. C'est l'objectif principal de cette étude.

En plus, l'histoire est l'une des matières de base de cette classe. Donc, ils ont intérêt à bien travailler et réaliser avec sérieux ce que nous allons leur demander de faire.

Voilà pourquoi, nous jugeons pertinent d'effectuer l'expérimentation de notre modèle sur le travail personnel des élèves dans le cadre de la méthode active avec les groupes d'élèves en première A, d'autant plus que leur programme d'histoire nous offre bien cette opportunité.

Notre questionnaire a été également adressé aux élèves de deux classes de première (Première A₃ et Première A₆). Ainsi, nous avons enquêté 90 élèves au lieu de 97 à cause des absences. Les échantillons enquêtés représentent environ le 1/12^e de l'ensemble de la classe de première. A notre avis, cet échantillon reflète la tendance générale des réactions ou choix des élèves face aux questions posées dans le cadre de nos objectifs. Notre objectif est de connaître la situation réelle dans laquelle vivent les élèves dans la salle de classe ou ailleurs,

pendant le cours ou non qui pourrait influencer l'apprentissage de l'histoire et surtout le travail personnel de ces élèves : équipements, occupations, comportements, ...

Les réponses que nous avons obtenues seront quantifiées et traitées statistiquement en vue d'une analyse servant de base ou complément issu de la représentation des élèves malgaches, et qui pourraient favoriser ou alourdir l'apprentissage de l'histoire et le travail personnel ou la méthode active en général.

B. Déroulement de l'expérimentation

Les analyses et expérimentation sur terrain avaient duré deux mois et sont reparties en deux phases : trois semaines de préparation pendant lesquelles, nous avons aussi effectué des observations de classe et cinq semaines de pratique. Nous avons commencé par la partie « l'Europe concurrencée » dont le Japon pendant la phase préparatoire et nous avons terminé avec « la première guerre mondiale ». La pratique sur le travail personnel des élèves concerne alors deux thèmes : les Etats-Unis à la veille de la Première Guerre mondiale et la Première Guerre mondiale. Ainsi, nous avons commencé le 14 novembre 2011 et terminé le 19 janvier 2012.

1. Le travail préliminaire avant l'expérimentation

Il était nécessaire d'effectuer des travaux préliminaires avant l'expérimentation. Il s'agit en premier lieu des pré-tests sur la capacité des élèves à analyser des textes. Le travail consiste à donner aux élèves un bout de document. Comme nous avons traité le Japon avant la Première Guerre mondiale, nous avons travaillé sur le texte de GRIFFIS W. intitulé « The Mikado's Empire » tiré d'un manuel scolaire⁷⁵. Comme d'habitude, on demande aux élèves de dégager l'idée générale du document notamment les changements qui se sont opérés au Japon depuis la moitié du 19^e siècle.

En deuxième lieu, le travail consiste à montrer comment cerner les idées cachées derrière les mots qu'utilise l'auteur. Il consiste aussi à montrer comment les notions qu'on apprend antérieurement (en classe de seconde) sont indispensables pour comprendre un document en histoire pour ne citer ici que le mot féodalité et système féodal. Cela nous semblait indispensable afin d'éviter les anomalies qui pourraient nuire au déroulement de l'expérimentation.

⁷⁵ MARSEILLE (J), Histoire 2^e, Nathan, 1987, p.377

2. Déroulement de l'expérimentation

Comme nous l'avons dit, l'expérimentation que nous avons réalisée s'est déroulée vers la fin du premier trimestre et le début du deuxième trimestre, précisément, la semaine du 5 décembre 2011 au 19 janvier 2012. Notons que la dernière semaine a été consacrée à l'évaluation des compétences et connaissances des élèves et que toutes les activités que nous avons entreprises ont suivi l'emploi du temps habituel de chaque classe. Pendant l'expérimentation, nous avons travaillé sur la Première Guerre mondiale.

- La première semaine, le thème « la Première Guerre mondiale » a été donné aux élèves. Pourtant, les consignes données par l'enseignant se focalisent sur les causes de cette guerre. En ce sens, il éclaire le contexte historique de cette guerre : le monde dominé par les pays européens, les Etats-Unis et sa politique isolationniste et le début de l'expansion japonaise dans le Pacifique. Il annonce les différents points que les élèves doivent apporter des éclaircissements à savoir les conflits coloniaux, les problèmes de nationalité, les problèmes territoriaux entre la France et l'Allemagne, l'Italie et l'Autriche-Hongrie, le Japon et la Russie, surtout la formation de deux systèmes d'alliance tout-à-fait opposés. Ensuite, il donne l'enchaînement de fait (explication causale). Puis, il explique certains concepts comme pacte colonial, nationalité, système d'alliance défensive... Enfin, il propose de consulter Encarta et Wikipédia et de lire des manuels scolaires en particulier le manuel de LAMBIN (J-M), Histoire première, Hachette éducation, 1995 et le livre de MOREAU DEFRANGEES (P), Introduction à la géopolitique, Editions du Seuil, 2005. L'objectif principal est de montrer que la Première Guerre mondiale est un conflit d'intérêt.

- La deuxième semaine, les élèves sont répartis en groupe pour échanger l'information et rassembler les éléments qu'ils ont collectés. Après quinze minutes, un groupe présente le fruit de leur travail. Après quarante-cinq minutes, le débat en classe commence. Le débat se subdivise en trois thèmes : les causes politiques, les causes économiques, les causes historiques. Quand le débat touche à sa fin, l'enseignant éclaire certains points comme le problème de nationalité en Autriche-Hongrie. Ensuite, il résume la séance en insistant sur les différents points qui méritent d'être retenus. Après, il explique le prochain travail : la phase de la guerre. Il demande aux élèves de trouver et de commenter la carte de l'Europe de 1914 à 1917. Il donne ensuite quelques définitions comme la guerre de mouvement, la guerre de position, armistice... Enfin, il donne de référence bibliographique et indique la page où on trouve cette carte.

Photos N°2 : Photo de la séance d'exposé(les exposants à gauche et l'assistance à droite)



Source : Cliché de l'auteur

Photos N°3 : La séance de débat entre élèves



Source : Cliché de l'auteur

• La troisième semaine, on revient au travail de groupe et ainsi de suite. Pour la conséquence, l'enseignant insiste sur le commentaire de la carte de l'Europe et Moyen-Orient de 1923 à 1924, commentaire de texte sur les « quatorze points » du Président Wilson et les différents traités de l'après guerre en particulier celui du Versailles signé le 28 juin 1919. Après, il donne la liste bibliographique avec les pages où on peut trouver ces documents. La quatrième semaine est consacrée au travail en classe sur ce thème. Ensuite, une synthèse générale sur le chapitre a été élaborée ensemble.

Les séances d'évaluation individuelle et sans documentation ont eu lieu en salle la semaine d'après. Elles durent deux heures pour chaque classe. Les élèves ont été mis dans les mêmes conditions pour répondre aux questionnaires, aussi bien dans la classe de contrôle que dans la classe expérimentale. Les questionnaires remplis par les professeurs ont été collectés durant toutes ces périodes selon la disponibilité de chaque enseignant.

C. Les modes d'évaluation

Pour analyser l'influence de notre théorie pédagogique et vérifier son efficacité, nous avons effectué un pré-test et un post-test pour nos deux classes cibles.

1. Recours à un pré-test

D'un côté, il fait partie de l'évaluation prédictive qui sert à prédire si les élèves sont capables ou non de réaliser le travail qu'on leur demande de faire. Pour le connaître, il faut mesurer leur aptitude, leur intelligence, leur mémoire par l'attribution des notes. Ce faisant, nous avons effectué un test qualifié de niveau I selon BLOOM (connaissance) dans chaque classe pour évaluer les connaissances préalables des élèves. Les notes sont les résultats obtenus des comptes des points lors de ce test.

De l'autre côté, le pré-test est important en ce sens que les notes obtenues servent de preuves pour mesurer les aptitudes maîtrisées, l'intelligence et surtout les connaissances acquises des élèves après l'expérimentation. Il s'agit de savoir le contexte général du monde à la fin du 19^e et le début du 20^e siècles. Il consiste à savoir les pré-requis des élèves après quelques séances d'enseignement à l'aide de cinq petites questions. On insiste surtout sur les connaissances factuelles. Sur ce point, c'est en quelque sorte une évaluation sommative. D'un autre point de vue, il consiste de savoir comment les élèves apprennent l'histoire, quelles méthodes utilisent-ils, pour leur apporter de soutien. C'est en quelque sorte une évaluation normative.

2. Evaluation par un post-test

Le post-test a été effectué après la mise en œuvre des travaux personnels des élèves et couvre tout le niveau taxonomique de BLOOM. Ce test est tout-à-fait une évaluation sommative en ce sens que le but est de mesurer les apprentissages réalisés au cours de l'expérimentation qui a duré cinq semaines. Même à l'aide de petites questions, on demande surtout aux élèves d'identifier, de comprendre, d'expliquer et de distinguer. Ainsi, ils sont obligés de mobiliser leurs capacités de synthèse et d'analyse.

Il permet de donner le bilan de l'expérimentation pour vérifier si les travaux en apprentissage améliorent ou abaissent le niveau du groupe expérimental. Seulement pour pouvoir le connaître, un travail de comparaison est nécessaire.

3. Comparaison des résultats

Chaque test est noté pour pouvoir vérifier la véracité de notre hypothèse en ce qui concerne la corrélation entre travail personnel et compétences cognitives des élèves d'un côté et les travaux personnels et le processus d'homogénéisation du niveau des élèves de l'autre côté, en comparant les notes obtenues lors du pré-test et celles du post-test.

Elle consiste en premier à comparer les résultats obtenus de chaque classe lors du pré-test et du post. Ainsi, on compare le pourcentage de ceux qui ont eu la moyenne lors du pré-test et du post-test, la moyenne générale et la médiane. Le but étant de connaître l'évolution de chaque classe.

Dans un deuxième temps, elle consiste à comparer les évolutions qui sont constatées pour la classe de contrôle et la classe expérimentale. Le résultat confirme la conclusion finale sur l'approche concernant le travail personnel des élèves au processus d'apprentissage de l'histoire.

QUATRIEMECHAPITRE: EVALUATION DE L'EXPERIMENTATION

I. RESULTATS DES OBSERVATIONS DIRECTES CONCERNANT LA PARTICIPATION DES ELEVES PENDANT LE COURS

Pour pouvoir mesurer la participation des élèves pendant le processus apprentissage, nous avons effectué deux séries d'observation de classe. La première série s'effectue avant l'expérimentation tandis que la deuxième se déroule pendant l'expérimentation. Les résultats sont quantifiés pour pouvoir les interpréter. La fréquence indique la répétition de chaque comportement observé pendant une séance de cours d'histoire. Le pourcentage est le taux par rapport au total pendant la séance.

A. Résultats des observations de classe avant l'expérimentation

Tableau N°1 : Résultat quantifié des observations de classe avant l'expérimentation

		Première séance		Deuxième séance		TOTAL	
		Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
INDICE DE PARTICIPATION	Attention à la leçon	12	12,50	14	17,28	26	14,69
	Réaction	11	11,46	5	6,17	16	9,04
	Action	14	14,58	10	12,35	24	13,56
	Interaction élèves-élèves	7	7,29	7	8,64	14	7,91
	Total	44	45,83	36	44,44	80	45,20
INDICE DE NON PARTICIPATION	Perturbation	7	7,29	3	3,70	10	5,65
	Distracted	21	21,88	9	11,11	30	16,95
	Incompréhension	7	7,29	10	12,35	17	9,60
	Retard	5	5,21	7	8,64	12	6,78
	Absence	2	2,08	4	4,94	6	3,39
	Action impossible à coder	10	10,42	12	14,81	22	12,43
	Total	52	54,17	45	55,56	97	54,80
TOTAL		96	100	81	100	177	100

Source : Observation de l'auteur

Le tableau fait apparaître que l'indice de participation est inférieur à l'indice de non-participation. En effet, l'indice de participation totalise 45,20% du comportement des élèves en classe, tandis que l'indice de non-participation constitue 54,80%. Cela illustre le taux de participation assez faible ou même moyen des élèves aux activités d'apprentissage. Notons toutefois que ce soit au niveau de l'indice de participation ou au niveau de l'indice de non-participation, on enregistre toujours une diminution lors de la deuxième séance d'observation. En effet, si l'indice de participation totalise à 44 comportements pendant la première séance, il n'y a que 36 pour la deuxième séance ; et si on compte 52 comportements de non-participation durant la première séance, il n'y a que 45 comportements pour la deuxième. Cela s'explique par le fait que l'enseignant après avoir dit « aller faire un rattrapage », a consacré

plus de temps à la dictée pendant la deuxième séance d'observation. Cela explique aussi l'augmentation des comportements d'attention à la leçon et de l'incompréhension, toujours pour la deuxième séance.

Cette faible participation des élèves montre le caractère très impositif de l'enseignant qui monopolisait ainsi la parole en communiquant verbalement les contenus et les explications de la leçon pendant le cours d'histoire.

D'un autre côté, l'indice de participation est assez faible ou même moyen comme nous l'avons dit auparavant. Cet indice nous permet d'évaluer la motivation des élèves en classe et la relation élèves/enseignant et élèves-élèves. En effet, malgré le caractère traditionnel de l'approche pédagogique et son statut comme débutante de l'enseignant, elle a su attirer l'attention des élèves et éveiller leur intérêt pendant le cours à travers ses explications et ses comportements en classe.

Comme les élèves nous ont affirmé, la participation des élèves est liée en général par le fait de répondre aux questions posées par l'enseignant par spontanéité ou par sollicitation. Ensuite, cette participation est due aux exigences du professeur comme prendre des notes, regarder le tableau noir et écouter les explications.

Par contre, la non-participation des élèves s'observe généralement par des murmures individuels ou collectifs qui pourraient être dus à la non compréhension et le retard dans la prise de notes, par les regards perdus et l'attention non focalisée sur l'apprentissage en regardant les autres jouer au volley-ball pendant le cours d'EPS.

Bref, nous avons constaté que l'indice de participation des élèves à la leçon ne prédomine pas pendant les séances d'observation pré-expérimentale. Il n'atteint pas la moitié des comportements des élèves en classe.

B. Résultats de l'observation pendant l'expérimentation

Tableau N°2 : Résultat quantifié de l'observation pendant l'expérimentation

		Première séance		Deuxième séance		TOTAL	
		Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
INDICE DE PARTICIPATION	Attention à la leçon	16	12,80	10	9,43	26	11,26
	Réaction	28	22,40	22	20,75	50	21,65
	Action	21	16,80	21	19,81	42	18,18
	Interaction élèves-élèves	14	11,20	14	13,21	28	12,12
	Total	79	63,20	67	63,21	146	63,20
INDICE DE NON - PARTICIPATION	Perturbation	12	9,60	7	6,60	19	8,23
	Distracted	16	12,80	12	11,32	28	12,12
	Incompréhension	5	4,00	9	8,49	14	6,06
	Retard	3	2,40	3	2,83	6	2,60
	Absence	2	1,60	1	0,94	3	1,30
	Action impossible à coder	8	6,40	7	6,60	15	6,49
	Total	46	36,80	39	36,79	85	36,80
TOTAL		125	100	106	100	231	100

Source : Observation de l'auteur

A travers ce tableau, nous voyons que l'indice de participation est nettement supérieur à l'indice de non-participation. Si l'indice de participation concerne 63,20% de comportements des élèves en classe, l'indice de non-participation ne totalise que 36,80%. Cela illustre un taux de participation élevé des élèves aux activités d'apprentissage. Pourtant, comme ce qui a été vu dans la série de première observation, on relève également une diminution des comportements des élèves concernant à la fois les deux indices. Cette diminution est due à la nature et contenu de la leçon à traiter. En effet, pendant la première observation, ils ont comme sujet, « *les causes de la Première Guerre mondiale* ». Ainsi, les élèves sont plus dynamiques et participent beaucoup, alors qu'en même temps, il y a trop de bavardage peut-être en pensant que chacun a su le contenu du cours. Cela explique la prédominance de réaction, action, perturbation et distraction. Par contre, la deuxième observation est tombée sur « *les conséquences de la Première Guerre mondiale* », et nous constatons que les élèves rencontrent des problèmes d'incompréhension surtout lorsqu'ils parlent des différents traités après-guerre : la signification des traités, la localisation... Ainsi, les actes d'incompréhension augmentent tandis que l'attention à la leçon et la réaction des élèves diminuent.

D'un côté, cette forte participation des élèves résulte du caractère animateur de l'enseignant lié au fait que les élèves en exposant le fruit de leurs travaux prennent tout le temps la parole.

De l'autre côté, on peut tirer une conclusion en ce qui concerne la motivation des élèves vis-à-vis d'un apprentissage. En fait, la motivation varie selon la leçon traitée. Comme nous avons dit, la participation ou la non-participation permet d'évaluer la motivation des élèves. Ainsi, nous pouvons estimer ici que les élèves sont très motivés. A ce point, les motifs de la participation des élèves sont : être sûr de la réponse, penser être sûr de la réponse, être sollicité et vouloir attirer l'attention de l'enseignant. Pourtant, la motivation des élèves change d'une séance à une autre, d'une leçon à une autre. Cela justifie le caractère dynamique de la motivation.

L'indice de participation sont les réactions face à un propos venant des élèves sollicités comme refus d'une information, commentaire, répondre aux questions après sollicitation et surtout solliciter une prise de parole (lever la main); il y a aussi des actions comme prise de parole spontanée, pose des questions et surtout apporter des compléments de ce qui a été dit par les camarades ; l'interaction élèves-élèves est marquée par le rappel à l'ordre.

L'indice de non-participation (36,80% des comportements des élèves en classe) est faible. Il est en général constitué par le bavardage et distraction des élèves surtout avec leurs pairs derrière eux. Il est lié aux problèmes de gestion de classe dans le cadre de mise en œuvre du travail personnel des élèves en classe et de la méthode active en général. Nous avons même remarqué des va-et-vient dans la salle pendant l'échange d'information.

C. Accroissement de la participation des élèves

Au début, nous avons fixé une hypothèse en disant que les travaux personnels des élèves améliorent la participation et la motivation des élèves au processus apprentissage de l'histoire. Avant de tirer une conclusion, nous allons faire une analyse comparative de la participation des élèves dans l'approche traditionnelle et notre approche dans le cadre des travaux personnels des élèves, puis analyser les facteurs explicatifs de l'évolution et enfin parler des relations enseignant-élève et élève-élève.

1. Analyse comparative des taux de participation des élèves dans le cadre d'une approche traditionnelle et d'une approche moderne faisant appel aux travaux personnels des élèves

Tableau N°3 : Tableau comparatif de l'indice de participation des élèves

		Avant l'expérimentation		Pendant l'expérimentation	
		Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
INDICE DE PARTICIPATION	Attention à la leçon	13	14,69	13	11,2554113
	Réaction	8	9,04	25	21,65
	Action	12	13,56	21	18,18
	Interaction élèves-élèves	7	7,91	14	12,12
	Total	40	45,20	73	63,20
INDICE DE NON PARTICIPATION	Perturbation	5	5,65	9,5	8,23
	Distraktion	15	16,95	14	12,12
	Incompréhension	8,5	9,60	7	6,06
	Retard	6	6,78	3	2,60
	Absence	3	3,39	1,5	1,30
	Action impossible à coder	11	12,43	7,5	6,49
	Total	48,5	54,80	42,5	36,80
TOTAL		88,5	100	115,5	100

A travers ce tableau comparatif, nous constatons que l'indice de participation et l'indice de non-participation sont tout à fait différents avant et pendant l'expérimentation. En effet, si l'indice de participation est de 45,20% avant l'expérimentation, c'est-à-dire inférieur à la moitié des comportements des élèves pendant l'apprentissage, il est de 63,20% pendant l'expérimentation. Ainsi, on enregistre une augmentation de 18% pour l'indice de participation lors de l'expérimentation. Cette augmentation est due à la croissance considérable des comportements qualifiant de participation des élèves à leur apprentissage. Cette augmentation est en effet de plus de 100% pour la réaction des élèves (si on compte 8 comportements avant l'expérimentation, il en existe 25 pendant l'expérimentation) ; elle est de 100% pour l'action et l'interaction élèves-élèves. L'attention à la leçon n'a pas subi de changement (13 pour chaque approche). En fait, l'augmentation de la réaction, l'action et l'interaction élève-élève modifient largement l'indice de participation pendant l'expérimentation, car le comportement de non-participation n'a pas subi de changement très remarquable. En effet, si l'indice de non-participation compte 48,5 comportements avant l'application de notre approche, il ne compte que 42,5 avec l'application des travaux personnels des élèves en classe. Pourtant, la perturbation augmente pendant l'expérimentation, et comme nous l'avons expliqué avant, elle est liée au problème de gestion de classe comme dans toute nouvelle approche pédagogique ou pédagogie libérale comme le

bavardage nécessitant le rappel à l'ordre entre les élèves (interaction élèves-élèves) qui est aussi lié à l'effectif pléthorique des élèves (45).

2. Facteurs explicatifs

Cet accroissement de la participation des élèves s'explique par la prédominance de la motivation intrinsèque et qui a été renforcée par la motivation extrinsèque. Notons qu'en majorité, ce sont des adolescents. Ainsi, leur principal objectif est de pouvoir montrer de quoi ils sont capables et à quel point ils demandent qu'on leur fasse confiance. Cela justifie la motivation intrinsèque parce que c'est un caprice ou un besoin qu'ils veulent satisfaire. La motivation extrinsèque s'explique par le fait que les élèves prennent la recherche comme un devoir à la maison et ils seraient sanctionnés s'ils n'ont pas fait leur devoir. Sur ce point, c'est une contrainte qu'ils doivent accomplir.

Cette motivation est aussi renforcée par le contenu de la leçon qu'ils ont traité pendant notre expérimentation. En effet, la première guerre mondiale est un chapitre assez connu par la classe de première vu qu'ils l'ont déjà appris en classe de troisième. Alors, le contenu répond à leurs attentes et à leurs éventuels questionnements. Nous remarquons aussi que le chapitre s'adapte bien à leur capacité cognitive et à leurs pré-requis. Bref le contenu éveille l'intérêt et la motivation des élèves à l'apprentissage. Pour vérifier notre constat, nous avons mené des petites enquêtes concernant la partie préférée par les élèves parmi les trois parties de la première guerre mondiale, et nous avons obtenu les résultats suivants.

Tableau N°4 : La partie de la leçon la plus préférée par les élèves.

Thème	Les causes de la guerre	Manifestations de la guerre	Conséquences de la guerre	Total
Fréquence	38	5	2	45
Pourcentage	84,44	11,11	4,44	100,00

Ainsi, ce tableau illustre bien notre constat concernant la corrélation entre contenu de la leçon et motivation scolaire. Selon MANGEZ E et MANGEZ C « *un jeune ne peut entrer dans un apprentissage que si cela a un sens pour lui* »⁷⁶.

La motivation des élèves est surtout inséparable de la mise en œuvre du travail personnel des élèves dans le processus apprentissage de l'histoire. En fait, que ce soit la motivation intrinsèque, que ce soit la motivation extrinsèque, elle est toujours liée au travail personnel des élèves.

⁷⁶ MANGEZ (E), MANGEZ (C), « La pédagogie : une affaire des classes sociales » in DUPRIEZ (V), CHAPELLE (G), Enseigner, PUF, Paris, 2007, p.59

Bref, l'hypothèse que nous avons posée au début comme quoi le travail personnel des élèves fait augmenter la motivation scolaire des élèves pendant le processus apprentissage, est vérifiée sur le terrain.

II. RESULTATS DES EVALUATIONS

A. Résultats du pré-test

1. Résultats du pré-test pour la classe de contrôle

Tableau N°5 : Les notes obtenues par la classe de contrôle lors du pré-test

Modalité	Effectif	Note médiane	Pourcentage
[2 ; 4[	1	3	2,08
[4 ; 6[	3	5	6,25
[6 ; 8[	10	7	20,83
[8 ; 10[	4	9	8,33
[10 ; 12[	10	11	20,83
[12 ; 14[	4	13	8,33
[14 ; 16[	6	15	12,50
[16 ; 18[	4	17	8,33
[18 ; 20[	6	19	12,5
Total	48	99	100

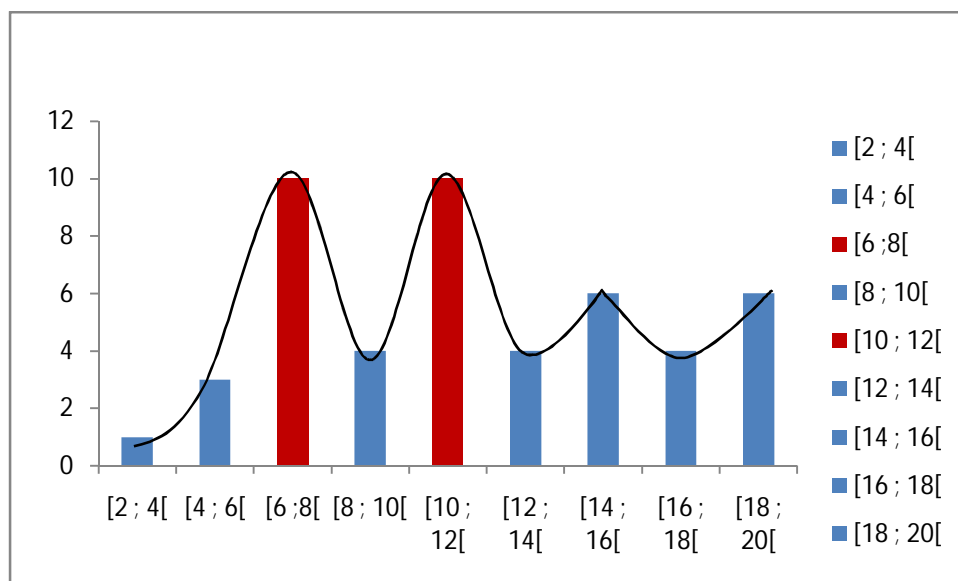
Mas : 11

Map : 11,63

Médiane : 11,2

Variance : 3,81

Graphique N°1 : Représentation graphique des notes de la classe de contrôle lors du pré-test



A travers ce tableau, nous voyons que les notes des élèves du groupe de contrôle varient de 2 à 20 sur 20. Cet écart montre déjà une hétérogénéité intellectuelle de la classe. La

part des élèves qui ont eu des notes supérieures ou égales à la moyenne théorique est de 62,50% soit 30 élèves sur 48 contre 37,50% soit 18 élèves sur 48 qui ont eu des notes inférieures à la moyenne. Le tableau montre aussi que nous avons deux classes modales (rouge sur le graphique) : [6 ; 8[et [10 ; 12[soit 20,83% ou 10 élèves chacune.

Pour pouvoir interpréter ces résultats, nous avons calculé la moyenne arithmétique simple, la moyenne arithmétique pondérée et la variance. Ainsi, la moyenne obtenue par la classe est de 11, tandis que la moyenne générale de la classe est de 11,63. La médiane atteint 11,2. Bref, c'est une classe de niveau intellectuel moyen car que ce soit la Mas ou bien la Map ou la médiane, elles sont supérieures à la moyenne théorique. En ce qui concerne la variance, malgré la presque similitude de ces trois variables, c'est une classe hétérogène, car la variance est de 3,81, nettement supérieur à 2. La courbe en forme de V montre cette hétérogénéité. L'explication étant simple : certains élèves apprennent bien leur leçon et certains ne l'ont pas appris ; et ceux qui l'apprennent sont nombreux. Donc, en général, c'est une classe dynamique.

