

LETTRE DE RENTRÉE...

Chers collègues,

Cette année scolaire 2009 est déjà bien entamée au moment où je vous livre cette lettre de rentrée. Celle-ci est particulièrement dense et sûrement trop longue. Et à être trop long, le propos porte moins. J'en prends toutefois le risque. Mais je sais par ailleurs que beaucoup d'entre vous attendent ces mises au point, même si je m'y livre parfois à des critiques qui peuvent paraître acerbes. Cette lettre n'échappera pas à la règle. Au-delà des informations nécessaires et attendues sur les nombreux chantiers en cours (en particulier en collège), je voudrais vous faire partager quelques réflexions sur la manière d'enseigner et sur ma philosophie de l'enseignement. Le texte qui suit prend donc à l'occasion une forme plus libre : je vous y expose mes motifs de satisfaction, nombreux, et je vous y livre mes sujets de préoccupations, non moins nombreux. Mon souci est que nous progressions toujours, que nous ne nous satisfaisions pas de l'acquis. Je le dis clairement : l'enseignement de l'histoire-géographie en Nouvelle-Calédonie est de qualité. Nous n'avons sûrement rien à envier aux autres collectivités ni aux académies métropolitaines. Mais c'est aussi parce que nous sommes en éveil permanent, parce que nous travaillons en symbiose, que nous avançons ainsi.

Le point sur l'enseignement en collège

La rénovation des programmes de collège

En histoire-géographie-éducation civique, nous entrerons l'an prochain dans le vif de la réforme des collèges avec l'application des nouveaux programmes de sixième, qui viendront progressivement remplacer les programmes « toilettés » actuels.

Vous aurez noté que ces programmes se présentent différemment. Les textes, et c'est nouveau, mettent étroitement en relation les objectifs de connaissance, les démarches et les capacités, en même temps qu'ils laissent aux professeurs une assez large initiative dans le choix des thèmes ou des sujets à traiter. Les fourchettes horaires elles-mêmes prennent une valeur beaucoup plus indicative qu'auparavant, dans la mesure où l'on ne les précise pas en heures mais en pourcentages.

Toujours sur un plan général, nous insistons beaucoup sur quelques conseils forts qui doivent guider le professeur de collège (mais cela vaut aussi pour le lycée) et que je vous livre en vrac :

- être concret, donner de la chair, de la vie aux cours ;
- viser le sens (on ne songe pas assez aux objectifs que l'on poursuit) ;
- jouer sur la diversité, même si l'induction est dominante (exemples, études de cas...). Éviter tout stéréotype, toute modélisation. Laisser une place à l'imprévu. Dans un cours tout ficelé, il ne se passe rien ;
- réfléchir à la bonne utilisation des documents... Attention aux documents-prétextes. Rechercher davantage la qualité que la quantité ;
- songer à la revalorisation de l'oral. Travailler à partir de la pédagogie de l'erreur, veiller à ne pas bloquer les élèves. Un rappel : « le cours dialogué est souvent une arnaque » (dixit l'inspection générale) ;
- trouver des solutions pour faire plus et mieux écrire.

En histoire, le constat général a été que les cours manquaient souvent de vie. Cela peut provoquer l'ennui, le désintérêt. Trop de leçons visent des objectifs imprécis (elles sont parfois privées de sens), sont stéréotypées ou se perdent dans des exercices desséchants... Cet état des lieux dressé en

métropole me paraît moins pertinent en Nouvelle-Calédonie où, depuis longtemps, nous luttons contre ces dérives. Il n'empêche que nous n'en sommes pas exempts pour autant.

De ce constat sont nées quelques réflexions que je vous livre en pâture. Elles sont les pièces maîtresses de la réforme de l'enseignement de l'histoire en collège :

- *nous devons nous interroger sur le statut du document.* Le document n'est pas tout. Il ne peut remplacer la parole du professeur. On l'utilise souvent à l'excès. Il faut se convaincre que l'on peut avancer sans avoir recours au document qui viendrait comme preuve de la recevabilité du propos. Il faut en éviter également un usage stéréotypé, ou une forme de sacralisation (à ce sujet le concept de « document patrimonial » disparaît des programmes). Deux ou trois documents bien choisis peuvent largement suffire à une séance de cours. Au-delà de cinq, il faut se poser la question de leur utilité ;

