

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE AU COLLÈGE

Alors même qu'il réaffirme que l'élève est au centre de l'institution éducative, et qu'il multiplie les réflexions sur les compétences et les capacités, l'encadrement pédagogique du Ministère sait-il réellement comment sont mises en œuvre les finalités des différentes disciplines ? Quelles sont par exemple les acquisitions culturelles des élèves dont on peut estimer que l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège est responsable ? Les langages spécifiques permettant de s'approprier ces acquis sont-ils maîtrisés ? Comment en somme mesurer les résultats d'un enseignement ? Telles sont les questions que se sont posés au cours de l'année scolaire 2000-2001 les corps d'inspection nationaux et territoriaux d'histoire et de géographie.

Cette tentative de réflexion sur l'évaluation se différencie d'emblée des évaluations telles qu'elles sont généralement pratiquées. Elle entend ne pas se limiter à l'étude de l'offre de formation, des flux, et des résultats statistiques globaux. Elle pose en principe, a priori, que l'échelle pertinente d'évaluation est l'établissement et qu'il ne suffit pas dans ce cadre d'étudier les stratégies globales mises en œuvre, aisément dévoilées par les suivis de cohorte, en les rapportant aux structures. L'ambition est de montrer que le détour par l'évaluation disciplinaire recentre sur l'essentiel, sur l'élève. Cette enquête, enfin, postule que la classe est le lieu majeur des apprentissages, alors que toutes les innovations pédagogiques récentes la contournent.

La problématique d'une enquête

Ce rapport utilise librement l'observation d'une cinquantaine de collèges par les inspecteurs pédagogiques régionaux d'histoire et de géographie et les remarques parfois divergentes que ces observations ont entraînées. L'échantillon n'a pas été déterminé scientifiquement mais on a pu vérifier la très grande diversité des situations qui servent de base à cette enquête. L'objet de la réflexion, *comment* évaluer l'enseignement de l'histoire et de la géographie étant a priori problématique, il n'était ni possible ni souhaitable d'élaborer un strict protocole d'évaluation. Les démarches adoptées par chacun, la diversité des interrogations et des solutions proposées enrichissent l'enquête et démontrent sa nécessité, même si les résultats, ici rassemblés, restent encore incomplets.

Les réflexions du plus grand nombre des inspecteurs montrent la nouveauté de cette enquête : la pratique habituelle du métier consiste à évaluer les enseignants d'un établissement donné afin de procéder à une vérification de conformité. L'inspecteur vérifie le respect des programmes, le suivi des conseils donnés par les documents d'accompagnement ; il tente ensuite par ses conseils d'améliorer les pratiques pédagogiques des professeurs. La problématique de l'évaluation des enseignements est nécessairement différente.

Mérites et limites du regard traditionnel

L'enquête montre le fonctionnement bien rodé du contrôle de conformité. Les outils sont connus et éprouvés : le cahier de textes renseigne sur la programmation des questions du programme, il révèle sans surprise que la géographie est mal traitée, que la fin des programmes est trop souvent sacrifiée. L'observation d'une séance et l'examen rapide de quelques cahiers d'élèves complète l'information sur le style d'enseignement. Les rapports d'inspection mettent en évidence la prédominance du cours dit dialogué, l'utilisation des documents pour questionner la classe, la faiblesse de la mise en œuvre d'une élaboration écrite autonome par les élèves, l'insuffisance malgré le cours dialogué d'un réel apprentissage de l'oral, un usage abusif de fiches stéréotypées toutes prêtes, la multiplication, le plus souvent inutile, de préalables méthodologiques. Enfin l'insuffisance d'une cohérence d'ensemble, que seul le travail d'une équipe pourrait mettre en œuvre, est presque toujours signalée.

Toutes ces carences ou dérives – la liste n'est pas exhaustive – ne font pas oublier les séances maîtrisées, pensées en fonction des élèves sachant équilibrer l'apprentissage des éléments d'une culture et des mots pour la dire. Cependant, dans tous les cas, quelle que soit la qualité de l'enseignement dispensé, l'inspection évalue-t-elle l'efficacité des enseignements ? Autrement dit, la seule conformité à la norme peut-elle être considérée comme la garantie d'une réelle et fructueuse acquisition par les élèves ?

La pratique du contrôle de conformité, indispensable par ailleurs, est aussi un frein au véritable questionnement. S'interroger sur les acquis durables des élèves n'est-ce pas risquer de mettre en cause l'institution elle-même ? La mise en œuvre de cette démarche suppose en effet de s'interroger sur l'adéquation des programmes et des instructions aux besoins des élèves et donc de douter parfois de la pertinence des textes officiels. L'enquête réalisée cette année entraîne inévitablement une mise en cause de la norme dont les enquêteurs eux-mêmes sont les représentants.