2. Résultats du pré-test pour la classe expérimentale

Tableau N°6 : Les notes obtenues par la classe expérimentale lors du pré-test

Modalité	Effectif	Note médiane	Pourcentage
[2 ; 4[	3	3	7,14
[4 ; 6[	9	5	21,43
[6 ; 8[	5	7	11,90
[8 ; 10[	7	9	16,67
[10 ; 12[	2	11	4,76
[12 ; 14[	9	13	21,43
[14 ; 16[	4	15	9,52
[16 ; 18[	2	17	4,76
[18 ; 20[	1	19	2,38
Total	42	99	100

Mas : 11

Map : 9,62

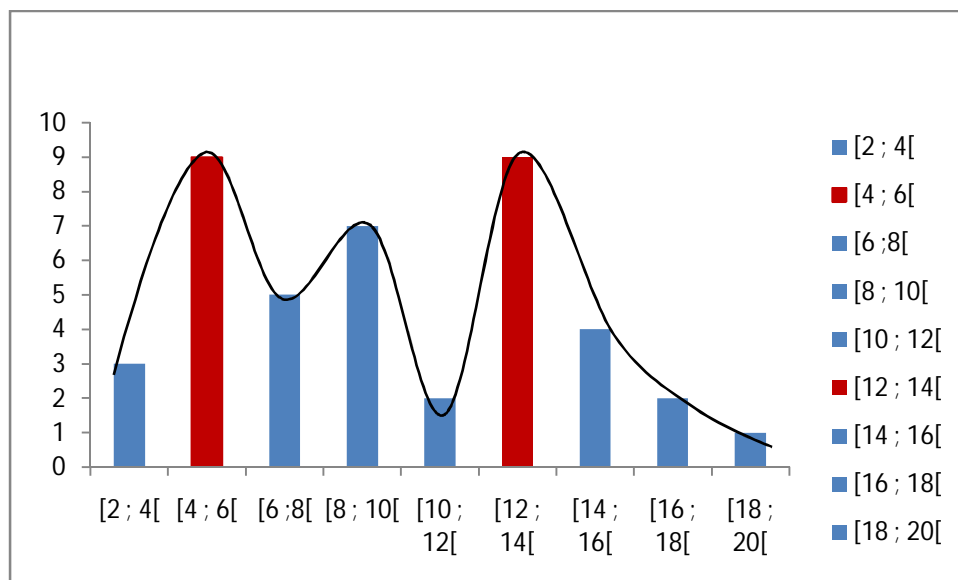
Médiane : 9,14

Variance : 3,76

D'après ce tableau, les notes obtenues par le groupe expérimental lors du pré-test varient de 2 à 19 sur 20. Ainsi, il s'agit aussi d'une classe hétérogène intellectuellement. Le nombre des élèves qui ont eu des notes inférieures à la moyenne théorique est 24 sur 42 élèves soit 57,14%, c'est-à-dire plus de la moitié de la classe. En effet, seul 18 sur 42 élèves ont eu des notes supérieures ou égales à la moyenne théorique soit de 42,86%. Ce tableau

montre aussi que trois élèves ont des notes inférieures à 4 sur 20 soit 7,14% et neuf ont eu des notes inférieures à 6 sur 20 soit 21,43%. On peut déjà traduire que c'est une classe faible.

Graphique N°2: Représentation graphique des notes de la classe expérimentale lors du pré-test



Pourtant, pour bien interpréter ces résultats, nous avons dû aussi calculer la moyenne arithmétique simple, la moyenne arithmétique pondérée, la médiane et la variance. La moyenne de la classe est de 11, tandis que la moyenne générale de la classe est de 9,62. La note médiane est de 9,14 sur 20. Puisque la moyenne générale et la médiane sont inférieures à la moyenne théorique, nous pouvons affirmer que c'est une classe faible. En ce qui concerne la variance, cette classe est très hétérogène, c'est-à-dire que le niveau des élèves est très disparate. En effet, la variance est aussi nettement supérieure à 2. En plus, on enregistre un grand écart entre la moyenne arithmétique simple et la moyenne arithmétique pondérée et la note médiane. La courbe en forme de W illustre très bien cette hétérogénéité.

L'explication tourne autour du niveau intellectuel des élèves. En effet, si on fait la comparaison des résultats du pré-test, nous voyons une nette différence entre les compétences cognitives des élèves et l'homogénéité de deux classes. Ainsi, le niveau de la deuxième classe est plus faible par rapport à celui de la première d'un côté, il est aussi plus hétérogène que la première de l'autre côté. L'enseignant titulaire nous a déjà communiqué ces constats bien avant le pré-test quand elle a dit : « les élèves de la première A₆ ont un niveau bas par rapport au niveau de la première A₃. Ils n'arrivent pas à comprendre vite les explications surtout quand elles sont faites en français. Pourtant, cela gêne d'autres élèves qui ont l'impression d'être traités comme des petits enfants en répétant plusieurs fois une explication ». Donc, non seulement la première A₆ a un niveau faible, elle a aussi un niveau très disparate. Voilà

pourquoi, nous avons choisi la première A₆ pour représenter le groupe expérimental et la première A₃ en tant que classe témoin ou groupe de contrôle.

B. Résultats du post-test

1. Résultats du post-test pour la classe de contrôle

Tableau N°7 : Les notes obtenues par la classe de contrôle lors du post-test

Modalité	Effectif	Note médiane	Pourcentage
[4 ; 6[	7	5	14,89
[6 ; 8[	15	7	31,91
[8 ; 10[	7	9	14,89
[10 ; 12[	9	11	19,15
[12 ; 14[	4	13	8,51
[14 ; 16[	3	15	6,38
[16 ; 17[	2	17	4,26
Total	47	77	100

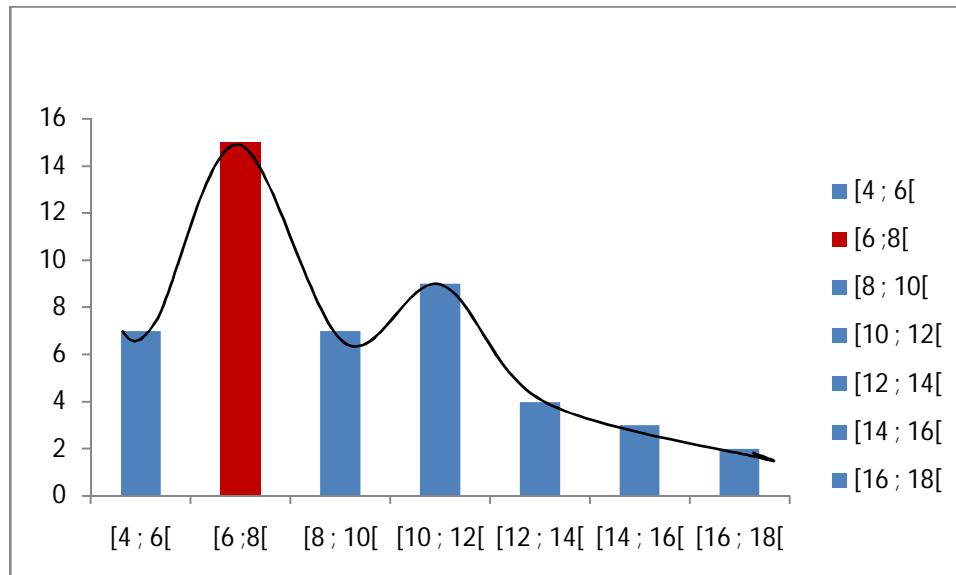
Mas : 11

Map : 9,21

Médiane : 8,42

Variance : 2,73

Graphique N°3 : Représentation graphique des notes de la classe de contrôle lors du post-test



Après le post-test, pour la classe de contrôle, les notes varient de 4 à 17 sur 20. Ce qui montre déjà une hétérogénéité du groupe-classe. Seulement, cinq sur 47 élèves soit 10,64% ont eu des notes supérieures à 14 sur 20. Les notes situées entre 6 et 8 sur 20 constituent la classe modale (rouge sur le graphique) avec 31,91% de l'effectif total. 61,70% des élèves

n'ont pas eu la moyenne contre 38,30% qui ont obtenu des notes supérieures ou égales à la moyenne théorique. Ce qui montre que c'est une classe faible.

La moyenne arithmétique simple est de 11, la moyenne arithmétique pondérée est de 9,21, la médiane est de 8,42 et la variance est de 2,73. Par rapport au résultat du pré-test, ces chiffres sont en baisse. Ainsi, on peut tirer deux conclusions.

D'une part, pour la classe de contrôle, le niveau des élèves est en régression. Si la moyenne générale de la classe est supérieure à la moyenne théorique lors du pré-test (11,63/20), elle ne l'est plus lors du post-test. Elle est de 9,21 sur 20. Cette régression est bien visible si on se réfère à la médiane. En effet, si elle est de 11,2, c'est-à-dire que la moitié des élèves ont eu des notes supérieures à cette médiane et la deuxième moitié ont eu des notes inférieures à celle-ci lors du pré-test, elle est de 8,42 sur 20 lors du post-test.

D'autre part, la classe reste encore hétérogène car la variance est encore supérieure à 2. En plus, des écarts s'observent également entre la moyenne arithmétique simple, la moyenne arithmétique pondérée et la note médiane malgré la diminution de la variance. La courbe est encore en forme de V qui illustre encore cette hétérogénéité.

L'explication réside autour de la méthode d'apprentissage des élèves et la mode d'évaluation lors du pré-test. En effet, les élèves ont l'habitude d'apprendre par cœur la leçon. Donc, quand on leur pose des questions de réflexion ou de synthèse, la majorité n'arrive pas à trouver les réponses attendues. Cela explique aussi la présence de très bonne note pour cette classe parce que certains élèves apprennent et analysent en même temps. Bref, c'est un groupe de classe où les élèves sont intelligents, mais certains ne se soucient pas vraiment de leurs études.

2. Résultats du post-test pour le groupe expérimental

Tableau N°8 : Les notes obtenues par la classe expérimentale lors du post-test

Modalité	Effectif	Note médiane	Pourcentage
[6 ; 8[	4	7	9,76
[8 ; 10[	9	9	21,95
[10 ; 12[	9	11	21,95
[12 ; 14[	9	13	21,95
[14 ; 16[	7	15	17,07
[16 ; 18[	3	17	7,32
Total	41	72	100

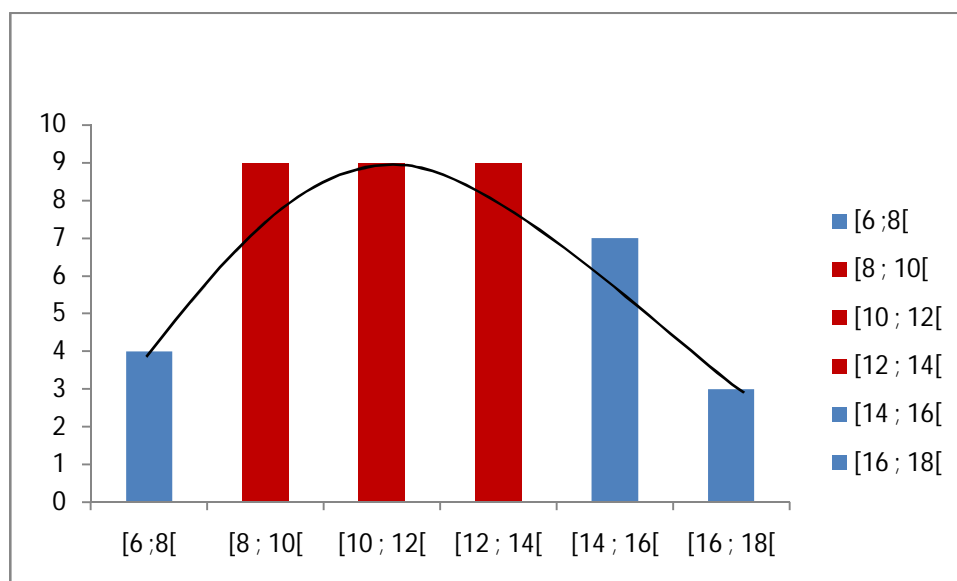
Mas : 12

Map : 11,73

Médiane : 11,57

Variance : 2,44

Graphique N°4 : Graphique représentant les notes de la classe expérimentale lors du post-test



A travers ce tableau, pour la classe expérimentale lors du post-test, les notes varient de 6 à 18 sur 20. Ce qui montre encore une hétérogénéité des élèves. Pourtant, trois élèves ont eu des notes situées entre 16 et 18 sur 20 soit 9,76% et quatre ont eu entre 6 et 8 soit 7,32%; et la couleur rouge sur le graphique montre que nous avons trois modes : la note [8 ; 10[, [10 ; 12[et [12 ; 14[et ensemble, elles concernent 65,85% des élèves. Donc, en détail, la classe est déjà homogène. 68,29% des élèves ont eu la moyenne lors du post-test contre 31,71%, lesquels ont eu des notes inférieure à la moyenne théorique. Ce qui montre que le niveau intellectuel de cette classe est assez élevé. Pourtant, pour bien interpréter ce résultat, voyons d'abord la moyenne arithmétique simple, la moyenne arithmétique pondérée, la note médiane et la variance.

La moyenne arithmétique simple 12 sur 20, la moyenne arithmétique pondérée 11,73 et la médiane 11,57 sont toutes supérieures à la moyenne théorique 10 sur 20. Ainsi, il est bien démontré qu'effectivement, le niveau intellectuel de cette classe est assez élevé. En ce qui concerne la disparité du niveau des élèves, l'interprétation est la suivante : les deux moyennes et la médiane ne présentent pas de grands écarts, pourtant, la variance est encore supérieure à 2 ; ainsi, ce n'est pas une classe homogène, mais ce n'est non plus une classe hétérogène. Bref, c'est une classe assez homogène. En effet, la courbe n'est plus en forme de V ou W. Elle est plus ou moins constante.

Comparée avec les résultats du pré-test, on peut conclure que la classe a connu une augmentation de niveau et compétences intellectuelles et devient plus homogène.

L'augmentation de l'effectif des élèves ayant la moyenne est liée à la mise en œuvre du travail personnel de ces élèves accroissant leur motivation et leur participation.

III. BILAN DE L'EXPERIMENTATION

Cette partie est réservée aux élèves de la classe expérimentale. On leur demande de donner leur avis personnel et leur impression pendant le processus d'apprentissage de l'histoire pendant lequel ils ont été invités à effectuer des travaux personnels.

A. Bilan socio-affectif

1. Réaction des élèves face à l'utilisation du travail personnel

Tableau N°9 : Les élèves et les travaux personnels en histoire

Aimez-vous faire des travaux personnels?	Fréquence	Pourcentage
OUI	22	53,66
PLUS OU MOINS	17	41,46
NON	2	4,88
Total	41	100

Source : Enquête de l'auteur

A travers ce tableau, nous voyons que la moitié des élèves a affirmé avoir aimé notre approche. Presque la moitié l'a aussi affirmé avec hésitation et il n'y a que deux élèves qui affirment ne pas l'avoir aimé.

Pour le premier groupe d'élèves qui a répondu « OUI », les raisons tournent autour des avantages qu'ils ont tirés lors de leur travail personnel. En effet, presque tout le monde avance que le travail personnel leur permet d'avoir beaucoup de connaissances qui ne sont pas limitées aux explications de l'enseignant. Ces connaissances stimulent leur curiosité qui les oblige à poser plusieurs questions soit entre camarades soit à l'enseignant. Voilà pourquoi, certains élèves ajoutent qu'elle éveille leur curiosité et facilite la compréhension de la leçon. Et ils n'ont pas seulement compris la leçon mais ils ont très bien saisi la logique de la leçon. Ainsi, ils n'ont plus besoin de l'apprendre « par cœur ». Elle renforce ce qu'ils ont déjà acquis et facilite aussi la correction. Certains élèves affirment même qu'en effectuant des travaux personnels sur la leçon d'histoire, ils ont développé certaines compétences comme la maîtrise de la langue française, la manière d'argumenter et la connaissance en informatique. En effet, le français de la classe expérimentale a connu une grande amélioration et certains devoirs comportent plusieurs citations comme celle de Jules Ferry. D'autres affirment que les travaux qu'ils ont effectués leur permettent d'avoir un esprit ouvert au monde extérieur.

Pour le second groupe qui a répondu « PLUS OU MOINS », les élèves ont cité tous les avantages que nous venons de citer plus haut. Pourtant, ils ajoutent qu'ils ont dépensé beaucoup de temps et beaucoup d'argent pour trouver les informations qu'ils ont voulu chercher. Puisque la majorité a utilisé l'internet, certains se plaignent même des maladies des

yeux qu'ils ont attrapées après les travaux personnels. Certains se plaignent aussi de ne pas avoir le temps pour rester à la maison. Ils ont dépensé leur temps libre ailleurs pour trouver les informations. Donc, non seulement ils rentrent à la maison tard le week-end, mais ils sont aussi très fatigués. Sur le plan organisationnel, certains élèves ne supportent pas le bavardage en classe surtout pendant les échanges d'informations. Certains aussi ne comprennent pas l'exposé de leurs camarades. Enfin, certains élèves se sentent déçus parce que les informations qu'ils ont trouvées ne sont pas conformes à l'attente de l'enseignant. Ainsi, ils ont dit qu'ils n'ont pas bien compris la consigne du départ.

Pour les deux élèves qui ont répondu « NON », ils ont avancé qu'ils n'ont pas le temps et qu'on leur demande beaucoup de choses. Ils ont affirmé : « *trop de travail et devoir* ». Cela montre la réticence et résistance des élèves en ce qui concerne la pratique du travail personnel. En effet, ils cherchent la facilité comme l'a bien affirmé Philippe MEIRIEU lorsqu'il a dit : « *les individus ne demandent, le plus souvent, qu'à se complaire dans la facilité et la consommation passive* »⁷⁷. Ainsi, ces élèves ont l'habitude de recevoir des connaissances sans les avoir élaborées, cas fréquent dans la pédagogie traditionnelle. En fait, si la classe expérimentale n'est pas homogène après l'expérimentation, c'est parce qu'il y a encore l'attachement de certains élèves à la méthode traditionnelle (cours magistraux pour l'enseignant et par cœur pour les élèves), suscitant une réticence vis-à-vis du travail qu'on leur demande de réaliser.

2. L'impression des élèves pendant et après la recherche

Tableau N°10 : L'impression des élèves pendant et après la recherche

Impression	Fréquence	Pourcentage
Un responsable	38	92,68
Un employé	3	7,32
Un esclave	0	0
Un petit enfant	0	0
Total	41	100

Source : Enquête de l'auteur

A travers ce tableau, nous constatons que les élèves ont l'impression d'être responsables lors de la recherche qu'ils ont effectuée. En effet, 92,63% des élèves soit 38 sur 41 élèves l'ont dit dans les questionnaires que nous leur avons adressés. Ceci s'explique en fait que les informations ou les connaissances qu'ils ont eues, après avoir effectué une recherche, sont issues de leurs propres investigations, mais pas l'œuvre de l'enseignant. Ainsi,

⁷⁷MEIRIEU (P), Apprendre... oui, mais comment, Collection pédagogies, ESF éditeur, Paris, 1987, p. 31

s'il y a faute ou erreur, ils se sentent coupables : coupables de ne pas bien travailler ou coupables de ne pas chercher les bonnes informations.

Par contre, trois élèves ont l'impression d'être l'employé de l'enseignant parce qu'ils pensent que les informations que l'enseignant leur demande ne sont pas encore connues par ce dernier. Donc, selon eux, l'enseignant demande aux élèves de trouver certaines informations à sa place pour combler ses lacunes.

3. Satisfaction des élèves de la classe expérimentale après l'expérimentation

Tableau N°11 : Satisfaction des élèves après l'expérimentation

Satisfaction	OUI	PLUS OU MOINS	NON
Fréquence	23	1	17
Pourcentage	56,10	2,44	41,46

Source : Enquête de l'auteur

A travers ce tableau, 56,1% des élèves sont satisfaits de leur travail et 41,46% ne le sont pas. Seul un élève hésite à répondre à cette question.

Pour les satisfaits, ils affirment que les informations qu'ils ont trouvées leur permettent de participer pendant le cours. Ils sont aussi satisfaits parce qu'ils trouvent les bonnes informations et les bonnes réponses aux questions. D'autres soutiennent que lorsqu'ils parlent, toute la classe accorde son attention sur eux et qu'ils sont respectés et bien écoutés. En fait, ils ont eu l'occasion de montrer à leurs camarades ce qu'ils sont capables de faire, de trouver. Pour d'autres, cette satisfaction s'explique par le fait qu'ils sont au courant à propos de la leçon avant que l'enseignant leur dise ou communique. Bref, la satisfaction s'explique par le bonheur psychologique, souvent ressenti par l'enseignant après le cours.

Pour les non satisfaits, ils avancent que les informations qu'ils ont trouvées ne sont pas complètes, pas abondantes pour répondre à toutes les questions du maître. Pour eux, les informations recueillies ne sont pas suffisantes pour bien traiter le thème proposé.

Comme suggestions, les élèves se sont mis d'accord de dire que l'enseignant leur aurait accordé beaucoup plus de temps pour qu'ils puissent faire plus de recherche. D'autres suggèrent qu'il faut éviter le bavardage et si possible, ils demandent que les exposés se fassent en malgache.

La leçon qu'on peut tirer de ce paragraphe est qu'effectivement, le travail personnel effectué par ces élèves a éveillé leur soif de connaissances, leur curiosité et leur désir d'apprendre. Cela est dû aux efforts qu'ils ont entrepris pendant les travaux qu'ils ont menés,

malgré de diverses représentations à ce propos. Dewey l'a bien affirmé quand il a dit : « *le désir ne s'éveille qu'au coup de cloche de l'effort* »⁷⁸.

B. Bilan cognitif

1. Une augmentation des compétences intellectuelles et l'homogénéité des élèves après avoir effectué des travaux personnels.

Tableau N°12 : Tableau comparatif des résultats de deux tests

	Pré-test		Post-test	
	Classe contrôle	Classe expérimentale	Classe contrôle	Classe expérimentale
Mas=	11	11	11	12
Map=	11,63	9,62	9,21	11,73
Médiane	11,2	9,14	8,42	11,57
Variance	3,81	3,76	2,73	2,44

Ce tableau montre le résultat final de notre analyse. Au terme de notre analyse, ce tableau montre que la situation s'inverse après l'expérimentation pendant laquelle la classe expérimentale a été invitée à mener des travaux personnels. Si la classe de contrôle a largement dépassé la classe expérimentale lors du pré-test (Map et médiane), elle est largement dépassée par cette dernière lors du post-test. Si la classe expérimentale est plus hétérogène que la classe de contrôle lors du pré-test, elle est largement plus homogène que cette dernière lors du post-test (écart entre Mas, Map et médiane plus, variance).

2. Les facteurs explicatifs de ces résultats

Cette inversion de situation est due à la mise en application du travail personnel des élèves. En effet, le travail personnel incite les élèves à réfléchir davantage pour bien comprendre le thème étudié qui n'est autre que la leçon telle qu'elle est définie par le programme officiel. Cette réflexion leur permet de connaître d'abord, d'analyser, de synthétiser, et de reconnaître après. Ainsi, les élèves expérimentaux ne se trompent pas sur les questions d'analyse et de synthèse. Les savoirs qu'ils ont obtenus sont des connaissances conditionnelles avec lesquelles seulement, selon Jacques Tardif, le transfert des apprentissages devient possible. C'est la raison pour laquelle le niveau intellectuel de cette classe a connu une remarquable amélioration. En ce qui concerne la répartition de niveau, les élèves sont invités à travailler individuellement puis en groupe. Ainsi, la réflexion qu'ils ont faite individuellement, et surtout celle en groupe avec l'aide de l'enseignant rend la classe plus homogène. Par contre, pour la classe de contrôle, l'enseignant n'a dispensé que des

⁷⁸ DEWEY (J), L'école et l'enfant, Ed CLAPAREDE, Paris, 1967, p.64

enseignements traditionnels, fortement dominés par des cours magistraux, des dictées et souvent dépourvus de toute forme de concrétisation et de participation des élèves à l'apprentissage. Par conséquent, la motivation des élèves ont tendance à diminuer. La majorité pense recourir au « par cœur » pour bien apprendre. Or, la longueur de la leçon et la mode d'évaluation ne sont plus les mêmes lors du post-test. Donc, le niveau est en baisse et la classe devient plus hétérogène.

Bref, l'hypothèse que nous avons posée au début comme quoi, le travail personnel des élèves permet d'améliorer le niveau intellectuel et de le rendre plus homogène est aussi vérifiée sur le terrain conforme à ce qu'ont dit Rogers, Bruner, les constructivistes et les socio-constructivistes sur le rôle important de l'« auto-construction » en situation-problème. C'est normal alors si Roger COUSINET avance que la « *recherche personnelle* » développe chez l'élève le goût de travail, de l'effort et l'aptitude à résoudre des problèmes intellectuels de plus en plus compliqués⁷⁹. Cette inversion montre aussi la limite de la méthode traditionnelle qui « *rend l'élève passif et dépendant ; il enregistre sans comprendre des règles qu'il est ensuite incapable d'appliquer ; il se contente d'une façon mécanique des phrases sans qu'il fasse appel à sa réflexion* »⁸⁰. Il est selon Philippe MEIRIEU actif sans être acteur de son apprentissage⁸¹.

C. Limite de l'expérimentation

Le travail personnel des élèves est une méthode difficilement maîtrisée. Cette difficulté se manifeste dans deux aspects : problème de gestion de temps et problème de gestion de classe.

1. Gestion de temps

La maîtrise du timing est difficile pendant les séances d'exposé et d'échange d'information en classe. Souvent, chaque étape de la séance dépasse largement le temps prévu. La préparation à l'exposé dépasse largement le temps prévu estimé à quinze minutes. Le temps réel peut arriver jusqu'à vingt-cinq minutes c'est-à-dire une durée de dix minutes de plus. L'exposé et les débats sont parfois limités. Or, pour mettre l'accent sur le débat, nous avons dû sacrifier ou limiter le temps consacré à l'exposé.

L'explication tourne autour de la différence de rythme de chaque élève. En effet, cette méthode prône la variété de rythme des élèves. Pour pouvoir respecter cette variété, il faut que

⁷⁹ COUSINET (R), Une méthode de travail libre par groupes, Editions du CERF, Paris, 1949, p.17

⁸⁰ IPAM, Guide pratique des maîtres, EDICEF, 1993, p.125

⁸¹ MEIRIEU (P) cité par DE VECCHI (G), Aider les élèves pour apprendre, Paris, 1992, p.119

le temps accordé à chaque travail soit conforme au rythme de chacun lui permettant de bien travailler et de travailler davantage. C'est le seul garant de l'homogénéisation du niveau intellectuel des élèves d'autant plus que ces travaux se faisaient en groupe. Ces problèmes rendent difficile sa généralisation dans tous les chapitres du programme. MONIOT nous a déjà averti sur ces problèmes quand il a dit : « *les contraintes de la gestion du programme rendent difficile l'élargissement de cette référence documentaire* »⁸².

2. Gestion de classe

Le bavardage et les bruits liés à la participation des élèves sont remarquables. Pendant les échanges d'informations, les élèves parlent parfois fort, et cela gêne certains camarades et est à l'origine de la dispute en classe. Parfois, puisque les élèves peuvent imaginer des réponses dès qu'une question est posée, ils prennent la parole en même temps.

Le fait de parler en même temps est lié à la possibilité de réponses que chacun peut donner. Le travail que chaque élève a mené donne cette possibilité de répondre. En effet, multiples sont les motifs qui poussent les élèves à participer : cela est dû à la motivation intrinsèque de chaque élève comme être sûr de la réponse, penser être sûr de la réponse, vouloir attirer l'attention du maître ; il est dû aussi à la motivation extrinsèque comme être sollicité par le maître.

Le bavardage est également lié à l'effectif pléthorique de la classe et à l'organisation classique de la salle de classe. En effet, l'effectif en moyenne de chaque classe est de 49 élèves. Ainsi, il paraît impossible pour un enseignant de faire un suivi de près de chaque élève et il est aussi impossible de faire parler un en un ces élèves. Cela se complique un peu plus parce que la disposition de la salle de classe est d'une manière traditionnelle ou classique. Ainsi, il y a des élèves qui se cachent derrière leurs camarades.