- *nous devons nous interroger sur les mises en activité.* Celles-ci sont nécessaires et j'imagine difficilement une leçon qui en ferait l'économie. Mais elles ne doivent en aucun cas devenir dominantes. Elles sont indispensables pour travailler aux apprentissages (production d'écrit, argumentation, réflexion...) et elles présentent l'énorme avantage de mettre (pour peu qu'elles soient organisées correctement) l'ensemble de la classe au travail. Mais elles ont leur contrepartie qui est de faire sortir les élèves de la dimension humaine de l'histoire. Quand on écrit sur une feuille, quand on peine sur un exercice qui se rapproche plus du français que de l'histoire, on s'extrait du champ historique, on n'est plus avec les hommes, on se déconnecte de ce qu'ils ont vécu, aimé, souffert, on devient extérieur... C'est dommage ;

- *nous devons nous interroger sur la parole du professeur.* Celle-ci devient première avec le retour du récit, sous toutes ses formes. L'histoire est d'abord un récit, ont dit en d'autres temps Paul Veyne ou Paul Ricoeur. La parole du professeur peut prendre la forme du simple récit factuel, anecdotique, comme celle de la démarche critique, profonde, invitant à la réflexion. Le récit va souvent plus loin que simplement raconter. Derrière lui il y a le sens. Trop de leçons proposées n'ont d'autre sens que de figurer au programme. C'est un peu court ;

- *nous devons enfin nous interroger sur la manière d'entrer dans une question, un thème...* Depuis longtemps, je vous invite à éviter la linéarité, à ne pas vouloir tout dire, à faire des choix, à travailler sur le notionnel. L'enseignement de l'histoire est en train de franchir un nouveau palier : l'inductivité. Autrement dit l'exemple, que les historiens n'osent pas encore appeler « étude de cas ». Ils parlent plutôt « d'entrée dans les thèmes », « d'étude conduite à partir de »... Enquête à partir de documents, approfondissement sur un personnage, un évènement, une œuvre d'art porteuse de sens... On peut aussi appeler cela « concrétisation ». Mais au-delà du mot ou de la démarche, il y a la volonté affirmée de donner à l'histoire une dimension plus dynamique, de susciter l'intérêt de l'élève et au bout du compte de le « prendre avec » (au premier sens de comprendre).

En géographie, le constat est encore plus réservé. On accuse cet enseignement d'être trop descriptif, insuffisamment problématisé, d'être sans acteurs et sans enjeux et enfin d'accorder trop peu de place aux grandes questions actuelles. En somme, d'être archaïque.

En contrepoint, la réflexion sur la rénovation de l'enseignement de la géographie en collège porte sur la promotion d'une géographie plus dynamique (en sixième par exemple l'idée « d'habiter » se substitue à la notion de paysage, jugée comme une approche trop figée – lorsqu'on la traite mal...), une géographie où l'on se pose des questions, une géographie en prise directe avec le réel, ses acteurs, ses enjeux, ses territoires, une géographie qui prépare à la « vraie vie ». Précisons que pour enseigner cette géographie dynamique, le professeur doit pouvoir disposer de nouveaux outils comme le tableau numérique ou le vidéoprojecteur et savoir les utiliser.

Vous noterez que ces nouveaux programmes de géographie sont une révolution dans leurs contenus, puisqu'on rompt avec plus d'un siècle (depuis 1902) de programmes que l'on dira « vidaliens », construits à partir de généralités en 6^e, du parcours des continents en 5^e – 4^e, puis de l'étude de la France en 3^e. Si l'on termine toujours par l'étude de la France en 3^e, on se recentre ailleurs sur l'objet premier de la géographie, soit la manière dont les sociétés humaines aménagent, gèrent, organisent leur territoire...

Ces programmes sont centrés avant tout sur la pratique de l'étude de cas et sur son prolongement naturel, la mise en perspective :

- *l'étude de cas* est fondée sur la démarche inductive. Cette démarche forme au raisonnement géographique et ouvre à une géographie globale, systémique. Elle met les élèves en position active, les oblige à se poser des questions tout en évitant l'encyclopédisme. Elle est première, ce qui la différencie de l'exemple. Elle doit être représentative, peut porter sur des espaces de taille variable, s'appuyer sur un dossier documentaire constitué de manière à poser des situations-problèmes de géographie mettant en relation un territoire à une échelle donnée et des acteurs spatiaux... Au fil des études de cas enfin, élèves et professeurs entreprennent la découverte du monde.

- *la mise en perspective* n'est pas une généralisation (abusive) à partir d'un exemple qui se voudrait modélisant. Elle mesure au contraire les écarts. À partir de l'étude d'un paysage particulier, on s'interroge sur « *les caractéristiques communes et les éléments de différenciation* » (programme). Pourquoi tel littoral est-il devenu touristique, alors que d'autres choix ont été faits ailleurs ? La mise en perspective articule le particulier et le général, dégage le structurel du conjoncturel. Elle permet de répondre à la grande question du géographe : « *pourquoi là et pas ailleurs ?* »...

