



MINISTÈRE DE  
L'ÉDUCATION NATIONALE

---

MINISTÈRE DE  
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE

**RETOURS DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN RÉGION**  
**Quatre ans d'inspections en Lettres-Histoire-Géographie-**  
**Éducation civique dans les LP du Limousin**  
**2008 - 2012**

François BARRIÉ  
Inspecteur de l'Éducation nationale  
Lettres-Histoire-Géographie-Éducation civique  
Académie de Limoges – Septembre 2012

# RETOURS DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN RÉGION

## Quatre ans d'inspections en Lettres-Histoire-Géographie-Éducation civique dans les LP du Limousin

### 2008 - 2012

## Introduction

Ce document, à la fois bilan et mémoire de travail d'un accompagnement de cadre de l'Éducation nationale en académie et outil de régulation pour les enseignants, se veut une contribution modeste à la politique d'évaluation des actes pédagogiques et acquis des élèves. Il a **trois objectifs** :

- ◆ dresser les profils professionnels des professeurs enseignant en LP, le Français et l'Histoire-Géographie-Éducation civique dans l'académie de Limoges;
- ◆ dégager un état des pratiques didactiques et pédagogiques dans les classes auprès des élèves;
- ◆ fixer des perspectives renouvelées de formation aux enseignants dans le cadre des changements rapides affectant les structures et le public scolaire en LP.

Après deux paragraphes qui présentent la méthodologie de l'enquête quadriennale, un autre est consacré au profil général des ressources (établissements et effectifs) et deux chapitres plus développés détaillent les contenus disciplinaires et les gestions de classe tant en CAP et BEP qu'en Bac Pro 2 ans ou 3 ans.

Enfin, un sixième paragraphe définit quelques perspectives de travail dans le cadre d'une formation continuée tout au long de la vie et d'un projet académique partagé.

## I - Préambule pour des repères de lecture

Le travail d'enquête s'est inscrit dans **un projet d'évaluation**.

Dans un contexte sociologique de profondes mutations de l'École et dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle, il a été essentiel de définir un *référentiel* des pratiques d'enseignement à partir des observations de séances et des entretiens avec les enseignants.

Un double objectif a donc été assigné à un panorama des actes pédagogiques :

\* **Réguler les pratiques** pour favoriser une adaptation constante et progressive au public scolaire de plus en plus diversifié des lycées professionnels et permettre de répondre au mieux à la variété des cursus et à *l'individualisation* des parcours.

\* **Mutualiser l'information** pour développer les échanges de situations d'enseignement et valoriser les innovations et réussites pédagogiques.

**Une culture de l'évaluation** chez le personnel d'encadrement, à l'exclusion de toute démagogie ou d'un quelconque moralisme, suppose plusieurs registres :

- La pertinence de l'enquête selon les objectifs réglementaires fixés;
- La cohérence du diagnostic en termes d'objectivité et de fiabilité en fonction de référents : ces derniers sont précisés ci-dessous;
- L'efficacité (le rapport entre les objectifs et les résultats);
- L'efficience (le rapport entre les objectifs et les moyens mobilisés);
- L'impact de l'évaluation.

La validité d'une évaluation des actes enseignants dépend de **référents clairement identifiés** par tous et valable pour chacun (à nuancer en fonction des contextes : lieu et nature de l'établissement, filière professionnelle, niveau et effectif de la classe, interférences sociologique des CSP et de la situation personnelle de l'enseignant).

Deux familles de références se dégagent :

- ❖ L'une concerne la **mesure de conformité** à un mode de prescription ou d'actions extérieurs :
  - Compétences (missions de l'enseignant, renouvellement des savoirs universitaires, évolution des problématiques, méthodologie, ...).
  - Adaptation aux programmes et aux épreuves de certification (connaissances des textes réglementaires et documents d'accompagnement).

Il s'agit d'un contrôle-vérification *homogène*.
- ❖ L'autre relève plutôt d'une **mesure de cohérence interne** à produire constamment pour repérer des significations :
  - Formation générale (organisation du travail personnel, modes de pensée et conception de la pédagogie, capacités d'analyse et de synthèse, argumentation, qualités relationnelles, prise de responsabilité et projet personnel);
  - structuration des séquences d'enseignement-apprentissage (SEA) (transposition didactique des savoirs, élaboration et mise en situation des supports informatifs, place des TICE, conduite des procédures de gestion du groupe-classe).

Dans ce cas, il s'agit d'explicitier la corrélation entre le sens et la cohérence d'actes pédagogiques *singuliers et hétérogènes* liés à leur variété.

Dans les 2 familles, **3 points de repère** donnent la direction d'une formation permanente : la maîtrise disciplinaire, la conception de l'enseignement, la mise en œuvre de l'acte pédagogique.

Dès lors, le rôle et l'action d'un I.E.N. consistent à articuler les 2 modes d'évaluation (conformité externe et cohérence interne) à partir de **4 supports concrets** :

- *les documents* divers du professeur et des élèves;
- *l'observation* des séances, sous-multiples de SEA;
- *l'entretien* individuel,
- *le contrat d'objectifs et le projet de l'établissement*.

## Un tel dispositif présente cependant des limites :

- Les données quantitatives sont contingentes, instantanés d'une pratique individuelle. Néanmoins, l'accumulation de séances et d'entretiens dégage des significations;
- l'observation des séances est filtrée par les représentations que l'enseignant a de l'encadrement hiérarchique et de la personnalité de l'inspecteur;
- la séance en présence de l'inspecteur est trop souvent gérée en fonction des attentes que le professeur lui prête. Cet «*effet d'attente*» est fréquemment révélé par l'entretien;
- le regard d'intrusion module le comportement des élèves vers une amplification de l'habitude (activité ou passivité).

Le diagnostic académique est donc relatif et à considérer comme une évaluation formative, un état des lieux qui pousse à l'interprétation (évidemment qualitative et subjective) et dégage **des indicateurs de réussite ou d'obstacles**.

Il appelle **des propositions d'actions de formation** à l'initiative partagée afin de poursuivre le travail collégial engagé.

## II - Méthodes d'analyse : position de l'IEN

Après un relevé des constats qui réfèrent à la première finalité de l'évaluation «**rendre compte**», la lecture interprétative des séances observées relève d'une seconde finalité : **mobiliser les professeurs à la formation critique** à travers l'explicitation au cours de l'entretien.

L'entretien consiste en un contrat de communication institutionnel adapté à l'interlocuteur en termes de respect de l'altérité et de disponibilité. L'objectif est double :

- aider à la verbalisation *a posteriori* d'une action, référencée à une tâche singulière, méthodologie descriptive à partir du *comment* plus que du *pourquoi* <sup>(1)</sup> (pour éviter les conceptions généralisatrices du genre : «*je pense qu'il est bon de ...*»);
- produire des inférences de la séance et dégager un mode de travail pédagogique en terme de programmation / progression didactique («*je m'aperçois que ... si c'était à refaire ...*»).

Dans ce cadre, l'inspecteur doit se garder du poids des représentations et des informations préalables sur la personne rencontrée dans la classe, de ses propres convictions d'évaluateur (risque de *catégorisation*), des mécanismes d'occurrence (*comment détecter chez l'enseignant ce que je pense y trouver*) et d'une psychologisation de la prestation (recours infondé à l'estimation de «dispositions personnelles»).

S'il est vrai que le métier de professeur, plus que tout autre, rapproche jusqu'à la confusion l'identité professionnelle et l'identité personnelle, l'élucidation des causes d'une réussite ou d'un obstacle n'équivaut pourtant pas à la recherche du coupable.

Et la contestation de l'inspection, à la marge, constitue, me semble-t-il, un argument d'immobilisme.

Il consiste à se mettre à l'abri de toute exigence d'analyse de sa pratique en s'accommodant d'une conception obsolète de l'inspection. Considérer, en effet, que l'IEN n'est qu'un contrôleur institutionnel revient à se persuader que l'effort de remise au travail des compétences acquises est inutile.

Les entretiens portent sur la pertinence (réponse à un besoin exprimé dans les programmes par une situation pédagogique signifiante) et sur la cohérence d'un acte d'enseignement (Adéquation entre un contenu et des supports à gérer avec un groupe-classe).

Ces 2 critères ne sont validés qu'à la mesure des acquis réels des élèves. Il est donc essentiel que les enseignants puissent non seulement expliciter leur intention finale auprès des élèves mais encore **prendre l'information concernant l'activité concrète de chacun d'entre eux**. Il s'agit, de la sorte, pendant l'entretien de préciser à la fois l'objet de compétences à mobiliser et les résultats en termes de performances attendues.

Le degré d'atteinte de ces performances pendant les séances observées ne peut pas toujours être évalué puisqu'il est souvent ultérieur, mais l'entretien permet néanmoins d'évoquer le résultat prévu / prévisible, les pré acquis (maîtrise des connaissances), les pré requis (mobilisation de compétences méthodologiques nécessaires) utiles à la progression séquentielle.

Or, beaucoup d'enseignants n'envisagent pas nettement l'évaluation sommative comme le terme logique de compétences progressivement exercées (bilan de l'apprentissage) à partir de quelques repères d'évaluation formative (régulation en cours d'apprentissage).

Il est ainsi particulièrement pertinent de considérer le profil de performance (en quoi va consister l'interrogation écrite) au moment de la préparation de séquence.

*Comment, en effet, parcourir le chemin si on ne sait pas où l'on va ?* Le profil attendu ne signifie pas un contrôle prévu bouclé prêt à l'emploi. Cela veut dire un objectif clairement évaluable avec 3 critères :

- un produit final attendu et identifié par les élèves (un exposé oral, une poursuite narrative écrite, une transformation de texte, une réécriture, un décodage cartographique, ...);
- des conditions de réalisation progressivement mises en place;
- des indicateurs de réussite explicités.

La grande majorité des professeurs fait preuve d'une analyse de pratique consciencieuse et formule clairement les écarts entre le prévu et le prescrit, le prescrit et le réalisé. Mais il subsiste parfois des écarts illégitimes : Ils concernent des contrôles qui convoquent des savoirs extrapolés ou des compétences non exercées pendant l'apprentissage (ou dont l'enseignant n'a pas vérifié en amont le degré d'acquisition ...).