⁸²MONIOT (H), Didactique de l'histoire, Nathan, Paris, 1993, p.180

Conclusion de la deuxième partie

Notre travail a consisté dans un premier temps à donner aux élèves de la classe de première des méthodes pour faciliter la recherche et le traitement des informations historiques. Après, nous leur avons proposé une nouvelle approche basée sur le travail personnel des élèves, et dont le contenu est conforme au programme officiel, pour mieux apprendre l'histoire. À cet effet, une expérimentation a été faite afin de vérifier les hypothèses que nous avons avancées, mais aussi pour éviter toute affirmation gratuite sur les avantages offerts par le travail personnel des élèves dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire. Elle a consisté en une comparaison de deux groupes composés de 90 élèves. Les élèves issus du groupe contrôle ont effectué les cours habituels tandis que ceux du groupe expérimental étaient soumis à l'utilisation de cette approche préconisant le travail personnel pendant le processus d'apprentissage. Chaque classe a subi des évaluations portant sur le même thème. De plus, des observations accompagnées de questionnaires ont été effectuées dans les deux classes. Après analyse, les résultats des évaluations nous ont montré que les notes des élèves ayant mené des travaux personnels étaient nettement supérieures à celles des élèves qui ne les ont pas menées. Leur niveau intellectuel est aussi plus homogène que celui du groupe témoin. Les observations de classe de l'autre côté, ont montré que les élèves de la classe expérimentale étaient plus actifs montrant une emprise socio-affective qui s'est manifestée par une augmentation de la motivation d'apprendre chez les élèves.

Au terme final de notre expérimentation, nous pouvons affirmer que les hypothèses que nous avons posées au début sont vérifiées sur le terrain. En effet, le travail personnel des élèves permet d'augmenter la participation des élèves pendant le processus d'apprentissage de l'histoire. Elle améliore aussi le niveau intellectuel des élèves et rend possible l'homogénéisation de la classe. Ainsi, MONIOT avance qu'une part très sensible du travail sur le document, en classe d'histoire, relève de la contribution historienne aux bonnes causes générales de l'enseignement. En fait, le cours fait l'élève passif, le document le fait actif, et fonde une pédagogie de la découverte. Le cours est le monde de l'abstrait et du général, le document est concret et veut dire expérience, réalité, observation.⁸³. En outre, elle favorise aussi le développement chez les élèves de certaines autres capacités comme l'amélioration du français, l'aptitude à rédiger, à argumenter...Par conséquent, nous pouvons affirmer que le

⁸³MONIOT (H), Didactique de l'histoire, Nathan, Paris, 1993, p.173

travail personnel des élèves est une démarche pertinente pour améliorer l'enseignement/apprentissage de l'histoire au lycée.

Cependant, sa pratique mérite d'être vulgarisée à Madagascar. La troisième partie va parler des obstacles qui pourraient entraver la généralisation de mise en marche de cette approche dans les lycées malgaches. Des suggestions seront avancées pour surmonter ces obstacles.

TROISIEME PARTIE : OBSTACLES DU TRAVAIL PERSONNEL DES
ELEVES AU LYCEE ET SOLUTIONS

CINQUIEME CHAPITRE: LES OBSTACLES DE L'APPLICATION ET DU BON DEROULEMENT DES travaux PERSONNELS DES ELEVES

Ce chapitre va nous permettre de répondre pourquoi les travaux personnels des élèves, si importants en histoire, sont presque inexistants pendant l'enseignement-apprentissage. En effet, beaucoup sont les obstacles qui rendent difficile ou même impossible la mise en œuvre et la pratique du travail personnel des élèves dans le second cycle de l'enseignement secondaire. Ces difficultés sont généralement d'ordre pédagogique, infrastructurel et institutionnel.

I. LES OBSTACLES D'ORDRE PEDAGOGIQUE

A. Obstacles liés aux élèves

1. Réticence des élèves à la lecture et à la recherche

Dans cette partie, nous allons voir que les élèves n'aiment pas la lecture et la recherche.

Tous les professeurs d'histoire reconnaissent que la lecture personnelle est obligatoire pour bien assimiler cette discipline. L'un d'eux nous affirme : « *l'apprentissage de l'histoire n'est possible qu'avec la lecture et travail personnel. Il est impossible pour l'enseignant de tout expliquer vu le volume horaire limité et la longueur du programme scolaire. Il doit se contenter de ne donner que l'essentiel et il appartient à l'élève de compléter par des lectures personnelles* ». Cette affirmation nous montre l'importance de la lecture personnelle pendant l'apprentissage de l'histoire.

Pourtant, le résultat du questionnaire montre que 81% des élèves enquêtés affirment avoir aimé la lecture. Par rapport à son importance, ce taux n'est pas satisfaisant, mais il n'est pas non plus décevant. Normalement, aucun élève ne doit répondre « NON » surtout en se rappelant qu'il s'agit de première A, autrement dit des classes littéraires. Ce n'est pas décevant en ce sens que les 4/5^e des élèves aiment la lecture.

Toutefois, ce taux varie d'une classe à une autre. La classe de contrôle a un léger avantage par rapport à la classe expérimentale. En effet, pour la classe de contrôle, il est de 47,78% de l'effectif total soit 87,76% de son effectif contre 33,33% pour la classe expérimentale soit 73,17% de son effectif.

Comme nous l'avons annoncé auparavant, le Lycée Moderne Ampefiloha est doté d'une bibliothèque. Pourtant, cette bibliothèque est peu fréquentée par les élèves d'après notre observation directe sur le terrain. Maintenant, nous allons essayer de vérifier cette situation à l'aide de nos enquêtes.

30% seulement des élèves enquêtés affirment avoir fréquenté la bibliothèque du lycée. Normalement, les élèves doivent profiter de l'existence de cette bibliothèque, mais ce chiffre est nettement inférieur à ce qu'on devrait croire. En effet, 70% des élèves enquêtés affirment n'y avoir pas mis les pieds. De toute façon, la bibliothèque ne possède pas une capacité pour accueillir en même temps plus de quarante élèves. La salle est assez étroite et n'est pas équipée de mobiliers suffisants. Ainsi, le constat pendant l'observation sur terrain est confirmé théoriquement par le résultat de nos enquêtes. Il nous reste à découvrir, pourquoi les élèves n'aiment pas fréquenter la bibliothèque du lycée ?

Multiples sont les raisons avancées par les élèves. Nous les regroupons en cinq catégories. Chaque effectif est comparé avec l'effectif total des élèves qui ont affirmé ne pas avoir fréquenté cette bibliothèque et qui est évalué à 63 élèves.

- Le manque de temps : le manque de temps est la principale raison avancée par les élèves. La moitié des élèves concernés l'a affirmé car elle représente 52,38% des élèves qui ont répondu « NON ». Ils sont au nombre de 33. Pourtant, il est important de signaler que l'emploi du temps de la première A comporte plusieurs heures creuses. C'est une classe qui a le plus de temps libre au lycée. Ainsi, derrière cette affirmation se cache une autre raison : « la paresse ».
- Pas membre : c'est la deuxième raison avancée par les élèves. Elle représente 25,40% des réponses obtenues. Pour nous, c'est étonnant de voir qu'en classe de première A, il y a des élèves qui ne sont pas membres de la bibliothèque de leur établissement. Pourtant, l'accès ou l'inscription n'a besoin que d'une condition pour les élèves : avoir la carte d'identité scolaire du lycée. Donc, ce n'est pas une raison valable. Soit ces élèves n'aiment pas la lecture, soit tout simplement c'est la paresse.
- N'aime pas la lecture : cette raison englobe cinq réponses : je déteste la lecture, je n'aime pas les manuels scolaires, je n'ai pas l'habitude d'y aller, les livres ne m'intéressent pas et je suis paresseux. Les cinq réponses sont venues de cinq élèves différents. Ils ne sont pas nombreux, mais il ne faut pas les négliger. En effet, elle représente 7,94% des élèves concernés.
- Accueil ennuyant : elle regroupe deux réponses : règlement très strict et accueil ennuyant. Elle représente 3,17% des élèves concernés soit 2 sur 63 élèves. Pourtant, notre observation contredit cette affirmation. Les bibliothécaires se montrent très gentils envers les élèves.
- Ayant déjà fréquenté une autre bibliothèque : soit les élèves possèdent une bibliothèque chez eux, soit ils sont déjà membres d'un autre centre culturel comme l'Alliance

française d'Antananarivo, le centre culturel Albert Camus... Pourtant, ils sont peu nombreux car ne représentent que 7,94% des élèves concernés soit 5 sur 63 élèves.

Bref, il y a deux raisons principales qui démotivent les élèves à fréquenter la bibliothèque du lycée : soit ils n'aiment pas la lecture, soit ils n'ont pas envie d'y aller tout simplement par paresse.

Comme nous l'avons dit, le Lycée Moderne Ampefiloha a un emplacement idéal parce qu'il est accessible en voiture et entouré de plusieurs centres culturels. Pourtant, 87,78% des élèves, soit 79 sur 90 élèves, affirment qu'ils ne sont pas membres d'un autre centre culturel. Seuls 11 élèves ont dit « OUI » et ne représentent que 12,22% des élèves enquêtés et ils sont répartis comme suit : sept sont membre de l'Alliance française d'Antananarivo, un pour le Centre Culturel Albert Camus (actuel Institut Français de Madagascar), un pour le centre culturel américain et deux pour d'autres centres. Ainsi, nous pouvons affirmer que la proximité de ces centres n'a pas autant d'impact sur les élèves. Cela pourrait être dû au manque de moyens financiers pour l'inscription auprès de ces centres qui sont pour la majorité payants. Donc, au lieu d'un atout pour la mise en œuvre du travail de nos élèves en histoire, cette proximité n'a pas d'impact considérable.

En conclusion, nous pouvons dire que les élèves ne sont pas bien entraînés à la lecture. Ainsi, les élèves qui fréquentent une bibliothèque sont peu nombreux. En plus, certains élèves refusent de chercher dans des ouvrages ou à l'internet les informations qu'on leur demande de trouver. Pour se justifier, ils avancent qu'ils n'ont pas beaucoup de temps, ni moyens matériels et financiers pour le faire. Certains élèves osent même dire que ce n'est pas leur responsabilité, certains sont tout simplement paresseux. Pour nous, cela montre l'attachement des élèves à la pédagogie ou méthode traditionnelle.

2. Utilisation de la lecture à de fin non-éducative

Le premier tableau montre la tendance de tous les élèves qui répondent « OUI » lorsqu'on leur demande s'ils aiment la lecture ou non. Le second montre leur tendance lorsqu'ils fréquentent la bibliothèque du lycée.

Tableau N°13 : Le genre de livre préféré par les élèves enquêtés

Genre de livre	Classe de contrôle	Classe expérimentale	Total
Manuel scolaire	5	11	16
Roman	28	29	57
Magazine	2	1	3
Bande dessinée	6	7	13
Aventure	2	1	3
contes	2	1	3
Autres	2	0	2

Source : Enquête de l'auteur

Ce tableau montre vraiment que les élèves fréquentent une bibliothèque pour se distraire en premier lieu et pour étudier en second lieu. En effet, le roman occupe la première place et prend un large avantage tandis que les manuels ou livres scolaires se trouvent au deuxième rang, suivis par le bande dessinée au troisième rang.

Tableau N°14 : Types de livres consultés au CDI de l'établissement

Genre de livre	Classe de contrôle	Classe expérimentale	Total
Manuel scolaire	6	8	14
Roman	9	3	12
Magazine	0	0	0
Bande dessinée	0	0	0
Aventure	2	1	3
contes	2	0	2
Autres	1	0	1

Source : Enquête de l'auteur

Pourtant, ce second tableau montre que les élèves fréquentent la bibliothèque de leur établissement pour étudier en priorité, viennent après les loisirs. Les élèves consultent en premier les manuels ou livres d'études. Sur ce point, nous avons obtenus 14 affirmations. Cela est suivi de près par le roman avec douze réponses. Ceci est dû aux devoirs donnés par les enseignants qui les obligent à consulter les manuels scolaires ou bien d'autres livres d'études. Exemple, Sikajin'i dadabe pour le malagasy.

Bref, si les élèves fréquentent une bibliothèque, c'est surtout pour se distraire. Cela constitue la motivation intrinsèque avant de se pencher sur les études vécues comme contrainte pour eux. Notons que treize élèves seulement affirment qu'ils préfèrent le livre d'histoire.

3. Faiblesse et disparité des niveaux intellectuels des élèves

Le travail personnel des élèves est une méthode qui fait appel à la réflexion et à la capacité d'analyse de chaque élève. Pourtant, la majorité des élèves ne possède pas ces deux capacités. En effet, si on se réfère à la méthode utilisée par les élèves pour apprendre l'histoire, on arrive

à la conclusion suivante. Les procédés des élèves pour bien apprendre l'histoire pourraient avoir des impacts négatifs ou positifs pour la mise en œuvre du travail personnel des élèves en facilitant ou alourdissant leurs tâches.

Les réponses obtenues peuvent être regroupées en deux grands groupes selon la taxonomie de BLOOM. Le premier est centré sur l'acquisition des connaissances tandis que le second fait appel à des habilités intellectuelles. Ainsi, on regroupe dans le premier, selon toujours BLOOM, la connaissance, la compréhension et l'application. Ce cas regroupe trois réponses obtenues à savoir apprendre « par cœur », lire et comprendre seulement et écouter attentivement les explications de l'enseignant et concentre 78,89% des élèves. Seuls 21,11% des élèves utilisent la méthode qui fait appel à la réflexion personnelle comme l'élaboration de petites fiches, de résumé...Soulignons quand même qu'un seul élève a l'habitude de mener un travail personnel. Donc, nous verrons ici que ces élèves ne sont pas à la hauteur pour mener une recherche. Puisqu'ils se contentent uniquement du cours en classe, ils se plaignent sur quelques aspects de l'enseignement de l'histoire comme l'insuffisance d'explication de la part de l'enseignant, la longueur de la leçon, l'existence de plusieurs dates et événements qu'il faut apprendre par cœur, le manque d'habileté intellectuelle et l'absence de concentration qui est dû au bruit perturbateur des camarades de classe. A tout cela s'ajoute le problème de langue surtout le français.

A cet effet, la faiblesse de niveau intellectuel est un problème majeur parce que certains élèves se plaignent des difficultés qu'ils ont rencontrées lors de la recherche. En effet, soit les informations sont trop longues et ils doivent dépenser beaucoup de temps pour les lire, soit ils ne comprennent rien parce que le texte est très difficile à comprendre. Ainsi, ils sont obligés de synthétiser et d'analyser les informations du livre ou de l'internet. Pourtant, peu d'élèves comprennent bien certaines informations et l'enseignant est obligé de reprendre certaines explications parce que même les exposants ne les comprennent pas non plus. Après cette illustration, on peut déduire que les ouvrages existants ne sont pas conformes au programme scolaire en vigueur et ne sont pas adaptés au niveau intellectuel des élèves malgaches. Ces résultats confirment la théorie de Gérard DE VECCHI quand il a dit que chaque élève est différent, utilise des stratégies personnelles et, surtout ne maîtrise généralement pas les savoir-faire de base indispensable à cette activité et même à beaucoup d'autres⁸⁴.

⁸⁴ DE VECCHI (G), Aider les élèves pour apprendre, Paris, 1992, p.9

4. Problème de français

Le français, la langue d'enseignement officielle pose un grand problème pour les lycéens dans l'apprentissage en général. Presque la moitié des élèves ne maîtrise pas cette langue et il y a même des élèves qui n'arrivent pas à bien comprendre quelques phrases considérées faciles par d'autres. Ce problème a deux impacts négatifs sur la bonne mise en œuvre du travail personnel des élèves.

D'un côté, ce problème survient pendant la collecte de données. Les élèves n'arrivent pas à bien comprendre les informations qu'ils ont piquées dans divers documents parce que la quasi-totalité pour ne pas dire la totalité d'entre eux est en français. Voilà pourquoi, les élèves ont mis beaucoup de temps pour comprendre un document et sont obligés de consulter de temps en temps le dictionnaire. Il arrive même que certains élèves consultent le dictionnaire mot par mot pour comprendre une phrase du document. Ce problème de vocabulaire les démotive à la lecture qui est aussi la seule source de vocabulaires possible et, c'est devenu un cercle vicieux.

De l'autre côté, ce problème réapparaît pendant la présentation du travail. La majorité des élèves n'arrivent pas à s'exprimer en français. Cela effraie les élèves à prendre la parole devant leurs camarades. Ainsi, à cause du français, certains élèves refusent d'exposer leur travail. En plus, il y a même ceux qui ne comprennent pas les explications et les exposés de leurs camarades parce que ces derniers s'expriment en français.

Bref, la non-maîtrise du français reste un obstacle majeur pour les élèves à la réalisation d'un travail personnel et cet obstacle couvre les différentes étapes du travail.

5. La perception de la matière par les élèves

La majeure partie des élèves place l'histoire au troisième jusqu'au sixième rang (cf. Annexe IV), car elle fait partie des matières littéraires, matière de base pour les élèves de la série littéraire. Il est important aussi de noter que les trois premières matières choisies par les élèves concernent surtout les matières littéraires à savoir successivement l'Anglais, le Français et le Malagasy. Donc, malgré son importance, l'histoire se trouve presque au même rang que les matières scientifiques.

Bref, même si c'est une matière de base, les élèves ne s'intéressent pas beaucoup à l'histoire contrairement aux autres matières littéraires.

Si on analyse l'utilité de l'histoire, nous constatons l'importance du passé dans la perception des élèves. Avec 74,44% des élèves (cf. Annexe IV), la perception des élèves se base sur la connaissance du passé qui tient la première place. Nous trouvons très logique cette perception, car effectivement, l'histoire a comme domaine de définition ou champ d'étude le

passé et les enseignants d'histoire l'ont souvent répété. Donc, dès qu'on leur demande, c'est la première idée qui leur revient.

Deuxièmement, avoir une bonne note occupe aussi une grande perception des élèves. Au sens large, cela signifie « décrocher un diplôme », le baccalauréat pour les lycéens. En effet, l'histoire comme toute autre matière a une finalité purement scolaire : préparer les élèves à des examens, aux épreuves codifiées (brevet, baccalauréat...) et c'est très important pour la future vie de ces élèves. Ainsi, cette réponse nous paraît aussi très évidente.

Troisièmement, contrairement à ce que l'on s'attend, la compréhension du présent ne vient qu'au troisième rang et ne touche même pas la moitié des élèves. Pourtant, c'est un élément incontournable si on veut que les élèves s'intéressent à l'histoire. En effet, le présent est le vécu des élèves et il est important pour eux de comprendre ce présent pour pouvoir agir. Pour ce faire, ils doivent connaître le passé qui n'est qu'un moyen pour comprendre le présent. DALONGEVILLE l'a bien souligné quand il dit : « *l'objectif central de l'enseignement de l'histoire n'est pas le passé, mais comme dans toute matière, un certain nombre de concepts qui structurent toute la pensée humaine* »⁸⁵. Ces concepts sont véhiculés par l'histoire et indispensables pour comprendre le monde dans lequel on vit. Exemple, la notion de démocratie, la république que les élèves apprennent en classe de seconde, la colonisation, domination, impérialisme en classe de première et mondialisation en classe terminale.

Remarquons toutefois que 8,89% des élèves mentionnent le plaisir de dialoguer avec les autres et très peu d'élèves ont répondu autres surtout concernant la culture générale. Ces réponses méritent aussi un taux élevé parce que ces deux réponses, lorsqu'on les analyse bien, ne peuvent pas être séparées de la connaissance du passé. Nous pensons que c'est la suite logique de cette réponse. En effet, si on veut connaître le passé c'est parce que soit on veut montrer aux autres quelles connaissances on a, soit on veut se cultiver. Cela montre que les élèves se trompent en ce qui concerne la finalité et l'utilité de l'histoire.

Bref, il est normal si les élèves ne s'intéressent pas tellement à l'histoire parce qu'ils ne trouvent pas sa véritable utilité. Soit ils sont contraints de l'apprendre pour avoir une bonne note, soit ils l'apprennent pour savoir tout simplement sans objectif concret avec leur vie.

⁸⁵DALONGEVILLE (A), Enseigner l'histoire à l'école cycle 3, Paris, 1995.

B. Obstacles liés au personnel enseignant et aux bibliothécaires

1. Disparité de formation et statut des enseignants

D'après les résultats du questionnaire adressé aux enseignants, on note que la majorité des enseignants du lycée sont soit des titulaires de CAPEN, soit des titulaires de maîtrise. En effet, chaque entité représente 41,67% de nos publics cibles. La licence ne représente que 16,67% seulement des enseignants et qui ont accumulé une importante ancienneté. Ceci montre que le recrutement durant cette dernière décennie se focalise sur le diplôme de CAPEN et de maîtrise. Cette situation pourrait tout de même entraver l'enseignement de l'histoire en ce sens que la majorité des enseignants, excepté les capéniens, n'ont pas reçu de formation adéquate.

Le statut professionnel qualifie la situation de recrutement d'une personne au sein d'une institution. A ce propos, 58,33% des enseignants dans le lycée sont des fonctionnaires. Ils ont une situation stable au niveau de l'administration. Par contre, 25% sont des bénévoles et n'ont de motivation que l'éventuel recrutement par le ministère et 16% sont des contractuels. A notre avis, cela engendre une différence entre la motivation des enseignants et qui provoque à son tour des différences au niveau de la manière d'enseigner. En effet, si on n'est pas vraiment motivé, on a tendance à négliger son enseignement et faire mener de travail personnel aux élèves n'en ferait pas partie.

Concernant l'expérience des enseignants, cinq enseignants ont vingt ans et plus d'expériences. Ils représentent 41,67% des enseignants. Ce sont des enseignants chevronnés, qui sont généralement dépendants de la routine. Trois ont une expérience moyenne c'est-à-dire entre cinq et 12 ans tandis que quatre sont considérés comme des débutants dans ce métier. Cela aussi pourrait avoir des effets sur la pratique ou non du travail personnel des élèves.

Selon les analyses de DUNKIN et BIDDLE, les éléments que nous venons de citer à savoir la formation reçue, le statut professionnel et l'ancienneté dans l'enseignement déterminent la compétence, l'aptitude pédagogique, l'intelligence, la motivation et les traits de personnalité d'un enseignant. Cette disparité entraîne donc un décalage au niveau de ces compétences.

2. La méconnaissance de la méthode active

Nous pouvons avancer qu'une partie des enseignants ne connaissent pas la méthode active. En effet, presque la moitié des enseignants enquêtés seulement connaissent cette méthode soit 58,33%. Par contre, 41,67% ne sont pas encore au courant de son existence et

n'ont aucune idée de quoi il s'agit, un taux que nous jugeons élevé. En fait, l'explication tourne autour de la formation et des expériences : les anciens normaliens ont tous affirmé qu'ils connaissent très bien cette méthode et ils sont cinq ; s'ajoutent à ces enseignants les non-normaliens maîtres-formateurs, c'est-à-dire les enseignants qui, chaque année sont en contact avec les stagiaires de l'ENS.

Notons que tous les enseignants qui ont affirmé connaître la méthode ont confirmé qu'ils l'appliquent en histoire. Seulement, chaque enseignant a sa perception concernant l'action qu'il demande aux élèves pour sa mise en œuvre. L'accent est mis sur l'interrogation orale. Tout enseignant dit qu'il fait participer les élèves en les interrogeant oralement pendant le cours. Par contre, quatre enseignants seulement demandent à leurs élèves d'effectuer des exposés. Notons que l'exposé est déjà un moyen permettant la mise en œuvre du travail personnel des élèves. Aucun enseignant ne demande de faire un compte-rendu de lecture. Deux enseignants demandent oralement aux élèves de chercher des informations se rapportant au cours.

3. Manque de compétences des bibliothécaires

Comme nous l'avons dit auparavant, le Lycée Moderne d'Ampefiloha a une bibliothèque utilisable aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Pourtant, elle est peu fréquentée aussi bien par les enseignants que par les élèves. Cette faible fréquentation est due en partie par l'incompétence des bibliothécaires qui y travaillent.

En effet, les six responsables qui se succèdent à tour de rôle sont des anciens enseignants. Elles n'ont pas suivi de formation particulière en matière de documentation. Ainsi, elles n'ont pas la capacité requise pour guider et aider un lecteur pour trouver le bon livre dont il a besoin. En plus, elles ne peuvent pas donner à leurs clients un accueil chaleureux faute de formation adéquate. A cause de ces lacunes, les rôles des bibliothécaires en personne sont limités.

4. Représentation erronée des enseignants à propos de travail personnel des élèves

Les enseignants que nous avons enquêtés ont répondu « OUI » quand nous leur avons demandé s'ils sollicitent ou non leurs élèves à mener des travaux personnels. Tout le monde a acquiescé. Pourtant, lorsqu'on leur demande comment, quelle activité demandez-vous à vos élèves, les réponses sont très différentes. Le tableau ci-dessous montre cette divergence d'idées.

Tableau N°15 : Les travaux demandés aux élèves

Activités	Fréquence	Pourcentage
Question sur l'actualité	1	8,33
Commentaire de documents	1	8,33
Lecture	1	8,33
Travail de recherche pour approfondir la leçon	1	8,33
Recherche d'un document	1	8,33
Exposé	6	50
Exercice	1	8,33
Recherche des explications, événements, dates	4	33,33
Réponse imprécise et non comprise	2	16,67

Sur ce tableau, nous avons neuf réponses différentes. Cela montre la variété d'interprétations des enseignants concernant le travail personnel des élèves. Cette variété peut s'expliquer par deux théories contradictoires et à la fois complémentaires : soit il y a effectivement plusieurs méthodes ou moyens pour la réaliser, soit, les enseignants ne comprennent pas sur ce qu'on entend par travail personnel des élèves. Donc, nous allons analyser une à une ces réponses.

Nous parlons ici de travail proposé aux élèves en histoire. Donc, le travail doit être axé sur le contenu de la leçon d'histoire au lycée. Ainsi, la question sur l'actualité n'en fait pas partie, sauf en relation étroite ou directe avec la leçon traitée.

Le commentaire de document est un travail intellectuel le plus demandé au lycée surtout pour les classes de première et terminale. Il appartient aux enseignants de trouver les documents et les donner aux élèves pour qu'ils puissent effectuer le commentaire.

Concernant la lecture, nous savons que c'est un travail que tous les enseignants du lycée doivent demander aux élèves quelle que soit la matière enseignée. Donc, ce n'est pas uniquement en histoire.

Il est normal que l'enseignant n'arrive pas à tout dire pendant le cours. Il se peut qu'il demande aux élèves de trouver d'autres informations dans les livres ou sur internet. Dans ce cas, les élèves sont obligés de s'engager dans un travail personnel pour trouver ces informations. Pourtant, pour que les informations trouvées aient de l'importance, l'enseignant doit mener un suivi : questions orales ou écrites, petit exposé de quelques minutes, etc. L'exposé fait partie indiscutablement de travaux pour la mise en œuvre de travail personnel des élèves. Alors, il est normal que 50% des enseignants demandent à leurs élèves de le faire en classe.

Enfin, selon le dictionnaire Larousse, un exercice est un travail donné aux élèves en application du cours. D'après cette définition, la découverte est absente lorsqu'on parle d'exercice parce que l'objectif est de créer un automatisme chez les élèves. Or, la découverte est un élément clef du travail personnel des élèves. Ainsi, le travail ne correspond pas au travail demander ne histoire.

Bref, parmi les réponses avancées, certains ne collent pas vraiment aux réponses attendues. Seuls l'exposé, recherche d'un document, commentaire de document, recherche pour approfondir la leçon comme des explications, événements ou dates sont correctes. Ainsi, nous pouvons affirmer que huit (8) enseignants seulement l'appliquent réellement soit 66,67% seulement. Quatre (4) enseignants ont des représentations erronées. Ce qui nous permet de dire que certains enseignants ne connaissent pas ce qu'on entend par travail personnel des élèves en histoire.

5. Emploi du temps chargé des enseignants

Le lycée LMA emploie 175 enseignants. Cet effectif nous paraît suffisant. En fait, si on fait le calcul, un enseignant se charge de 18 élèves, une situation qui nous semble raisonnable. Pourtant, ces enseignants se répartissent d'une manière différente selon la matière (cf. Annexe V). Nous constatons un léger surnombre des enseignants pour les disciplines scientifiques par rapport à ceux de la discipline littéraire. Le Malagasy est l'exception qui confirme la règle car il se place au second rang après la physique-chimie.