Au regard de ces démarches, on comprendra la large place accordée dans le programme aux grandes échelles, comme le territoire de vie des élèves. Ceux-ci doivent tout d'abord s'approprier leur espace proche, le faire leur. De fait, dans la mise en œuvre des programmes de sixième, la part réservée à ce premier thème peut être valorisée (passage de 10 à 15, voire 20 % de l'horaire de géographie, en prenant sur les 5 % « flottant », sur habiter la ville ou la campagne...). Je rappellerai que ce thème sur l'environnement de l'élève a largement été abordé à l'école primaire et qu'il faut songer à aller plus loin. On peut le faire en rattachant le paysage au territoire, en travaillant sur les acteurs, sur les évolutions, en faisant produire un croquis de synthèse... en ouvrant enfin à d'autres échelles. Il est important également de réfléchir à la manière dont est vécu ce territoire selon les personnes : élève, parents, autres... On aboutit à des pratiques de territoire très différentes, y compris au sein d'une même famille.

On remarquera qu'une notion nouvelle est venue supplanter la notion de paysage, la notion d'habiter. Habiter un territoire c'est pouvoir le parcourir et en sortir... Cela suppose l'étude de la mobilité des habitants, à différentes échelles et l'introduction de la notion de territoire parcouru. Mais habiter, c'est habiter avec d'autres, partager, vivre en société. Tous les habitants n'habitent pas le même territoire de la même manière.

En éducation civique, les nouveaux programmes s'inscrivent dans la continuité (les grands changements ont été effectués dans les années 1990). Ils prolongent les leçons d'instruction civique et morale du primaire Il s'agit bien d'un enseignement et non d'une discipline, avec la volonté réaffirmée d'éduquer aux droits et obligations à tous les niveaux de la vie sociale, de faire de la personne le citoyen de demain.

Ce doit être un enseignement actif, qui part du concret et prend en compte la parole des élèves, un combat que je mène depuis bien des années avec le sentiment de ne pas toujours être compris. L'idéal est de fonctionner sur le mode de la situation – problème (de l'étude de cas finalement) : présentation de la situation / représentation - réaction des élèves /référence aux textes de cadrage. La parole des élèves, qui peut (doit ?) traduire les contradictions, les tensions de la société est mise en relation avec les grands textes de référence (le droit, la loi) qui ne sont pas négociables dans la mesure où ils défendent les valeurs et les principes de la République. L'enseignement de l'éducation civique enfin doit se démarquer de l'enseignement de l'histoire, car il n'est pas de même nature. Il ne faut pas « historiciser » l'éducation civique.

C'est aussi un enseignement qui s'évalue, mais sous une forme qui peut, qui doit, être différente des enseignements plus traditionnels. L'évaluation repose sur une vérification des notions ou sur la connaissance des textes fondamentaux, mais aussi sur la participation aux échanges informels ou aux débats « réglés »... Par contre, on constate un décalage entre la forme de l'examen du DNB et les pratiques scolaires. La prochaine réforme devrait y remédier.

Rappelons au passage que l'horaire d'une heure d'éducation civique de la cinquième à la troisième est assoupli et qu'il ne paraît pas déraisonnable de le ramener à une demi-heure, en particulier dans la mesure où la classe, ou l'établissement, ou les événements extérieurs, ne posent pas de problème.

Le brevet

Nous n'avons pas encore d'information sur le « nouveau brevet »... Il semblerait toutefois que sa mise en place soit maintenue pour 2010. Pour la session de cette année, deux séries seront concernées : la série collège et la série professionnelle.

Je voudrais, au sujet des corrections de cet examen, écarter tout malentendu. À ma demande, et j'assume pleinement cette démarche qui a pu paraître brutale à certains, le vice-recteur a fait passer une note rappelant certains principes de corrections. Cela faisait plusieurs années que j'étais saisi par certains d'entre vous, ou par d'autres partenaires de l'éducation, de la manière jugée un peu rapide avec laquelle certains correcteurs s'acquittaient de leur tâche. Il m'a été rapporté des comportements peu acceptables lors de la session 2007. Il s'agit, j'en suis pleinement convaincu, de cas isolés, très largement minoritaires. Mais ces cas isolés portent préjudice à l'ensemble de notre corps et il fallait y mettre bon ordre.

J'essaierai donc de mettre en place, avec l'accord du vice-recteur et le concours du service des examens, une procédure souple qui permette toutefois d'éviter certains abus. Je vous demande instamment de ne pas la prendre en mauvaise part. Je comprends parfaitement, lorsque l'on fait correctement son travail, que l'on puisse être agacé par des dispositions de contrôle qui semblent superflue, voire désobligeantes. Mais il faut aussi comprendre que ce sont des élèves qui sont en jeu et qu'on leur doit, au niveau des examens, un service irréprochable.