Il faut donc chercher ailleurs, ne pas se contenter des outils éprouvés et des observations balisées par le discours normatif. Il faut chercher autrement, tester d'autres outils, inventer des problématiques neuves. Évaluer les enseignements exige que les corps d'inspection exercent leur métier différemment.

Que savent les élèves ?

L'institution s'intéresse-t-elle réellement aux résultats des élèves ? Qui demande à l'enseignant inspecté d'ouvrir son cahier de notes ? Qui consulte les résultats du brevet ? De l'évaluation seconde ? L'interrogation doit être prolongée : les enseignants eux-mêmes ou tout au moins la majorité d'entre eux s'intéressent-ils réellement, de manière raisonnée, aux acquisitions des élèves ? Les pratiques habituelles d'évaluation assez largement encouragées par l'institution ne permettent guère de le faire. Au collège sont privilégiées les révisions portant sur un moment historique ou un espace géographique : les élèves de cinquième par exemple, seront interrogés sur l'Islam ou l'Asie ; ainsi, en moyenne, chaque classe subit deux ou trois interrogations écrites par trimestre. Les exercices qui vérifient l'apprentissage régulier des leçons d'une séance à l'autre et les révisions qui évaluent l'enracinement des acquisitions sur une plus longue durée sont assez généralement négligés. Enfin il est exceptionnel que les contrôles organisés mettent en place la progressivité des apprentissages ou vérifient les acquisitions des années précédentes.

Pourtant les programmes de collège tels qu'ils sont construits devraient inciter à multiplier des pratiques d'évaluation qui mesureraient les acquis culturels et entretiendraient leur appropriation. Pour chaque niveau d'enseignement sont précisés une quinzaine de repères chronologiques et autant de repères spatiaux qu'il est indispensable de faire mémoriser par les élèves. Le brevet comporte une épreuve qui vérifie l'acquisition d'un certain nombre de ces repères. De plus, monuments, œuvres et textes patrimoniaux jalonnent chaque moment du programme d'histoire, de même que des paysages majeurs scandent le programme de géographie ; autour de ces documents et de ces paysages patrimoniaux devraient pouvoir s'organiser la mémorisation d'acquis culturels et des mots qui permettent de se les approprier.

Cependant cette démarche rencontre un double obstacle. La diversité des classes et donc les besoins des élèves ne rend-elle pas d'une part illégitime, normatif à l'excès, ce balisage obligatoire des acquis culturels ? Si, d'autre part, certains acquis factuels ou " techniques " (connaissances et repères communs sur le passé et les espaces, appropriation de quelques notions spécifiques, progression dans quelques savoir-faire...) peuvent être appréciés de manière à peu près satisfaisante, qu'en est-il des acquisitions intellectuelles plus complexes et peu visibles, parfois différées, comme celles relevant de la conceptualisation, du raisonnement ou du " discernement ", voire de certaines acquisitions comportementales ? Aussi, comment apprécier la part de nos enseignements dans ces acquisitions, sachant que la classe d'histoire ou de géographie n'est pas le seul lieu de la formation de l'élève ? Quelle part y prennent l'initiative personnelle de l'élève, son environnement extérieur, les apports d'autres disciplines ou formations... ?

Une méthodologie de l'évaluation : quelques pistes

Il serait utopique de proposer une enquête générale, menée par l'inspecteur, auprès des élèves afin de vérifier la réalité des acquis. Si quelques sondages directs ne sont pas inenvisageables, l'enquête sur l'efficacité des enseignements passe nécessairement par la médiation des professeurs d'histoire et de géographie de l'établissement considéré. Il s'agit donc de mobiliser les enseignants, de les sensibiliser à la nécessité de vérifier la construction d'une culture par les élèves, dans la cohérence du travail d'une équipe pédagogique.

Comme le pratiquent déjà un certain nombre d'inspecteurs, un courrier adressé aux enseignants quelques jours avant le passage dans l'établissement pourrait inciter non seulement à rassembler les informations générales sur l'enseignement des disciplines – équipements, répartition des classes, profils des enseignants, activités interdisciplinaires – mais aussi les données sur les résultats des élèves. Ainsi la traditionnelle réunion avec l'ensemble des professeurs s'appuierait sur l'étude des notes et des copies pour poser l'ensemble des problèmes de l'évaluation. L'enquête révèle, en effet, en creux, que l'encadrement pédagogique ne se préoccupe qu'exceptionnellement des résultats des élèves.