En ce qui concerne l'histoire-géographie, elle se place au dernier rang des disciplines intra-muros, obligatoire pour tous les lycéens. Elle se trouve au septième rang devant l'EPS, la philosophie, les langues vivantes II et l'informatique. Le responsable de l'établissement, en la personne du proviseur affirme que les professeurs d'histoire-géographie sont insuffisants. Ainsi, les professeurs d'Histoire-Géographie ont un emploi du temps plus saturé que ceux des autres matières. La plupart d'entre eux travaillent plus de dix-huit heures par semaine. Cela affecte la motivation de ces enseignants. Ils sont surtout démotivés à solliciter leurs élèves à effectuer des travaux personnels.

II. DEFICIENCE DE MOYENS DE DOCUMENTATION

A. A l'établissement

1. Heure d'ouverture du CDI

La bibliothèque de l'établissement ne permet pas aux élèves d'exploiter leurs temps libres et leur possibilité. En effet, les élèves pendant les heures de cours n'ont pas beaucoup de temps consacrés à la bibliothèque. Ils doivent profiter des heures où ils n'ont pas cours.

Ainsi, soit, ils fréquentent la bibliothèque le mercredi après-midi, soit le week-end. Ils peuvent aussi envisager y passer pendant les heures de pause de midi. Pourtant, le CDI est fermé durant ces moments. Cette fermeture rend sa fréquentation de plus en plus difficile et presque impossible pour la classe terminale qui a un emploi du temps assez chargé. Cette fermeture sert pour eux de prétexte leur permettant d'affirmer « *nous n'avons pas le temps* ». Soulignons que 52,38% des élèves justifient la non-fréquentation de la bibliothèque par ce motif.

2. Absence des fichiers

La bibliothèque du lycée ne dispose pas de fichiers ou catalogues. Le lecteur jette un coup d'œil sur les rayons pour repérer directement le livre qu'il veut lire ou emprunter. Les livres sont rangés selon la matière.

Or, la présence d'un catalogue est capitale pour les lecteurs car il évite les va-et-vient dans la salle tout en facilitant le repérage rapide de l'ouvrage voulu. Ainsi, il facilite la recherche et permet le respect des autres en les laissant travailler ou étudier tranquillement.

En outre, il aide beaucoup les bibliothécaires à la recherche de la demande de leur client car les livres sont rangés, non seulement par matière, mais surtout selon leur cote. Le repérage est alors précis et vite fait tout en rendant satisfaction au lecteur.

3. Insuffisance et vétusté des documents

En général, les livres sont constitués par de manuels scolaires. Malgré le fait que l'histoire-géographie a bénéficié de 213 ouvrages cette année, le nombre de livres disponibles reste très insuffisant compte-tenu de l'effectif des élèves. En plus, ces nouveaux ouvrages sont uniquement réservés à la classe de seconde. Pour la classe terminale et surtout pour la classe de première, il n'y a que de vieux livres, édités entre 1975 et 1995. Donc, d'un côté, les livres dans le CDI de l'établissement sont largement insuffisants, tous les enseignants enquêtés l'ont affirmé. De l'autre côté, les livres sont vieux et coupés de nouvelles recherches ou découvertes de la dernière décennie. Les chiffres ne relatent plus la réalité. Cela pose un grand problème aussi bien pour les élèves que pour les enseignants sur la mise à jour de

données et des informations. Tous les enseignants enquêtés ont aussi affirmé cette vétusté des documents.

4. Décalage entre documents existants et programme en vigueur

Non seulement, les ouvrages sont vieux et insuffisants, mais la majorité ne collent pas avec le programme actuel. Les ouvrages ne sont pas conformes au programme en vigueur. Tous les enseignants reconnaissent cette distorsion entre les livres disponibles à la bibliothèque et le programme actuel. Selon leur dire, le contenu est incomplet. Pour la classe de seconde par exemple, le programme met l'accent sur l'histoire du monde occidental alors que les livres ou manuels existants insistent sur l'histoire de la France, une partie uniquement de ce monde.

Cela pose un grand problème aussi bien pour les enseignants et surtout pour les élèves. Ils doivent rechercher d'autres informations dans d'autres centres ou sur internet. C'est la raison pour laquelle certains enseignants préfèrent fréquenter d'autres bibliothèques et ne fréquentent que rarement le CDI de leur établissement.

5. Difficulté de trouver le livre voulu

Cette difficulté est liée à d'autres facteurs. D'abord, elle est liée à l'incompétence des bibliothécaires. Notons quand même que ce manque est dû à l'absence de formation adéquate. Ensuite, il est aussi dû à l'insuffisance des rayons. En effet, les autres ouvrages surtout les très vieux sont rangés dans des cartons pour éviter qu'ils soient perdus ou détruits. Enfin, elle est liée en grande partie par l'absence de recyclage. Seuls les ouvrages nouveaux ou fortement demandés sont faciles à trouver.

Cette situation démotive les lecteurs à fréquenter cette bibliothèque. En effet, ils y ont mis beaucoup de temps sans être vraiment satisfaits. Ainsi, nous pouvons affirmer que le CDI est un handicap au lieu d'être un pilier au travail personnel des élèves pendant le processus apprentissage de l'histoire.

6. Inexistence de connexion internet

Le lycée n'est pas abonné à internet. Or, actuellement, internet est un élément clef pour la transmission et l'acquisition de savoir, savoir-faire et aussi savoir-être. A cause de la défaillance de la bibliothèque, les élèves utilisent le plus souvent internet. Pourtant, s'ils veulent trouver des informations sur internet, ils doivent fréquenter un cyber payant, et nos enquêtes auprès des élèves le confirment.

C'est une grande défaillance pour le travail personnel des élèves et même pour les enseignants parce qu'ils sont obligés de payer quelques heures dans un cyber pour trouver les informations nécessaires à propos du thème qu'ils vont présenter en classe.

B. A la maison

1. Manque d'une bibliothèque

D'après nos enquêtes, peu de familles possèdent une bibliothèque à la maison. Sur 90 familles, 27 seulement soit 30% possèdent une bibliothèque chez elles. Cette situation montre le niveau d'instruction des parents d'élèves. En effet, ces 30% sont constitués par des fonctionnaires (enseignants, responsables administratifs, militaires et hauts responsables de l'Etat). Les parents d'élèves sont en général soit des commerçants ou vendeurs soit des mécaniciens ou conducteurs et qui ne possèdent pas une bibliothèque à la maison. Ceci nous permet d'affirmer que la possession d'une bibliothèque dépend de l'occupation et du travail qui sont généralement liés au niveau d'instruction des parents.

Bref, la majorité des parents d'élèves n'ont pas de niveau d'instruction élevé vu leur occupation et leur quartier de résidence. En effet, les élèves sont en majorité d'origine de la partie basse de la capitale. Soulignons tout de même que le principal objectif de la création de cette école est l'accueil de ces élèves⁸⁶.

Cette situation est déjà un indicateur parce que cela influence le comportement des élèves vis-à-vis de la lecture, du goût à la recherche et au travail personnel pour enrichir la leçon en classe. Or, sans l'amour de la lecture, le goût de la recherche et la motivation au travail personnel extra-muros ou en dehors de la classe, le travail personnel des élèves n'est pas possible ou bien possible mais vécue comme un « devoir à la maison » ou même une contrainte.

2. Insuffisance de livre d'histoire

Parallèlement à l'absence d'une bibliothèque, les élèves qui possèdent de livre d'Histoire-Géographie sont aussi peu nombreux. En effet, la majorité des élèves enquêtés n'en dispose pas chez eux. Les élèves qui en possèdent ne représentent que 34,44%, un taux faible compte tenu de la nature de la matière nécessitant obligatoirement la lecture personnelle.

Pourtant, ce taux est plus élevé par rapport à ceux qui ont possédé une bibliothèque à la maison. Ainsi, il y a ceux qui n'ont pas une bibliothèque mais possèdent des livres d'Histoire-Géographie. Mais le taux reste très faible et pourrait démotiver les élèves à la lecture et

⁸⁶ Document retraçant l'historique du lycée

entraver la mise en œuvre du travail personnel pour ces élèves. L'absence de livre d'histoire-géographie pourrait aussi influencer leur attitude vis-à-vis de cette matière.

3. Manque d'ordinateur

Actuellement, l'ordinateur joue un rôle très important dans la vie scolaire des élèves. Avec la propagation de bibliothèques numériques et virtuelles, un ordinateur est obligatoire pour une personne qui veut les consulter. Par exemple, si on veut consulter le dictionnaire Encarta ou l'Encyclopédie Universalis, on doit avoir besoin d'un ordinateur. Surtout, avec internet, l'ordinateur devient de plus en plus indispensable dans la vie quotidienne et surtout dans les études. En effet, on peut éviter de ne tout lire qu'à la maison lorsqu'on a un ordinateur, donc le temps dépensé et le coût de la visite dans un cyber diminuent. A cet effet, c'est un matériel très important pour la mise en œuvre du travail personnel des élèves. Sa possession est un atout considérable pour notre expérimentation. Ainsi, il est important pour nous de connaître le taux des élèves qui en possèdent chez eux.

Le questionnaire fait apparaître que 65,56% des élèves possèdent chez eux un ordinateur. Si on se réfère au pouvoir d'achat actuel, ce chiffre nous paraît assez élevé.

Pourtant, la majorité de ces élèves utilise leurs ordinateurs dans d'autres objectifs autres que leurs études. La majorité des élèves ont besoin de l'ordinateur pour jouer, c'est-à-dire pour se distraire. En effet, 79% des élèves possédant un ordinateur chez eux l'ont bien affirmé. L'étude ne revient qu'au deuxième rang avec 44%. Ce n'est pas étonnant parce que ces élèves sont encore des adolescents : les jeux jouent encore un rôle primordial dans leur vie et occupent une grande place et moment dans leur journée et même leur soirée. D'autant plus que plusieurs sortes de jeux sont offertes sur le marché et ils ont largement le choix en fonction de leur âge.

Bref, l'ordinateur fait partie déjà de la vie quotidienne des élèves malgaches. Pourtant, il a comme principal rôle de satisfaire leurs caprices non pas leurs besoins (études). Donc, il n'est pas tellement un atout pour le travail personnel des élèves mais constitue un potentiel que l'enseignant et les élèves doivent mettre en valeur pour donner un meilleur résultat scolaire.

4. Quasi-inexistence d'abonnement internet

Actuellement, l'abonné à internet bénéficie de tous les avantages de la révolution technique et notamment de l'informatique et reçoit chez lui toutes les informations du monde en temps réel et au grand complet. Ainsi, être abonné à l'internet est une condition idéale pour la réalisation des travaux personnels des élèves.

Pourtant, le questionnaire montre que les élèves abonnés à internet sont peu nombreux. Ils ne représentent que 32,22% seulement des élèves enquêtés. Ceci pourrait être dû au coût très élevé de l'abonnement. Donc, malgré les opportunités offertes par internet, les élèves malgaches ne bénéficient pas encore de ces possibilités. Ainsi, le taux très inférieur des élèves abonnés à internet ne nous permet pas de dire qu'il constitue un atout à la mise en œuvre du travail personnel des élèves à Madagascar. S'ils veulent surfer, ils doivent fréquenter un cyber payant.

Bref, nous ne voyons qu'un début d'abonnement à internet. Donc, il ne représente pas un véritable atout pour le moment, mais constitue un futur potentiel pour l'amélioration de l'enseignement à Madagascar notamment en matière de processus d'autonomisation des élèves et à la mise en œuvre du travail personnel.

5. Coût élevé d'une visite au cyber

61,11% des élèves enquêtés fréquentent un cyber au moins une fois semaine. Vu qu'ils doivent payer puisqu'ils ne sont pas abonnés, ce pourcentage nous semble assez élevé. Pourtant, l'effectif des élèves diminue au fur et à mesure que la fréquence des visites par semaine augmente.

En effet, si 28 élèves fréquentent un cyber une fois par semaine (50% des élèves qui en fréquentent un), ils ne sont que 17 en deux fois (31%), 7 en trois fois (12,75%) et trois en quatre fois (5,45%). Ceci est dû à la possibilité financière des parents. En effet, avec le niveau de vie actuelle, il est très difficile pour la majorité des familles de dépenser trois fois ou quatre fois par semaine pour le cyber.

Seuls trois élèves ne payent pas lorsqu'ils fréquentent un cyber. Ils affirment qu'ils en possèdent. Les autres élèves qui représentent les 94,55% doivent dépenser de l'argent s'ils veulent en fréquenter. D'après leurs dires, ils dépensent entre 300 Ariary jusqu'à 6000 Ariary par semaine selon leur pouvoir d'achat.

6. Utilisation d'internet à de fin non-éducative

Pour les élèves abonnés, l'internet est loin d'être utilisé pour les études. Premièrement, pour ces jeunes, il est utilisé en tant que moyens de communication mais non pas en tant que source d'informations. En effet, il est utilisé pour se communiquer entre amis par le biais du réseau social Facebook. Cette utilisation touche 82,76% soit 24 sur 29 abonnés et tient la première place. Deuxièmement, après le Facebook viennent les jeux : envoyer de courrier, télécharger des jeux, chanson..., écouter de la musique, regarder des singles, etc. Cela concerne le 62% des élèves abonnés. Ce n'est qu'à la troisième place que les élèves

considèrent internet comme un stock d'informations. Ce rôle concerne toute activité en relation avec les études : recherche des exercices, recherche des éléments complémentaires ou des détails permettant de bien comprendre la leçon. En un mot, ils effectuent des travaux personnels. Pourtant, si productif pour les élèves, cette activité ne concerne que la moitié des abonnés : 51% seulement.

Pour les non-abonnés, le travail personnel tient la première place avec 43 sur 55 élèves soit 78,18%. Le Facebook ne revient qu'au deuxième rang avec 31 élèves soit 56,36% des élèves. Le jeu ne concerne que très peu d'élèves : 16,36% seulement. Ceci est dû au coût élevé de la fréquentation. En effet, puisqu'il faut payer à chaque séjour dans un cyber, les élèves doivent laisser de côté leurs préoccupations personnelles comme le Facebook, l'envoi de courrier, le téléchargement des jeux, de la musique, des clips, etc. Ils ne doivent se focaliser que sur l'essentiel comme les devoirs, les travaux personnels proposés par les enseignants, autrement dit, sur les études.

En conclusion, nous pouvons avancer que les élèves malgaches ne pratiquent plus la lecture soit par paresse, soit parce qu'ils ne l'aiment pas tout simplement. Par contre, avec l'évolution rapide des autres moyens de communication audio-visuelle surtout avec l'internet, ils préfèrent ces nouvelles technologies. Or ces moyens nécessitent de l'argent et ne sont pas à la portée de tout le monde. En plus, ces moyens ne peuvent pas remplacer le livre comme l'affirme un professeur de l'Université d'Antananarivo en disant : « *comme le livre ne peut pas remplacer l'enseignant, l'internet non plus ne peut pas remplacer le livre* »⁸⁷ ; en plus, ces moyens ont plusieurs inconvénients si nous ne citons que la désinformation et l'intoxication. Ainsi, Jean-Pierre Lardy affirme que l'internet est une source d'informations complémentaires aux livres et il faut toujours faire un recoupement des informations recueillies entre les deux moyens⁸⁸.

III. MANQUE DE MATERIEL D'INFORMATION ET D'INFRASTRUCTURE

A. Obstacles matériels

1. Des salles de classe et mobiliers scolaires freinant la bonne marche de l'enseignement

A noter que les mobiliers scolaires ne concernent pas entièrement tous les objets mobiliers (c'est-à-dire mobile, pouvant être déplacé), mais seulement ce que l'usage appelle des meubles, perceptible de motiver ou non aussi bien les enseignants que les élèves, favorisant

⁸⁷ Cours de didactique

⁸⁸ LARDY (J-P), Recherche d'information sur internet, outils et méthodes, ADBS Edition, 5^e édition, Paris, 1998, p.91

ainsi la réussite ou l'échec scolaire. On peut citer le bureau de l'enseignant, l'estrade, les tables, les chaises pour les élèves. Il convient alors de détecter les éléments figurant dans une salle de classe et de voir comment ces éléments s'organisent.

En général, les tables-bancs sont placés en rangés parallèles, correspondant au système d'organisation traditionnelle. Ce n'est pas étonnant parce que c'est le système couramment adopté et le plus conforme aux lycées malgaches vu l'effectif pléthorique des élèves. Les tables-bancs sont rangées en quatre colonnes, entre lesquelles circule l'enseignant. Pourtant, ce système pose un grand problème pour la mise en œuvre du travail personnel des élèves et de la méthode active en général, notamment à propos de la gestion de classe. En effet, cette disposition favorise le bavardage en classe et ne permet pas un suivi de chaque élève par l'enseignant en ce sens que certains élèves se cachent derrière leurs camarades.

Les tables et les chaises pour élèves ne sont plus en très bon état. Il y a même des tables et chaises inutilisables à cause de leur vétusté. Ainsi, certains élèves se mettent à trois par table et cela favorise davantage le bavardage provoquant des bruits et la déconcentration pendant le cours.

On note aussi dans quelques salles de classe deux piliers et un manque d'éclairage. Les deux piliers gênent la vue dans la salle aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant. En outre, dès que l'enseignant pose une question, les élèves se cachent derrière ces pylônes. L'éclairage n'est pas bien satisfaisant à l'intérieur de certaines salles parce que contrairement aux autres salles, la porte et les fenêtres ne sont pas orientées en fonction des rayons du soleil (est-ouest). Ainsi, les élèves ne sont pas bien motivés à lire ce qui est au tableau et même le texte sous leurs yeux.

Certaines salles manquent aussi d'aération parce que les fenêtres sont placées si haut, ne permettant pas l'échange d'air entre la salle et le dehors.

Bref, certaines salles ne suivent pas les normes requises pour le bon fonctionnement de l'apprentissage, et cela pourrait démotiver les élèves à bien apprendre et à bien travailler.

2. Insuffisance des ordinateurs

Le lycée d'Ampefiloha possède une salle informatique dotée de huit ordinateurs dont seuls cinq sont en état de marche et utilisables. D'après notre observation, d'abord la salle n'est pas assez grande, pas plus grande qu'une salle de classe, pourtant, la salle accueille les élèves de seconde et première, qui bénéficient d'une heure par semaine de cours informatique. C'est l'unique activité du centre TIC.

D'après ce que nous avons vu, cinq élèves ont un ordinateur et chaque groupe de cinq élèves se succède à tour de rôle. Le plus souvent, d'après le professeur, il préfère dispenser un

enseignement théorique dans la salle de chaque classe pour éviter la répétition. C'est après que chaque élève a une à deux minutes de pratique, à tour de rôle sur un ordinateur. En conclusion, la salle informatique du lycée n'est pas bien équipée posant de problèmes aux élèves surtout. Cette situation entraîne des lacunes au niveau de la formation et de la compétence acquise, indispensable à la recherche d'information sur internet.

3. Non utilisation des matériels audio-visuels au profit des études

Le lycée possède d'autres matériels multimédias. Le Lycée Moderne d'Ampefiloha a un vidéoprojecteur qui marche bien, deux postes téléviseurs utilisables, un lecteur DVD, et cinq radios cassettes. Ils sont très utiles en histoire, surtout pour visionner des films historiques (la première guerre mondiale par exemple), pour écouter les discours (discours de Brazzaville en janvier 1944). Ce sont des éléments, permettant d'illustrer et de concrétiser les cours. Ainsi, ils facilitent la compréhension.

Pourtant, les élèves ne profitent pas vraiment de l'existence de ces matériels. Ils sont utilisés à des buts distractifs. Ils les utilisent pour suivre les émissions à la télévision pendant la pause de midi ou bien pour écouter de la musique. Ils sont aussi utilisés pour animer les activités parascolaires comme la chorale, la danse, etc.

4. Insuffisance de formation en matière de TIC

Une bonne compétence à l'informatique est très favorable au travail personnel des élèves. En effet, avec la propagation des ouvrages virtuels et avec l'internet, les élèves n'ont plus besoin de feuilleter un livre pour trouver des informations. Il leur suffit d'un ordinateur équipé d'un logiciel éducatif comme Encarta ou Universalis ou bien, d'être abonné à internet ou encore de fréquenter un cyber pour trouver toutes les informations dont ils ont besoin. Or, tout cela n'est possible que si nos élèves savent manipuler un ordinateur et le bien maîtriser du moins pour l'informatique bureautique.

Avec la formation que donne l'établissement, les élèves ne pourraient pas y arriver. Si presque la totalité de élèves savent manipuler un ordinateur, c'est parce qu'ils ont dépensé de l'argent pour suivre cette formation ailleurs ou bien chez eux. En effet, presque la totalité des élèves savent manipuler un ordinateur car il est de 91,11% des élèves. Sur 90 élèves enquêtés, seuls 8 élèves ont répondu « NON », soit 8,89% seulement.

B. Obstacles infrastructurels

1. Salle de lecture très étroite et mal-équipée

Certaines salles sont très étroites pour accueillir une quarantaine d'élèves. Cela rend encore plus difficile l'organisation des mobiliers et équipements qu'elles contiennent.

D'un côté, les premiers bancs se trouvent tout près du tableau noir. Par conséquent, les élèves qui se placent devant ont du mal à voir ce qui est au tableau.

De l'autre côté, au fond de la salle les tables sont disposées d'une manière continue, et quelques fois on note de sous-rangées.

Ainsi, des perturbations surviennent souvent en classe, d'autant plus que ses sous-rangées sont souvent occupées par les garçons un peu turbulents.

2. Salle de lecture et salle informatique très étroites

Comme nous avons insinué auparavant, la salle de lecture de la bibliothèque est très étroite. Elle ne peut pas accueillir plus de quarante élèves en même temps. Elle a la capacité d'une salle de classe. En plus, il n'y a que quatre tables rondes dont chacune ne peut accueillir que huit élèves au maximum.

En ce qui concerne la salle informatique, elle est aussi étroite et a l'équivalence d'une salle de classe. Donc, non seulement elle est mal équipée, elle ne possède aussi une capacité d'accueil suffisant pour accueillir plus d'une quinzaine d'ordinateurs.

3. Problème sur le plan politique

Que ce soit la loi d'orientation N°2004-004 du 26 juillet 2004 portant l'orientation générale du système d'éducation, d'enseignement et de formation à Madagascar, que ce soit la loi N°2008-011 du 17 juillet 2008 modifiant certaines dispositions de la loi N°2004-004 du 26 juillet 2004 que nous venons de citer, aucune ne met pas l'accent sur la travail personnel des élèves pendant l'apprentissage. Elles se limitent uniquement à parler de la prise de responsabilité et de l'initiative personnelle de l'élève-apprenant.

En plus, aucune de ses lois n'insiste pas sur le financement et l'équipement de la bibliothèque et le centre TIC. Même ses rôles dans le processus d'apprentissage ne sont pas explicités. Cela rend obscure leur utilité en les considérant comme des lieux où on ne fait que satisfaire les préoccupations privées de chaque individu (élève ou enseignant ou autres). Elles stipulent par contre la maîtrise de nouvelles techniques d'informations sans mettre en place une politique bien précise sur cet aspect de formation. Même le programme actuel n'insiste pas sur le rôle tenu par ces deux centres et reste très flou en ce qui concerne le travail personnel des élèves.

4. Insuffisance budgétaire

Le budget alloué aux établissements d'enseignement publics malgaches est insuffisant selon le Proviseur. Ce problème oblige les chefs d'établissement à limiter leurs investissements. De ce fait, ils n'arrivent pas à fournir au CDI de nouveaux livres vu leur cherté et ne peuvent pas non plus supporter les charges de l'intégration des NTIC au sein de leur établissement. Ce problème budgétaire les empêche aussi de fournir à l'établissement un réseau internet malgré leur volonté de le faire depuis deux ans déjà.

En effet, les établissements comptent beaucoup sur ses partenaires nationaux comme les associations des anciens-élèves et leurs partenaires internationaux comme les ONG et les organismes internationaux pour pouvoir acheter ces équipements. En plus, la participation de ces organismes est surtout constituée de dotations matérielles et de soutien technique.

Le budget de l'établissement en provenance du ministère n'arrive pas à satisfaire que le budget de fonctionnement, les réhabilitations d'urgence et l'achat de quelques matériels jugés prioritairement nécessaires pour les élèves, pour les enseignants et pour l'administration en générale. En plus, avec la conjoncture politique actuelle, le budget de l'établissement est réduit jusqu'à un tiers.

De ces constats, nous pouvons affirmer que le financement est un aspect important de la problématique. Pour réussir la pratique du travail personnel des élèves en histoire, nous apporterons des propositions de solutions dans le chapitre suivant.

SIXIEMECHAPITRE: PROPOSITIONS DE SUGGESTIONS POUR DES EVENTUELLES AMELIORATIONS

I. SATISFAIRE LES BESOINS NECESSAIRES EN MATIERE DE DOCUMENTATION AU LYCEE

Le travail personnel des élèves nécessite un centre de documentation et d'information adéquat répondant aux exigences de notre temps. Ce centre doit être bien équipé en ouvrages et documents.

A. Rendre le CDI de l'établissement plus attractif

1. Mise en place et multiplication des CDI dans chaque établissement

Le travail consiste en premier lieu à créer un centre de documentation et d'information dans tout établissement qui n'en possède pas encore. Il consiste par la suite de multiplier les CDI pour que chaque élève puisse bénéficier de leur existence. C'est capital en histoire parce que le travail personnel est en particulier un travail de lecture.

Ce travail repose sur la construction de nouveau bâtiment comportant une grande salle. Cette grande salle permet d'accueillir les élèves pendant la pause de midi et est utilisée comme salle de lecture. Ensuite, il est important de l'équiper en meubles (rayons, tables, chaises...) et surtout en livres.

2. Conception de manuel suivant le programme en vigueur

Les livres disponibles aux CDI de l'établissement sont en général des collections françaises comme collection Nathan, Magnard, Grehg et Belin. Même les « nouveaux livres » sont aussi des collections françaises comme Bordas, Hachette éducation et Hatier. Or, ces livres sont élaborés d'après le programme scolaire français et fortement dominés par l'histoire de la France. Pour résoudre les problèmes liés à ce décalage, l'élaboration de nouveaux manuels en rapport avec le programme scolaire malagasy est recommandée. Nous pensons que nous avons les personnes-ressources et les moyens pour y arriver, mais il reste la prise de responsabilité de tous les acteurs de l'éducation en commençant par les responsables du ministère jusqu'aux parents d'élève.

Seulement, pour que ces nouveaux manuels éveillent la curiosité du lecteur, certaines conditions méritent d'être prises en compte. D'un côté, selon Alain DALONGEVILLE, « *un bon document devrait être incomplet, qui laisse le spectateur sur sa faim, l'incite à pousser plus loin sa réflexion* »⁸⁹. Ainsi, ces manuels ne doivent pas présenter toutes les informations

⁸⁹DALONGEVILLE (A), Enseigner l'histoire à l'école cycle 3, Paris, 1995, p.73

qu'ont besoin les élèves. De l'autre côté, ils doivent présenter tous les points de vue concernant un événement historique pour permettre au lecteur d'apporter son analyse personnelle et essaye d'en tirer sa conclusion. Selon André FERRE, « *le livre scolaire a sa fonction propre qui n'est pas de faire double emploi avec la parole magistrale, mais de la préparer ou de la compléter ou encore de présenter les faits d'un point de vue différent* »⁹⁰.

3. Rééquipement du CDI en nouveaux ouvrages

Les ressources documentaires sont l'ensemble des documents, des informations et des instruments disponibles pour les élèves, les enseignants et enseignantes ainsi que pour les autres agents d'éducation, afin de soutenir les activités d'apprentissage et d'enseignement. Ces ressources, comme tout autre moyen de communication, de production ou d'expression, doivent répondre à des besoins particuliers de formation, qu'elle soit scolaire (français, histoire, mathématiques, électronique, cuisine professionnelle), ou générale, mieux connue sous le nom de formation de la personne (organisation du travail, recherche, ouverture sur le monde, sens des responsabilités, autonomie, culture, goût et plaisir de la lecture)⁹¹.