Il est donc nécessaire de travailler l'implicite en révélant l'équivoque des consignes scolaires afin d'améliorer le taux de réussite des élèves.

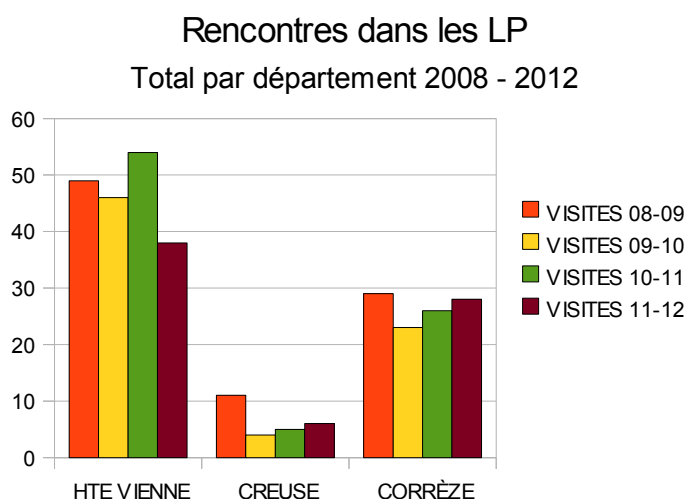
Tout stage de formation doit inclure, à l'avenir, le souci d'évaluation formatrice, c'est-à-dire l'évaluation conçue comme moyen de progression approprié par l'élève.

L'enjeu est donc bien de prendre la mesure du public de lycée professionnel autour de la question : **À quel critère observable je mesure que les élèves ont acquis telle compétence ?**

### III – Conditions d'inspection sur 4 ans et profil académique des PLP

**319 visites** ont été effectuées dans les établissements (LP publics et privés, CFA) de septembre 2008 à juillet 2012 : 187 en Haute-Vienne, 106 en Corrèze et 26 en Creuse.

**170, soit 53,3%** ont été consacrées aux **inspections individuelles**.



Les totaux départementaux et la répartition sur 4 ans (graphe 1) traduisent d'une part l'inégale implantation des LP (polarisations de Limoges et, à un moindre degré, de Brive, faibles densités en Creuse et en Corrèze orientale) et d'autre part, le déséquilibre des effectifs de PLP LHG dans ces LP. (De 10 professeurs dont 8 PLP dans un lycée polyvalent de Limoges à 2 dans 3 établissements périphériques et 3 situations de professeurs solitaires).

Graphe 1 (Source : FB IEN Limoges 2012)

Chaque enseignant peut se reporter en annexe 3 afin de constater le nombre de rencontres avec l'IEN dans son établissement.

Le détail des répartitions de visites entre les 42 établissements, LP publics et privés, lycées polyvalents, EREA et CFA, (soit 18 en Hte Vienne, 6 en Creuse et 18 en Corrèze) illustre les 2 phénomènes ci-dessus exposés.

S'ajoutent plusieurs explications : le degré de centralité ou d'accessibilité, les commodités de locaux (présence d'un amphi, disponibilité de nombreuses salles) et de matériel (comme l'état du réseau informatique ou l'existence opératoire d'un ENT), enfin les incidences conjoncturelles liées à une sollicitation de l'équipe de direction ou des PLP LHG, à une manifestation institutionnelle (colloque, réunion de rentrée avec le recteur...).

Il est ainsi logique que 3 lycées de Limoges soient privilégiés (+ de 25 visites en 4 ans), 3 en Corrèze (15 et plus) et que le LMB de Felletin (lycée des métiers du bâtiment) soit en tête en Creuse.

A l'inverse, de toutes petites structures (notamment les CFA privés), des sections d'enseignement professionnel (SEP) intégrées dans des lycées ou l'EREA, à un ou 2 professeurs, ne sont pas visitées chaque année. (Cf. annexe 3).

L'IEN, en fonction de frais de déplacements annuels contingentés, profite d'une visite périphérique pour inspecter la totalité de l'équipe, éventuellement sur 2 journées avec nuitées (cas renouvelés sur la Haute-Corrèze avec les LP de Neuvic d'Ussel – Marcel Barbanceys – de Bort-les-Orgues et d'Égletons – qui regroupe le lycée polyvalent Caraminot, un important établissement privé hors contrat du BTP et 2 structures de CFA).

C'est aussi l'occasion d'emprunter des routes secondaires qui traversent des paysages magnifiques, le long des crêtes ondulées du plateau de Millevaches, ou bien entre les gorges souvent profondes des affluents de la rive droite de la haute Dordogne (ah, le souvenir marqué d'une vision hugolienne des ruines du château de Ventadour émergeant de la brume automnale au petit matin !...).

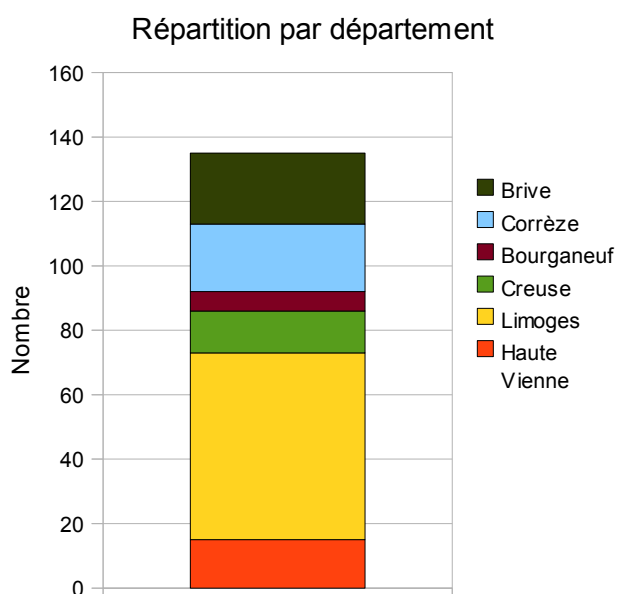
Sur une moyenne quadriennale de 135 enseignants dans l'académie (avec une variation d'effectifs de 20 à 30 personnes en fonction des blocs de moyens provisoires et sans les formateurs en CFA), 73 sont en Hte Vienne, 19 en Creuse et 43 en Corrèze. (Graphe 2)

Le poids de Limoges sur la Hte Vienne est écrasant (près de 80%), important celui de Brive sur la Corrèze (51%), Bourganeuf représentant presque le tiers des effectifs en Creuse.

A elles seules, Limoges et Brive concentrent 58 % de l'effectif (et les 2/3 en incluant les formateurs de CFA).

(Cf. Annexes 1 et 2 pour l'effectif total)

### Enseignants en LHG (tous statuts confondus)



Graphe 2 (Source : FB IEN Limoges 2012)

Les déplacements de l'IEN se sont donc effectués principalement sur l'axe Limoges-Brive par le faisceau autoroutier de l'A20 complétés en second lieu par différentes radiales Limoges/Bellac/Saint-Junien, Limoges/Saint-Yrieix, Limoges/Saint-Vaury/Gueret, Limoges/Bourganeuf/Aubusson/Felletin, Brive/Tulle/Ussel, le long de l'A 89...

Le Limousin se caractérise également par une périphérie fortement enclavée (lisière de la Marche au Nord – LP Sand au Dorat par exemple, confins auvergnats à Bort-les-Orgues en limite du plateau de l'Artense...).

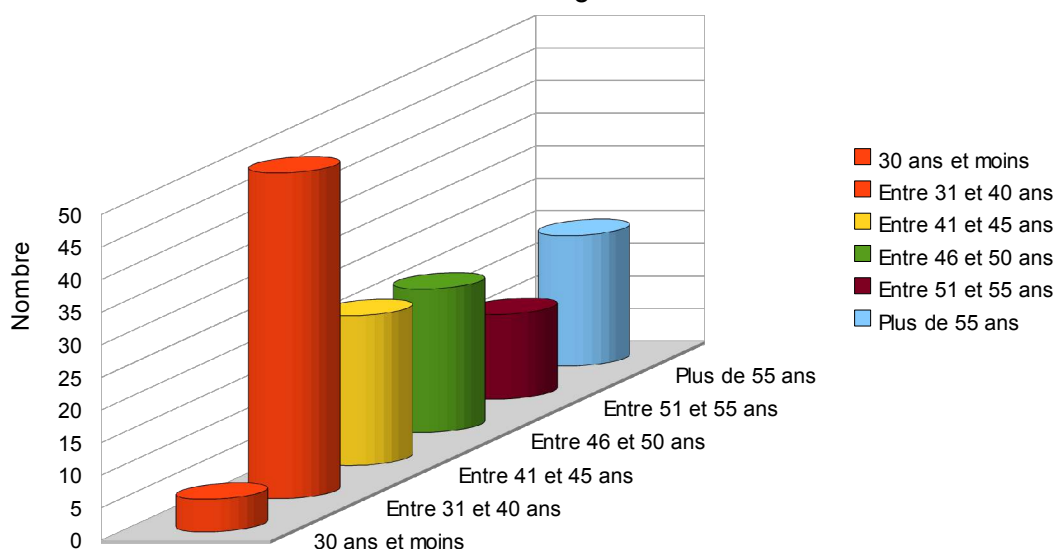
Voir carte de localisation des établissements en fin d'annexe.

Outre la **polarisation** des professeurs sur le territoire du Limousin signalée par les deux aires urbaines et la micro-dispersion de petites structures, le profil académique des enseignants en Lettres et/ou en Histoire-Géographie est marqué par une forte **féménisation** (67% des effectifs).

41,35% des enseignants ont moins de 40 ans, 24,8% ont plus de 50 ans (cf. graphe 3).

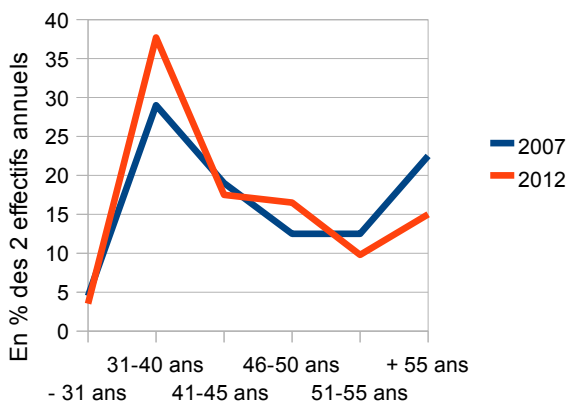
La tranche d'âge des **trentenaires** dominant avec 37% du total.