À ce sujet et pour en terminer, je souhaite que seuls les professeurs titulaires enseignant en troisième corrigent le brevet et je souhaite également que le nombre de copies par correcteur soit sérieusement revu à la hausse. Il me semble raisonnable, comme cela se fait partout (en Polynésie française en particulier) qu'un correcteur au brevet corrige au minimum 70 copies (et non 36 comme actuellement). Être moins nombreux à corriger plus de copies rend la correction plus juste, limite les écarts d'évaluation, sans que cela représente une charge de travail excessive (on ne dépassera pas deux jours de correction).

Enfin, je souhaite que soit nommé pour chacune des deux séries, un professeur responsable qui assurera la lecture des sujets au moment de l'épreuve et sera chargé ensuite d'explicitier les modalités de correction à ses collègues. Cela pourra se faire en début de matinée, le premier jour de correction.

Le point sur l'enseignement en lycée

La correction locale du baccalauréat dans les séries générales et technologiques

Les adaptations sont arrivées l'an dernier au niveau des classes de terminales. Cela nous a amenés, après bien des moments d'incertitude, à faire admettre le principe d'une correction sur place des épreuves d'histoire-géographie du baccalauréat. Cette décision a été arrachée tardivement, ce qui a pu inquiéter certains d'entre vous. Par ailleurs, nous savions bien qu'il ne fallait en aucun cas rater cette « première ». Par respect pour les élèves concernés, d'abord et surtout, mais aussi parce que de notre réussite dans cette opération dépendait le prolongement de l'expérience pour les années à venir.

Nous avons abordé cette affaire dans un contexte chargé, où j'ai bien compris que certaines prises de positions relevaient d'autres débats, plus larges que ceux qui doivent nous préoccuper directement en tant que professionnels de l'éducation. Nous avons tenu bon, car nous étions convaincus d'œuvrer pour l'intérêt des élèves et parce que j'étais personnellement persuadé que nous étions capables de mener à bien ces corrections dans les meilleures conditions qui soient, avec tout le sérieux, l'efficacité, la compétence et l'équité requises pour ce type d'opération.

Je dois dire que, malgré la déception légitime provoquée par certains sujets, l'ensemble des correcteurs, en séries générales comme en séries technologiques, a fait un travail remarquable. Nous avons eu à déplorer trois défections, ce qui a alourdi d'autant la tâche de chacun, mais la disponibilité

et l'efficacité des correcteurs présents a permis de surmonter cette difficulté sans que la qualité des corrections n'ait à en souffrir. Nous sommes arrivés à des résultats assez équivalents à ceux des années précédentes, quelles que soient les séries, avec l'assurance de l'équité dans la mesure où un gros travail d'harmonisation a été réalisé en amont. Ce travail a été assez lourd, et il le fallait pour une première année. Il sera allégé pour les années à venir, mais nous garderons le cadre général de fonctionnement qui a donné entière satisfaction. Ces corrections sur place ont donc été de qualité et les élèves peuvent être assurés d'avoir été notés selon leur valeur et de la manière la plus juste possible.

Mais j'ai vu d'autres avantages à cette correction sur place. Tout d'abord, et je l'avais dit à de nombreuses reprises, il s'agit d'un travail de premier ordre en matière de formation des enseignants à l'évaluation (voir plus loin sur ce sujet). Désormais, les professeurs de terminale de Nouvelle-Calédonie savent ce qu'ils peuvent attendre des candidats, de tous les candidats, au baccalauréat. Jusqu'alors, ils n'avaient qu'un regard sur leurs propres élèves, ou éventuellement ceux de leur établissement (à l'occasion des bacs blancs), planchant sur des portions de programmes. Là, ils ont connu une expérience d'évaluation grande nature : élèves de tous horizons interrogés sur le programme d'une année scolaire entière. Cela ouvre à d'autres perspectives, oblige à relativiser certaines exigences, à confronter ses pratiques, à les étalonner à l'aune des pratiques des collègues... Et je dois dire que j'ai été très agréablement surpris de la bonne volonté réciproque des correcteurs qui ont su faire, chacun de leur côté, le pas nécessaire qui a conduit à une réelle homogénéité dans les exigences et donc dans l'évaluation des copies. Les « pratiques d'établissement », ou certaines pratiques individuelles, devraient ainsi peu à peu s'estomper, au fil des sessions du baccalauréat, pour faire place à des attentes communes, normalisées en quelque sorte. On ne peut que s'en féliciter. Et puis je voudrais revenir sur un dernier point, auquel j'attache une importance toute particulière : les professeurs de classe terminale, du public ou du privé, de la ville ou de la « brousse » ou des îles (y compris Wallis), ont appris à mieux se connaître et donc à s'apprécier, à se respecter. J'avoue être très sensible à cela.