Ainsi, il faut fournir de nouveaux livres répondant aux besoins actuels du lecteur. Ces nouveaux livres doivent être récents présentant les nouvelles recherches et découvertes de la dernière décennie. Il faut aussi diversifier ces livres. On ne doit pas se contenter uniquement des livres scolaires, il faut aussi de livres d'ordre général comme les livres de savoir-faire montrant diverses méthodes dans diverses disciplines, des livres de savoir-être montrant divers attitudes dans diverses situations ou biens de livres de loisir tout simplement comme les romans, les bande dessinées, etc. Cela rend la bibliothèque plus attractive.

4. Agrandissement et rééquipement de la salle de lecture

Une bibliothèque offre, tout au cours de la journée, l'hospitalité de ces lieux aux élèves qui désirent y travailler durant les périodes non structurées⁹². Ainsi, elle doit comporter d'une grande salle équipée de matériels nécessaires comme les mobiliers scolaires (tables, chaises). Pour satisfaire ces besoins, le LMA peut adopter deux options : soit il agrandit la salle qu'il possède déjà pour pouvoir limiter les dépenses financières et matérielles et aussi pour diminuer la durée des travaux et on parle de réhabilitation, soit il construit une nouvelle salle.

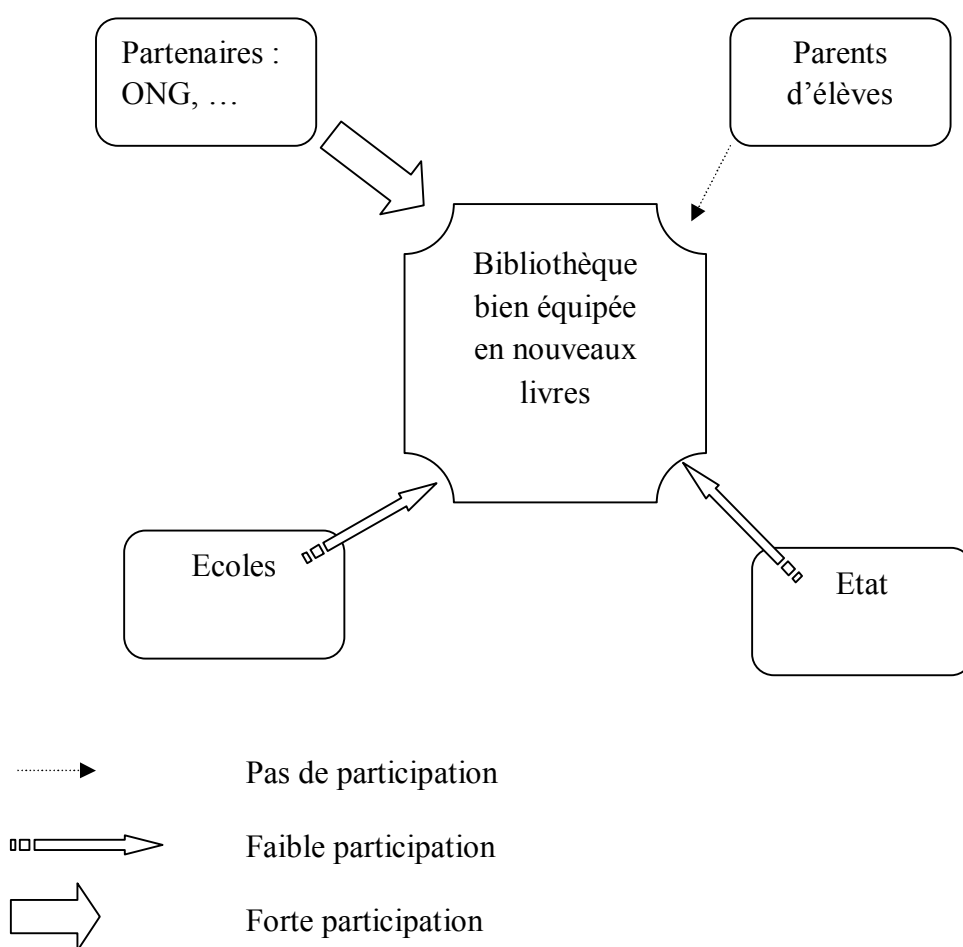
⁹⁰ FERRE (A), Enseigner, un métier difficile, Conseil pour faire sa classe, Coll. BOURRELIER, A Colin, Paris, 1958, p.94

⁹¹Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, Les ressources documentaires : aspects pédagogiques et aspects organisationnels, Québec 1987 [disponible en ligne] sur internet <http://pages.infinit.net/formanet/cs/role.html>

⁹²Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, Les ressources documentaires : aspects pédagogiques et aspects organisationnels, Québec 1987 [disponible en ligne] sur internet <http://pages.infinit.net/formanet/cs/role.html>

La première solution pourrait être prise en charge par l'établissement en fonction du budget que lui octroie le ministère responsable. Par contre, il serait très difficile de construire une grande salle à partir du budget de l'établissement vu le coût élevé de la construction. En conséquence, cette nouvelle construction doit se reposer sur la collaboration entre l'établissement et ses partenaires nationaux et/ou internationaux. La figure ci-dessous résume d'une manière générale la possibilité de ce rééquipement et la part de chaque acteur dans ce domaine.

Figure N°1 : La participation de chaque acteur de l'éducation dans la mise en valorisation de la bibliothèque de l'établissement



Source : Analyse de l'auteur

Cette figure montre que le ravitaillement de la bibliothèque en nouveaux livres dépend surtout de ses partenaires nationaux ou internationaux. L'Etat et l'école n'interviennent qu'en cas de nécessité. Les parents d'élèves s'écartent carrément de ce processus.

5. Numérisation de la bibliothèque, du moins du catalogue

L'informatique ou l'utilisation de l'ordinateur dans le traitement de texte est un phénomène mondial et touche presque tous les domaines. Elle facilite largement le travail et

permet de le réaliser dans un délai très court. Pour profiter de cette situation en matière de documentation, la numérisation des documents est nécessaire. Cela permet au lecteur de consulter même à distance les documents parce qu'on peut publier ces ouvrages dans le site web de l'établissement. Ainsi, on peut les consulter sur internet.

Par contre, puisque la numérisation d'un document nécessite un grand travail et beaucoup de temps, et il est très difficile de numériser tous les livres de la bibliothèque, on peut se contenter à la numérisation du catalogue de la bibliothèque. Cette catalogue facilite largement la recherche du livre dont il a besoin de la part du lecteur et facilite également le repérage de la part du bibliothécaire.

B. Mettre en place un système de formation

1. Formation des bibliothécaires

Le métier d'un bibliothécaire fait partie des métiers de la documentation. Un bibliothécaire est une personne qui encadre le fonctionnement de la bibliothèque. Sa compétence est un élément clef pour attirer les lecteurs. Ainsi, certaines compétences doivent être acquises pour en devenir une.

a. Accueil chaleureux offert aux lecteurs surtout aux élèves

Le bibliothécaire est un responsable d'accueil ou un agent d'accueil et doit avoir certaines capacités. Il doit apprécier le contact avec le public (l'interaction avec le public) et avoir le sens de l'humour, être gentil et posséder les bonnes qualités que doit avoir un agent d'accueil. Pourtant, cela ne suffit pas pour travailler efficacement. Il doit suivre une formation comme tout autre agent. Ses clients sont les lecteurs qui sont en général les enseignants, le personnel administratif et surtout les élèves. La manière de les accueillir, la façon de parler avec eux, les techniques pour leur montrer les livres ne s'acquièrent que dans cette formation. Ainsi, il doit offrir à tous les lecteurs (élèves ou enseignants) un accueil chaleureux et spécial. Le sourire, le langage utilisé et les gestes doivent être conformes et sans faute pour éviter le malaise de la part des élèves surtout. Les élèves méritent cet accueil pour se sentir à l'aise puis travailler efficacement dans ce centre.

b. Formation en matière de catalogue

Responsable du classement et de l'archivage, un bibliothécaire doit avoir le sens aigu de l'organisation. Pour pouvoir travailler efficacement, une bonne organisation du livre est une nécessité. On parle du catalogue de la bibliothèque. Seulement, les livres ne sont pas rangés ou enregistrés selon leur arrivage ou le domaine auquel ils appartiennent. Il y a des normes à

suivre et seule la formation peut renseigner sur les différents types de catalogues qu'on peut adopter.

On peut par exemple utiliser le catalogue Dewey. Selon Dewey, il faut bien classer les ouvrages dans une bibliothèque et il a adopté une classification appelée la classification décimale de DEWEY. La structure de la classification décimale de Dewey est formée de 10 grandes classes, lesquelles se découpent en 100 divisions, puis se fractionnent en 1000 sections, et en multiples indices spécifiques. Dewey a déterminé 10 champs principaux des connaissances humaines, qu'il a appelés classes.

Tableaux N°16 : La classification décimale de Dewey

000 - Généralités
100 - Philosophie et psychologie
200 - Religion
300 - Sciences sociales
400 - Langues
500 - Sciences naturelles et mathématiques
600 - Technologie (Sciences appliquées)
700 - Arts
800 - Littérature et rhétorique
900 - Géographie et Histoire

On trouve ce type de classement à l'IFM ou Institut Français de Madagascar (ex-Centre Culturel Albert Camus).

c. Guide et orientation des lecteurs

Etre bibliothécaire doit avoir en soi l'amour de la lecture et être passionné de lecture, du livre et de l'information. Il doit aussi s'intéresser à tous les domaines d'études. En plus, le goût de la recherche et de l'analyse de l'information est nécessaire pour faire ce métier. Sans ces qualités, il n'arrive jamais à satisfaire la demande du lecteur qui couvre un champ d'étude illimité. En fait, les lecteurs ne pas demandent uniquement des livres, ils ont également besoin d'une orientation, de conseils. Donc, il s'agit principalement d'un service d'assistance et de conseil à toutes les personnes qui viennent rechercher des livres ou prendre des documents. Sans connaissance du livre ou au moins une culture générale assez élevée, il n'y arrive jamais.

d. Vulgarisation des nouveaux arrivages et analyses de demande des lecteurs

Un bon bibliothécaire est une personne qui sait écouter les autres, les lecteurs. Le bibliothécaire doit assurer l'acquisition de nouveaux ouvrages selon la demande des lecteurs, la conservation des livres, ainsi que l'organisation des débats littéraires et des expositions des livres. La fonction d'un bibliothécaire consiste également en la constitution, le maintien et la

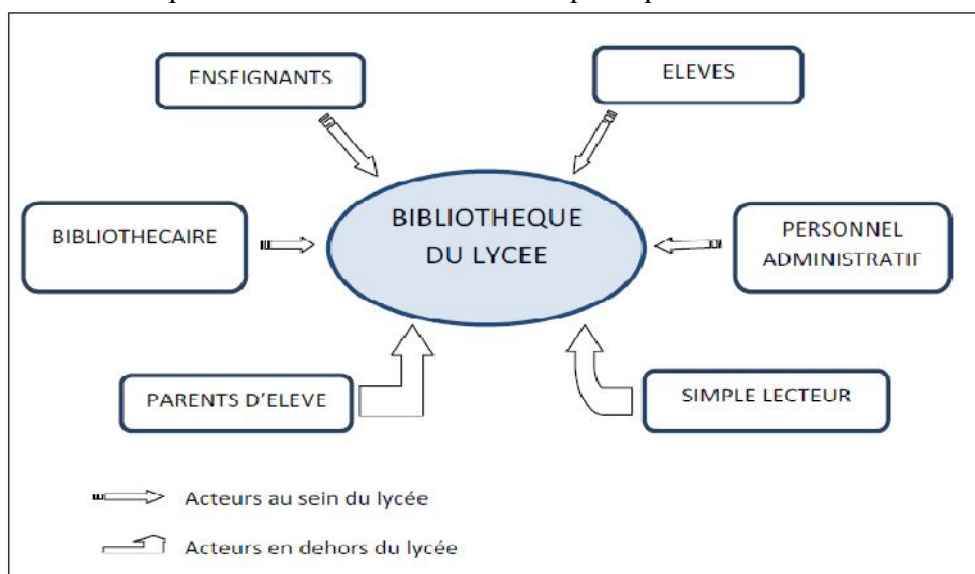
mise à la disposition des documents collectés et des différentes ressources. Il est tenu de mettre en valeur les collections. C'est le bibliothécaire qui fait découvrir les livres afin d'attirer les lecteurs. C'est la particularité de ce métier. Ce travail intellectuel nécessite la maîtrise des techniques spécifiques, notamment l'usage des systèmes informatisés. Le bibliothécaire intervient également lors des expositions et des débats qui ont lieu à la bibliothèque. Il a également pour rôle de sensibiliser les lecteurs et de promouvoir la lecture.

Bref, il est méthodique, organisé et pédagogue et a une bonne culture générale. Ainsi, en conseiller averti, il écoute les demandes des visiteurs et sait les guider parmi les ouvrages. Il fait aussi preuve de dynamisme pour mettre sur pied des animations originales et mobiliser les auteurs.

e. Renforcer le rôle de la bibliothèque de l'école

Le travail personnel des élèves, surtout dans les pays pauvres comme Madagascar nécessite obligatoirement la présence d'une bibliothèque en bon état, bien équipée et surtout accessible par tous les élèves. La bibliothèque de l'école est un service pédagogique dont le rôle premier est de contribuer à la formation de l'élève et de collaborer avec l'action de l'enseignant. Par son organisation, la bibliothèque doit être en mesure de soutenir les démarches d'apprentissage et les démarches pédagogiques. Ce rôle de soutien pédagogique se situe en lien direct avec l'application des programmes d'études, les diverses activités mises de l'avant par l'école ainsi que les besoins individuels des élèves. La conscience de ces rôles doit effacer le préjugé comme quoi une bibliothèque est lieu de caprice et sa fréquentation serait une perte de temps.

Figure N° 2 : Une bibliothèque : lieu de rencontre entre les principaux acteurs de l'éducation



Source : Analyse de l'auteur

La bibliothèque peut devenir un lieu de rencontre entre professeur-élève et se transformer en un centre d'étude permanent pour eux. Ainsi, Alphonse-Marie et ses coéquipiers osent affirmer qu'à l'école secondaire, la bibliothèque est le centre des études et des travaux, tant des professeurs que des élèves. Pas d'enseignement secondaire satisfaisant sans une bibliothèque bien montée que des professeurs et étudiants fréquentent en commun, où ils trouvent la documentation se rapportant à leurs cours, à leurs travaux, à leurs intérêts particuliers. Actuellement, la bibliothèque dispose non seulement d'une documentation écrite, mais également d'une documentation visuelle et audio-visuelle portant sur de nombreux sujets⁹³. Bref, les bibliothèques sont de lieux de découvertes, moyens de formation continue, sources d'informations générales, politiques et sociales, réservoirs d'idées, opportunités d'acquérir de nouvelles aptitudes, centres socioculturels, centres de ressources et d'études locales et lieux de partage et d'épanouissement.

2. Formation des enseignants et des élèves à la lecture et à la recherche

a. Comment lire ce qui est essentiel dans le livre

La perte de temps causée par la lecture revient toujours dans les propos des enseignants et des élèves dès qu'on les invite à lire. Pour les enseignants, ils sont presque tenus par une activité parallèle à l'enseignement durant leur temps libre afin de résoudre en partie leur problème financier. Pour les élèves, ils se plaignent d'être très occupés à l'école et par les travaux ménagers à la maison. Pour éviter ce gaspillage et pour effectuer une bonne lecture, nous allons proposer une méthode de lecture qui se divise en trois étapes.

- Première étape : la pré-lecture. Avant de se lancer dans une lecture et pour économiser un temps précieux, il est recommandé de bien préparer ses lectures. La pré-lecture consiste à cibler les objectifs de lecture et à faire un survol du texte que l'on se propose de lire. Cette première étape peut prendre quelques secondes à quelques minutes, le tout dépend du nombre de textes à lire. Lorsque les objectifs de la lecture sont précis, il faut lire ensuite la page de couverture, le dos du livre, le verso de la page titre, les tables de matières, l'introduction et la préface, la conclusion de l'auteur et les sous-titres pour savoir si le contenu du livre correspond vraiment aux objectifs et aussi pour connaître si on doit lire intégralement ou en partie le livre.
- Deuxième étape : la lecture. Après avoir fait la pré-lecture, vous êtes maintenant prêt à faire la lecture proprement dite. Pour lire efficacement, vous devez lire avec méthode.

⁹³PARENT, ALPHONSE-MARIE et coll. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome II, paragraphes 1163, 1173,234 [en ligne] disponible sur internet <http://pages.infinit.net/formanet/cs/role.html>

La façon de lire un texte (rapidité, effort, précision...) dépend de vos objectifs personnels, du type de texte mais également des exigences du travail à faire. Vous pouvez faire une lecture en diagonale ou bien une lecture de base. Si vous faites un travail scolaire ou de recherche ou bien lorsque le livre vous intéresse beaucoup, la lecture active est fortement recommandée. Elle consiste à réagir au texte en prenant des notes et en comparant les idées de l'auteur avec vos idées personnelles. Vous pouvez faire un rapport ou un résumé du livre ou bien répondre tout de suite à vos questions de recherche ou lecture. Lorsque vous prenez des notes, essayez de ne prendre que les mots clefs du livre pour faciliter la mémorisation.

- Troisième étape : la post-lecture. Elle consiste à vérifier si les objectifs sont atteints ou encore si vous devez trouver d'autres documents et lire d'autres livres qui vont compléter les informations que vous venez de faire les vôtres.

b. Les compétences liées à la lecture

Lire lentement ou à haute voix n'est pas la meilleure manière de posséder un texte ou de faire une lecture. Il s'agit au contraire d'organiser rationnellement sa lecture en s'appuyant sur une bonne représentation de la structure du livre. A chaque étape de la recherche documentaire, plusieurs aptitudes sont mises en œuvre et que nous pouvons résumer comme suit : le savoir lire, savoir analyser tout en adoptant un esprit critique, le savoir sélectionner des idées essentielles des idées secondaires. En outre, la lecture développe la capacité de compréhension du lecteur lorsqu'il a l'habitude de suivre l'enchaînement des idées évoqué par l'auteur. Elle stimule également sa curiosité intellectuelle et fait naître chez lui le sens du travail et de l'initiative personnelle. La lecture permet aussi à celui qui l'aime d'enrichir son dictionnaire personnel. Elle le met toujours en contact avec des nouveaux mots dont il ignore le sens mais à force de lire, il comprend petit à petit le sens ou après avoir consulté un dictionnaire. Enfin, elle donne une nouvelle aptitude au lecteur pour bien prendre de note. Les fiches de notes sont individuelles, difficilement déchiffrables par une autre personne car elles sont strictement personnelles. D'habitude, les lecteurs prennent et copient intégralement les passages qui les intéressent dans le livre. Or, lire, c'est produire un sens. Ainsi, on ne peut prendre que les idées et les faits censés essentiels dans le livre. On peut suivre les consignes sur la démarche suivante :

Tableau N°17 : Démarche à suivre pour la prise de notes

Noter les faits, les idées fournies dans le livre avec précision	Noter les idées, les matériaux de base pour une future réflexion, un futur texte
FAITS	FUTUR
Noter la procédure de raisonnement, l'enchaînement logique, le parcours de l'auteur	Noter ses réactions, ses émotions occasionnées par la lecture
STRUCTURE	SENTIMENT

Source : RAMANANJAFY Saholy Dina⁹⁴

Bref, les compétences liées à la recherche se voient à travers l'élaboration des fiches de lecture.

3. Prendre la bibliothèque comme un partenaire dans l'enseignement

La culture de lecture constitue un manque pour les élèves malgaches. Pourtant, elle constitue un potentiel énorme sur le travail personnel des élèves et une clef indispensable pour la réussite en histoire. Pour pouvoir la créer chez eux, tous les acteurs de l'éducation doivent collaborer ensemble.

a. Obliger les élèves à lire

Les enseignants jouent un rôle très important dans ce domaine. Ils doivent être conscients qu'ils n'arrivent pas à encadrer leurs élèves tout seul. La collaboration avec d'autres acteurs est une obligation. Dans ce cas, ils devront, dans leur cours, utiliser des méthodes qui incitent (obligent) les élèves au travail personnel et à la lecture...

Pourtant, comme l'exemple vient d'en haut, les enseignants doivent fréquenter en premiers la bibliothèque pour se montrer de bon exemple à leurs élèves. À l'école secondaire particulièrement, la bibliothèque est le centre des études et des travaux, tant pour les professeurs que pour les élèves. Pas d'enseignement secondaire satisfaisant sans une bibliothèque bien montée que des professeurs et étudiants fréquentent en commun, où ils

⁹⁴RAMANANJAFY (S), Perspectives documentaires pour les professeurs d'histoire et géographie à Antananarivo, Mémoire de CAPEN, 2006, p.84

trouvent la documentation se rapportant à leurs cours, à leurs travaux, à leurs intérêts particuliers⁹⁵. La place et le rôle de la bibliothèque, dans une école, doivent symboliser et illustrer l'importance que l'on accorde, dans l'enseignement, aux ouvrages documentaires de toutes sortes.

b. Motiver les élèves à la lecture et à la recherche

L'accent est ici mis sur la compétence du bibliothécaire et sa collaboration avec les enseignants. Le bibliothécaire doit se montrer qu'il est là juste pour satisfaire la demande des élèves, les orienter quel livre doivent-ils lire en fonction de leur besoin, les conseiller en partageant ses connaissances et ses expériences en matière de documentation. Il peut aussi organiser plusieurs animations parce qu'il ne faut oublier qu'il est aussi un animateur. Ces animations ont pour objectif de retenir l'attention de ceux qui sont déjà attachés à la lecture et aussi pour attirer l'attention de ceux qui ne s'intéressent pas à la lecture pour s'y intéresser.

De la part des enseignants, ils peuvent encourager les élèves à lire par plusieurs manières. Ils peuvent utiliser le feed-back positif pour les élèves qui aiment la lecture et mener des recherches selon la liste provenant du bibliothécaire. Ils peuvent aussi organiser des concours pour mettre tout le monde dans un seul rouleau et pour récompenser les efforts fournis par ces élèves. On peut aussi envisager la rédaction du journal de la classe à chaque semestre ou trimestre ou à chaque fin du mois. Ce journal contient tous les meilleurs travaux effectués par le meilleur groupe ou meilleur élève lors d'un sujet de recherche. « Aussitôt validées, elles (les recherches) seront publiées sur le site Internet de la classe pour être accessibles par tous »⁹⁶ si le lycée en possède évidemment.

c. Création d'une charte pour les travaux personnels des élèves

Selon Dominique GLASMAN et Leslie BESSON, un des aspects qui semble être commun aux différents pays est le fait que les devoirs ne s'inscrivent que rarement dans la politique d'établissement. Ce sont en effet essentiellement les choix individuels qui guident les pratiques de travail dans chaque classe. Pourtant, les enseignants donnent des devoirs davantage pour se conformer à la règle et répondre aux attentes des parents que pour leur utilité pédagogique⁹⁷. C'est aussi dans ce sens que la majorité de professeur d'histoire

⁹⁵ Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, Les ressources documentaires : aspects pédagogiques et aspects organisationnels, Québec 1987 [disponible en ligne] sur internet <http://pages.infinit.net/formanet/cs/role.html>

⁹⁶ DAOUDI (M), L'orientation des élèves de STG : une démarche de mutualisation grâce aux TIC [en ligne] disponible sur internet <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2008/b/o/08B0042.pdf>

⁹⁷ GLASMAN (D), BESSON (S), Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, Haut Conseil de l'Évaluation de l'école, DEP, N°15, 2004, p.p.34-35

demande aux élèves de mener de recherche. Cela suppose alors la mise en place d'une charte sur le travail personnel des élèves.

Selon CLASEDU, partant du constat que des parents, des associations de soutien scolaire et aussi des élèves ne « décodent » pas ce qui est demandé comme travail personnel à effectuer à la maison (les devoirs et les leçons), il est important d'élaborer une Charte des enseignants pour le travail personnel demandé aux élèves, hors la classe. Il s'agit de construire ensemble cette charte dans un premier temps entre enseignants. Dans un second temps, elle sera soumise aux parents et aux associations d'aide aux devoirs. Un document final sera remis aux enseignants et aux familles à chaque rentrée scolaire. Un volet sera développé à l'intention des parents comme aide au travail hors classe de leur enfant⁹⁸.

4. Formation continue des enseignants

Nous savons que le monde d'aujourd'hui est un monde dynamique, un monde en mouvement qui change tout le temps. L'enseignement est fortement influencé par ce dynamisme modifiant la pédagogie utilisée, la mode d'interaction enseignant-élèves et dans d'autres domaines.

Pour pouvoir suivre ce mouvement, la mise en place d'un système de formation permanent est importante. Ce système peut avoir la forme d'un stage ou autres formes. Selon le MPA, cette formation doit se poursuivre pendant la carrière et prend la forme d'une formation permanente, c'est-à-dire cyclique, régulier, réservé à tout enseignant en activité. La formation intéresse à la fois la culture générale et la connaissance dans la discipline⁹⁹. Ainsi, la formalité avec les matières enseignées, la compétence acquise dans le maintien de certains procédés comme l'animation du groupe classe et l'utilisation de la technologie de l'éducation sont au cœur de la plupart des programmes de formation des maîtres.

Cette formation consiste à informer les enseignants sur les nouvelles technologies de l'éducation et les innovations pédagogiques. Des atelier-conférences sont importants dans cette formation pour impliquer tous les enseignants : faire un état de lieu et chercher ensemble le bon moyen d'application de ces nouvelles technologies. En plus, il permet aussi aux enseignants d'histoire d'actualiser leur cours.

⁹⁸ CLASEDU, Le travail personnel donné à l'élève, [en ligne] disponible sur internet <http://clasedu.eduactive.info/spip.php?article89>.

⁹⁹ NONJON(A), Notre beau métier. Manuel de pédagogie appliquée, Saint-Paul, 1979, p.48

II. AMELIORATION DU CENTRE TIC ET FORMATION EN TIC

A. Amélioration du centre TIC

1. Augmentation du nombre d'ordinateurs

A l'heure actuelle, les élèves ne sont plus obligés de feuilleter un livre pour chercher un information ou un document. Il leur suffit de se placer devant un ordinateur puis cliquer et les informations sortent. Pourtant, avec le pouvoir d'achat actuel des parents d'élèves du lycée en majorités originaires de la partie basse de la capitale, il serait difficile pour chaque famille de se procurer d'un ordinateur même s'il constitue une nécessité.

Pour pouvoir combler le vide, l'école doit intervenir. Ainsi, on peut multiplier les ordinateurs de la salle TIC pour que les élèves défavorisés puissent profiter de la présence de ces matériels. En effet, avec les matériels multimédias actuels, on ne peut utiliser un logiciel éducatif qu'en tant que support de cours dans une classe traditionnelle qui ne demande généralement qu'un ordinateur et quelques équipements (vidéoprojecteur, sortie son,...). Par contre, le travail personnel sur ordinateur nécessite une salle informatique équipée de plusieurs ordinateurs. Comme chaque élève doit avoir au moins un livre, le nombre d'ordinateurs doit correspondre aussi à l'effectif d'une classe. Or, c'est très loin de la réalité parce qu'il n'y a que cinq ordinateurs pour cinquante élèves.

Un ordinateur pour un élève est donc un idéal. Pourtant, on peut le poser comme objectif à long terme parce qu'avec le coût élevé du projet, c'est très compliqué. Par contre, on peut envisager une acquisition par étape de ces ordinateurs. Seulement, il faut fixer un objectif très précis chaque année selon la possibilité de l'établissement. Avec cette politique, on peut atteindre cet objectif au bout de quelques années si on ne décourage pas.