## Profil des enseignants Par tranches d'âge en 2012



Graphe 3 (Source : FB IEN/SIIPRIEN Rectorat Limoges 2012)

## Evolution des profils d'âges Comparaison 2007 - 2012



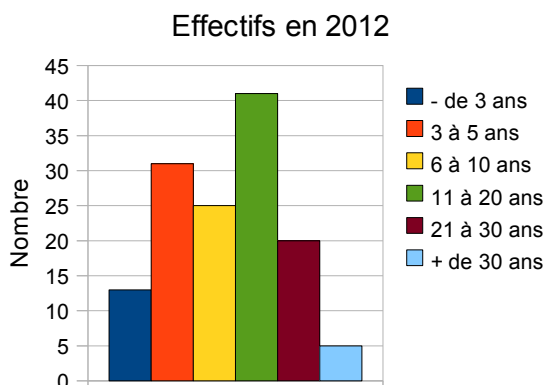
Graphe 4 (Source : FB IEN/SIIPRIEN Rectorat Limoges 2012)

Enfin, dernière tendance, le graphe 4 montre un **rajeunissement** relatif des effectifs en Lettres-Histoire sur 5 ans, avec une proportion plus importante des trentenaires et une diminution significative du nombre de professeurs de plus de 55 ans.

Deux phénomènes expliquent ces évolutions : Plusieurs départs à la retraite successifs d'une part, et le retour renouvelé de néotitulaires 2-4 ans d'autre part, anciens stagiaires IUFM du Limousin ayant débuté en région parisienne ou dans le Nord.



## Ancienneté dans l'académie



Il est donc en conséquence notable de pointer 2 caractères dominants des effectifs (graphe 5) :

- Le partage équilibré entre anciens et nouveaux (49 % sont présents depuis plus de 10 ans avec un noyau dur médian très marqué entre 11 et 20 années d'enseignement).
- Le **renouvellement** des effectifs dans l'académie : Plus de la moitié des enseignants (51%) se trouvent en LP du Limousin depuis 10 ans maximum et 32,6 % depuis moins de 5 ans.

Graphe 5 (Source : FB IEN/SIIPRIEN Rectorat Limoges 2012)

71% des PLP titulaires du public le sont par la voie du concours externe, 16% par celle du concours interne et 5% par celle du concours réservé, les autres relevant de parcours spécifiques comme la liste d'aptitude.

Il est notable de signaler que **65% des PLP** sont des **historiens** de formation universitaire, part inférieure à la moyenne interacadémique.

Entre 10 et 20 professeurs selon les besoins annuels sont issus d'un recrutement par vacation ou contrat, en suppléance ou sur des BMP monovalents de Français ou d'HG.

C'est une proportion importante, soit près de 15% du total des professeurs, en cours de progression et qui interroge l'Institution sur la question de la résorption de la précarité des fonctions d'enseignement en LP.

20 professeurs exercent dans les 5 établissements privés de l'académie.

Ils sont essentiellement certifiés de Lettres modernes ou d'HG par la voie du CAER, les autres étant AE , MA ou contractuels.

Les visites dans les LP (graphe 6) concernent en majorité les inspections individuelles ou les visites-conseil. (Voir plus loin).

Cependant, 46% relèvent d'autres objectifs :

Nombreuses animations de stages de formations du PAF au plus près des lieux d'enseignement avec, le plus souvent, de bonnes conditions d'accueil.

## Natures des visites

2008 - 2012 (en %)



Graphe 6 (Source : FB IEN Limoges 2012)

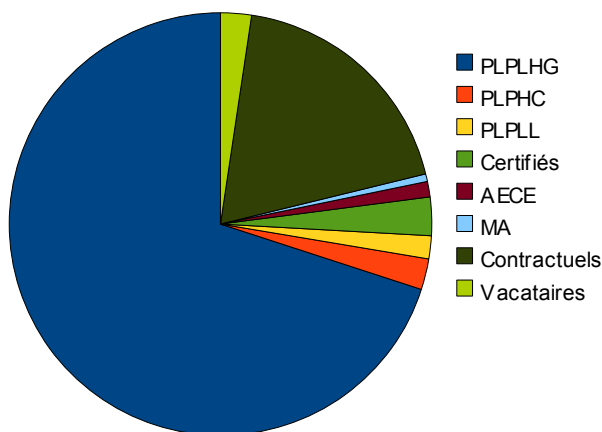
Réunions de synthèses disciplinaires consacrées à des bilans d'équipe après plusieurs inspections dans le même établissement; celles-ci ont porté d'une part, sur le traitement de la bivalence et des programmations annuelles dans le calendrier contraint du LP, d'autre part, sur des commissions d'élaboration de sujets d'examen (BMA Ébéniste) ou d'harmonisation des corrections.

8% des visites portent sur des rencontres transversales et regroupent 4 types :

- inspections croisées avec plusieurs IEN pour dresser un état des lieux d'une spécialité professionnelle.
- Rencontres avec les proviseurs et/ou les chefs de travaux dans un amphithéâtre d'établissement, sur la mise en place d'un dispositif transdisciplinaire. Ceux-ci n'ont pas manqué (AP, PFMP, Histoire des Arts, CCF...).
- Manifestations culturelles diverses dans un établissement en réponse à l'invitation d'un proviseur ou d'un professeur (Forum métiers, mise en valeur du patrimoine local, spectacles d'élèves...).
- Représentations institutionnelles requises (remise de diplômes, de prix, assistance à des jurys de délibération...).

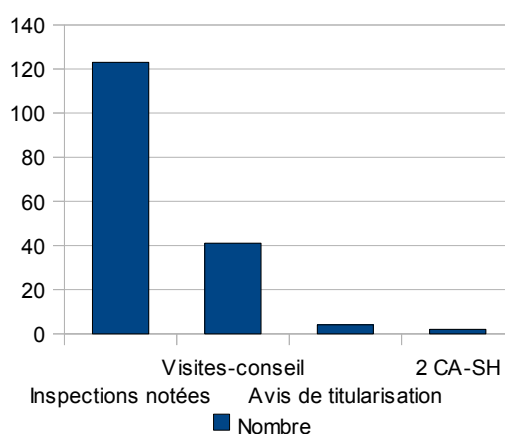
### Répartition des inspections

Par statuts d'enseignants



Graph 7 (Source : FB IEN/SIIPRIEN Rectorat Limoges 2012)

### Natures des inspections



Graph 8 (Source : FB IEN Limoges 2012)

Les visites d'inspections (graphe 7) ne concernent pas que les PLPLHG, largement majoritaires (72,5% des inspections en comptant les 4 PLP Hors-Classe) car plusieurs enseignants occupent des blocs horaires, provisoires ou non, monovalents : C'est le cas des PLP Lettres-Langues inspectés en Français (PLPLL), Lettres-Anglais presque exclusivement à l'exception de 2 Lettres-Espagnol.

Quelques certifiés de Français ou d'HG complètent leur emplois du temps en LP public en tant que TZR (titulaires en zones de remplacement) ou exercent dans les 5 établissements privés sous contrat de l'académie, comme les adjoints d'enseignement (AECE).

Enfin, 21% des inspections relèvent plutôt des visites-conseil, non notées (cf. graphe 8), auprès des contractuels ou vacataires, en constante augmentation depuis 4 ans.

Il s'agit soit d'apporter une *trousse d'urgence* aux personnes avant de mettre en place un tutorat sur établissement, soit de réguler une pratique déjà expérimentée dans le cadre des nouveaux programmes.

Il est à noter la difficulté de repérer de tels enseignants précaires, changeant fréquemment d'établissements, voire de discipline, d'une année sur l'autre ou effectuant parfois de courtes suppléances qui empêchent tout accompagnement efficace.

Restent quelques inspections institutionnelles réglementaires, soit dans le cadre de l'IUFM (avis de titularisation des PLP stagiaires), soit dans des cas de certifications spécifiques passées par des PLP LHG (cas du certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap -2CA-SH).

Tableau 1 : Répartition des PLP LHG et des % de notes obtenues par tranches

	PLP CN	PLP HC	PLP 5°-11° éche	Total PLP	4° éche	#	##	###	####
Nbre/%	86	15	83	<b>101</b>	<b>2</b>	<b>63</b>	<b>29</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
Moyenne %					5	72	17	5	1
Norme %					15	55	20	10	0

Source : DIPER/IEN-ET-EG Limoges 2012 – Total *moyen* des PLP sur 4 ans.

A la suite des inspections, une commission académique paritaire se tient chaque année en juillet. Elle a pour but d'harmoniser les notes proposées par chaque IEN-ET-EG entre les disciplines générales et les disciplines de spécialités professionnelles.

Conformément au décret définissant le statut et l'avancement des PLP, (décret 92-1189 du 6 novembre 1992), la distribution globale des notes académiques se fait entre 4 tranches désignées ci-dessus de # à #### (cf. répartition réglementaire en %, ligne « Norme »).

Sur les 101 PLP titulaires, les notes proposées par l'IEN LHG (1° ligne) sont favorables aux PLP LHG (toujours supérieures à la norme sauf pour les PLP débutants au 4° échelon – dont la note est tributaire en amont du rang au concours – et la tranche 3, dont la proportion correspond cependant à la moyenne académique).

Dans le cadre des moyens budgétaires dévolus au rectorat de Limoges par le MEN, précisons que la dotation globale horaire (DGH) est favorable aux professeurs de LP par rapport aux enseignants du second cycle exerçant en collège ou LEGT. Elle permet d'établir un quotient H/E autour de 2,15 – 2,20 (c'est-à-dire la division des heures-postes et supplémentaires-années par le nombre total d'élèves).

Il reste à présenter les principaux caractères académiques des classes de LP et CFA avant d'y entrer pour l'étude des actes d'enseignement.

L'académie de Limoges connaît une diminution tendancielle des effectifs d'élèves sous statut scolaire depuis 2000 avec quelques années de stabilisation, voire légère croissance comme en 2009 et 2011. Dans la période considérée, l'effectif global en LP de la 3° DP6 heures au BMA (Brevet des Métiers d'Art) s'affiche autour de **6300 élèves**.

