

LA NON-DIRECTIVITE DANS LE COURS D'HISTOIRE

L'AVIS DES ELEVES

Le professeur d'histoire, issu d'une université où sa formation a été essentiellement celle d'un historien, d'un chercheur — et, accessoirement (le mot est encore trop fort), celle d'un pédagogue — peut éprouver un certain malaise devant les nouvelles méthodes d'enseignement.

Avec le cours « traditionnel » d'histoire, il était dans son élément. Sur l'estrade, dominant les élèves de la supériorité de ses connaissances, c'était le « maître » : il donnait sa leçon, ponctuait son brillant exposé de questions judicieuses qui relançaient l'attention ; il était le conférencier, parfois le comédien. Les élèves suivaient ou, si son prestige et son talent personnels ne suffisaient pas, faisaient semblant, quand ils ne chahutaient pas. Le « maître » était aussi un surveillant : il fallait maintenir le silence, imposer la discipline.

Soudain, avec la rénovation, tout change. Les bancs ne sont plus alignés comme dans un **auditoire**. La classe est devenue une salle de travail. Les élèves entrent, s'asseyent aux tables, il y a du bruit. Le « professeur », — mais l'est-il encore ? — distribue les documents. Les élèves, munis d'un manuel, disposent d'un dictionnaire ⁽¹⁾, d'un atlas, de cartes diverses. Au mur, une grille d'exploitation des documents est affichée, qui leur rappelle la démarche à suivre pour procéder à la critique interne et externe du document ⁽²⁾. Et, ils se mettent au travail : il leur

(1) Après de laborieuses démarches auprès de l'Administration, j'ai obtenu quatre dictionnaires **Petit Larousse illustré** ; je dispose en outre, d'une douzaine de **Larousse** usuels pour le vocabulaire courant. Comme les quatre dictionnaires déterminaient quatre groupes parfois de six élèves, les classes ont accepté de se cotiser (6 fr par élève) pour acquérir deux dictionnaires supplémentaires.

(2) La démarche est la suivante : nature du document (diplomatique, narratif ...) ; localisation dans l'espace et le temps du document (quand et où a-t-il été établi) ; localisation des faits (où et quand les faits dont il est question se déroulent-ils, quelles sont les circonstances qui expliquent le document) ; l'auteur (qui ? que sait-on de lui ? est-il contemporain des faits, témoin, impliqué, compétent ? Pourquoi a-t-il écrit le document ?) ; le vocabulaire (en restituant le contexte) ; le résumé ; les conclusions (qu'apprenons-nous par le document ?)

Un exemple pris au programme de 5^e, soit le procès-verbal de la Chambre des Communes établissant la république en 1649. Les mots de vocabulaire : procès-verbal, chambre des communes, chambre des Lords, Roi sont le départ de la recherche dans le dictionnaire et le manuel. S'ajoute le mot Angleterre (en vérité : Grande-Bretagne, petite difficulté supplémentaire. Le rapport reprenant la grille d'exploitation du document mettra en œuvre les notions : absolutisme des Stuarts, opposition du Parlement, opposition de la Royauté, de la Noblesse et de la Bourgeoisie, parlementarisme, en Angleterre au XVII^e siècle.

faut, dans l'heure, élaborer ensemble, à l'aide du matériel disponible, un rapport qu'un élève responsable, chaque fois un autre, est chargé de mettre au net. Le rapport sera coté, et chaque élève du groupe obtiendra la même cote.

On travaille dans une atmosphère détendue. Ça bouge, ça circule. Parfois, le ton monte quand un « espion » profite de la confusion pour glaner dans un autre groupe le renseignement que son groupe ne parvient pas à découvrir. Pendant ce temps, le « professeur » circule entre les groupes. Ici, il donne une indication, aide à trouver le mot clef qui, grâce au dictionnaire, leur ouvrira la voie ; là ; il conteste une réponse incertaine, au dépit navré des élèves qui se replongent dans leur manuel ; on l'appelle encore, mais sa présence dans un groupe dérange, paralyse l'initiative. C'est le prix de non-directivité dans la pédagogie de groupe. A la limite, on pourrait se demander ce qu'il fait en classe.

Si un groupe a fini plus tôt, le professeur corrige devant les élèves, montrant, par le dictionnaire ou le manuel, que la réponse pouvait être mieux élaborée. Mais ceci est occasionnel, la correction devra se faire après chaque « leçon ».