2. Agrandissement et embellissement de la salle TIC

Comme mentionné auparavant, la salle TIC du lycée est très étroite. C'était une salle de classe que l'on a transformée en salle informatique. En plus, nous avons constaté que le bâtiment qui accueille ce centre est vétuste. Ainsi, il sera une priorité de réhabiliter cette salle pour éviter tout risque d'accident comme l'électrocution parce que les ordinateurs et leurs périphériques sont fragiles et nécessitent des soins bien particuliers tels que l'aération de la salle, la protection contre l'humidité et la poussière. La réhabilitation permet de protéger ces équipements contre l'incendie et le cambriolage.

Cette réhabilitation doit s'accompagner de l'élargissement de la salle. En effet, avec le peu d'ordinateurs qu'il y a déjà, on sent que la salle est très exigüe. Ainsi, si on envisage d'augmenter le nombre d'ordinateurs du centre, on n'a pas assez d'espace pour installer les

nouveaux ordinateurs. Ceci est un objectif à court terme parce que la meilleure solution est de créer un nouveau bâtiment comportant une grande salle pour accueillir les nouveaux ordinateurs et tous les élèves du lycée. Ainsi, centre TIC et CDI offrent en même temps l'accueil des élèves quand ils le désirent. En effet, la présence d'un centre TIC, en bon état et bien équipé dans un établissement présente un intérêt pour tous les acteurs d'une école.

3. Abonnement internet

Nous partons de trois constats : d'abord les élèves malgaches commencent à s'intéresser à l'internet pour étudier (travail personnel, devoirs ...). Ensuite, l'abonnement n'est pas encore à la portée de toutes les familles parce que quelques familles seulement sont abonnées. Enfin, l'élève dépense beaucoup d'argent dans un cyber et il y a des parents qui n'arrivent pas à financer hebdomadairement leur enfant. Ainsi, tous les élèves ne se trouvent pas sur le même pied d'égalité en ce qui concerne l'utilisation de l'internet rendant le niveau des élèves très hétérogène.

Par conséquent, l'école qui doit rendre homogène tous ses élèves intellectuellement surtout et doit assurer à chacun l'accès à l'information doit prendre sa responsabilité. Puisque la famille n'arrive pas à le faire, il appartient à l'école de le faire à sa place. Ainsi, l'abonnement du lycée à internet ne joue pas uniquement aux rôles éducatifs, il joue également des rôles sociaux. Cela permet de lutter contre le décalage de culture entre un enfant d'origine aisée et un enfant défavorisé.

C. Renforcement de la formation en TIC

1. Augmenter le volume horaire de la formation en TIC

Comme nous l'avons avancé auparavant, la classe terminale est privée du cours d'informatique. Même la classe de seconde et la classe de première n'en bénéficient qu'une heure par semaine. Cela ne suffit pas pour ces élèves vu que les matériels sont très insuffisants et ce temps est généralement dépensé par les cours théoriques en classe. Donc, d'un côté, il faudrait au moins une heure de plus pour que les élèves puissent pratiquer sur un ordinateur la théorie qu'ils viennent de découvrir. Autant que possible, il faut que ces heures soient continues pour que tout de suite après la théorie, on passe à la pratique.

De l'autre côté, il faut que le cours d'informatique se répète plusieurs fois dans une semaine parce que l'informatique bureautique n'est pas difficile et certaines personnes arrivent à le maîtriser sans formation en faisant comme suit : tâtonner, essayer, répéter puis répéter encore. Pourtant, elle s'oublie aussi facilement. Ainsi, l'apprentissage doit être répété

plusieurs fois pour éviter l'oubli. La répétition est la meilleure solution pour ne pas oublier ce qu'on apprend déjà et cela nécessite l'augmentation du volume horaire pour ce cours.

2. Définir les modalités de formation des élèves à la maîtrise de l'information

Actuellement, aucun programme officiel ne définit ni le contenu, ni les objectifs à atteindre en informatique. Le cours dépend intégralement du professeur en personne. Ainsi, le contenu varie d'un professeur à un autre et la compétence acquise varie d'une classe à une autre. Par conséquent, le cours d'informatique se situe dans un cadre très flou et mérite d'être éclairci.

La mise en place d'un programme scolaire est alors nécessaire. Ce programme fixe le contenu que chaque niveau doit apprendre. Il définit également les objectifs à atteindre et les compétences que chaque élève doit acquérir à chaque niveau. On peut par exemple donner la répartition de chaque module comme suit, en ce qui concerne l'informatique bureautique. En classe de seconde, les élèves doivent maîtriser l'informatique « Word » en détail pour qu'à la fin de l'année scolaire, tout le monde est capable de traiter un texte suivant les normes requises. En classe de première, les élèves apprennent le Microsoft Power Point fortement nécessaire pour la présentation d'un travail (exposé ou compte-rendu ou rapport...) vu que les élèves commencent déjà à présenter un exposé ou un devoir. En classe terminale, on peut apprendre le Microsoft Excel fortement utilisé en calcul. Cela facilite largement leur étude pour les statistiques et la probabilité surtout.

3. Distribution d'un certificat après une formation au TIC

La majorité des élèves ne sont pas motivés pour suivre un cours d'informatique dans son école. Ils préfèrent l'apprendre ailleurs parce que la qualité de la formation est plus assurée puisqu'ils payent la formation et puisqu'après la formation, ils auront un certificat. Ainsi, pour motiver ces élèves, on peut aussi envisager la distribution d'un certificat à chaque fin de module qui pourrait être à la fin de l'année ou à la fin de chaque trimestre selon la possibilité et la politique préétablie par l'établissement. Après, ces certificats peuvent être utilisés pour un travail de vacances ou pour s'inscrire à des concours universitaires ou professionnels après le baccalauréat si cela fait partie de la condition requise.

III. AMELIORATION DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET SOLUTION D'ORDRE GENERAL

A. Amélioration de l'environnement scolaire

1. Amélioration et réorganisation des mobiliers scolaires

L'état et l'organisation des mobiliers pour une salle de classe sont des éléments clefs favorisant la réussite ou l'échec scolaire. En effet, ils jouent un rôle très important en termes de motivation scolaire. Ainsi, pour rendre les élèves plus motivés, l'amélioration des mobiliers scolaires est aussi primordiale. Cette amélioration consiste tout d'abord à la réparation des tables-bancs et chaises en mauvais état ou inutilisables pour qu'on puisse les utiliser de nouveau. On peut aussi envisager la fabrication de nouvelles tables et chaises pour élèves pour combler le manque afin qu'une table n'accueille pas plus de deux élèves.

En ce qui concerne l'organisation de ces mobiliers, l'organisation traditionnelle est l'unique forme utilisée. Pourtant, cette disposition en rangées parallèle pose un grand problème pour la gestion de classe en méthode active, et pour le suivi par l'enseignant. Elle encourage les timides à rester dans leur petit coin. On peut alors envisager une disposition plus moderne comme la disposition en « U » par exemple. Cela facilite la communication en classe et permet à l'enseignant de suivre de près ces élèves. En plus, on n'a plus besoin de l'estrade, symbole de l'autorité de l'enseignant. Ainsi, tout le monde peut débattre et s'exprimer sans complexe sur un sujet étudié en classe.

2. Amélioration des salles de classe

Certaines salles de classe méritent aussi une réhabilitation parce qu'elles ne répondent pas aux conditions nécessaires. Elles sont en mauvais état : la peinture est dégradée, les fenêtres et les portes sont détruites et les vitres sont presque cassées. Ainsi, il est important de repeindre les murs, de réparer les fenêtres et les portes et de remplacer les vitres. Cela rend plus attrayantes ces salles et les élèves y seront plus motivés.

Comme nous l'avons dit aussi, certaines salles comportent de pylônes à l'intérieur. Ces piliers posent un problème purement pédagogique et sont contre-indiqués pour une salle de classe. Donc, il est aussi important d'enlever de la salle ces piliers et de trouver d'autres moyens pour soutenir le bâtiment.

Enfin, il faut améliorer l'aération et l'éclairage pour certaines salles car cela facilite la compréhension et l'ouverture d'esprit. Ainsi, il faut revoir l'orientation de la salle pour que la salle soit inondée par les rayons solaires, revoit également l'emplacement de la porte et des fenêtres pour que l'air puisse circuler à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle.

B. Solution d'ordre général

1. Amélioration du pouvoir d'achat

D'un côté, selon BOURDIEU et PASSERON, *« les enfants issus des classes sociales supérieures évoluaient avec davantage d'aisance face aux enseignants passés maîtres dans l'art de la prouesse rhétorique et affichant un dédain manifeste pour l'exercice systématique »*¹⁰⁰. De l'autre côté, Plaisance, avance en disant *« le développement d'un modèle pédagogique expressif (modèle qui valorise la créativité des enfants et qui constitue le jeu en dispositif pédagogique) dans les écoles maternelles françaises entre 1945 et 1980 correspondait historiquement à l'entrée massive des classes moyennes et supérieures à l'école maternelle, auparavant fréquentée principalement par les milieux populaires »*¹⁰¹.

La leçon qu'on peut tirer est que quel que soit la méthode pédagogique ou approche pédagogique utilisée, le niveau de vie de la famille influence le résultat scolaire de ses enfants. En effet, la culture, l'habitude de vie, la mode de pensée et l'environnement familial de chaque élève jouent des rôles non négligeables pour la formation scolaire de l'enfant. Ainsi, comme chaque enfant mérite de réussir, chacun doit aussi avoir la chance d'une bonne culture et de source d'information. Sans une amélioration du pouvoir d'achat, certains élèves restent toujours marginalisés et seraient censés avoir de résultats médiocres. Ainsi, l'amélioration du pouvoir d'achat est aussi une lutte contre les mauvais résultats et l'échec scolaire surtout qu'à l'heure actuelle, l'accès à l'information et aux connaissances demande de moyens financiers et matériels assez considérables et coûteux.

2. Implication des parents d'élèves au travail personnel des élèves

Avant, si la famille aide son enfant dans ses études irrégulièrement, aujourd'hui les parents sont reconnus comme des agents actifs dans la scolarité des enfants. La façon dont la famille gère l'enjeu scolaire est une dimension constitutive forte dans l'éducation et la réussite des élèves. En effet, 60% des parents déclarent aider leurs enfants et 59% des élèves qui ne rencontrent pas de problèmes scolaires sont aidés par leurs parents en primaire. Cet intérêt des parents pour le milieu scolaire favoriserait l'attrait du collège pour les élèves : 68% des collégiens sont contents d'y aller dès lorsqu'ils en parlent avec leurs parents (Scott Jones, 1995).

Cependant, au lycée, la tutelle parentale est beaucoup moins présente. Si les parents continuent de suivre leurs enfants, l'aide s'exerce de façon différente puisque beaucoup de

¹⁰⁰ MANGEZ (E), MANGEZ (C), « La pédagogie : une affaire des classes sociales » in DUPRIEZ (V), CHAPELLE (G), *Enseigner*, PUF, Paris, 2007, p.56

¹⁰¹ MANGEZ E, MANGEZ C, op. cit, p.56

lycéens témoignent de l'incapacité de leurs parents à les aider scolairement. D'ailleurs si plus de $\frac{3}{4}$ des collégiens et des élèves de seconde travaillent à la maison, plus de 40% des élèves de terminale travaillent en étude (Barrère, 1997).

D'une manière générale, les études recensées se rejoignent sur l'idée selon laquelle les parents peuvent influencer la réussite des enfants. Selon plusieurs chercheurs, les élèves qui ont la possibilité de partager leur expérience scolaire avec leurs parents sont meilleurs en classe. L'engagement parental peut même atténuer certains facteurs socio-économiques parfois défavorables aux enfants (Van Hooris, 2003)¹⁰².

Ces résultats de recherche montrent à quel point l'implication des parents à la démarche pédagogique peuvent influencer le résultat scolaire de leurs enfants. Ainsi, il est important à nos yeux d'impliquer les parents au travail personnel des élèves. Pourtant, il faut limiter cette participation parce que ce sont des lycéens dont il s'agit et que l'objectif de notre approche est l'autonomie et l'initiative personnelle des élèves. Cette participation peut se présenter sous plusieurs visages : un suivi, quelques conseils, valorisation du résultat de recherche, soutiens financiers et matériels (achat d'ordinateur et logiciel éducatif, abonnement internet, argent pour le cyber...) et surtout de l'encouragement. En fait, la participation des parents se voit par le fait qu'ils s'intéressent aux activités de leurs enfants et qu'ils doivent faire preuve de présence et de confiance à leurs fils ou filles.

¹⁰²CLASSMAN (D), BESSON (S), Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, Haut Conseil de l'Evaluation de l'école, DEP, N°15, 2004, p.p.31-32

Conclusion de la troisième partie

La réussite de la généralisation de la pratique du travail personnel des élèves dans les établissements scolaires du second cycle à Madagascar doit répondre à quelques exigences que chaque établissement et enseignants doivent prendre en compte. Ainsi, les obstacles d'ordre pédagogique, la déficience de moyens de documentation et le manque de matériel d'information et d'infrastructure constituent les principaux obstacles auxquels il faudrait faire face. Parmi les problèmes d'ordre pédagogique, certains sont uniquement liés aux attitudes des élèves comme la réticence des élèves à la lecture et à la recherche, la faiblesse et la disparité du niveau des élèves, le problème de langue, tandis que d'autres sont liés aux enseignants et aux bibliothécaires comme la méconnaissance de la méthode active, le manque de compétences des bibliothécaires, la représentation erronée des enseignants à propos de la travail personnel des élèves.

En outre, la déficience en moyen de documentation et matériel informatique constitue une entrave majeure. En effet, les documents de la bibliothèque d'un lycée public sont largement insuffisants par rapport à l'effectif des élèves et la majorité des livres sont très anciens. En plus, 30% des élèves seulement possèdent une bibliothèque chez eux et 31% pour les livres d'histoire-géographie. Pour les matériels informatiques, le centre TIC de l'établissement manque aussi de matériel alors que 65% des élèves seulement possèdent chez eux un ordinateur. Cela rend très difficile l'utilisation des logiciels éducatifs et l'accès aux sources d'informations d'autant plus que 32% des élèves uniquement sont abonnés à internet.

Pour l'utilisation efficace du travail personnel des élèves dans les établissements scolaires à Madagascar, nous souhaitons la participation active de tous les acteurs du système éducatif malgache. La collaboration Etat-établissement-partenaires éducatifs tels que l'octroi et l'achat de livres surtout de livres d'histoire et des matériels informatiques (ordinateur), le renforcement de la formation en informatique, l'introduction de connexion internet et l'achat ou octroi des logiciels éducatifs sont vivement souhaités.

Il est aussi important de mettre en place un système de formation continue pour tous les enseignants et pour les bibliothécaires pour les mettre en contact permanent avec les nouvelles méthodes et techniques pédagogiques, les nouveaux livres permettant d'actualiser la manière d'enseignement et la bibliothèque du lycée. Tous ces efforts seraient plus bénéfiques s'ils sont accompagnés par l'amélioration de l'environnement scolaire comme

l'amélioration des mobiliers scolaires, l'amélioration des salles de classe, l'amélioration de l'environnement familial des élèves et l'implication des parents d'élève à la démarche pédagogique.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif principal de ce mémoire était d'examiner l'impact du travail personnel des élèves sur l'amélioration du processus d'apprentissage de l'histoire et le résultat scolaire au lycée public malgache. Pour ce faire, nous avons tout d'abord effectué des recherches bibliographiques dans différents centres de documentation et bibliothèques pour repérer les ouvrages qui se rapportent à notre sujet. Ensuite, nous avons mené des études sur terrain au sein du Lycée Moderne d'Ampefiloha pour faire un état de lieu et pour tester nos hypothèses. Nous avons choisi le Lycée Moderne Ampefiloha en tenant compte de notre possibilité financière, temporelle, notre connaissance du lycée, et surtout son emplacement idéal. Ainsi, nous avons choisi de mener notre étude dans deux classes de première A pour l'expérimentation de notre produit et des enquêtes auprès de douze enseignants d'histoire et auprès de quelques responsables administratifs. Les travaux d'expérimentation ont été réalisés avec 90 élèves de deux classes (la première A3 en tant que classe de contrôle et la première A6 en tant que groupe expérimental). L'analyse des résultats nous a permis d'atteindre l'objectif fixé et de vérifier les hypothèses de départ.

Après l'analyse théorique, la méthode active est une méthode d'enseignement qui consiste à mettre les élèves au centre de leur apprentissage. Sous le slogan « *Learning by doing* », il s'agit de mettre les élèves en activité pendant l'apprentissage. La méthode active exige ainsi une gestion de classe souple, un programme scolaire faiblement séquencé et une mode d'évaluation explicite. Pourtant, la participation des élèves pendant l'apprentissage semble comme une habitude dans la démarche pédagogique alors que c'est une conception très difficile tant sur le plan théorique que sur le plan pratique. Elle revêt deux formes : la participation physique qu'on constate facilement comme la prise de parole en classe et la participation intellectuelle souvent oubliée par les professeurs alors que c'est l'objectif principal de la méthode d'apprentissage. Selon LEGENDRE M-F, la participation active a deux significations sur le plan intellectuel. D'un côté, « *C'est faire appel aux outils cognitifs et aux connaissances dont on dispose pour appréhender le monde qui nous entoure et s'en construire des représentations fonctionnelles, propres à guider l'action et la réflexion* ». De l'autre côté, « *c'est aussi faire siens et donc apprendre à utiliser les outils fournis par la*

culture pour mieux organiser sa compréhension du monde et le rendre davantage communicable »¹⁰³.

C'est dans ce cadre que nous avons élaboré une approche pédagogique se basant sur le travail personnel des élèves pour apprendre la matière. Cette approche tient en compte également la spécificité de l'histoire et de l'enseignement de l'histoire. En effet, l'enseignement de l'histoire nécessite toujours l'utilisation d'un document. Sans document, pas d'histoire. Le travail personnel des élèves est un processus, une pratique et un produit qui est à la disposition des élèves. Elle n'est pas limitée à l'intérieur de la salle de classe et pendant le temps scolaire. Elle s'effectue surtout en dehors de la salle de classe et les heures consacrées au cours d'histoire. Elle s'effectue avec tout genre de livres d'histoire, les manuels scolaires surtout, avec les logiciels éducatifs comme Encarta et internet. Pourtant, le contenu doit être conforme au programme scolaire. Elle peut être un travail individuel ou un travail de groupe et peut revêtir plusieurs formes : la lecture, un travail écrit ou un travail oral, un exposé ou un compte-rendu de lecture.

L'analyse globale des résultats de l'expérimentation a montré la validité de nos hypothèses de départ. D'abord, l'étude comparative des résultats des observations de classe nous montre que les élèves se comportent de manière différente durant les cours classiques et durant les cours où les élèves présentent les résultats de leurs travaux personnels. Les cours marqués par la présentation du travail personnel ont un taux élevé de l'indice de participation. Il représente 63,20% des comportements des élèves en classe s'il n'est que 36,80% durant les cours classiques. Ainsi, le travail personnel des élèves favorise la participation active des élèves dans toutes les activités d'apprentissage d'histoire. De plus, les réactions, les actions et l'interaction élève-élève ont connu une augmentation pendant les séances de présentation. Ainsi, les élèves sont très motivés à participer à toutes activités d'apprentissage lorsque les élèves effectuent des travaux personnels.

Le questionnaire adressé aux élèves du groupe expérimental nous montre également que les élèves après l'expérimentation ont une nouvelle attitude vis-à-vis de l'acquisition des connaissances. Ils sont unanimes à dire qu'ils ne sont pas satisfaits des informations qu'ils ont récoltées. Ils suggèrent qu'on leur accorde beaucoup plus de temps pour effectuer plus de recherche et de creuser un peu plus sur le sujet traité. Ainsi, nous pouvons avancer que le travail personnel qu'ils ont mené stimule leur curiosité et leur soif de connaissance. En fait, le

¹⁰³ LEGENDRE (M-F), cité par DUPRIEZ (V), CHAPELLE (G), *Enseigner*, PUF, Paris, 2007, p.88

travail personnel des élèves éveille le désir d'apprendre et la motivation des élèves à l'apprentissage de l'histoire.

Enfin, les résultats des tests font apparaître que les compétences cognitives des élèves de nos deux classes se sont inversées après l'expérimentation. En effet, 68,29% des élèves de la classe expérimentale ont eu la moyenne après l'expérimentation avec une moyenne générale de 11,73 sur 20 s'ils ne sont que 42,86% seulement lors du pré-test avec une moyenne générale de 9,62 sur 20. Par contre, pour le groupe témoin, 38,30% des élèves ont eu la moyenne et la moyenne générale était de 9,21 sur 20 lors du post-test si 62,50% ont eu la moyenne avec une moyenne de 11,62 sur 20 avant l'expérimentation. Ainsi, on peut en conclure que le travail personnel des élèves améliore les compétences cognitives des élèves en histoire. En outre, on remarque aussi que la classe expérimentale est plus homogène que la classe de contrôle après l'expérimentation (variance 2,44 pour la classe expérimentale contre 2,73 pour la classe de contrôle) si le cas n'est pas remarquable avant l'expérimentation (la variance est de 3,76 pour la classe expérimentale contre 3,81 pour la classe de contrôle). Ainsi, le travail personnel des élèves permet de réduire l'hétérogénéité du niveau des élèves en classe.

Pourtant, avec les entretiens que nous avons menés et avec le questionnaire que nous avons distribué, nous avons pris conscience que la pratique du travail personnel des élèves en histoire dans le lycée public à Madagascar rencontre de nombreux obstacles et problèmes qui sont généralement d'ordre pédagogique, matériel et environnemental et d'ordre général. Les principaux obstacles pédagogiques sont la réticence des élèves à la lecture et la représentation erronée des enseignants concernant le travail personnel des élèves. Les obstacles matériels tournent autour du manque de documentation et des nouveaux moyens d'information. L'obstacle environnemental se traduit par l'insuffisance et la vétusté des mobiliers scolaires et des salles de classe. Les problèmes d'ordre général sont l'absence d'une politique claire sur le travail personnel des élèves et les devoirs donnés aux élèves, l'insuffisance budgétaire pour l'établissement et la faiblesse du pouvoir d'achat de la majorité des parents d'élève.

Néanmoins, ces différents obstacles ne sont pas insurmontables. Nous avons aussi apporté des solutions pour que le travail personnel des élèves puisse se réaliser avec efficacité et dans tous les lycées de Madagascar. Parmi ces solutions, nous avançons l'utilisation d'une démarche pédagogique qui oblige puis incite les élèves à mener un travail personnel. On peut aussi envisager la fourniture en ouvrages et documents au CDI de l'établissement et la création d'un centre TIC doté de connexion internet. On peut aussi motiver les élèves à l'apprentissage par l'amélioration de l'environnement scolaire et l'augmentation du pouvoir

d'achat de leurs parents. Enfin, on peut aussi impliquer les parents d'élève dans cette démarche pédagogique comme pour l'encouragement de leurs enfants surtout face à des difficultés et pour la participation matérielle et financière.

Au terme de ce travail, nous remarquons que de nombreux points restent inexplorés et que d'autres questions surgissent. Ainsi, il convient donc de poursuivre le travail sur une plus longue période avec une méthodologie plus rigoureuse. Par exemple, nous devons nous intéresser à d'autres établissements scolaires, ruraux en particulier. Quoiqu'il en soit, nous souhaitons la généralisation du travail personnel des élèves en histoire dans tout établissement scolaire.

Pour terminer, malgré une expérimentation qui s'est limitée seulement à un établissement, cette étude ouvre la voie pour trouver des approches pertinentes et adaptées au contexte de la démocratie et du développement de la technologie de l'information et de communication en ce qui concerne le processus d'apprentissage. Ce travail est une piste pour les décideurs du secteur éducatif malgache pour un éveil technologique et une prise de conscience qu'il faut adopter une démarche pédagogique plus libérale et qui peut profiter à l'ère numérique.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : METHODE ACTIVE ET TRAVAUX PERSONNELS DES ELEVES EN HISTOIRE.....	4
PREMIER CHAPITRE: LA METHODE ACTIVE EN QUESTION	5
I. SOURCES ET FONDEMENTS THEORIQUES DE LA PEDAGOGIE DITE « ACTIVE ».....	5
A. Des nouvelles conceptions de l'enfant et de l'éducation	5
B. Les fondements de la pédagogie active	6
C. Les caractéristiques de l'apprentissage dans la pédagogie active	7
D. Les objectifs de la méthode active.....	8
II. PARTICIPATION ACTIVE DES ELEVES.....	9
A. Définition.....	9
B. Les objectifs de la participation active des élèves.	12
1. Les objectifs sociaux	12
2. Les objectifs cognitifs.....	14
3. Les objectifs pédagogiques	15
C. Modèles de participation active des élèves d'après DALONGEVILLE.....	17
DEUXIEME CHAPITRE: LES TRAVAUX PERSONNELS DES ELEVES EN HISTOIRE	19
I. ETATS DE LIEUX ET CONTEXTE ACTUEL	19
A. Etats de lieux	19
1. Méthode impositive	19
2. Quasi-inexistence de concrétisation.....	19
3. Méthode d'apprentissage limitée à l'enregistrement du cours.....	19
4. Participation des élèves limitée aux questions-réponses	20
B. Contexte actuel.....	20
1. Tendance généralisant du TIC.....	20
2. L'essor de la liberté individuelle	21
3. L'émergence d'une nouvelle société	22
II. Généralité sur le travail personnel des élèves en histoire.....	23
A. Significations de l'expression	23
B. Les types de travail personnel des élèves	25
C. Les objectifs visés	26
1. Acquisition des techniques d'information et création d'initiative personnelle.....	26
2. Centrer la démarche pédagogique sur l'élève.....	26
3. Développer chez les élèves l'esprit d'analyse, de synthèse et critique.....	27
4. Lutter contre l'heure de la faim et les heures de la paresse	27
5. Améliorer les relations maître-élèves et élève-élève.....	28
6. Habituer les élèves à la lecture et à la recherche	28
D. Rôles de l'enseignant/élèves	28
III. EXEMPLES DE TRAVAIL PERSONNEL DES ELEVES EN HISTOIRE AU LYCEE.....	30
A. Présentation du travail personnel.....	30
1. Types de travail proposé	30
a. Travail individuel.....	31
b. Travail par groupe.....	31
2. Processus du travail personnel des élèves	32

a.	La lecture.....	32
b.	Prendre des notes	32
c.	Confronter les informations.....	32
d.	La communication des informations.....	33
3.	Lieu et moment du travail personnel	33
a.	En dehors de la salle de classe et du cours	33
b.	Dans la salle de classe et pendant le cours.....	34
B.	Contenu et outils de travail.....	35
1.	Contenu du travail personnel.....	35
a.	Conforme au programme d'histoire	35
b.	Conforme aux documents consultés.....	35
2.	Les outils de travail	36
a.	Les documents imprimés.....	36
b.	Les documents numériques	37
c.	Les documents audiovisuels	37
d.	Les documents objets	37
	Conclusion de la première partie.....	38

DEUXIEME PARTIE : EXPERIMENTATION ET EVALUATION DE L'EFFICACITE DU TRAVAIL PERSONNEL DES ELEVES PENDANT LE PROCESSUS APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE 39

TROISIEME CHAPITRE : L'EXPERIMENTATION AU SEIN DU LYCEE MODERNE AMPEFILOHA 40

I.	STRATEGIE D'EXPERIMENTATION	40
A.	Méthodologie d'expérimentation	40
B.	Les outils d'enquête.....	40
1.	Les recherches bibliographiques	40
2.	Les entretiens avec des personnes ressources.....	41
3.	Le questionnaire	42
4.	Pratique de l'observation de classe.....	42
C.	L'expérimentation à travers le recours au groupe contrôle et groupe expérimental.....	43
1.	Description de l'expérimentation	43
2.	Description théorique du travail personnel des élèves	43
II.	LE TRAVAIL D'EXPERIMENTATION.....	45
A.	Choix de l'établissement et de population cible.....	45
1.	Motifs du choix de l'établissement.....	45
2.	Choix de la population cible.....	46
a.	Critères de sélection des enseignants	46
b.	Critères de sélection des élèves.....	47
B.	Déroulement de l'expérimentation	48
1.	Le travail préliminaire avant l'expérimentation	48
2.	Déroulement de l'expérimentation	49
C.	Les modes d'évaluation	51
1.	Recours à un pré-test	51
2.	Evaluation par un post-test.....	52
3.	Comparaison des résultats.....	52
	QUATRIEME CHAPITRE: EVALUATION DE L'EXPERIMENTATION	53
I.	RESULTATS DES OBSERVATIONS DIRECTES CONCERNANT LA PARTICIPATION DES ELEVES PENDANT LE COURS.....	53