L'entrée des programmes adaptés en terminale ST2S

La série ST2S suit avec un décalage d'une année la réforme des STG. Nous avons expérimenté en 2008 les programmes de première. Cette année, c'est le tour de la classe de terminale, avec à la clé une épreuve écrite au baccalauréat, selon une maquette absolument identique à celle des STG, mais avec 1h30 d'enseignement par semaine au lieu de deux.

Les séries STI par contre continuent à être à la traîne. Dans le meilleur des cas, la réforme devait entrer en application à la rentrée prochaine, selon les mêmes modalités que pour les ST2S. Pour cette année encore donc, maintien de l'oral anticipé en fin de première et toujours pas de cours en terminale.

Les nouvelles techniques d'information et de communication

Je souhaite rappeler ce que j'écrivais l'an dernier en remarque liminaire : *« une des grandes préoccupations actuelles de la plupart des disciplines d'enseignement est la bonne utilisation de l'outil informatique. Je ne saurais trop rappeler à chacun qu'il faut se montrer attentif à toutes les opportunités qui s'ouvrent à nous, sans pour autant croire qu'elles vont résoudre tous nos problèmes. On peut faire un excellent cours avec des moyens très traditionnels et un très mauvais en utilisant les TICE, cela va sans dire. Toutefois, les professeurs d'histoire-géographie plus que beaucoup d'autres se doivent de vivre avec leur temps. C'est de leur crédibilité auprès des élèves dont il est question. Le métier exigeant d'enseignant réclame cette remise en question permanente ».*

Tout nous pousse à développer l'utilisation des TICE et j'insiste encore pour que vous fassiez le nécessaire auprès de vos chefs d'établissement pour faire avancer ce dossier. Une nouveauté : il est enfin écrit dans les textes des nouveaux programmes de collège, donc dans le marbre si je puis dire, que les cours d'histoire-géographie nécessitent l'usage des tableaux interactifs et de la vidéoprojection. C'est un argument de poids qu'il faudra savoir avancer à l'occasion. Mais je rappelle également que toute demande dans ce sens ne peut être recevable que si elle est étayée par un vrai projet pédagogique. J'envisage très sérieusement de proposer pour l'an prochain un stage sur

l'utilisation des TICE en histoire-géographie. Nous y parlerons techniques et nouvelles démarches, certes, mais aussi dangers, détournements, dérives... Je dirais, en forme de boutade (mais ce n'en est pas une) : plus on utilise les TICE et plus on doit être présent devant les élèves. En aucun cas l'enseignant ne doit s'effacer devant l'outil. JAMAIS. L'outil facilite, permet d'aller plus loin, il ne remplace pas.

Et si on parlait histoire des arts ?

J'écrivais l'an dernier : « l'histoire des arts n'est pas une discipline mais un enseignement. Elle n'appartient pas à l'histoire, mais en est une des composantes. Elle devrait également être enseignée en éducation musicale ou en éducation artistique, mais aussi en français ou dans les disciplines linguistiques. Chaque établissement devrait construire un projet interdisciplinaire sur un thème qu'il choisirait. »

Nous avançons pas à pas sur ce dossier difficile. Mais les interrogations sont encore nombreuses. Essayons de faire le point ensemble, à savoir qu'un séminaire sur cet enseignement doit se tenir très bientôt, les 25 et 26 mai à Paris. Les conclusions de ce séminaire devraient nous fixer à peu près définitivement sur cette question.

Tout d'abord, nous ne partons pas de rien, loin s'en faut. Je dirais qu'il s'agit plus ici de formaliser des pratiques préexistantes que de faire vraiment du neuf. Je me souviens de certains stages que j'ai pu organiser il y a déjà fort longtemps sur Tahiti avec nos amis plasticiens sur les approches différentes mais complémentaires de l'analyse d'une œuvre d'art. Expérience très riche s'il en fut et je suis ravi de cette nouvelle ouverture vers les disciplines artistiques qui ont beaucoup à nous apprendre.

Mais de quoi s'agit-il exactement ?

Il s'agit d'un enseignement de culture artistique partagée qui concerne tous les élèves et qui convoque tous les arts et **tous les enseignants** (pas seulement des professeurs d'HG, de musique ou d'art plastique). L'histoire du monde s'inscrit naturellement dans des traces indiscutables : les œuvres d'art de l'humanité, dont certaines ont valeur patrimoniale (voir les actuels programmes de collège). L'histoire des arts doit donner des clés de compréhension, en révéler le sens, la beauté, la diversité, l'universalité.