Le professeur ne reprend son rôle qu'à la séance suivante, lorsque les responsables exposent le rapport du groupe. Il veille à ce que les élèves notent au cahier les bonnes réponses, il développe certains aspects ; mais, même alors, ce sont les élèves qui rectifient et complètent les réponses insuffisantes. Toute la classe se transforme alors en un seul groupe où le responsable devient le professeur.

Ce n'est vraiment qu'au niveau de la synthèse que le professeur affirme sa présence. Sollicitant les élèves — et vérifiant ainsi la qualité de la mémorisation automatique — il invite les élèves à dépasser les conclusions particulières pour dégager, des documents utilisés, une synthèse générale de la période étudiée ou du thème traité ⁽³⁾. Ces conclusions seront notées au cahier sur des pages de couleur pour les distinguer des pages blanches portant l'analyse des documents. Une table des matières, complétée avec l'avancement du programme, permet aux élèves de ne pas perdre le fil conducteur.

Le travail en groupe sur documents dans le cadre d'une pédagogie non directive transforme la relation entre le professeur et les élèves. Le professeur est maintenant à l'écoute de ses élèves. Leurs réactions sont la base même de son enseignement. Certes, les rapports fournissent régulièrement une bonne indication de la compréhension des élèves, mais ils sont rédigés en groupe. La difficulté est d'appréhender l'élève dans son individualité. Comment se situe-t-il dans le travail de groupe ? La méthode lui est-elle utile ? Comment améliorer le travail collectif ?

(3) Jusqu'à présent, je n'ai pas encore laissé les élèves réaliser la synthèse.

J'ai le sentiment qu'un tel exercice serait hautement profitable, mais la hantise de perdre du temps et peut-être un dernier sursaut de directivité m'ont retenu.

Ces questions, qui avaient, pour moi, une portée pratique, m'ont suggéré d'organiser un sondage parmi l'ensemble de mes élèves — environ 190 —, de la 6^{me} à la 1^{re}. Les conclusions dépassent le cas particulier et portent des enseignements sur l'emploi des méthodes non directives dans le cours d'histoire.

Le sondage — il est important de le préciser — n'avait pas pour objet le cours rénové d'histoire, mais l'application des méthodes non directives dans le cours « traditionnel ». Les circonstances expliquent ce choix. La population de l'Athénée se recrute, en effet, dans un milieu social et culturel défavorisé ; de nombreux élèves sont d'origine étrangère. Dans certaines classes, les enfants de nationalité belge sont en minorité. Il n'y a bien sûr pas de section latin-grec, et les autres sections latines sont squelettiques. Les retards scolaires sont nombreux : 41,1 % des élèves ont doublé, au moins une fois ; 28,9 % doublent leur année.

La non-directivité exigeait que les élèves aient à leur disposition les documents, mais il n'était pas question de les solliciter pour l'achat des stencils. Il fallait utiliser le matériel du prêt des livres (les « Hayt » et, pour les 2^{me} et la 1^{re}, les « Moreau » (4), complétés, le cas échéant, par des stencils : il faut beaucoup d'ingéniosité pour obtenir ceux-ci gratuitement.

La circulaire du 13 octobre 1969 (5) permettait d'élaborer un programme allégé, aussi éloigné que possible de la chronologie événementielle et introduisant une perspective thématique dans un cadre synchrone. La circulaire, en effet, entend libérer les professeurs des « entraves inhérentes à la formulation du programme d'histoire » qui gênent le professeur. En « limitant les matières à étudier », elle cherche à « donner plus d'attention aux méthodes » afin de « collaborer de manière directe à la formation » des élèves. L'équilibre reste néanmoins délicat entre les impératifs d'une méthode non directive dont le but est la formation des élèves et les exigences, contradictoires, d'un programme

(4) Les manuels sont HAYT, F. *Histoire générale*, t. I et t. II dans la collection Roland Ed. Wesmael-Charlier à Namur ; HAYT, F. *Histoire Universelle*, t. I et t. II, idem ; MOREAU, G. *Histoire générale*, t. III et t. IV dans la collection d'Histoire Louis Gothier, Ed. H. Dessain, à Liège. Les « Hayt » ont l'avantage de fournir pour chaque matière, une partie « Documents » et une partie « Leçon ».