Tableau 2 : Répartition des élèves sous statut scolaire en 2010-2011

3° Pro	CAP	BEP	Bac Pro	BMA	TOTAL
422	1123	593	4176	52	<b>6366</b>

Source : DIMOS/SG – Rectorat Limoges 2012

La répartition des niveaux de classe montre la prépondérance du niveau IV avec **65,6%** des effectifs engagés dans un cursus **Bac Pro**.

Les classes de BEP en 2010 commencent leur diminution avec le passage progressif des flux d'élèves au Bac Pro 3 ans. Ce sont surtout les élèves des filières Carrières Sanitaires et Sociales ainsi que les métiers de l'Hôtellerie-Restaurations qui alimentent le BEP.

Par effet de flux après la 3° et de rénovation des diplômes de niveau V, la proportion de CAP ne diminue pas, même si l'offre de formation doit prendre en compte la dispersion et la rareté des centres scolaires, notamment en Creuse.

De la sorte, la carte des formations depuis 2010 traduit fortement l'impact de la mise en place du Bac Pro en 3 ans.

La carte est marginalement ajustée sur des formations à faibles effectifs d'élèves et sans insertion professionnelle véritable. Dans un objectif de répondre à une demande sociale particulière, 17 formations pour 66 élèves ont été maintenues (tableau 3 ci-dessous).

Tableau 3 : Formations à très faibles effectifs dans l'académie en 2010-2011.

Établissements	Nbre d'élèves
<b>LP NEUVIC MARCEL BARBANCEYS</b>	
TERPRO MAINT.MATER OPT.C PARCS JARDINS	3
<b>LP TULLE CEDEX RENE CASSIN</b>	
TERBEP FINITION	5
<b>EREA MEYMAC</b>	
1CAP2 MENUISIER FABRICT MEN MOB AGENCMT	3
2CAP2 MENUISIER FABRICT MEN MOB AGENCMT	2
2CAP2 CARRELEUR MOSAISTE	
<b>LP USSEL BERNART DE VENTADOUR</b>	
1ERPRO SECRETARIAT	3
TERPRO COMPTABILITE	4
<b>LP FELLETTIN DU BATIMENT</b>	
1CAP2 PEINTRE-APPLICATEUR DE REVETEMENT	5
2CAP2 MACON	4

<b>LP BELLAC MARTIN NADAUD</b>	
2CAP2 MENUISIER FABRICT MEN MOB AGENCMT	5
TERBEP METIERS DU BOIS	5
TERBEP FINITION	5
TERBEP TECHNIQUES GROS OEUVRE BATIMENT	4
<b>LP LIMOGES ANTOINE DE SAINT EXUPERY</b>	
TERPRO MAINT.VEHIC.AUTO. : MOTOCYCLES	5
TERPRO EXPLOITATION DES TRANSPORTS	5
2CAP2 MAINT.VEHIC.AUTO OPT. VEHIC.IND.	4
<b>LY EGLETONS PIERRE CARAMINOT</b>	
TERPRO MAINTENANCE EQUIPEMENTS INDUST.	4

Source : DIMOS/SG – Rectorat Limoges 2012

Le plus souvent, les sections sont regroupées en enseignement général. Le groupe-classe demeure cependant restreint (cf. tableau 4; plus de la moitié des visites se sont effectuées dans des classes à moins de 20 élèves et plus du cinquième des classes ont 10 élèves ou moins). Voir en annexe 5, la ventilation par niveau de classe où il apparaît que ce sont autant les classes de Bac Pro que de CAP qui ont des effectifs en dessous de 20 élèves.

Les classes à fort effectif (à plus de 24 élèves) sont peu nombreuses (3,1% des visites) et concernent moins de 10% des enseignants. Il s'agit surtout des classes de Bac Pro dans quelques spécialités tertiaires. Une procédure de dédoublement est prévue dans les textes réglementaires portant sur les grilles horaires.

Tableau 4 : Répartition des effectifs par classe sur 164 visites avec élèves (6 visites sans élèves).

<b>Effectif par classe</b>	<b>Nombre de classes visitées</b>	<b>En % du total observé</b>	
Moins de 5 élèves/apprentis	3	1,8	
De 6 à 10	32	19,5	
De 11 à 15	51	<b>31,1</b>	<b>53,5</b>
De 16 à 20	37	22,4	
De 21 à 24	36	21,9	
De 25 à 30	4	2,4	
Plus de 30	1	0,7	

Source : FB IEN Limoges 2012

Dans les **20 CFA** de l'académie (9 en Hte Vienne, 8 en Corrèze et 3 en Creuse), la situation professionnelle de la **trentaine de formateurs** (seuls 3 sont PLP sur poste gagé) est tributaire du statut du centre (8 CFA sont publics, intégrés comme unité de formation, à un LP) et du rythme d'alternance lié au contrat d'apprentissage dans les entreprises.

Ils sont recrutés en CDD ou CDI et, conformément à l'article R 6233-13 du code du travail, doivent justifier d'un niveau de qualification exigé des candidats postulant à un emploi de l'enseignement public, soit un master ou un diplôme reconnu équivalent.

De nombreuses dérogations sont accordées par le service académique de l'apprentissage à Bac +3, et, dans la mesure du possible, il est important que l'IEN participe à la commission de recrutement. (5 en 4 ans).

Ces formateurs n'assurent que très rarement la bivalence et comptent sur un horaire annuel global diminué par rapport aux élèves. Les écarts constatés au cours des 12 visites-entretiens-conseil (sur les 41) et des 3 inspections notées (sur les 123 – cf. graphe 8) peuvent varier de 25 à 40% du temps scolaire. (Voir exemple en annexe 4)

Le nombre total d'apprentis fluctue d'une année sur l'autre en fonction de la conjoncture.

Un peu moins de **3000 apprentis** suivent des cours en centre majoritairement en CAP .

Ils représentent environ le tiers des candidats aux examens professionnels.

Les écarts de groupe d'une classe à l'autre sont importants, les  $\frac{3}{4}$  des cours théoriques en centre étant en-dessous de 24 apprentis par classe.

Il est pertinent d'associer les formateurs de CFA aux stages de formation et aux différentes commissions académiques. Les directeurs et coordonnateurs pédagogiques des CFA des chambres consulaires sont sensibles à cette démarche collégiale et les échanges de pratiques, notamment dans le cadre de l'alternance et des PFMP (voir plus loin) s'avèrent fructueux dans la réciprocité des attentes.

Sur les **164 visites d'inspections avec présence d'élèves**, plus de la moitié ont concerné délibérément le cycle Bac Pro en raison de la rénovation de la voie professionnelle fondée sur la mise en place du cursus Bac Pro en 3 ans. Les classes de CAP ont été aussi visitées plus souvent qu'en BEP. Quelques classes de 3DP6 n'ont pas été oubliées, sans omettre quelques groupes à la marge (en BMA et BP). Cf. annexe 5.

Enfin, avec moins de 200 professeurs tous statuts confondus, il a été possible et surtout intéressant sur 4 années, de rencontrer un tiers de l'effectif *deux fois* et d'alterner en conséquence, les valences en inspections afin de croiser les pratiques entre le Français et l'Histoire ou la Géographie.

## IV – Synthèse des observations-entretiens en Français et commentaires de l'IEN.

**56,7% des visites** ont porté sur le Français, soit 93 séances observées.

**Les contenus et supports** concernent essentiellement des textes à 70% des séances observées, au  $\frac{3}{4}$  fictionnels, le *genre romanesque* arrivant en tête devant la poésie et le théâtre. (Cf. tableau 5 ci-dessous).

30% des séances associent des images ou sont fondées exclusivement sur la lecture iconographique.

Les autres genres relèvent de l'épistolaire et de la critique sociale de type argumentatif.

Il est logique que le XX<sup>e</sup> siècle soit prédominant en fonction des œuvres et des courants littéraires selon les préconisations des tableaux officiels des objets d'étude en Bac Pro. et en raison des textes fonctionnels contemporains, notamment les écrits professionnels.

Tableau 5 : Répartition des textes proposés aux élèves.

Genres Siècles	Fictionnel						Fonctionnel			TOTAL
	Roman	Théâtre	Poésie	Cinéma	BD	Autres	Écrit pro	Presse	Écrit VQ	
XX <sup>e</sup>	16	3	7	2	5	7	9	9	7	65
XIX <sup>e</sup>	10	2	8	1	0	4				25
XVIII <sup>e</sup>	2	1	0	0	0	3				6
XVII <sup>e</sup>	0	1	1	0	0	2				4
XVI <sup>e</sup>	0	0	3	0	0	0				3
Ant-MA	0	0	2	0	0	0				2
TOTAL	28	7	21	3	5	16	9	9	7	105

Source : FB IEN Limoges 2012

Le total dépasse les 93 séances observées car plusieurs séances ont fait l'objet de croisements entre textes littéraires et écrits professionnels, notamment par le truchement de groupements de textes problématisés, insuffisamment mis en valeur dans les pratiques pédagogiques. Souvent, ces trop rares séances confrontent ces textes à un support iconique, reproduction d'affiche ou de tableau de peinture.

13 séances ont ainsi présenté des liens thématiques et/ou méthodologiques avec l'enseignement explicite de l'Histoire des Arts.

Le choix des textes littéraires dégage quelques auteurs et œuvres classiques, Baudelaire Hugo et Rimbaud, Zola et Maupassant au XIX<sup>e</sup> siècle, Eluard et Breton, Camus et Kessel au XX<sup>e</sup>, Quelques écrivains semblent incontournables en fonction des problématiques des objets d'étude (en 1<sup>o</sup> Pro, la trilogie des philosophes du XVIII<sup>e</sup> est récurrente entre Voltaire, Diderot et Montesquieu mais Rousseau est absent des séances observées...).

Quelques professeurs, littéraires de formation, s'aventurent dans des univers moins balisés comme l'étude de cantilènes médiévales, celle du théâtre (comique) de Courteline et (social) d'Ibsen ou encore celle de la poésie caraïbe d'un Romilly Saint-Hilaire.