L'histoire des arts est donc un enseignement qui sera obligatoire en collège dès la rentrée de février 2010 et qui sera par essence interdisciplinaire et impliquera des équipes. Il n'est pas douteux que nous allions ainsi vers des situations pédagogiques nouvelles sans renoncer aux spécificités de chaque discipline et à la pratique artistique.

Cet enseignement reposera sur trois piliers :

- les temporalités (périodes historiques). Savoir situer une œuvre dans le temps et dans l'espace. Cette logique chronologique ne doit pas être un enfermement pour autant (la liaison avec l'éducation musicale et les arts plastiques ne sera pas toujours d'une grande simplicité) ;
- les domaines : arts de l'espace, du langage, du quotidien, etc. Domaines = possibilité de points de rencontre entre les disciplines, exploitées depuis le primaire ;
- les thématiques : « arts, créations, cultures », « arts, espace, temps », « arts, État, pouvoir », « arts, mythes et religion », etc.

Cet enseignement s'insère dans un projet plus vaste qui démarre dès l'école primaire. En primaire, on s'attache à susciter la curiosité, stimuler la créativité à travers une pratique sensible, développer l'aptitude à voir, enrichir sa mémoire de repères... Dans le secondaire, on ajoute à cela une dimension foncièrement culturelle.

Au niveau des démarches, on peut envisager un ou deux moments dans l'année où tous les professeurs se retrouvent autour d'une œuvre d'art, d'une thématique ou d'une période. Cf : le bestiaire médiéval en 5^e ; art, État et pouvoir en 4^e, art et propagande en 3^e ... Par ailleurs, on se passera difficilement de

sorties dans les musées ou aux archives ou bien de l'invitation d'intervenants extérieurs. Au total, il est admis que l'histoire des arts couvre environ 25 % des programmes d'histoire-géographie et 50 % des programmes d'éducation musicale et d'arts plastiques (notons qu'aucun horaire n'est affecté aux lettres).

Reste l'évaluation de ce nouvel enseignement. Rien n'est encore arrêté, mais cela ne saurait tarder... Note ou appréciation ? Bulletin ou carnet de bord ? Sur une discipline ou commune à plusieurs disciplines ? Et qu'en sera-t-il au brevet ? Il semblerait que l'on s'oriente vers une solution interne aux établissements, laissant ainsi aux professeurs une grande souplesse dans l'évaluation.

Divers

Et si on parlait évaluation ?

Une réflexion sur l'évaluation est menée actuellement dans plusieurs établissements de Nouvelle-Calédonie. On ne peut que s'en réjouir. Il s'agit là en effet d'une question épineuse sur laquelle on ne porte pas toujours un regard très serein. Discuter de ses pratiques d'évaluation avec un enseignant c'est souvent donner l'impression de porter atteinte à son intégrité de pédagogue. On peut assez facilement échanger sur les approches didactiques ou sur le fond scientifique. Aborder l'évaluation est plus délicat. Je vais pourtant m'y risquer.

J'explorerai trois pistes : pourquoi évaluer ? Comment évaluer ? À quel niveau situer la barre de notation ?

Pourquoi évaluer ? Pour juger, ou jauger, le travail de l'élève, fixer un niveau et sans doute donner une note. Mais c'est bien plus que cela. Dans une évaluation, ce n'est pas que l'élève que l'on évalue. C'est aussi soi-même. Que de déceptions au moment de corriger des copies ! Mais que de remises en cause nécessaires ! Le professeur doit se montrer réactif par rapport aux bons ou mauvais résultats de ses élèves. Il s'agit là d'un signe fort. Il doit se poser les bonnes questions. Pourquoi n'ont-ils pas compris ? Ai-je été trop ambitieux, ou au contraire trop frileux ? Comment gérer les gros écarts de niveau que je constate entre les élèves ? À partir d'une évaluation donnée, c'est la tonalité de la séquence qui suit qui est en jeu. Et le professeur qui poursuivrait sa route sans en tenir compte, en se retranchant derrière « les impératifs du programme », serait manifestement en faute.