J'attends que l'Administration m'octroie d'autres manuels, deux douzaines destinés à la bibliothèque de la classe d'histoire et qui seront utilisés par les élèves comme « ouvrages de référence ». Il s'agit « des Bordas » (« Nouvelle collection d'Histoire ») et des « Cours de M. Chaulanges et J.-M. D'Hoop » chez Delagrave.

(5) Il s'agit de la circulaire du 13 octobre 1969, n° 89/69 du ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française. Administration de l'Enseignement moyen et normal. Organisation pédagogique et personnel E.M.

toujours chargé et placé, de surcroît, sous le contrôle d'une homologation (°).

Le questionnaire, 38 questions à réponses multiples, a été élaboré d'une manière pragmatique, avec la collaboration de certaines classes. Les élèves ont été interrogés à la fin d'octobre, après deux mois d'application intégrale de la non directivité. Ils avaient été préparés, l'année précédente, sous la direction du professeur à l'étude de l'histoire par les documents. Les élèves de 6^{me} pour qui la méthode a été aménagée, n'ont pas eu à répondre à tout le questionnaire.

L'intérêt pour le cours (°)

Dans l'ensemble, ces élèves n'appréciaient guère le cours « traditionnel ». 37,8% n'aimaient pas du tout ce cours. Le travail en groupe non directif a déjà pour mérite de réhabiliter l'histoire : il n'y a plus qu'1% des élèves non intéressés. 57,8% le sont beaucoup, alors qu'ils n'étaient que 9,1% à l'aimer beaucoup auparavant. L'ennui, cette plaie de l'enseignement traditionnel, source de l'indiscipline, est en régression. 32,1% reconnaissent ne jamais s'ennuyer (°) et 23,3% considèrent que

-
- (6) La non-directivité limite la matière possible aux impératifs du travail de groupe. L'analyse d'un document — quelques lignes ! — prend toute la période. L'exposé du rapport, les nouvelles recherches qu'il suscite, prennent également une période. Soit, pour les 40 à 45 périodes de l'année scolaire, une trentaine de documents. Le choix des matières, des documents est donc délicat.

Un exemple : en 5^e, le programme porte A. La monarchie absolue en France. A 1. L'économie ; A 2. La Société d'Ancien Régime ; A 3. L'organisation politique.

Le point A 2 sera abordé dans le cadre de la Révolution. Pour les points A 1 et A 2, 6 documents sont choisis : Richelieu, extrait du *Préambule au Testament politique* (renforcement du pouvoir royal, lutte contre les Huguenots, contre la noblesse) ; Louis XIV, extrait des *Mémoires* (sa conception de la monarchie absolue) ; id (le choix des conseillers dans la bourgeoisie) ; L'Edit de Fontainebleau (révoquant l'Edit de Nantes) ; un Règlement de Colbert sur les corporations (protectionnisme, manufactures, autarcie) ; Abbé de Choisy : « *Mémoires* » (sur le rôle de Colbert !) Ces six documents font deux séances de travail et trois séances d'exposé, soit cinq périodes. La circulaire du 13 octobre 1969 donnait un exemple d'interprétation du programme en trois périodes pour les trois points.

Pour rattraper le « temps perdu », d'autres parties du programme qui s'y prêtent davantage seront abordées d'une manière thématique. Ainsi les Révolutions du XVIII^e et du XIX^e siècle seront étudiées comme révolution anti-féodale, libérale et bourgeoise. Dans les rapports, les conclusions portent sur les trois thèmes, mais la critique externe et interne des documents fait découvrir chacune des révolutions.

- (7) En groupant les réponses aux questions 6, 8 et 9, on obtient les % suivants : 4,4% des élèves ne sont pas du tout intéressés par le cours, s'ennuient souvent et considèrent que la leçon passe trop lentement ; 57,7% des élèves sont un peu intéressés au cours, s'ennuient rarement et considèrent que la leçon passe normalement ; 37,9% des élèves sont beaucoup intéressés par le cours, ne s'y ennuiant jamais et considèrent que la leçon passe trop vite. Il va sans dire que ce groupement des réponses est arbitraire !
- (8) La question « Je m'ennuie » était délicate, elle servait en vérité à contrôler la sincérité des réponses à la question « Le cours m'intéresse ».

la leçon passe trop vite. Il arrive que, pris par le travail de groupe, les élèves ne s'aperçoivent pas que l'heure est passée. Auparavant, dès avant la sonnerie, ils étaient déjà prêts à quitter le local.