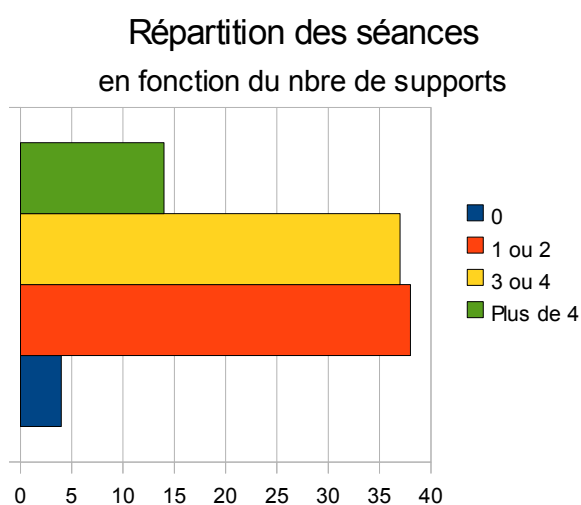
Près de 80% des séances sont annoncées en début de cours avec des intentions déclarées et des objectifs identifiés par les élèves. Il demeure donc un nombre non négligeable de séances sans fil conducteur clair et explicite.

Mais il faut aussi noter la rareté d'un affichage identifié auprès des élèves des œuvres intégrales étudiées. Seules 8 séances observées étaient insérées dans **un projet séquentiel autour d'une œuvre intégrale**, que celle-ci soit étudiée intégralement ou fasse l'objet d'un parcours de lecture...C'est trop peu au regard des textes réglementaires.

Il reste aussi à constater la part faible du théâtre dans l'ensemble des supports analysés au profit de la poésie, plutôt sur représentée dans l'échantillon.

Le renouvellement du programme de Bac Pro par les objets d'étude permet de dégager deux changements significatifs dans les approches didactiques :

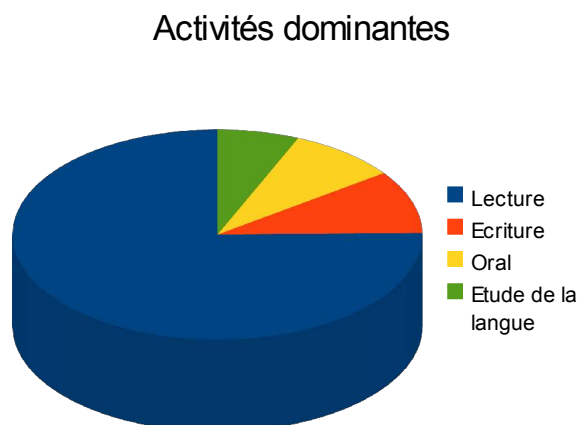
- les séquences ne sont plus fondées sur une typologie des textes ou sur une titlature générique (entrées par le texte narratif, le texte descriptif...séquences sur le roman, puis sur le théâtre etc...). Elle s'appuient sur des parcours thématiques souvent problématisés d'après les interrogations formulées dans chaque objet d'étude.
- Les séances définissent davantage un profil de compétences en prenant appui sur les tableaux de capacités du texte réglementaire.



Graphe 9 (Source : FB IEN Limoges 2012)

40,8% des séances s'appuient sur un ou deux supports textuels présentés aux élèves. (Graphe 9). 15% exposent plus de 4 supports, parfois en grand nombre, véritable dossier distribué aux élèves sans que ceux-ci disposent du temps nécessaire pour le lire et se l'approprier. Mais cette remarque n'implique pas que ces dossiers sont inutiles et inopérants. Ils peuvent constituer une base de lecture culturelle si le professeur les exploite par la suite...

4 séances observées se sont effectuées sans support distribué, l'activité portant sur des exercices d'applications linguistiques à partir du tableau blanc(champs lexicaux, modes et temps verbaux...).



Graphe 10 (Source : FB IEN Limoges 2012)



Le graphe 10 témoigne de la **sur représentation des tâches de lecture analytique** dans l'enseignement du Français : plus des  $\frac{3}{4}$  des consignes sont consacrés à des activités de compréhension des textes sous forme de questionnaires préétablis par le professeur (qui suit le plus souvent des questions posées par un support tiers (voir plus loin).

L'interprétation du lecteur-élève ne découle pas toujours de cet exercice scolaire, ce qui rend l'apprentissage fastidieux : en effet, les réceptions/perceptions du lecteur passent après l'analyse des intentions de l'auteur (dans les meilleurs des cas).

L'expression orale est heureusement fréquente dans les séances observées mais elle ne constitue que 8,6% des apprentissages clairement explicités et identifiés par les élèves.

L'oral demeure donc encore trop implicite dans les apprentissages individuels et reste en forte majorité, un échange de questions-réponses, souvent à la cantonade.

L'expression écrite ne fait pas suffisamment l'objet d'une activité d'imagination, les élèves n'écrivant la plupart du temps qu'une synthèse scolaire sous la dictée du professeur ou pour valider une compétence de lecture-compréhension.

A cet égard, la préparation de la 2<sup>e</sup> étape de la première situation d'évaluation en CCF au CAP a constitué un net effet d'entraînement dans la conduite de la production d'écrits avec la phase d'écriture/réécriture sur le fond, la notion de brouillon d'écriture (avec confrontation de brouillons d'écrivains) et la posture de *lecteur* du professeur.

L'étude de la langue est souvent incluse dans les activités de lecture dans le cadre légitime d'une pratique raisonnée de la langue. 6 séances observées ont affiché une dominante de grammaire comme pause linguistique ou comme éléments de révision.

Les supports de l'apprentissage s'appuient sur des vecteurs matériels récurrents pour ne pas dire omniprésents, **les feuilles de papier** en format A4 ou A3, **polycopiés**.

Ces vecteurs **représentent 88% des supports** présentés aux élèves.

C'est énorme et excessif au regard du budget photocopieuse des établissements et de l'usage qu'en font les élèves récipiendaires. En effet, il est intéressant de savoir comment les élèves gèrent ce matériel et éventuellement se l'approprient dans le cadre d'hypothétiques révisions.

Or, l'observation des traces écrites des élèves dans les cahiers ou les classeurs montre une alternative peu encourageante :

- soit les élèves fixent ces supports (collés ou introduits dans des intercalaires transparents) avec un suivi hypothétique (pas ou peu de traces d'annotations du professeur);
- soit ils les prennent comme on prend un prospectus jetable...

Le suivi de ces traces pose un enjeu majeur de la régularité des apprentissages et de la révision en vue de l'examen.

Le manuel est rare dans les classes observées et les entretiens révèlent l'absence de choix collectif assumé en faveur d'une politique éditoriale d'établissement.

Enfin, le Français étant une discipline de littérature qui est elle-même fondée sur l'édition de livres, les observations n'ont décelé que 8 séances avec la présence matérielle de l'objet sous forme de livres de poche disponibles pour chaque élève.

La restitution collective de ces supports par écran frontal consacre encore la feuille d'acétate posée sur un rétroprojecteur à 17% des séances. 22% ont mobilisé le vidéoprojecteur couplé à un ordinateur portable. 3 séances ont osé le tableau numérique interactif (TNI) sans que celui-ci soit utilisé dans ses fonctions d'interface ou de mémorisation différée des apprentissages-élèves.

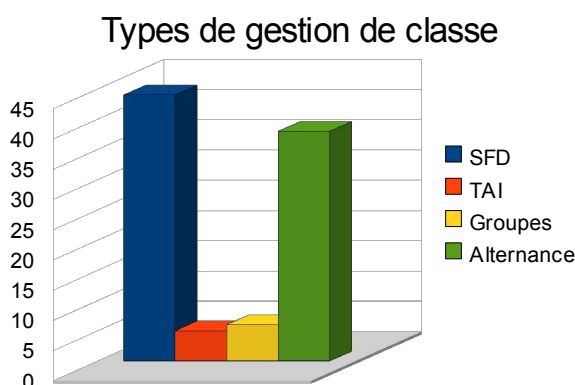
3 séances également ont été conduites avec l'outil radiophonique (écoutes parcellaires d'interviews d'écrivains).

Les tablettes numériques (*liseuses* plus ou moins interactives avec hypertextes) sont encore inexistantes.

Il faut y voir tout à la fois, un très inégal effort d'équipements ou de maintenance selon les établissements, un déficit de formation subi ou voulu et un risque de présentation le jour de l'inspection que beaucoup de professeurs ne souhaitent pas prendre par précaution compréhensible.

**La gestion de la classe** constitue un 2° indicateur des pratiques pédagogiques.

Le cours dialogué (SFD ou *situation frontale dialoguée*) représente 44 séances observées soit 47,3% des séances et si on ajoute le mode alterné majoritaire entre cours dialogué et *travail autonome individualisé* (TAI), la proportion monte à près de 80%, le véritable travail autonome n'excédant pas le tiers de la séance. (Graphe 11).



Graphe 11 (Source : FB IEN Limoges 2012)

5 séances ont intégralement porté sur 50 minutes d'autonomie et d'individualisation après des consignes vidéoprojetées sans que la restitution collective ultérieure soit observée.

La mise en groupe peut alterner avec le cours dialogué mais sa durée en séance demeure minoritaire dans l'alternance et seules 6 séances se sont déroulées en groupes jusqu'au bout.

Cette modalité de gestion interroge la stratégie (le *pourquoi* ou finalité) ainsi que la tactique (le *comment* ou mode d'association) afin de déterminer sa *plus-value* d'apprentissage.

Beaucoup de professeurs placent artificiellement les élèves en binômes d'apprentissage sans pour autant qu'il s'agisse d'un travail de groupe, en considérant que l'échange collectif nécessite a minima, un *tiers*.

Les phases d'apprentissage en groupe n'ont de richesse que si les groupes d'élèves ne travaillent pas sur les mêmes consignes ou/et sur des supports identiques, ce qui est rarement le cas dans les activités prescrites.

La situation frontale dialoguée constitue ainsi la séance-type, sans doute par effet de sécurité en face de l'IEN mais aussi par habitude rendue figée par la structuration du temps scolaire entre deux sonneries...Nos élèves de LP se sont coulés dans ce moule depuis la sixième au collège.

La parole magistrale et la typologie du questionnement revêtent donc un statut essentiel dans la transmission comme dans l'appropriation des savoirs et compétences requis.