Comment évaluer ? Les pratiques en collège et en lycée ne sont pas être tout à fait les mêmes, certes, mais les points communs existent toutefois. Dans les deux cycles, on doit s'attacher à faire la part entre maîtrise des connaissances et maîtrise des savoir-faire. Une même note de 10/20 peut-être obtenue par l'élève intelligent qui ne travaille pas ou par l'élève gros travailleur mais éprouvant des difficultés de compréhension. L'appréciation ne sera certainement pas la même. Encore faut-il être en mesure, dans le cadre de l'évaluation, d'opérer ce discernement. Dans les deux cycles également, on doit multiplier les évaluations. Peut-on jauger un élève sur un ou deux devoirs ou travaux dans un trimestre sans développer chez lui (en cas de mauvais résultat) un sentiment d'injustice ? Précisons au passage qu'une évaluation ne doit en aucun cas piéger les élèves. C'est un acte sérieux, pas une loterie. De même que l'on ne doit pas y inclure des notes de conduite (les « zéros de conduite » de nos grands-parents). Il faut aussi qu'elle soit multiforme. En collège, on y adjointra une note de cahier, par exemple. Une note de participation orale sera souvent la bienvenue, mais attention : il ne faut pas se livrer comme certains à des comptes d'apothicaire en multipliant les petites croix au fil du cours, ce qui casse le rythme de la séance et lui donne un aspect très artificiel. Au bout du compte, il faut qu'avant les conseils le professeur soit certain de proposer une note qui corresponde vraiment au niveau de l'élève, modulée à la marge par le souci d'encourager ou de fustiger.

À quel niveau situer la barre de notation ? On serait tenté de dire en ayant l'impression d'enfoncer une porte ouverte : au bon endroit, en situation médiane, ni trop ni trop peu... De fait, les pratiques entre collègues, les niveaux d'exigence de chacun sont très différents et un professeur n'aime guère que l'on remette en cause son niveau d'exigence. Et pourtant, je rencontre régulièrement des chefs d'établissement qui se plaignent de l'excès de sévérité de tel ou tel professeur. Disons-le tout de suite :

on ne se grandit pas à noter sévèrement, bien au contraire. J'ai l'habitude de dire que le professeur se note lui-même. Si les notes qu'il donne à ses élèves sont moins bonnes en moyenne que dans les autres disciplines de la classe, on peut légitimement penser qu'il est moins bon que ses collègues... Et que dire du professeur dont les notes baissent en cours d'année ? Ce sont ses élèves qui sont devenus mauvais ou c'est lui-même qui ne sait pas faire passer son message ? On peut, pour le moins s'interroger... Dernière remarque aux adeptes de la sévérité, qui se targuent de défendre un niveau d'exigence (au passage, quel niveau ? Comment l'ont-ils fixé ? Selon quelles normes ?) et qui avancent comme argument complémentaire : « ça les oblige à travailler davantage et ils ne pourront avoir que de bonnes surprises à l'examen ». À ceux-là je demande : vous êtes-vous interrogés sur le nombre d'élèves que vous avez découragés et qui ont baissé les bras, finalement par votre faute ? Votre responsabilité est grande. Il ne faut pas confondre collège ou lycée et classe préparatoire ou préparation aux concours...

Le concours du Petit géographe et du Petit historien...

Je tiens ici à dire un mot d'une initiative partie du collège de Rivière Salée il y a quelques années et qui prend de l'ampleur dans notre microcosme : le concours du Petit historien et du Petit géographe. Le concepteur et la cheville ouvrière de ce concours, Daniel Couchoud, a su progressivement l'élargir à d'autres établissements, en même temps qu'il s'entourait d'autres collègues, dont Jean-Bernard Somarandy (collège de Magenta). La session de l'an dernier a rassemblé plusieurs établissements à Païta pour des épreuves finales fort sympathiques. Je formule le souhait que pour cette année et les années à venir ce concours prenne du volume et rassemble de plus en plus de collèges. Nos enseignements ne peuvent en tirer que du profit. En tout cas j'adresse à tout le staff mes compliments les plus sincères et tous mes souhaits de succès pour l'épreuve 2009.

La coopération avec l'armée

Depuis deux ans maintenant, et grâce à l'interface du trinôme académique comprenant le vice-rectorat, les forces armées de la Nouvelle-Calédonie et l'IHEDN (institut des hautes études de la défense nationale), nous avons lié des relations de coopération entre l'enseignement de l'histoire-géographie – éducation civique et l'armée. Nous avons trouvé chez les militaires des partenaires ouverts, attentifs à nos préoccupations, soucieux d'instruire et de faire connaître leurs missions, ceci dans le cadre très strict des contenus d'enseignement du collège ou du lycée. Je suis extrêmement attentif à ce que cette coopération ne sorte pas de ce cadre-là. Il n'y a donc pas « d'entrisme » ou de lobbying de l'armée dans notre monde de l'éducation et chacun reste à sa place. Pour employer le jargon des affaires, nous sommes donneurs d'ordre (c'est nous qui fixons les thèmes) et l'armée est « prestataire de service » (à titre gracieux). Et je dois dire qu'elle assume ce rôle avec efficacité à notre grande satisfaction. Un stage a ainsi été monté l'an dernier et un autre doit se dérouler très bientôt. Celui de l'an dernier a été une vraie réussite, à tous points de vue, et nous a encouragés à prolonger l'expérience. À suivre donc.