L'observation d'une classe et l'entretien individuel qui suit est aussi l'occasion pour l'inspecteur, non seulement de mettre en œuvre un contrôle de conformité et d'apprécier la pertinence d'un discours et de pratiques pédagogiques, mais aussi de tenter de mesurer les acquis d'une classe. Cela suppose de relever toutes les traces tangibles des acquisitions antérieures des élèves et d'apprécier leur capacité à mobiliser ces acquis à partir des travaux personnels écrits et des interventions pendant la séance. Des questions ponctuelles peuvent, à la fin de l'heure, être adressées aux élèves, en veillant bien entendu à ce que ces questions n'apparaissent pas comme de simples vérifications ponctuelles de dates ou de localisation. Une très grande attention doit être portée aux productions autonomes des élèves ; l'absence de ces productions à l'oral comme à l'écrit signale nécessairement l'insuffisance de l'incitation à mobiliser les acquis. Naturellement l'entretien individuel peut compléter, confirmer ou nuancer les observations faites en classe. Des questions simples peuvent conduire le professeur à tenter d'évaluer lui-même l'efficacité de son enseignement : “ que souhaitiez-vous que les élèves retiennent ? Comprennent ? Qu'ont-ils réellement retenu ? Compris ?... ”

Une troisième direction doit être exploitée concurremment aux deux précédentes. Afin d'enraciner dans les établissements une véritable culture de l'évaluation, l'encadrement pédagogique pourrait conseiller aux équipes d'histoire et de géographie de pratiquer systématiquement en début d'année scolaire une évaluation-bilan portant sur les acquis de l'année ou des années précédentes. La confrontation des résultats de ces évaluations-bilans pourrait utilement nourrir la réflexion lors des conseils d'enseignement. Ces tests de début d'année devraient conjointement vérifier l'appropriation des repères chronologiques et spatiaux et des documents patrimoniaux d'une part et l'acquisition des langages spécifiques qui permettent de les exprimer – ce qu'on appelle parfois les compétences dans la littérature pédagogique – d'autre part. Ces langages sont ceux de l'autonomie, ils donnent aux élèves les mots qui permettent de relever des informations, de les confronter entre elles et enfin d'écrire (ou de parler) un peu d'histoire et de géographie. La réflexion sur la nature et la forme de ces évaluations-bilans est encore balbutiante, elle devrait être approfondie dans les académies.

L'enquête révèle enfin que deux indicateurs essentiels de l'efficacité d'un enseignement sont fort peu utilisés : il s'agit des résultats du brevet et de l'évaluation en classe de seconde. Ces deux évaluations sont de nature différente : le brevet évalue directement les acquis fondamentaux du collège, notamment la capacité à rédiger un texte argumenté à partir de documents et l'assimilation de repères essentiels ; l'évaluation en classe de seconde vérifie que les élèves qui entrent au lycée maîtrisent l'outillage intellectuel indispensable. La confrontation de ces indicateurs aurait l'avantage et d'informer sur les résultats tangibles du collège et de nouer sur des bases solides des liens avec les enseignants des lycées.

Conclusion

Cette enquête propose quelques pistes pour tenter d'évaluer l'efficacité des enseignements d'histoire et de géographie au collège. Mais elle révèle d'abord les difficultés, voire les ambiguïtés de la démarche. Les voies de l'acquisition d'une culture et d'un langage sont multiples, l'appropriation est parfois difficile et passe même souvent par l'oubli. Comment de plus faire la part de ce qui revient à l'école et de ce qui vient du monde extérieur ? Il n'est donc pas envisageable de mesurer simplement et quantitativement l'efficacité d'un enseignement.

Pourtant tous les éléments de cette enquête démontrent la nécessité d'une évaluation qualitative des enseignements. Ils démontrent aussi que cette démarche ne peut pas être mise en œuvre de l'extérieur ; autrement dit, évaluer les enseignements passe nécessairement par la prise de conscience du caractère indispensable de cette évaluation par les enseignants eux-mêmes. Cette évaluation ne peut pas être uniforme, elle ne doit pas être un complément du contrôle de conformité, dont nous avons réaffirmé et l'importance et les insuffisances.

Évaluer les enseignements d'histoire et de géographie est donc une démarche d'exigence à l'égard des enseignants. Mais cette démarche ne peut être normative. Elle suppose donc, c'est peut-être la conclusion la plus forte de cette enquête, une autre pratique des métiers de l'inspection. Autrefois l'inspecteur observait les élèves, face à la classe ; la légende dorée républicaine relève avec complaisance comment il savait reconnaître et promouvoir les élèves valeureux et méritants. Puis, les temps ayant changé, l'inspecteur a gagné le fond des classes : face au professeur, il tente dorénavant de juger la pertinence de son discours en fonction de la doctrine pédagogique et didactique dominante. Nous sommes aujourd'hui à une troisième étape : de nouveau ce sont les élèves qu'il faut observer. Évaluer les enseignements c'est donc évacuer tous les dogmatismes afin de ne plus juger d'un discours mais de ses effets.