L'intérêt pour le cours est tel que les élèves acceptent l'idée de regrouper les deux périodes dans l'horaire (64,9%). Quand l'élève subissait le cours traditionnel, une telle mesure aurait été anti-pédagogique ; mais l'élève qui participe activement y voit au contraire un cadre plus approprié à sa participation.

Cet intérêt reste cependant scolaire. Les élèves assistent toujours au cours ... pour des points. Certes, ils rejettent massivement l'idée que le cours pourrait être supprimé : il n'y a que 5,4% à admettre cette éventualité dans ce sondage anonyme. Mais le travail de groupe n'a pas pour l'ensemble une valeur en lui-même. Peut-être, est-ce la faute du professeur ? Afin d'impliquer les élèves dans le travail de groupe, le professeur avait imaginé de les motiver, en cotant le rapport. Une mesure de leur motivation aurait été qu'ils acceptent que ces cotes n'interviennent pas dans le bulletin, mais leur servent à apprécier leur propre travail. L'idée, rejetée avec fracas, (81,5%) leur paraît incongrue. Ils ne comprenaient pas ce que signifiait une telle question. Si le « professeur » a changé, ils restent des « élèves » au sens traditionnel du terme. Ils veulent des interrogations écrites (68,6%), mais en groupe, pas individuellement (89% contre).

Le travail de groupe (°)

Cette préférence pour le travail de groupe est révélatrice. Les groupes se sont constitués spontanément, d'après les affinités personnelles ; le professeur s'est abstenu de chercher à en équilibrer la composition. Le sondage est réconfortant à cet égard, même s'il fait apparaître la difficulté qu'éprouvent les élèves à organiser le travail collectivement.

Dans l'ensemble, les élèves estiment qu'ils parviennent à travailler ensemble et convenablement (79,5%). Des « meneurs » s'imposent sans doute : 38,4% des élèves sont d'avis que ce sont toujours les mêmes qui travaillent, mais la plupart apportent leur contribution. Seulement 25,7% déclarent que certains d'entre eux ne font rien. Au niveau des classes, notamment en 5^{me} et en 4^{me} où les doubleurs ont tendance à l'emporter, les opinions des élèves s'équilibrent.

(9) En groupant les réponses aux questions 10, 11 et 12, on obtient les % suivants : 31,1% des élèves considèrent que ce sont toujours les mêmes qui travaillent, que des élèves ne font rien et que dans le groupe, on n'arrive pas à travailler ensemble. 68,9% des élèves considèrent que ce ne sont pas toujours les mêmes qui travaillent, que les élèves collaborent, que le groupe arrive à travailler ensemble et convenablement.

Quoi qu'il en soit, l'ensemble des classes estime que ce travail de groupe permet aux élèves de mieux comprendre (90,3%) : une forte majorité (61,3%) estiment qu'il contribue à former leur intelligence. Ils ne s'opposent pas, — le fait est appréciable, — à la nécessité de résumer le document, d'en dégager des conclusions (respectivement 84,1% et 84,9%). Ces opérations sont, pour eux, réellement difficiles. Dans certaines classes, les rapports révèlent une incapacité foncière devant ces opérations ; parfois, le professeur d'histoire se mue en professeur de langue maternelle ⁽¹⁰⁾. 66,5% des élèves considèrent d'ailleurs que les documents sont difficiles, qu'ils en font assez (70%) une forte minorité (41,9%) estime même que les rapports leur demandent trop de travail. C'est aussi la préoccupation du professeur qui s'effraye de la lenteur avec laquelle les élèves voient le programme ; mais ceux-ci n'ont pas le sentiment qu'ils perdent leur temps. 62,9% disent qu'ils n'en perdent pas du tout. Les mêmes considèrent que la matière est vue au bon rythme.

Malgré les difficultés, les élèves (69,4%) sont conscients qu'ils apprennent mieux en cherchant en groupe et par eux-mêmes les conclusions à dégager d'un document. 72,1% rejettent l'idée que le professeur devrait poser une question précise à laquelle le document permettrait de donner une réponse. Sans doute, leur travail serait plus aisé si le professeur introduisait le document en montrant ce qu'il convient d'y rechercher. 50,4% des élèves sont favorables à cette idée. Mais, seulement 36,4% estiment que cette méthode, — en fait plus directive, — serait meilleure. Les avis contraires sont plus nombreux (38,6%).