**La parole du professeur est omniprésente dans 54% des situations observées.** Il s'agit à la fois de relever le temps de parole dans une séance de 50 minutes et de caractériser sa fonction dans les échanges verbaux entre le professeur et les élèves mais aussi entre les élèves. La réception-audition par l'IEN révèle que la majorité des professeurs occupe l'espace sonore à 80 % du temps et avec de brèves et souvent fréquentes interruptions pour l'expression orale des élèves. La peur du silence se conjugue à celle du vide.

A cette omniprésence récurrente s'ajoute une méthode interrogative fermée, une *maïeutique* lourde et fastidieuse qui a tendance à fournir la réponse attendue aux élèves, souvent ravis de l'aubaine formulée par une réponse chorale, joyeusement exclamative et brève (forcément binaire, oui ou non).

Il ne s'agit pas ici de bannir le cours magistral ni d'éliminer le questionnement fermé mais d'indiquer par ce net constat deux précisions : la séance doit toujours alterner la gestion de classe pour éviter l'uniformité et le formatage scolaires et doit aussi varier les échanges d'expression. L'ennui guette quand ce n'est pas respecté.

Beaucoup de séances (une vingtaine) présentent une **parole magistrale régulatrice** en n'interrompant pas les échanges parfois vifs et riches de sens entre les élèves et qui sait être suffisamment ouverte et sûre pour d'une part, déjouer les évidences et favoriser les arguments au-delà des réactions primaires et d'autre part gérer les divergences.

La conduite de classe est naturellement tributaire des relations sociales entretenues par le professeur. Deux indicateurs objectifs ont présidé à l'analyse des séances : la prise en compte des rythmes d'apprentissage individuels et la posture langagière du professeur face à la personne en activité (ou non) – que l'entretien fait souvent ressortir.

A cet égard, la question de la gestion de l'hétérogénéité des niveaux d'acquis et de la variété des attitudes d'élèves est au cœur des apprentissages dans les 2 cycles (CAP et Bac Pro 3 ans). L'affirmation qui stipule que *les difficultés des élèves s'accroissent au fur et à mesure de l'augmentation des effectifs dans une classe*, n'a rien de mathématique.

C'est bien le mode de travail et de relation pédagogiques de l'enseignant qui est central dans l'argumentation de cette corrélation.

**Or, les enseignants n'observent pas assez les élèves en train de travailler.**

Quel que soit l'effectif de la classe (et on l'a vu, les classes à plus de 24 sont rares), les consignes d'activités sont en très forte majorité, les mêmes pour toute la classe et le questionnement directif comme la forte parole magistrale empêchent l'individualisation partielle par la différenciation pédagogique. Il n'est pas recevable d'observer des séances à 10-12 élèves gérées de la même façon que si elles étaient conduites à 24.

L'habitude ou la présence de l'IEN ne sont pas des objections responsables dans ces quelques cas.

Les séances de CAP apportent des exemples éclairants sur la mise en place de consignes différenciées en situation de CCF (notamment la phase de réécriture – voir synthèse de formation en bibliographie-sitographie).

Cette relation à l'apprentissage est aussi fortement influencée par la posture de l'enseignant face aux comportements des élèves.

Les séances observées qui ont été perturbées par des attitudes d'élèves déplacées, voire hostiles, sont très rares. L'entretien permet d'apporter souvent un éclairage professionnel sur des relations interpersonnelles et des situations socio-psychologiques à prendre en compte...

Les 2/3 des séances montrent des relations de bienveillance, voire de sympathie affichée avec le groupe-classe (déplacements aisés dans la salle auprès de chacun, proximité des dialogues, échanges souriants et humoristiques...) mais il reste encore des réflexes de relations verrouillées par la présence d'un tiers évaluateur...

**L'entretien** est le 3° indicateur des pratiques, le plus riche qui permet d'ouvrir le champ des compétences du professeur à l'établissement et à son profil de carrière dans le système éducatif.

La durée moyenne est de **75 minutes** en face à face (ou souvent *côte à côte* pour mieux analyser ensemble les supports et documents divers requis).

25,8% des enseignants inspectés n'ont pas présenté de programmations séquentielles annuelles de Français, ni le plan de la séquence englobant la séance observée. C'est encore trop au regard des exigences minimales requises d'un professeur.

La plupart des programmations inscrit les objets d'étude dans une pertinence thématique problématisée et dans un itinéraire de présentation cohérent avec le déroulement du calendrier très contraint en LP par les PFMP.

Plus des 2/3 des professeurs adoptent une programmation hebdomadaire, cadrée par les répartitions d'emploi du temps en argumentant sur la nécessaire variété des cours face aux élèves rapidement saturés.

Ceux qui suivent une programmation séquentielle (un peu moins du tiers) en globalisant leurs horaires objectent que le temps scolaire est déjà bien fragmenté par le rythme d'alternance (jusqu'à 11 semaines d'absence continue) et que le fil conducteur est mieux identifié et suivi. Il n'y a pas de prescription réglementaire et il est conseillé de varier sa stratégie annuelle en fonction de ses classes, de son expérience et du contexte...

Le cahier de textes de la classe est encore sous forme papier dans la plupart des établissements alors que le cahier de textes électronique doit être obligatoirement rempli depuis la rentrée scolaire 2011-2012. Il se met lentement en place dans l'académie dans le cadre ralenti de l'ENT et il a été saisi dans une douzaine de séances seulement...

Le cahier de textes papier (quand il n'a pas disparu) est rarement rempli avec pertinence, Les professeurs se contentent de noter le titre de séance et les supports distribués sans qu'il soit possible de repérer les attendus, les objectifs et les consignes de travail, notamment pour le rattrapage à l'égard des élèves absents.

La réflexion sur le rôle et la place de l'ENT dans les établissements doit devenir un axe de travail entre professeurs et corps d'encadrement...

La place du Français dans les cahiers ou classeurs d'élèves est pour le moins inégale : La trace écrite peut être soignée et suivie tout au long de l'année en fonction du support choisi, de la méthode d'organisation de l'élève et de la régularité de son évaluation.

Les entretiens montrent que la moitié des documents-élèves proposés par l'enseignant au cours de l'entretien (ou prélevés par l'IEN) traduisent une absence de contrôle régulier, sanctionné par une évaluation.

A côté de situations trop fréquentes, négatives et désolantes (absence totale de cahier, feuilles volantes dispersées et maculées de tags divers...), se trouvent des classes aux cahiers bien tenus, véritables vade-mecum des séquences.

Le profil de spécialités professionnelles semble jouer un rôle important comme si certaines d'entre elles au faible taux de pression dans l'orientation devaient en limiter le contrôle (*Comment créditer la discipline d'une image positive quand quelques élèves rencontrés en fin de séance ne sont pas en mesure de vous présenter la moindre trace de cours de Français ?*).

La réponse n'est pas individuelle et ne peut venir que de la collégialité des professeurs dans le cadre du projet d'établissement et du conseil pédagogique.

Plus du tiers des professeurs déclarent dans l'entretien, suivre les élèves dans les PFMP mais l'exploitation des compétences mobilisées dans les entreprises ne semblent pas être réinvesties en cours de Français.

Les outils de suivi et de régulation dans cette alternance (fiches-navette, livret professionnel de suivi...) ne sont pas suffisamment conçus en **co-disciplinarité** avec les enseignement de spécialité.

La part du Français dans l'accompagnement personnalisé (AP) est presque à égalité avec les Mathématiques-Sciences Physiques dans l'affectation des heures (cf. tableau 6 ci-dessous).

L'accompagnement personnalisé a été mis en place en tant que tel dans 22 établissements sur 25 offrant des baccalauréats professionnels avec une durée variable de 2 à 3 heures hebdomadaires.

Là où il est mis en place, il est clairement identifié dans les emplois du temps des élèves sous des expressions différentes : *accompagnement personnalisé, accompagnement individualisé, aide individualisée, accompagnement pédagogique, modules,....*

Les horaires retenus ne sont pas toujours favorables pour valoriser des activités que les élèves interprètent comme des tâches supplémentaires aux horaires obligatoires.

Cinq établissements ont organisé l'AP en « **barrette** » sur les emplois du temps de plusieurs classes : plage horaire commune à plusieurs matières.  
Dans plus de la moitié des établissements, des groupes de besoins sont constitués.

Dans un tiers des établissements, ces groupes ont été organisés à partir des résultats d'une évaluation diagnostique (voir bibliographie-sitographie).

Dans ces établissements, la constitution de groupes à effectifs réduits prévaut.

Tableau 6 : Répartition selon les matières enseignées et concernées par l'accompagnement personnalisé, en pourcentage, sur l'ensemble de l'académie.

MATIERES ENSEIGNEES	%
<b>Français – Histoire-Géographie</b>	<b>30</b>
Mathématiques – Sciences physiques	32
Langues vivantes	15
Arts appliqués	1
Enseignement professionnel	19
Prévention Sécurité Environnement	3
Total	100

Source : FB/collège des IEN Limoges 2012

Dans 78% des établissements, l'horaire dédié à l'accompagnement personnalisé est affecté à des disciplines relevant uniquement des enseignements généraux.

Tableau 7 : Répartition selon les activités ou thématiques proposées dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, en pourcentage, sur l'ensemble de l'académie.

<b>Activités et thématiques</b>	<b>%</b>
Remédiation disciplinaire	48
Méthodologie	22
Développement des capacités transversales	17
Entretiens tutorés	13
Total	100

Source : FB/collège des IEN Limoges 2012

Le tableau 7 indique que les professeurs intègrent la dimension transdisciplinaire dans l'AP (39 % des activités concernent la *métacognition* ou des tâches hors matière comme la maîtrise des consignes).

Enfin 56% des professeurs traduit par un discours convaincu, un engagement fort dans leur établissement, notamment des projets culturels où le Français jouent un rôle prioritaire (Lycéens au cinéma, concours littéraires, partenariats avec des théâtres, des espaces muséaux...).

Ces projets commencent à alimenter l'enseignement général lié à la spécialité professionnelle (EGLS) comme le signalent les professeurs lors des entretiens (cf. tableau 8 ci-dessous).

Tableau 8 : Pourcentage d'établissements consacrant des activités de projet selon les matières enseignées.