Éducation civique et éducation à la citoyenneté... ne pas baisser la garde.

Certains événements récents m'obligent enfin à rappeler quelques principes fondamentaux liés à notre mission éducatrice vis-à-vis des élèves dont nous avons la responsabilité. Je n'ai sans doute pas assez insisté ces dernières années, et je le regrette, sur le rôle fondamental joué par l'enseignement de l'éducation civique en collège ou par celui de l'ECJS en lycée.

Tout enseignant, nous le savons bien, doit jouer un rôle dans l'éducation à la citoyenneté. Mais l'enseignant d'histoire-géographie doit assumer une mission complémentaire d'éducation aux valeurs fondamentales de la République et à la bonne connaissance de nos institutions. Je souhaite insister sur les valeurs qui font la force de la démocratie dans laquelle fort heureusement nous vivons. La démocratie est un bien précieux mais fragile, nous le savons bien en tant qu'historiens. Ce bien, nous devons nous attacher à le défendre, à le sauvegarder. Parmi les grands piliers qui le sous-tendent il y a le refus des intégrismes et la compréhension et l'acceptation de l'Autre. Au plus profond de ce combat, c'est de la lutte contre le racisme sous toutes ses formes dont il est question. Les programmes d'éducation civique ne s'y trompent pas. Parmi les conseils forts donnés aux enseignants, il est

demandé d'amener l'élève « à se confronter à la diversité humaine et à reconnaître l'altérité », et à lui rappeler que « assimiler les différences de cultures à des différences de nature conduit à la discrimination et au racisme » (programme d'éducation civique de cinquième) Un pays comme la Nouvelle-Calédonie vit au quotidien la coexistence de milieux socioculturels différents. Ce pays a fait depuis quelques années de grandes avancées vers ce fameux destin commun qui a fait de l'Accord de Nouméa un texte de référence ayant valeur d'universalité. Mais cette construction est fragile. Peut-on se dire aujourd'hui à l'abri de tout retour à des pratiques d'exclusion ? Les vieux démons du racisme sont-ils définitivement éradiqués dans nos îles ? Non bien sûr. Pas plus ici qu'ailleurs. La vigilance est de mise et l'actualité malheureusement est là pour nous le rappeler.

Il ne s'agit pas pour moi de débattre d'un texte récent qui a causé un émoi légitime sur le territoire. Un collègue, professeur de philosophie, en a fait une remarquable analyse par ailleurs. Elle ne vous aura pas échappé. Et je ne souhaite pas ici argumenter ou débattre autour de ce qui, à mon sens, ne se discute pas. Il s'agit de dénoncer tout simplement.

Chers collègues, vous êtes bien placés en tant qu'enseignants d'histoire pour savoir ce que véhiculent certains propos et quelles peuvent en être les conséquences dramatiques. Nous savons combien les discours d'exclusion ont nourri l'histoire tragique de l'humanité, hier comme aujourd'hui... Nous savons bien que derrière les mots, il y a la pensée et derrière la pensée il y a l'action, la violence, la haine. Ne baissons pas la garde. Ne sous-estimons pas le sens profond de ce qui a été dit. Lorsque l'on désigne très clairement un groupe d'individus, lorsque l'on généralise à l'ensemble de ce groupe les erreurs ou les errements de quelques-uns et lorsqu'on livre ce groupe à la vindicte populaire, cela s'appelle bel et bien de l'incitation à la haine raciale. Et cette démarche raciste doit être dénoncée et combattue avec la plus grande fermeté.

Je serai personnellement très attentif, en tant que citoyen responsable vivant dans un pays démocratique et en tant qu'inspecteur chargé de faire respecter les contenus et l'esprit des programmes, à ce que l'on ne s'écarte pas du droit chemin du respect de la dignité humaine. Je rappellerai pour terminer que « *toute liberté trouve ses limites dans le respect de la liberté des autres* ». La liberté elle aussi est un bien précieux. Le débat sur ses limites est un des axes forts de l'enseignement de l'éducation civique en classe de quatrième. Il me semble qu'il y a là aussi matière à réflexion.

Je rappelais l'an dernier combien nous devons être attentifs et réactifs, afin de donner sens à nos enseignements. J'aimerais rajouter cette année cette dimension civique nécessaire sans laquelle on risque de passer à côté de l'essentiel.

Il me reste à vous souhaiter bonheur et réussite dans votre vie familiale et professionnelle.

Michel LEXTREY
IA-IPR d'histoire-géographie
Le 8 mai 2009