L'apprentissage de l'histoire ⁽¹¹⁾

Donc, les élèves ont le sentiment que le travail de groupe leur sert ; mais la méthode, pour fructueuse qu'elle soit au niveau de la formation personnelle, du savoir-faire des élèves, contribue-t-elle à leur formation historique ?

La majorité des élèves ont l'impression de connaître l'histoire, en travaillant les documents. Mais si 79,9% sont de cet avis, ils ne sont plus que 44,8% à considérer que les documents leur permettent de se faire une idée générale de la période étudiée. L'impression n'était donc que superficielle ?

(10) Il m'arrive de faire « jouer » les élèves au « télégramme » : ils doivent ramener le document aux termes d'un télégramme ; le meilleur télégramme doit être réécrit en phrases.

(11) En groupant les questions 22 et 23, on obtient les % suivants :
62,2% des élèves ont l'impression de connaître l'histoire et considèrent que l'ensemble des documents leur permet de se faire une idée de la période étudiée.
37,8% des élèves n'ont pas l'impression de connaître l'histoire et considèrent que les documents ne leur permettent pas de se faire une idée de la période étudiée.

La contradiction entre ces deux attitudes n'est qu'apparente. Pour ces élèves, entraînés au travail de groupe, l'histoire n'est plus l'étude mémorisée d'une période. Ils refusent tout « par cœur » : 63,9% n'admettent pas que la synthèse soit plus développée, et 90,8% refusent d'être interrogés sur cette synthèse sans disposer des documents sur lesquels elle se fonde. S'ils ont la nostalgie du « bel » exposé (62,9%) ; ils ne sont pas prêts à bloquer les notes dictées par le professeur en conclusion de sa leçon (69,5%)..

Le travail de groupe leur fait retrouver, au-delà des manuels, l'histoire dans son essence, à savoir l'établissement d'une vérité historique après l'examen critique des documents qui l'incarnent. C'est pourquoi, avec les documents, ils ont cette impression de connaître l'histoire. Pour un certain nombre d'entre eux, sans doute plus motivés, l'histoire n'est pas seulement vérité, elle est aussi formation. Le document ne suffit pas. Il suscite une curiosité qui ne trouve pas à se satisfaire du seul cours d'histoire.

La non-directivité atteint ici sa limite. Mais quelle préparation ! L'élève a appris, non seulement à déchiffrer les textes, mais à les lire, à les faire parler. Qu'en retrouvant ce sens profond de l'enquête historique, les élèves s'intéressent au cours, participent activement au travail de groupe, le fait plaide en faveur d'une pédagogie de l'histoire basée sur la non-directivité.

Maxime STEINBERG,
professeur à l'Athénée Royal de Schaerbeek.

en %

1. Ta classe :	...	
2. Ton âge :	...	
3. Es-tu doubleur ?	Oui	... 28,9
	Non	... 71,1
4. As-tu déjà doublé ?	oui	... 41,1
	non	... 58,9
5. Le cours d'histoire, tel qu'il est donné, devrait être supprimé	oui	... 5,4
	non	... 83,7
	sais pas	... 10,9
6. Ce cours, tel qu'il est, m'intéresse	pas du tout	... 1
	un peu	... 41,2
	beaucoup	... 57,8
7. Avant, j'aimais le cours d'histoire	pas du tout	... 37,8
	un peu	... 53,1
	beaucoup	... 9,1
8. Dans la classe d'histoire, je m'ennuie	rarement	... 63,5
	souvent	... 4,4
	jamais	... 32,1
9. La leçon d'histoire passe, selon moi,	normalement	... 68,9
	trop vite	... 23,3
	trop lentement	... 7,8
10. Avec le travail de groupe, les deux heures d'histoire devraient être regroupées dans l'horaire	oui	... 64,9
	non	... 35,1
11. Dans mon groupe, ce sont toujours les mêmes élèves qui travaillent (1)	d'accord	... 38,4
	pas d'accord	... 61,6
12. Des élèves ne font rien	d'accord	... 25,7
	pas d'accord	... 74,3

(1) Le questionnaire remis aux élèves donnait le choix suivant : plutôt d'accord, d'accord, plutôt pas d'accord, pas d'accord. Pour la circonstance, on a totalisé les réponses.