A. Résultats des observations de classe avant l'expérimentation	53
B. Résultats de l'observation pendant l'expérimentation	55
C. Accroissement de la participation des élèves	56
1. Analyse comparative des taux de participation des élèves dans le cadre d'une approche traditionnelle et d'une approche moderne faisant appel aux travaux personnels des élèves	57
2. Facteurs explicatifs	58
II. RESULTATS DES EVALUATIONS	59
A. Résultats du pré-test	59
1. Résultats du pré-test pour la classe de contrôle	59
2. Résultats du pré-test pour la classe expérimentale	60
B. Résultats du post-test	62
1. Résultats du post-test pour la classe de contrôle	62
2. Résultats du post-test pour le groupe expérimental	63
III. BILAN DE L'EXPERIMENTATION	65
A. Bilan socio-affectif	65
1. Réaction des élèves face à l'utilisation du travail personnel	65
2. L'impression des élèves pendant et après la recherche	66
3. Satisfaction des élèves de la classe expérimentale après l'expérimentation	67
B. Bilan cognitif	68
1. Une augmentation des compétences intellectuelles et l'homogénéité des élèves après avoir effectué des travaux personnels	68
2. Les facteurs explicatifs de ces résultats	68
C. Limite de l'expérimentation	69
1. Gestion de temps	69
2. Gestion de classe	70
Conclusion de la deuxième partie	71

TROISIEME PARTIE : OBSTACLES DU TRAVAIL PERSONNEL DES ELEVES AU LYCEE ET SOLUTIONS..... 73

CINQUIEME CHAPITRE: LES OBSTACLES DE L'APPLICATION ET DU BON DEROULEMENT DES travaux PERSONNELS DES ELEVES	74
I. LES OBSTACLES D'ORDRE PEDAGOGIQUE	74
A. Obstacles liés aux élèves	74
1. Réticence des élèves à la lecture et à la recherche	74
2. Utilisation de la lecture à de fin non-éducative	76
3. Faiblesse et disparité des niveaux intellectuels des élèves	77
4. Problème de français	79
5. La perception de la matière par les élèves	79
B. Obstacles liés au personnel enseignant et aux bibliothécaires	81
1. Disparité de formation et statut des enseignants	81
2. La méconnaissance de la méthode active	81
3. Manque de compétences des bibliothécaires	82
4. Représentation erronée des enseignants à propos de travail personnel des élèves	82
5. Emploi du temps chargé des enseignants	84
II. DEFICIENCE DE MOYENS DE DOCUMENTATION	85
A. A l'établissement	85
1. Heure d'ouverture du CDI	85
2. Absence des fichiers	85
3. Insuffisance et vétusté des documents	85

4.	Décalage entre documents existants et programme en vigueur	86
5.	Difficulté de trouver le livre voulu	86
6.	Inexistence de connexion internet	86
B.	A la maison	87
1.	Manque d'une bibliothèque	87
2.	Insuffisance de livre d'histoire	87
3.	Manque d'ordinateur	88
4.	Quasi-inexistence d'abonnement internet	88
5.	Coût élevé d'une visite au cyber	89
6.	Utilisation d'internet à de fin non-éducative	89
III.	MANQUE DE MATERIEL D'INFORMATION ET D'INFRASTRUCTURE	90
A.	Obstacles matériels	90
1.	Des salles de classe et mobiliers scolaires freinant la bonne marche de l'enseignement	90
2.	Insuffisance des ordinateurs	91
3.	Non utilisation des matériels audio-visuels au profit des études	92
4.	Insuffisance de formation en matière de TIC	92
B.	Obstacles infrastructurels	93
1.	Salle de lecture très étroite et mal-équipée	93
2.	Salle de lecture et salle informatique très étroites	93
3.	Problème sur le plan politique	93
4.	Insuffisance budgétaire	94
SIXIEMECHAPITRE: PROPOSITIONS DE SUGGESTIONS POUR DES EVENTUELLES AMELIORATIONS		95
I.	SATISFAIRE LES BESOINS NECESSAIRES EN MATIERE DE DOCUMENTATION AU LYCEE	95
A.	Rendre le CDI de l'établissement plus attractif	95
1.	Mise en place et multiplication des CDI dans chaque établissement	95
2.	Conception de manuel suivant le programme en vigueur	95
3.	Rééquipement du CDI en nouveaux ouvrages	96
4.	Agrandissement et rééquipement de la salle de lecture	96
5.	Numérisation de la bibliothèque, du moins du catalogue	97
B.	Mettre en place un système de formation	98
1.	Formation des bibliothécaires	98
a.	Accueil chaleureux offert aux lecteurs surtout aux élèves	98
b.	Formation en matière de catalogue	98
c.	Guide et orientation des lecteurs	99
d.	Vulgarisation des nouveaux arrivages et analyses de demande des lecteurs	99
e.	Renforcer le rôle de la bibliothèque de l'école	100
2.	Formation des enseignants et des élèves à la lecture et à la recherche	101
a.	Comment lire ce qui est essentiel dans le livre	101
b.	Les compétences liées à la lecture	102
3.	Prendre la bibliothèque comme un partenaire dans l'enseignement	103
a.	Obliger les élèves à lire	103
b.	Motiver les élèves à la lecture et à la recherche	104
c.	Création d'une charte pour les travaux personnels des élèves	104
4.	Formation continue des enseignants	105
II.	AMELIORATION DU CENTRE TIC ET FORMATION EN TIC	106
A.	Amélioration du centre TIC	106
1.	Augmentation du nombre d'ordinateurs	106
2.	Agrandissement et embellissement de la salle TIC	106

3. Abonnement internet	107
C. Renforcement de la formation en TIC	107
1. Augmenter le volume horaire de la formation en TIC	107
2. Définir les modalités de formation des élèves à la maîtrise de l'information.....	108
3. Distribution d'un certificat après une formation au TIC	108
III. AMELIORATION DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET SOLUTION D'ORDRE	
GENERAL	109
A. Amélioration de l'environnement scolaire	109
1. Amélioration et réorganisation des mobiliers scolaires.....	109
2. Amélioration des salles de classe	109
B. Solution d'ordre général	110
1. Amélioration du pouvoir d'achat.....	110
2. Implication des parents d'élèves au travail personnel des élèves	110
Conclusion de la troisième partie	112
 CONCLUSION GENERALE	 114

BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaires et encyclopédies

- ARENILLA (L), GOSSOT (B) et al, Dictionnaire de pédagogie, Bordas, Paris, 2000.
- LAFON (R), Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie, PUF, Paris, 1963.

Ouvrages généraux

- ALBERT (E), CALIN, Guide pratique du maître, éducatif, IPAM, Paris, 1993.
- DEWEY (J), L'école et l'enfant, Ed CLAPAREDE, Paris, 1967, 174p.
- DUBE (L), Psychologie de l'apprentissage, 2^e éd, Presse Universitaire de Québec, Canada, 1990, 381p.
- DUPRIER (V), CHAPELLE (G), Enseigner, PUF, Paris, 2007.
- NONJON (A), Notre beau métier. Manuel de pédagogie appliquée, Saint-Paul, 1979.
- TARDIF (J), Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive, Québec: Éditions Logiques, 1992. 474 pages

Ouvrages spécifiques

- AUDIGIER (F), Concepts, modèles, raisonnements, Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Actes du 8^{ème} colloque, mars 1996, INRP, 1997, 544p.
- BERBAUM (J) Développer la capacité d'apprendre, Collection Pédagogie, éd ESF, Paris, 1995, 191p.
- BORDALLO (I), GINESTIT (J-P), Pour une pédagogie de projet, Pédagogie pour demain, Nouvelles approches, Hachette Education, Paris, 1995, 191p.
- BORDERIE, Le métier de l'élève, Pédagogie pour demain, Hachette éducation, Paris, 1991.
- CALDERON, Professeur enseignant : devenir professeur des écoles, Hachette éducation, Paris, 1995.
- CLARY (M), Enseigner l'histoire à l'école, Petite encyclopédie, Istra, Hachette, Paris, 1991.

- CRAHAY (M), LAFONTAINE, L'art et la science de l'enseignement, éd 2000, Paris, 2000.
- DALLONGEVILLE (A), Enseigner l'histoire à l'école, cycle 3, Pédagogie pour demain, Didactiques 1^{er} degrés, Hachette, Paris, 1995, 1995, 128p.
- DIENG (S),..., Les pratiques de classe dans l'APC, La pédagogie de l'intégration au quotidien de la classe, Ed de Boech, Paris, 2010, 364p.
- COUSINET (R), Une méthode de travail libre par groupes, les Editions du CERF, Paris, 1949.
- DEVICCHI (G), Aider les élèves pour apprendre, Pédagogie pour demain, Nouvelles approches, Ed Hachette, Paris, 1992.
- DURIF (D), Concevoir sa classe : une aide aux apprentissages, Pratique pédagogique, Armand Colin, Paris, 1994, 128p.
- FERRE (A), Enseigner, un métier difficile, Conseils pour faire la classe, Coll. BOURRELIER, A Colin, Paris, 1958, 167p.
- GLASSMAN (D), BESSON (S), Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école, Haut Conseil de l'Evaluation de l'école, DEP, N°15, 2004, 154p.
- LARDY (J-P), Recherche d'information sur internet, outils et méthodes, ADBS Edition, 5^e édition, Paris, 1998, 100p.
- Le PELLEC (J), Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend, Enjeux du système éducatif, Hachette Education, Paris, 1991, 122p.
- MARECHAL (P), Comment enseigner l'histoire locale et régionale, Bibliothèque pédagogique N°3, Ferrand Nathan, 1956, 189p.
- MARCHAND, Guide pratique : devenir professeur, IUFM, Vuibert, Paris, 1992.
- MEIRIEU (P), Apprendre... oui, mais comment, Collection pédagogies, ESF éditeur, Paris, 1993, 193p.
- MEIRIEU (P), Professeurs débutants, 4^{ème} Edition, Saint-Denis, 1995, 262p.
- MELLINA (B), Les exigences de la discipline, enseigner l'histoire géographie en collège et en lycée, CRDP de l'Académie de Créteil, 1996.
- MICIELLI, Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes, 7^e éd ESF, Paris, 1991.

- MONIOT (H), SERWANSKI (M), L'histoire en partage, le récit du vrai. Questions de didactique et d'historiographie, Nathan, 1994.
- MONIOT (H), Didactique de l'histoire, Nathan, Paris, 1993.
- MONTAGNER (H), les rythmes de l'enfant et de l'adolescent, Lawrence Pernoud, 1978.
- MORANDI (F) Modèles et méthodes en pédagogie, Nathan, France, 1997, 127p.
- PRZESMYCKI (H), La pédagogie différenciée, Pédagogie pour demain, Nouvelles approches, Hachette Education, Paris, 1991, 159p.
- OLLIVIER (B), Communiquer pour enseigner, Pédagogie pour demain, Références, Ed Hachette, Paris, 1992, 287p.
- PERRENOUD (P), Métier de l'élève et sens du travail scolaire, Collection Pédagogie, 5^e édition, Paris, 2004, 207p.
- REINARD (M), L'enseignement de l'histoire et ses problèmes, Nouvelles encyclopédie pédagogique, PUF, Paris, 1967, 141p.
- REY (B), Les relations dans la classe, au collège et au lycée, ESF, éditeur collection pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, 1999.
- ROGER (B), GROSJEAN (L), Apprendre ensemble pour une pédagogie de l'autonomie, C.R.D.P. DE L'ACADEMIE DE GRENOBLE, France, 1999, 211p.
- ROMAINVILLE (M), « Ignorante du passé, la pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre ? Quelques leçons de la longue histoire des méthodes actives » in Les actes du 4 e colloque questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur, PUL, Louvain, 2007.

Mémoire de DEA et CAPEN

- ANDRIAMBOLA MALALA HARISOA, Contribution à l'intégration des TICE dans l'enseignement de l'histoire, Exemple d'un produit didactique d'histoire, Mémoire CAPEN, 2006.
- HAMENI (B), Les méthodes actives dans le système éducatif camerounais : le cas de la NAP dans l'enseignement de la philosophie en classes de terminale à Yaoundé, Université de Rouen - Master II 2005
- RAMANANJAFY Saholy Dina, Perspectives documentaires pour les

professeurs d'histoire et géographie à Antananarivo, Mémoire de CAPEN, 2006.

- RANDRIAMANALINA Célestin, Contribution à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire et de la géographie en classe de 4^{ème} dans les trois collèges publics du district d'Anjozorobe, Mémoire de CAPEN, juin 2007.

WEBOGRAPHIE

- http://www.memoireonline.com/07/11/4627/m_Interactions-entre-eleves-inspecteurs-lors-des-activites-collaboratives-et-coop6.html#toc12 du 02/11/2011
- <http://erra.perso.neuf.fr/ranguin/renau/pas-autorite.htm> du 25/10/2011
- <http://classedu.eduactive.info/spip.php?article89> du 06/11/2011
- <http://pages.infinet.net/formanet/cs/role.html> du 26/11/2011
- <http://www.afblum.be/educatif/educatif.html> du 06/11/2011
- http://www.snes/edu/IMG/pdf/projet_de_circulaire_professeurs_documentalistes_-_05-05-2010_-_v01.pdf consulté le 25 octobre 2011
- <http://www.guide-genealogie.com/guide/genealogie-ecole.html> consulté le 25 octobre 2011
- <http://ibo.org/fr/recognition/ressources/curriculum/documents/HR8.5-3098FrCore-p1.pdf> consulté le 25 octobre 2011
- <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/atp.pdf> consulté le 03 novembre 2011

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE I : LES CARACTERISTIQUES DES DIDACTIQUES NOUVELLES SELON Philippe PERRENOUD.

ANNEXE II : LES TACHES QU'ON DEMANDE AUX ELEVES DANS LES DIDACTIQUES NOUVELLES SELON Philippe PERRENOUD

ANNEXE III : Grille de CRAHAY DELHAXE

ANNEXE IV : TABLEAUX DE L'ORDRE DE PREFERENCE DES MATIERES PAR LES ELEVES ET L'UTILITE DE L'HISTOIRE PAR LES ELEVES

ANNEXE V : REPARTITION DES ENSEIGNANTS PAR MATIERE

ANNEXE VI : NOMBRE DES OUVRAGES PAR MATIERE AU CDI

ANNEXE VII : PHOTOS MONTRANT LA PARTIE INTERIEURE DU CDI

ANNEXE VIII : LES FICHES CONTENANT LES INFORMATIONS RECOLTEES PAR LES ELEVES DE LA CLASSE EXPERIMENTALE : Thème : la Première Guerre mondiale

ANNEXE IX : PHOTOS MONTRANT LES OBSTACLES DU BON FONCTIONNEMENT DES RECHERCHES PERSONNELLES DES ELEVES

ANNEXE X : QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

ANNEXE I

LES CARACTERISTIQUES DES DIDACTIQUES NOUVELLES SELON Philippe PERRENOUD.

Les didactiques nouvelles se caractérisent en général par :

- L'accent mis sur l'élève, comme sujet actif de son apprentissage, plus que le maître dispensateur de savoir.
- L'insistance sur la construction progressive de connaissances et de savoir-faire non seulement à travers une activité propre mais également à travers des interactions sociales aussi bien entre élèves qu'entre élève et maître.
- Une volonté de décloisonner les disciplines, de privilégier des compétences fonctionnelles et globales par opposition à des acquis notionnels et à des savoirs fragmentés.
- Une volonté d'ouvrir l'école sur la vie, d'ancrer les apprentissages scolaires dans des expériences quotidiennes, le « vécu » des élèves.
- Le respect de la diversité des personnalités et des cultures.
- La valorisation de l'autonomie de l'enfant, du self-government du groupe-classe, du moins dans certaines limites.
- Le prix attaché à la motivation intrinsèque, au plaisir, à l'envie de découvrir et de faire par opposition au jeu de la carotte et du bâton.
- l'importance accordée aux aspects coopératifs du travail scolaire et du fonctionnement du groupe-classe, par opposition aux tâches strictement individuelles et à la compétition entre élèves.
- L'importance donnée à l'éducation et au développement de la personne par opposition à une centration exclusive sur les savoirs et les savoir-faire.

ANNEXE II

LES TACHES QU'ON DEMANDE AUX ELEVES DANS LES DIDACTIQUES NOUVELLES SELON Philippe PERRENOUD

1. Tous les élèves ne font pas constamment la même chose en même temps. Cette diversité peut aller bien au-delà d'une absence de synchronisation, par exemple, lorsque les élèves s'engagent dans des tâches dont le contenu et la difficulté varient en fonction de leur besoin ou de leurs préférences.
2. Les tâches sont ouvertes, n'appellent pas une solution unique, mais requièrent l'invention d'une démarche partiellement originale, que personne ne reconnaît d'avance, même par le maître. Lorsque on se lance dans une recherche [...] on ne sait pas vraiment à quel résultat on va aboutir, ni combien de temps cela prendra.
3. Les tâches sont plus globales, dans la mesure où elles naissent en principe d'un problème réel, d'une nécessité fonctionnelle, et ne se plient pas, par conséquent au découpage horaire et notionnel du curriculum.
4. Les tâches présentent des formes moins stéréotypées, parce qu'on ne les puise pas dans des répertoires d'exercices, mais on les invente au fur et à mesure en fonction de projets et de propositions du maître ou des élèves, en saisissant certaines occasions qui ne se représentent pas régulièrement, une campagne électorale à analyser, une action collective à l'école, une fête, un voyage, un élève qui s'en va, un meuble à construire.
5. Les tâches font appel fréquemment à l'oral. On ne recourt à l'écrit que lorsqu'il est utile, on s'en passe lorsqu'il alourdit ou ralentit inutilement le travail. L'essentiel est d'arriver à une décision, à une solution, à une réalisation, sans être obsédé par des traces écrites.
6. Les tâches sont souvent assumées collectivement, par plusieurs élèves, qui discutent, se partagent le travail, font des propositions à l'ensemble du groupe-classe.
7. Il est difficile de comparer le rendement des uns et des autres, parce que les tâches sont de natures diverses et ne s'analysent pas facilement. L'appréciation du travail de chacun repose sur une évaluation globale et intuitive plus que sur un décompte précis de la quantité de phrases ou l'opération.
8. Certains élèves ou groupe-classe tout entier s'engagent parfois dans des tâches de longue haleine, plusieurs heures, une journée, parfois une semaine, ou d'avantage lorsqu'il s'agit de préparation d'un spectacle, d'une enquête sur terrain, de l'édition d'un journal par exemple. La journée ne se présente plus comme une alternance rapide

des tâches distinctes, mais comme une succession de moments différenciés inscrits dans un même objectif général, dont la réalisation suppose toutes sortes d'opérations et en général une division du travail.

9. Les tâches ne sont pas choisies essentiellement en fonction de leur facilité et de possibilité des corrections qu'elles offrent, mais leur utilité pratique ou de leur intérêt. Il arrive donc que les élèves soient confrontés à des tâches qui les dépassent et fasse l'expérience soit de leur impuissance, soit de leur dépendance par rapport à l'adulte ou à d'autres personnes ressources.
10. Les tâches se définissent progressivement, au gré d'une concertation entre les élèves et le maître. Il n'y a pas proprement parler de consignes, mais un travail permanent de rappel et d'aménagement des objectifs généraux, d'explications de prochaines étapes et priorités.

ANNEXE III

Grille de CRAHAY DELHAXE

INDICE DE PARTICIPATION A L'ORGANISATION

1. Va-et-vient dans la salle de classe (au tableau, distribution de feuilles, livres, cahier, supports...
2. Prise ou rangement de matériels (cahiers, stylos, ouverture du livre...) dans le cartable

INDICE DE PARTICIPATION A LA LECON

I. ATTENTION A LA LECON

1. Regarde, écoute passivement le maître
2. Regarde ce qui est au tableau noir
3. Regarde, écoute un élève sollicité

II. REACTION

1. Sollicite une prise de parole (lève la main)
2. Réaction gestuelle, verbale aux commentaires du maître
3. Réponse après sollicitation à une question
4. Commentaire de l'élève
5. Tâche écrite sollicitée par le maître (prendre note, copie ce qui est au tableau)

III. ACTION

1. Prise de parole spontanée
2. Pose des questions d'organisation
3. Pose des questions de contenus
4. Développement de contenu
5. Action gestuelle (lire ce qui est dans le cahier, les livres)
6. Réponse spontanée à une question

IV. INTERACTION ELEVES-ELEVES

1. Echanges (relatifs à la leçon)
2. Réaction gestuelle (regarde le cahier du voisin pour vérifier)
3. Rappel à l'ordre

INDICE DE NON-PARTICIPATION

I. PERTURBATION

1. Dispute entre élèves
2. Dérangement du maître
3. Bavardage
4. Va et vient dans la salle, entrée, sortie

II. DISTRACTION

1. Regard perdu, indifférence
2. Joue avec les matériels (stylos, ...)
3. Regard non focalisé sur l'action d'apprentissage du moment (se tourne derrière, ...)
4. Comportement gestuel

III. INCOMPREHENSION

1. Non réponse aux questions posées

IV. RETARD

V. ABSENCE

VI. ACTION IMPOSSIBLE A CODER

1. Murmure tout seul, éternue, se mouche,...

ANNEXE IV

TABLEAUX DE L'ORDRE DE PREFERENCE DES MATIERES PAR LES ELEVES ET L'UTILITE DE L'HISTOIRE PAR LES ELEVES

Tableau N°18 : L'ordre de préférence des matières par les élèves

Matières Rang	MATH	P C	SVT	MAL	HISTOIRE	ANG	FR	EPS	GEO	INFO
1	09	05	08	12	04	23	16	08	03	02
2	10	03	07	16	09	13	18	07	06	02
3	11	08	01	13	15	09	12	05	11	05
4	10	11	07	12	13	08	07	06	15	0
5	03	06	10	11	18	08	17	11	07	03
6	05	12	12	10	13	08	07	08	13	1
7	07	16	07	05	07	10	06	08	17	09
8	08	09	19	07	06	05	02	14	10	09
9	15	17	12	02	02	03	05	16	07	06
10	12	02	07	02	03	04	00	05	00	51

Tableau N°19 : L'utilité de l'histoire par les élèves

	Fréquence	Pourcentage
Avoir de bonnes notes	63	70
Connaître le passé	67	74,44
Comprendre le présent	34	37,78
Plaisir de dialoguer avec les autres	8	8,89
Autres	3	3,33

ANNEXE V

REPARTITION DES ENSEIGNANTS PAR MATIERE

Tableau N° 20 : Nombre des enseignants par matière

Matière	Nb total enseignant	Masculin	Féminin	Nb de nouveaux enseignants par matière
Malagasy	23	6	17	1
Anglais	18	2	16	1
Français	16	15	11	1
Histoire-Géographie	15	6	9	-
S.V.T.	20	4	16	-
Mathématique	21	13	8	-
Physique-Chimie	29	17	12	-
Philosophie	10	5	5	-
Allemand	4	1	3	-
Russe	-	-	-	-
Espagnol	4	2	2	1
Informatique	2	2		-
E.P.S.	13	8	5	-
TOTAL	175	71	104	4

Source : Enquête de l'auteur

ANNEXE VI

NOMBRE DES OUVRAGES PAR MATIERE AU CDI

Tableau N°21 : Nombre des ouvrages par matière

Matière	L'année scolaire 2011-2012		L'année scolaire 2012-2013	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
Malagasy	317	3,94	317	3,17
Anglais	916	11,41	916	9,15
Français	968	12,05	938	9,37
Histoire-Géographie	918	11,43	1131	11,30
S.V.T.	506	6,30	506	5,05
Mathématique	1805	22,48	1805	18,03
Physique-Chimie	850	10,58	850	8,49
Philosophie	149	1,85	149	1,49
Allemand	266	3,31	2066	20,64
Russe	236	2,94	236	2,36
Espagnol	461	5,74	461	4,61
Roman français	518	6,45	518	5,17
Roman anglais	117	1,45	117	1,17
Total	8027	100	10010	100

Source : Enquête de l'auteur

ANNEXE VII

PHOTOS MONTRANT LA PARTIE INTERIEURE DU CDI

Photo N°4 : L'aspect général de la bibliothèque



Source : Cliché de l'auteur

Sur cette photo, nous voyons l'aspect général de la bibliothèque de l'établissement. La bibliothèque comporte une grande salle dont une partie est réservée à la lecture (au fond) et une partie réservée aux bibliothécaires tandis que les rayons entourent la salle.

Photos N°5 : L'aspect des rayons de la bibliothèque



Source : Clichés de l'auteur

A gauche, les ouvrages pour des prêts à domicile sont vetustes. A droite les nouveaux rayons avec des ouvrages plus ou moins neufs.

Photo N°6 : Les élèves qui visitent la bibliothèque



Source : Cliché de l'auteur

La bibliothèque est peu fréquentée par les élèves. Dans la salle de lecture, il n'y a qu'une dizaine d'élèves.