MATIERES ENSEIGNEES	%
Français – Histoire-Géographie	90
Mathématiques – Sciences physiques	70
Langues vivantes	12
Arts appliqués	12
Enseignement professionnel	33
Prévention Sécurité Environnement	4

Source : FB/collège des IEN Limoges 2012

Un tiers des établissements a affecté des heures d'activités de projet à une discipline relevant des enseignements professionnels alors que cet horaire doit obligatoirement servir les enseignements généraux.

Le nombre d'heures consacrées aux activités de projet varie de 1H à 3H selon les établissements, voire selon les classes au sein d'un même établissement. 75% des établissements proposent moins de 3 heures hebdomadaires et 56% d'entre eux ne prévoient pas une organisation spécifique pour la mise en place des activités de projet.

Quelques entretiens ont abordé la **bivalence** dans la conduite de projets séquentiels associant un objet d'étude de Français et une situation d'un sujet d'Histoire.

Les programmes se prêtent à des rapprochements riches de sens et de perspectives dans l'enseignement des deux disciplines, à condition de maîtriser la distinction des apports notionnels de chaque discipline, notamment la notion-clé de *personnage* aux ambiguïtés redoutables, tant sémantiques que conceptuelles.

Le Français est alors le fil rouge de séquence et l'Histoire, la discipline d'appoint (à l'exemple en 2° Pro, de *parcours de personnage* -OE3- et de *voyages et découvertes* -SE2- ou en Term. Pro, des 3 OE sur l'engagement des intellectuels écrivains dans les conflits contemporains -l'écrit entre action et réflexion, liens avec le pouvoir...- sur les mythes fondateurs et les doctrines politiques, à l'inverse, sur la fiction inspirée par des acteurs de l'Histoire et/ou des événements).

Enfin 15% des professeurs en entretien révèlent la difficulté à accompagner et faire progresser quelques élèves rencontrant de très nombreux obstacles linguistiques ou langagiers, soit qu'ils sont reconnus en situation de handicap cognitif, soit qu'ils sont nouvellement arrivés en France et non francophones.

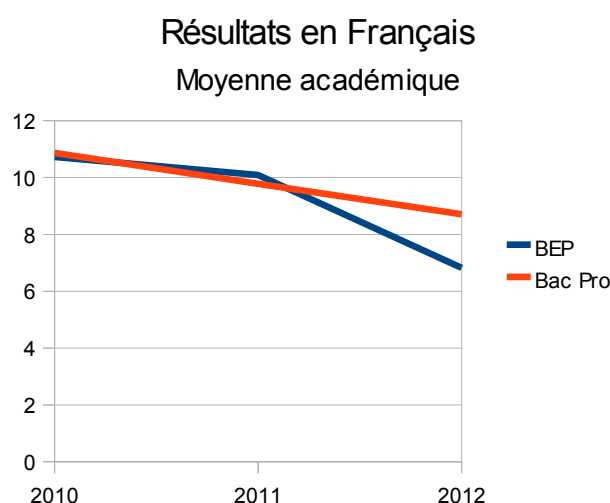
Les premiers sont en constante augmentation en LP (effet générationnel des bénéficiaires initiaux en primaire de la loi de février 2005 qui arrivent dans des Unités locales d'Inclusion Scolaire dont plusieurs sont en LP), les seconds intègrent un cursus de CAP en suivant des cours d'adaptation de types Français Langue Étrangère (FLE) ou Français langue seconde et/ou de Scolarisation (FLS/FLESCO) assurés par quelques PLP LHG compétents.

Cette situation sensible en Limousin (nombreux Mahorais et jeunes en provenance de l'ex-Yougoslavie notamment), pose la question de la reconnaissance d'acquis linguistiques minimaux pour des élèves qui ne pourront pas obtenir la validation de CAP.

Des professeurs engagés en lien avec la cellule MGI (Mission générale d'Insertion) leur font passer le DELF (Diplôme d'Étude en Langue Française) créé et géré par le CIEP de Sèvres et fondé sur les niveaux du CECRL (Cadre Européen Commun de Références pour les Langues).

Ces élèves sous statut scolaire préparent le DELF, *niveau A1* (voir bibliographie-Sitographie).

Des actions (outils-diagnostic de repérage et de remédiation – cf. *annexe 6*) ont été conduites entre IEN et IA-IPR dans le cadre de la prévention de l'illettrisme et du décrochage scolaire avec l'appui de l'ANLCL (Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme) et en attendant la décision rectorale de créer un CASNAV. (Centre Académique pour la Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés et des enfants du Voyage).



Graph 12 (Source : FB IEN/DEC Limoges 2012)

Les résultats sur 3 ans (graphe 12 ci-dessus) indiquent une baisse constante tant en BEP qu'en Bac Pro avec une césure marquée entre 2011 et 2012 pour la certification intermédiaire BEP, avec une diminution régulière au Bac Pro (-1,09 et – 1,07 pt).

Sur un peu plus de 80 % des copies de Français répertoriées à la nouvelle session 2012 du Bac Pro, l'ensemble des correcteurs dégage **cinq caractéristiques** :

- 1)- Une réussite meilleure en écriture.
- 2)- Une grande faiblesse d'acquisition dans l'interprétation du corpus, la difficulté majeure de **donner sens et vie aux textes**.
- 3)- La difficulté d'analyser les procédés d'écriture, de commenter le style d'un auteur, l'implicite de la consigne n'étant pas encore assimilé par les candidats habitués à un degré de guidance de la consigne plus élevé.
- 4)- Une majorité de copies *minimalistes* qui n'excèdent pas 3 pages et qui, sur le plan quantitatif, ne correspondent pas aux exigences d'un baccalauréat.
- 5)- De fortes disparités de résultats entre les centres, tributaires de la durée du cursus et de la spécialité professionnelle, voire du choix des œuvres étudiées dans les classes. (Voir sitographie : bilan complet sur le site académique LHG en LP).

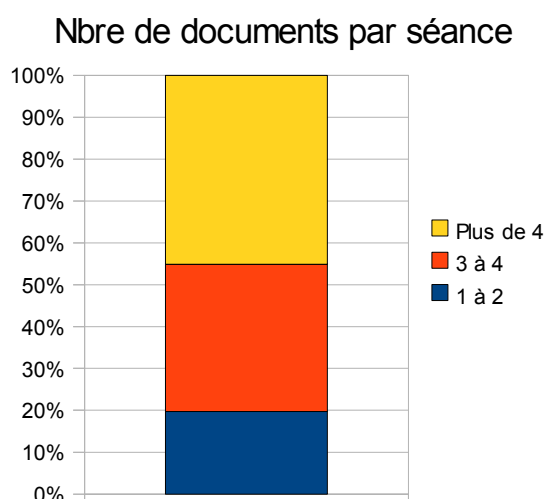


## V – Synthèse des observations-entretiens en Histoire-Géographie-Éducation civique et commentaires de l'IEN.

**43,3% des visites** (soit 71 séances observées) ont porté sur l'Histoire (19,5%), la Géographie (22,6%) et l'Éducation civique (1,2%).

**Les contenus et les supports** ainsi que leurs vecteurs de diffusion aux élèves donnent à voir deux constantes :

- Un cours d'Histoire, de Géographie ou d'Éducation civique fondé quasi exclusivement sur le commentaire *monogéré* de documents.
- des pratiques pédagogiques en progression lente vers l'usage plus sûr et davantage interactif des outils numériques ou numérisés en fonction de la formation des enseignants aux TICE et du développement des équipements informatiques dans les établissements.



Sur le total des 71 séances, presque la moitié se déroulent avec plus de 4 documents (graphe 13), jusqu'à 15 analysés en 50 minutes avec une médiane à 7-8 documents.

14 séances seulement se sont effectuées avec un apprentissage supporté par un ou deux documents opérationnels.

Ce constat indique qu'il y a trop de supports diffusés aux élèves par séance, soit qu'ils ne sont pas utilisés (et probablement pas appropriés ailleurs), soit qu'ils sont répartis en différents groupes (cas marginal), soit qu'ils n'ont qu'une durée d'usage très limitée...

La distinction entre Histoire et Géographie fait apparaître une répartition similaire du nombre/séance.

Graphe 13

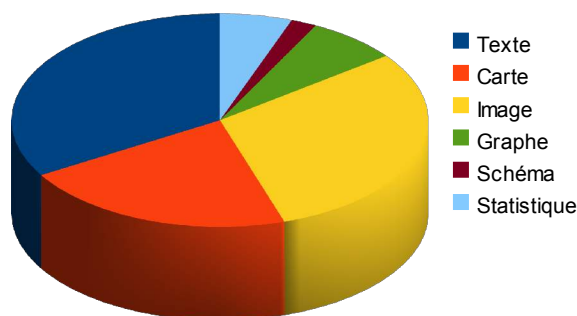
(Source : FB IEN Limoges 2012)

La typologie des supports informatifs doit distinguer leur *nature*, leur *vecteur de diffusion* ainsi que leur *statut* et leur *fonction*.

Le graphe 14 traduit la **trilogie dominante** classique, **texte/image/carte** avec 85,3% des supports diffusés en classe (sur 337 supports répertoriés dans les 71 séances – une moyenne de 4,7 documents par 50 minutes).

## Natures des supports informatifs

En % du total des supports



Graphe 14

(Source : FB IEN Limoges 2012)

Il est notable de signaler, au contraire, la faible représentation des graphiques, séries statistiques et schémas/organigrammes qui peut s'expliquer par le langage plus abstrait et une conceptualisation plus importante requise.

C'est un lien à (re)trouver avec les mathématiques et le raisonnement logique (notamment dans la schématisation en relation directe avec la cartographie).

L'effet matière est intéressant à détailler (cf. [annexe 7](#)) : Il semble révélateur que le texte domine nettement en Histoire tandis que la carte est plus mobilisée en Géographie.

Le schéma ou l'organigramme apparaît plus utilisé en Géographie (logique de fonctionnement des espaces).

L'image est très présente dans les cours sous des reproductions photographiques fixes en très large majorité, puisque 13,7 % seulement de ce support sont des images animées en audio-visuel.

Dans le premier cas, il s'agit d'abord de photos d'archives historiques, de paysages au sol ou en vue aérienne oblique puis d'affiches et caricatures.

Aucune image satellite n'a été mobilisée dans les séances observées.