13. Dans mon groupe, on arrive à travailler ensemble et convenablement	d'accord ... 79,5 pas d'accord ... 20,5
14. Le travail en groupe me permet de mieux comprendre	d'accord ... 90,3 pas d'accord ... 9,7
15. Le travail en groupe sur des documents contribue à former mon intelligence	je ne sais pas ... 31,8 d'accord ... 61,3 pas d'accord ... 6,9
16. Les documents, on en fait	pas assez ... 7,5 assez ... 70,5 beaucoup ... 11,8 trop ... 10,2
17. Les rapports demandent trop de travail	d'accord ... 41,9 pas d'accord ... 58,1
18. « Il faut résumer le document ! »	d'accord ... 84,1 pas d'accord ... 15,9
19. « Il faut tirer des conclusions du document ! »	d'accord ... 84,9 pas d'accord ... 15,1
20. Au lieu de demander un résumé et des conclusions, le professeur devrait poser une question précise	d'accord ... 27,9 pas d'accord ... 72,1
21. On apprend plus - en répondant à une question précise posée par le professeur ou - en cherchant par soi-même, en groupe, les conclusions à dégager d'un document	... 30,6 ... 69,4
22. Grâce aux documents, j'ai l'impression de connaître l'histoire	d'accord ... 79,9 pas d'accord ... 20,1
23. On connaît les documents, ce dont ils parlent, mais l'ensemble des documents ne me permet pas d'avoir une idée générale de la période étudiée.	d'accord ... 55,2 pas d'accord ... 44,8

24. Les documents, on en fait	pas assez	... 8,6
	assez	... 72,6
	beaucoup	... 11,2
	trop	... 7,6
25. Les documents sont	faciles	... 33,5
	difficiles	... 66,5
26. On voit la matière	trop vite	... 20,8
	au bon rythme	... 69,1
	trop lentement	... 10,1
27. On ne devrait pas toujours tra- vailler en groupe sur des docu- ments, mais parfois écouter le professeur qui nous parlerait d'une matière, avec des illustra- tions	d'accord	... 62,9
	pas d'accord	... 37,1
28. Dans ce cas, le professeur pour- rait nous poser des questions à ce sujet à l'examen ou à l'inter- rogation	d'accord	... 30,5
	pas d'accord	... 69,5
29. Le professeur devrait faire un exposé introduisant les docu- ments afin que les élèves sachent ce qu'ils doivent y chercher. Une note pourrait même être dictée sur des feuilles de couleur.	d'accord	... 50,4
	pas d'accord	... 49,6
30. Dans ce cas et en comparant avec le système actuel où le profes- seur dicte la synthèse après les rapports des différents groupes, l'apprentissage serait	meilleur	... 36,4
	semblable	... 25
	moins bon	... 38,6
31. Dans le cahier, les notes sur les feuilles de couleur (la synthèse) devraient être plus nombreuses (en réduisant la place réservée à l'analyse des documents)	d'accord	... 36,1
	pas d'accord	... 63,9
32. Dans ce cas, à l'examen, une question pourrait être posée à ce sujet, sans avoir à sa disposition le ou les documents qui ont servi à établir cette note.	d'accord	... 9,2
	pas d'accord	... 90,8

33. Les groupes devraient, tous, examiner les mêmes documents	d'accord	... 36,2
	pas d'accord	... 63,8
34. Avec les documents, on perd du temps	un peu	... 30,9
	beaucoup	... 6,2
	pas du tout	... 62,9
35. On perd du temps	à cause des documents	... 7,5
	du dictionnaire	... 38,4
	du rapport rédigé par un seul élève	... 54,1
36. Le rapport étant fait en groupe, chaque élève devrait rédiger une partie du rapport, (un élève : nature et localisation ; un autre : l'auteur ; un autre : le résumé ; un autre : les conclusions)	d'accord	... 49,2
	pas d'accord	... 50,8
37. Les rapports des groupes devraient être cotés, mais la cote ne devrait pas compter	d'accord	... 18,5
	pas d'accord	... 81,5
38. Il faut des interrogations écrites ou l'analyse d'un document		
	- par groupe	
	oui	... 68,6
	non	... 31,4
	- par élève	
	oui	... 11
	non	... 89