Photo N°7 : Les nouveaux livres d'histoire pour la classe de seconde

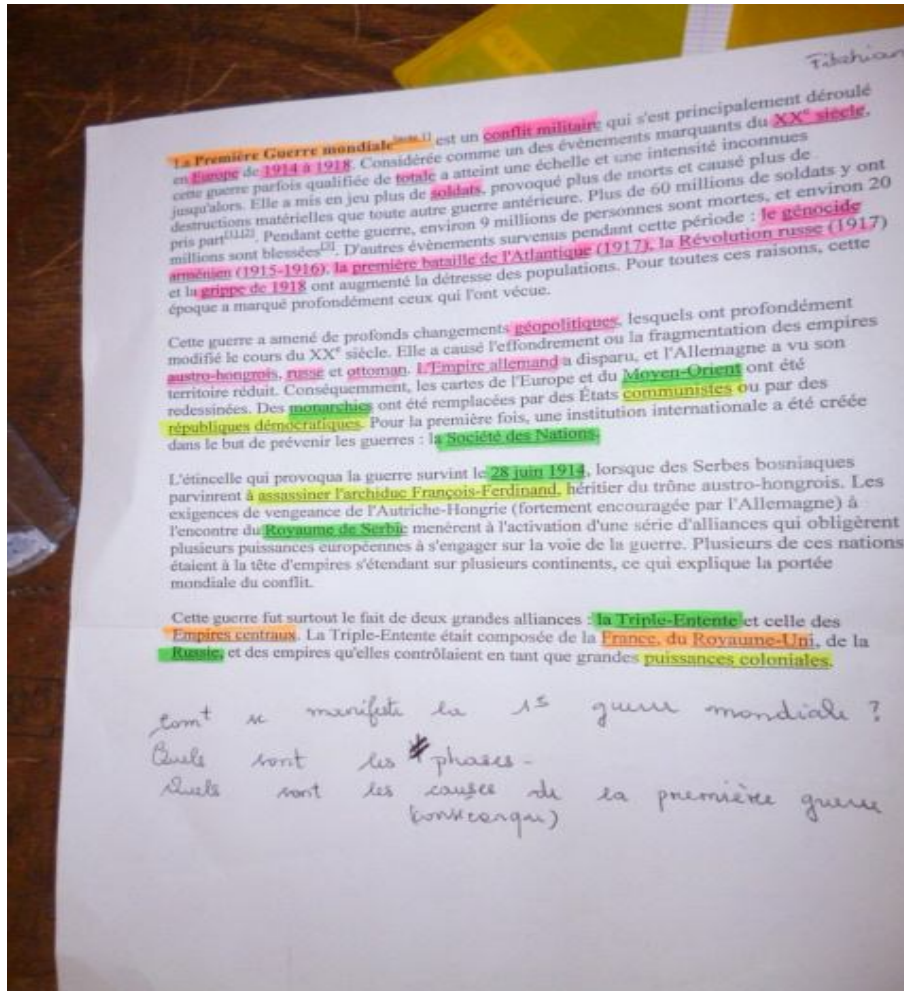


Source : Cliché de l'auteur

ANNEXE VIII

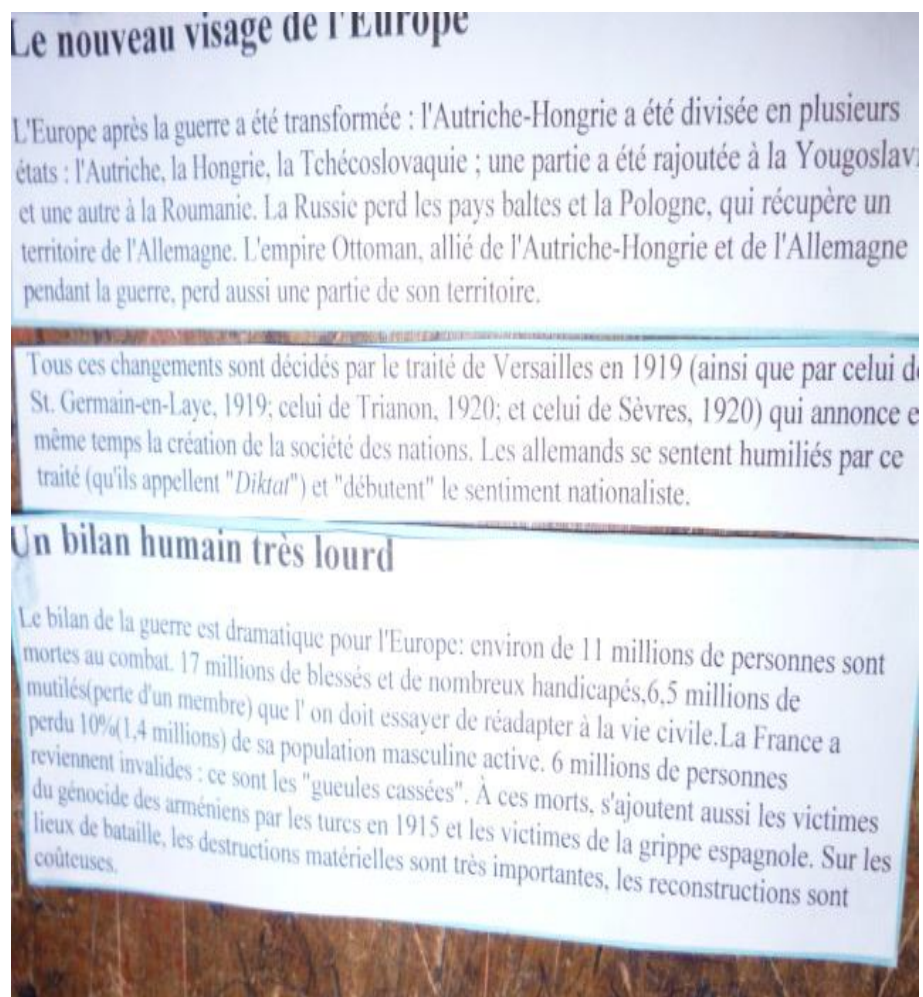
LES FICHES CONTENANT LES INFORMATIONS RECOLTEES PAR LES ELEVES DE
LA CLASSE EXPERIMENTALE : Thème : la Première Guerre mondiale

Photo N°8 : Fiche à partir de copier-coller de données internet



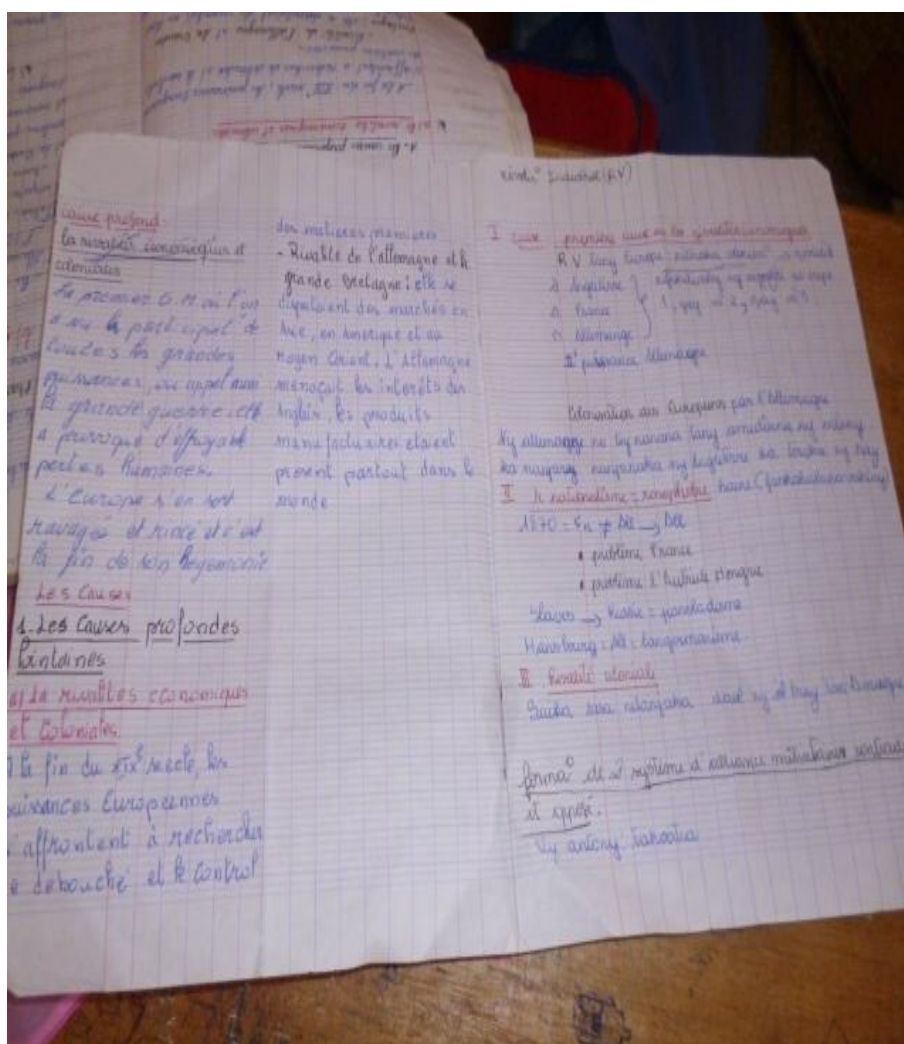
Source : Cliché de l'auteur

Photo N°9 : Fiche plus ou moins élaborée à partir de données internet



Source : Cliché de l'auteur

Photo N°10 : Fiche faite à la main et avec une simple feuille



Source : Cliché de l'auteur

COMMENTAIRE

Ces trois photos montrent l'aspect des fiches des élèves d'une manière générale. Les sources sont absentes malgré les consignes préalables de l'enseignant. Ces fiches montrent l'attitude des élèves à propos du travail personnel surtout de l'élaboration des fiches de lecture. Même si l'enseignant demande aux élèves de faire des fiches avec des chemises cartonnées, certains utilisent des papiers ordinaires, d'autres utilisent de simple feuille. Peu d'entre eux utilisent de chemise cartonnée. Toutefois, cela pourrait être dû à la possibilité financière et matérielle de chaque élève. Certains élèves utilisent même le cahier de leurs aînés.

ANNEXE IX

PHOTOS MONTRANT LES OBSTACLES DU BON FONCTIONNEMENT DES TRAVAUX PERSONNELS DES ELEVES

Photo N°11 : Photo montrant l'organisation classique de salles de classe



Source : cliché de l'auteur

Les tables-bancs sont disposés en rangées parallèles avec des allées pouvant laisser l'enseignant circuler. Cette photo montre également l'effectif pléthorique des élèves. Au fond, on voit qu'un garçon se déplace illustrant l'existence de va-et-vient dans la salle. Tous ces phénomènes rendent de plus en plus difficile la gestion de classe.

Photo N°12 : Photo montrant le problème lié à l'insuffisance de tables-bancs pour les élèves et l'étroitesse de certaines salles



Source : Cliché de l'auteur

Au fond de la salle, on remarque que les tables-bancs sont disposées de manière continue (absence de rangée). On voit aussi que trois filles s'assoient sur une même table parce que les tables sont insuffisantes.

Photo N°13 : Photo montrant le manque d'éclairage pour certaines salles de classe



Source : Cliché de l'auteur

La photo n'est pas nette parce que la salle manque de lumière.

Photo N°14 : Photo montrant l'état des tables bancs et des chaises pour les élèves



Source : Cliché de l'auteur

Cette photo montre l'aspect de certaines salles de classe. On peut aussi visualiser sur ces photos l'état des tables-bancs et des chaises pour les élèves. Elle montre également l'allée de couloir permettant la circulation des enseignants.

Photo N°15 : Photo montrant le problème de communication entre élèves dû à la présence de deux piliers.



Source : Cliché de l'auteur

Sur la photo, une élève est obligée de rester debout durant toute la séance d'échange d'informations pour pouvoir contourner le pylône derrière elle. Cet aspect montre à quel point ces pylônes gênent l'interaction élèves-élèves.

ANNEXE X

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

QUESTIONNAIRE POUR ENSEIGNANT

Sexe : M ☐ F ☐

Diplôme :

- | | | | |
|---|----------|--------------------------|---|
| – | Licence | <input type="checkbox"/> | - |
| | CAE | <input type="checkbox"/> | |
| – | Maîtrise | <input type="checkbox"/> | - |
| | CAP/EB | <input type="checkbox"/> | |
| – | CAPEN | <input type="checkbox"/> | - |
| | CAP/CEG | <input type="checkbox"/> | |
| – | DEA | <input type="checkbox"/> | - |

Autres :

DOCUMENTATION

Année d'entrée dans l'administration :

Année de prise de service dans le poste actuel : -----

Contractuel ☐ Fonctionnaire ☐ Bénévole ☐

Nombre d'heures par semaine :

DEMARCHES DE L'ENSEIGNANT

Où est-ce que vous vous documentez ?

- | | | |
|---|---|--------------------------|
| – | Bibliothèque et/ou CDI de votre établissement | <input type="checkbox"/> |
| – | En dehors de votre établissement (mentionner le lieu) | <input type="checkbox"/> |

Fréquentez-vous la bibliothèque du lycée ? Souvent ☐ Quelquefois ☐ Rarement ☐

Disposez-vous une bibliothèque chez vous ? Oui ☐ Non ☐

– Si oui, quels types de documents avez-vous ?

– Les ouvrages sont-ils récents ? oui ☐ non ☐

Quels sont les types de documents que vous utilisez pour préparer vos cours ?

Les documents sont-ils disponibles ou non dans votre établissement ? Oui ☐ Non ☐

– Si oui, sont-ils : complets - incomplets / vieux- récents / conformes au programme - non conformes

Combien d'ouvrages lisez-vous chaque année ?

Quels genres de livre préférez-vous ? Magazine - revue - journaux - brochure - manuel scolaire - livre universitaire - roman - autre (à préciser) :

PERCEPTION DES CONDUITES ET PARTICIPATION DES ELEVES

Assiduité des élèves :

- Nombre moyen de retard à chaque cours d'histoire :
- Nombre moyen des absents à chaque cours d'histoire :

Les élèves participent-ils pendant le cours ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, de quelle manière : spontanée ☐ suscitée par l'enseignant ☐

Qu'est-ce qu'ils font ? Poser de questions ☐ Répondre aux questions ☐ Partager les informations qu'ils ont collectées ☐ Partager leur opinion personnelle ☐ Ecrire au tableau noir ☐ Autres (à préciser) :

D'après vous, les élèves sont-ils motivés à apprendre l'histoire ? Oui ☐ Non ☐

Pourquoi ?

PREPARATION

Quels sont les manuels que vous utilisez ?

Utilisez-vous internet ? Oui ☐ Non ☐

Comment procédez-vous pour la mise en œuvre de vos cours ?

- Fiche de préparation ☐
- Cahier de préparation ☐
- Carnet pédagogique ☐

Elaborez-vous de fiches de préparation pour chaque cours ? Oui ☐ Non ☐

A quel moment faites-vous vos préparations ?

- Au début de l'année scolaire ☐
- La veille du cours ☐
- Le week-end ☐

Utilisez-vous la préparation de l'année précédente ? Oui ☐ Non ☐

Improvisiez-vous dans vos leçons ? Souvent ☐ Quelquefois ☐ Rarement ☐

A quel moment ?

Qu'est-ce que vous faites pour actualiser votre cours ?

Écoutez-vous la radio ? Oui ☐ Non ☐ si oui, quelles émissions :

Regardez-vous la tv ? Oui ☐ Non ☐ si oui, quelles émissions :

Les informations que vous avez récoltées vous aident-elles à animer et actualiser vos cours ?

Oui ☐ Non ☐

Si non, pourquoi ?

Quelle langue utilisez-vous ? Malagasy ☐ Français ☐ les deux ☐

Connaissez-vous la méthode active ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, la pratiquez-vous en classe ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, comment ?

- Interrogation orale - Exposé - Compte-rendu de lecture – autres :

Est-ce que vous incitez vos élèves à faire des travaux personnels ? Oui ☐ Non ☐

- Si oui,
- Quels genres d'activités proposez-vous aux élèves de mener ?
- Quels problèmes rencontrez-vous ?
- D'après vous, quels problèmes les élèves peuvent-ils rencontrer ?
- Les élèves font-ils ce que vous leur demandez de faire ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, êtes-vous satisfaits de leur travail ? Oui ☐ Non ☐

Si non, pourquoi ?

Quelles suggestions pouvez-vous avancer pour d'éventuelles améliorations ?

Quelle(s) idée(s) avez-vous en tête quand on parle de travaux personnels des élèves ?

MERCI POUR VOTRE CONTRIBUTION

QUESTIONNAIRE POUR LE PERSONNEL ADMINISTRATIF
HISTORIQUE DE L'ETABLISSEMENT

Année de création :

Autres informations :

PERSONNEL ENSEIGNANT

Nombre total des enseignants :

Nombre de nouveaux enseignants de l'année scolaire 2011-2012 :

Répartition des enseignants par matière :

Matière	Nb total des enseignants	Masculin	Féminin	Nb de nouveaux enseignants par matière
Malagasy				
Anglais				
Français				
Histo-Géo				
S.V.T.				
Mathématique				
Physique-Chimie				
Philosophie				
Allemand				
Russe				
Espagnol				
Informatique				
E.P.S.				
Total				

LE CENTRE DE DOCUMENTATION ET D'INFORMATION

Année de création :

Nombre de responsables du CDI :

Heure d'ouverture : matinée : après-midi :

Conditions d'accès :

Activités du CDI :

Les élèves aiment-ils fréquenter le CDI ?

Si oui, que font-ils dans le CDI?

Combien d'élèves par jour en moyenne :

Discipline du CDI :

Nombres et types de documents du CDI

Matière	Nb total de doc	Manuel	revue	Autres (à préciser)
Malagasy				
Anglais				
Français				
Histo-Géo				
S.V.T.				
Mathématique				
Physique-Chimie				
Philosophie				
Allemand				
Russe				
Espagnol				
Informatique				
E.P.S.				
Total				

Nombre de manuels d'histoire :

Seconde : Première : Terminale :

Nombre et autres types de supports didactiques en histoire :

LE CENTRE TIC

Historique :

Nombre de personnel du TIC :

Nombre d'ordinateurs :

Nombre d'ordinateurs en marche :

Autres matériels multimédias (types et nombres) :

Conditions d'accès au centre TIC :

Activités du centre TIC : Formation en informatique ☐ Internet ☐

Autres :

Les élèves aiment-ils fréquenter le CDI du lycée ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, quelles activités font-ils dans le centre TIC?

Combien d'élèves par jour en moyenne ?

PERSONNEL ADMINISTRATIF

Nombre total du personnel :

Masculin :

Féminin :

Nombre total des élèves : Masculin : Féminin :

Répartition des élèves par classe

Classe	Nb total	Masculin	Féminin	Passants	Redoublants
Seconde					
Première A					
Première D					
Première C					
Terminale A					
Terminale D					
Terminale C					
Total					

Assiduité des élèves :

Nombre d'absents par jour en moyenne:

Nombre de retard par jour en moyenne :

Les élèves respectent-ils les règlements intérieurs de l'établissement ?

Oui ☐

Non ☐

Si non, quels règlements ne respectent-ils le plus souvent ?

MERCI POUR VOTRE CONTRIBUTION

QUESTIONNAIRE POUR ELEVE (CLASSE DE CONTROLE)

Classe : Passant ☐ Redoublant ☐ G ☐ F ☐ Age :

RENSEIGNEMENT CONCERNANT L'ELEVE

Père encore en vie : Oui ☐ Non ☐ Profession :

Mère encore en vie : Oui ☐ Non ☐ Profession :

Vos parents vivent-ils ensemble ? Oui ☐ Non ☐ Divorcés ☐

Nombre de frères : Nombre de sœurs : Rang :

RESPONSABILITE DE L'ELEVE A LA MAISON

Aidez-vous vos parents pour gagner votre vie : Oui ☐ Non ☐ Si oui comment, à quel moment et où ?

Participez-vous au travail ménager ? Oui ☐ Non ☐ si oui le(s)quel(s) :

Avez-vous de responsabilités particulières dans votre famille ?

RENSEIGNEMENTS SUR LES EQUIPEMENTS

Avez-vous une bibliothèque à la maison ? Oui ☐ Non ☐

– Si oui, quel genre de livres avez-vous ?

– Avez-vous de livres d'histoire-géographie ? Oui ☐ Non ☐

Avez-vous de radio, télévision à la maison ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, quelle émission écoutez ou regardez-vous ?

Lisez-vous des journaux ? Oui ☐ Non ☐

Possédez-vous un ordinateur chez vous ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, que faites-vous avec ? Jouer ☐ Travailler ☐ Etudier ☐

autres : -----

Etes-vous abonné à internet ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, que faites-vous avec ? Facebook ☐ Jouer ☐ Travailler ☐ Etudier ☐

autres : -----

Savez-vous manipuler un ordinateur? Oui ☐ Non ☐

Fréquentez-vous les cybers ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, que faites-vous là-bas ? Face book ☐ faire des jeux ☐

faire des travaux personnels ☐ lire et envoyer du courrier ☐ naviguer sur le

Net ☐

Combien de fois par semaine :

Dépensez-vous de l'argent pour cela ? Oui ☐ Non ☐ Si oui, combien par semaine ?

Vos parents vous laissent-ils faire des travaux personnels : Oui ☐ Non ☐

Si non, pourquoi ?

Etes-vous membre d'un centre culturel ou de documentation ? Oui ☐ Non ☐

☐

Si oui, dites- nous, lequel :

RENSEIGNEMENT CONCERNANT L'ECOLE

Existe-t-il une ou des bibliothèque(s) dans votre école ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, y a –t-il beaucoup d'ouvrages ?

Quel genre de livres y existe-t-il ?

Fréquentez-vous souvent cette bibliothèque ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, quel genre de livres consultez-vous ?

Si non, pourquoi ?

Votre professeur vous oblige-t-ils à effectuer des travaux personnels ? Oui ☐

Non ☐

Si oui, qu'est-ce qu'ils vous demandent de faire ?

Trouvez-vous les ouvrages qu'il vous faut pour cela ? Oui ☐ Non ☐

Si non, où trouvez-vous ces ouvrages ?

Rangez ces matières selon votre choix :

Math ☐ Physique ☐ SVT ☐ Malagasy ☐ Histoire ☐ Anglais

☐ Français ☐ EPS ☐ Géographie ☐ Philosophie ☐

Qu'attendez-vous de l'enseignement de l'Histoire ?

Quels obstacles rencontrez-vous pendant le processus de l'apprentissage de l'Histoire ?

Venant des professeurs :

Venant de vous-même :

Autres :

Aimez-vous la lecture ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, quel genre de livre préféreriez-vous ?

CONCERNANT LE PROCESSUS L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE

Participez-vous pendant le cours ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, comment :

- En répondant aux questions du maître ☐
- En posant des questions ☐
- En faisant des exercices en classe ☐

– En faisant des devoirs à la maison ☐

– En faisant des travaux personnels et les partagez en classe ☐

L'enseignant vous pose-t-il des questions : Oui ☐ Non ☐

Si oui, ☐ au début ☐ pendant ☐ à la fin du cours

Avez-vous déjà fait des travaux personnels ? Oui ☐ Non ☐ Si oui, dans quelle matière ?

Souhaitez-vous faire des travaux personnels pour apprendre l'histoire ?

Oui ☐ Non ☐ Peut-être ☐

Qu'est-ce que vous attendez de l'histoire ?

- Avoir de bonnes notes ☐
- Comprendre le passé ☐
- Savoir expliquer le présent ☐
- Plaisir de dialoguer avec les autres ☐
- Autres (à préciser) :

Comment procédez-vous pour apprendre la leçon d'histoire ?

- Apprendre par cœur la leçon ☐
- Faire un résumé de la leçon ☐
- Lire et comprendre seulement la leçon ☐
- Elaboration de petites fiches ☐
- Autres (à préciser) :

QUESTIONNAIRE POUR ELEVE (CLASSE EXPERIMENTALE)

Classe : Passant ☐ Redoublant ☐ G ☐ F ☐ Age :

RENSEIGNEMENT CONCERNANT L'ELEVE

Père encore en vie : Oui ☐ Non ☐ Profession :

Mère encore en vie : Oui ☐ Non ☐ Profession :

Vos parents vivent-ils ensemble ? Oui ☐ Non ☐ Divorcés ☐

Nombre de frères : Nombre de sœurs : Rang :

RESPONSABILITE DE L'ELEVE A LA MAISON

Aidez-vous vos parents pour gagner votre vie : Oui ☐ Non ☐ Si oui comment, à quel moment et où ?

Participez-vous au travail ménager ? Oui ☐ Non ☐ si oui le(s)quel(s) :

Avez-vous de responsabilités particulières dans votre famille ?

RENSEIGNEMENT SUR LES EQUIPEMENTS

Avez-vous une bibliothèque à la maison ? Oui ☐ Non ☐

– Si oui, quel genre de livre y existe ?

– Avez-vous de livres d'histoire-géographie ? Oui ☐ Non ☐

Avez-vous la radio, télévision à la maison ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, quelle émission écoutez ou regardez-vous ?

Lisez-vous des journaux ? Oui ☐ Non ☐

Possédez-vous un ordinateur ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, que faites-vous avec ? Jouer ☐ Travailler ☐ Etudier ☐

autres : -----

Etes-vous abonné à l'internet ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, que faites-vous avec ? Facebook ☐ Jouer ☐ Travailler ☐ Etudier ☐

autres : -----

Savez-vous manipuler un ordinateur? Oui ☐ Non ☐

Fréquentez-vous les cybers ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, que faites-vous là-bas ? Facebook ☐ faire des jeux ☐ faire
des travaux personnels ☐

Vos parents vous laissent-ils faire des travaux personnels : Oui ☐ Non ☐

Si non, pourquoi ?

Etes-vous membre d'un centre culturel ou de documentation ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, dites-nous lequel :

RENSEIGNEMENT CONCERNANT L'ECOLE

Existe-t-il une ou des bibliothèque(s) dans votre école ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, y a-t-il beaucoup d'ouvrages ? quel genre de livres y existe-t-il ?

Fréquentez-vous souvent cette bibliothèque ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, quel genre de livres consultez-vous ?

Si non, pourquoi ?

Rangez ces matières selon votre choix :

Mathématique ☐ Physique ☐ SVT ☐ Malagasy ☐ Histoire ☐ Géographie ☐

Anglais ☐ Français ☐ EPS ☐ Philosophie ☐

Quels obstacles rencontrez-vous pendant le processus de l'apprentissage de l'Histoire ?

Venant des professeurs :

Venant de vous-même :

Autres :

RENSEIGNEMENT SUR LE PROCESSUS APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE
Qu'est-ce que vous attendez de l'histoire ?

- Avoir de bonnes notes ☐
- Comprendre le passé ☐
- Savoir expliquer le présent ☐
- Plaisir de dialoguer avec les autres ☐
- Autres (à préciser) :

Comment procédez-vous pour apprendre la leçon d'histoire ?

- Apprendre par cœur la leçon ☐
- Faire un résumé de la leçon ☐
- Elaborer de petites fiches ☐
- Lire et comprendre seulement la leçon ☐
- Autres (à préciser) :

Participez-vous pendant le cours ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, comment ?

- En répondant aux questions du maître ☐
- En posant des questions ☐
- En faisant des exercices en classe ☐
- En faisant des devoirs à la maison ☐
- En faisant des travaux personnels et les partagez en classe ☐

L'enseignant vous pose-t-il des questions : Oui ☐ Non ☐

Si oui, ☐ au début ☐ pendant ☐ à la fin du cours

Avez-vous déjà fait des travaux personnels ? Si oui, dans quelle matière ?

Oui ☐ Non ☐

Aimez-vous la lecture ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, quel genre de livre préféreriez-vous ?

Aimez-vous faire des travaux personnels ? Oui ☐ Non ☐ Plus ou moins ☐

Pourquoi ?

Quelle impression avez-vous pendant le cours de l'histoire ? Un responsable ☐ un

petit enfant ☐ un employé ☐ un esclave ☐

Trouvez-vous les ouvrages qu'il vous faut pour cela dans votre école ?

Oui ☐ Non ☐

Si non, où trouvez-vous les ouvrages ou les informations nécessaires ?

Pouvez-vous nous citer ces ouvrages ?

Quels sont d'après vous :

➤ Les avantages des travaux personnels :

➤ Les inconvénients des travaux personnels :

Quelles sont les difficultés que vous-avez rencontrées :

➤ Pendant les collectes de données :

➤ Pendant la présentation en classe :

➤ D'ordre général :

Êtes-vous satisfait de ce qu'on vous demande de faire ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, pourquoi ?

Si non, quelles suggestions avancez-vous ?

Titre : « Les travaux personnels des élèves dans l'apprentissage de l'histoire au lycée en contexte actuel. »

Nombre de pages : 117

Nombre de tableaux : 21

Nombre de graphiques : 02

Nombre de photos : 18

RESUME

C'est une recherche qui relève des sciences de l'éducation ou plus précisément de la didactique de l'histoire. Elle s'intéresse à la pédagogie dans son adaptation au progrès de la science et à la modernité tout en respectant la spécificité de l'histoire et de son enseignement. La documentation et le savoir se documenter sont des éléments capitaux pour l'enseignement de l'histoire. L'avènement de la démocratie et le souci de mettre les élèves au centre de l'apprentissage nous oblige à élaborer une méthode d'enseignement qui favorise la responsabilité et l'initiative personnelle des élèves. Les travaux personnels des élèves nous offrent cette opportunité et en même temps contribuent à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Ils offrent aux élèves une diversification de sources d'informations grâce à l'explosion de la nouvelle technologie de l'information et de communication notamment de l'internet. Cette étude est basée sur l'observation de deux classes de première A du Lycée Moderne d'Ampefiloha qui nous a permis de dire que les travaux personnels des élèves permettent d'augmenter la motivation scolaire, améliore les résultats des élèves et facilite l'acquisition des connaissances. Malgré tout, son application dans le lycée public rencontre de nombreux obstacles d'ordre pédagogique, d'ordre matériel et environnemental et enfin d'ordre général. Ainsi, son implémentation reste encore à penser et à étudier.

Mots clés : Pédagogie active, participation active, travail personnel, enseignement-apprentissage, recherche d'information, enseignement de l'histoire.

Auteur : ANDRIAMBONINJATOVO Yves Michel

Co. Directeurs RAZAFIMBELO Célestin, Maître de conférences
RAZANAKOLONA Daniel, Chargé d'enseignement