Dans le dernier cas, la contrainte matérielle est déclarée importante par les enseignants lors du constat-regret pendant l'entretien, d'un manque d'images animées.

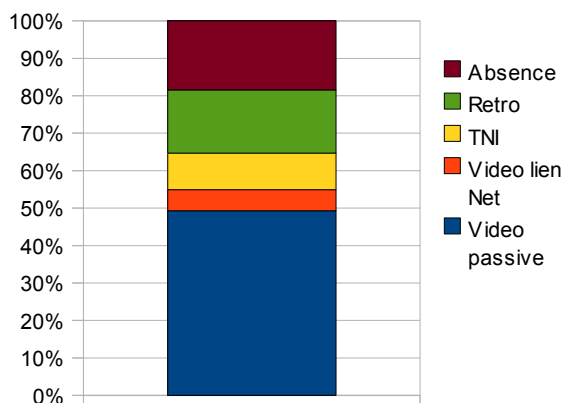
Le vecteur principal demeure le support papier photocopié en A4 (quelquefois en A3) dans les 2/3 des séances avec pour corollaire, un usage intensif de la photocopieuse.

L'utilisation postérieure de ces feuilles par les élèves pose la question de l'efficacité du support papier et de son appropriation.

Le manuel pour un élève n'a été recensé que dans une vingtaine de séances et il est pour 5 séances observées, utilisé pour 2 ou 3 élèves, couplé à chaque fois avec le support photocopié...

## Modes de diffusion par projection

% du total des séances



Comme le traduit le graphe 15, la diffusion collective par la projection au tableau (blanc dans 80% des salles – donc vert ou noir dans les 20% restants) s'effectue encore au rétroprojecteur dans 17% des cours, une situation qui semble inefficace quand l'observation des textes ou images n'est pas claire et distincte.

En effet, les transparents sont loin d'être lisibles pour tous et ceux encore publiés de la Documentation photographique n'ont pas été mobilisés.

Graphe 15

(Source : FB IEN Limoges 2012)

La vidéo passive, c'est-à-dire non connectée à un lien sur un moteur de recherche et sans interactivité possible est majoritaire à 49,3% des séances, surtout sous forme de diapositives de type *powerpoint* ou d'écriture sous traitement de texte à partir d'un ordinateur portable.

Le tableau numérique interactif (TNI) a été recensé dans 7 séances avec une dynamique restreinte : l'écran demeure un simple réceptacle de la source émise.

Le stylo numérique avec les fonctions tactiles opératoires du TNI a été mobilisé dans 2 séances de cartographie avec l'interactivité du géoportail Edugéo (superposition des couches d'informations géographiques entre carte IGN et photo aérienne, mise en mémoire de croquis d'élèves...).

Les liens avec des ressources sitographiques demeurent encore discrets (5,6% des séances observées) malgré l'extension des portails disciplinaires et les mises en ligne remarquables de nombreuses archives nationales (INA) ou régionales (sites muséaux).

Comme en Français, les professeurs opposent une objection majeure : la contrainte matérielle et la crainte plus ou moins vérifiée de la panne *providentielle* le jour de l'inspection...

18,4% des cours n'ont pas projeté de supports sur écran. Soit la situation pédagogique le justifiait (travail autonome sur support imprimé ou photocopié pour des révisions par exemple, utilisation du tableau avec feutres – la craie reste une survivance marginale-), soit elle ne le justifiait pas dans quelques séances où les apprentissages n'ont pas fait l'objet sur le moment d'une vérification...

L'usage intensif et figé du document en cours constitue donc un marqueur disciplinaire fort qui interroge les pratiques pédagogiques depuis le renouvellement des programmes de CAP et de Bac Pro en 3 ans.

Le *statut* du document est en jeu. Tous les supports informatifs, surmultipliés depuis l'extension de la Toile mondiale ne revêtent pas la même valeur et il est nécessaire de faire distinguer aux élèves, souvent passifs ou zappeurs devant l'abondance des flux d'informations, plusieurs éléments d'analyse en fonction du niveau d'apprentissage : la nature des sources, le degré de validité de celles-ci, leur valeur d'archives, preuve ou témoignage de première main, leur contexte d'émission, leur portée de postérité.

Ainsi, il n'est pas légitime et cohérent qu'un élève ne sache pas discerner la qualité d'archive d'un texte patrimonial (Appel du 18 juin du général de Gaulle ou Plan Schuman) d'un article contemporain d'un historien ou d'un sociologue, discours construit et différé sur un événement ou un fait de structure historique.

Sans faire bien évidemment de nos élèves, de futurs chartistes, il est éclairant de les faire travailler sur la critique tant externe qu'interne des supports qu'ils soient documents ou simples supports d'informations.

A cet égard, il faut noter deux dérives constatées sur les supports textuels :

- ✗ La récurrence des consignes de repérage (nature, auteur, date d'un document) sans exploitation du résultat. Les élèves effectuent ce repérage presque automatiquement depuis...le CE1.
- ✗ La proportion majoritaire de textes explicatifs d'historiens en Histoire et d'articles socio-économiques en Géographie qui laissent de côté le fil rouge des deux disciplines.

Il s'agit bien en priorité de mettre en place des situations privilégiant les acteurs et les événements dans leurs différentes temporalités en Histoire, des études de cas d'aménagement territorial dans un emboîtement d'échelles en Géographie.

Enfin, la *fonction* de ces supports informatifs importe beaucoup dans les apprentissages. A quoi servent-ils ?

Cette question didactique essentielle porte sur le rôle et la place des documents dans les activités concrètes des élèves et dans leurs acquis d'apprentissage.

La fonction des supports dépend d'abord des contenus à transmettre et du projet pédagogique de l'enseignant appuyé par une problématique séquentielle.

Les connaissances triées et les compétences à valider sont premières, pas les documents disponibles. Ces derniers sont au service des précédentes et non l'inverse.

Le rôle des manuels à cet égard n'est pas toujours clairement établi par les équipes enseignantes.

Les nouveaux programmes aux thématiques initialement inconnues ou relevant de révisions profondes pour beaucoup d'enseignants ont contribué à une relance éditoriale de manuels qui cadre la préparation scientifique et didactique des professeurs parfois à l'excès en oubliant les textes réglementaires et les documents d'accompagnement, notamment les *ressources pour faire la classe*.

Cette tendance lourde au lancement des programmes doit s'estomper par la formation continue et les premières expériences.

La notion de **problématique** a fait l'objet de plusieurs stages d'échanges de pratiques dans l'académie. (voir sitographie).

D'abord de nature *didactique* dans le choix des savoirs et dans le *coup de projecteur* à porter sur les situations d'Histoire ou de Géographie, elle devient *pédagogique* par une formulation pertinente aux regards des objectifs des sujets d'étude et *opératoire* en fonction des objectifs d'apprentissage.

C'est à ce moment qu'intervient la sélection éventuelle de support(s) et la dynamique de gestion de la classe.

**62% des séances** observées ont dégagé une **problématique** explicite, formulation la plupart du temps interrogative, identifiée par écrit par les élèves. Plus d'un tiers n'en ont pas présenté, ce qui ne signifie pas que la problématique était absente mais que celle-ci ne pouvait être saisie pendant la séance.

Cependant, sur les 44 séances avec une formulation problématisée, presque la moitié n'ont pas de pertinence forte dans la mesure simple où la réponse a été apportée très ou trop rapidement par la majorité des élèves.

*Comment se répartit la population mondiale ?* par exemple, n'est pas une problématique, puisque l'on peut se rendre compte au bout de cinq minutes, sans un apprentissage complexe, avec une carte-planisphère en aires que celle-ci est *inégalement* répartie...

La problématique pose un fil conducteur séquentiel d'autant plus pertinent que la réponse ou sa résolution est lente, rythmée par un nombre cohérent et forcément limitée de séances.

C'est là un défi majeur que de faire des choix drastiques pour concevoir des situations pédagogiques globales en 4-5 heures par sujets d'étude.

Ainsi, les documents viennent éclairer, soutenir la problématique avec 3 fonctions principales relevées dans les séances observées :

- une fonction d'**accroche**, souvent en début de cours avec le danger de ne considérer le support que comme simple illustration rapide à analyser; trop d'images notamment sont vues à la vitesse de l'éclair en moins de 2 minutes, apprentissage impossible à exercer qui conforte le *zapping* des élèves.
- Une fonction d'**instrument d'apprentissage** avec la dérive possible de ne plus permettre à l'élève de faire sens.
- Une fonction de **révéléateur d'hypothèses** qui permet notamment l'argumentation tantôt avec une démarche inductive, la plus fréquente et la mieux adaptée aux élèves de LP, tantôt déductive. (Voir un tableau de synthèse en annexe 8).

Il est encore prématuré de dresser un bilan des sujets d'étude des nouveaux programmes de CAP et Bac Pro 3 ans mais l'observation des 44 séances concernées par ces nouveaux programmes sur les 71 permet néanmoins de dégager 2 tendances des pratiques :

- Malgré la satisfaction culturelle des professeurs, une difficulté à cadrer les contenus en aussi peu d'heures, dans un calendrier de plus en plus contraint.
- Une articulation encore hésitante entre le choix des situations, le sujet d'étude et le thème central annuel. De nombreux enseignants ne parvenant pas à trier les savoirs, sont entraînés dans une logique infernale d'accumulation.

Les choix seront d'autant plus aisés à faire que les contenus seront progressivement maîtrisés.

Les séances observées en Éducation civique n'ont pas été assez nombreuses pour dégager des constats spécifiques.

**La gestion de classe** permet de définir les dominantes d'apprentissage et les profils de cours majoritaires en Histoire-Géographie.

Tableau 9 : Répartition des profils d'apprentissage pendant les séances.

Activités élèves		Gestion de classe		SFD	TAI	Groupe	Total
		Apprentissage	Support				
Écoute	Parole prof	3	0	0	0	3	
Lecture	Texte	20	19	4	43		
	Carte	17	9	1	27		
	Image	24	10	3	37		
	Graphe	4	5	1	10		
	Schéma	5	0	0	5		
	Statistique	8	4	0	12		
Écriture	Texte	1	2	2	5		
	Carte	1	4 dont 1	1	6		
	Graphe	1	0	0	1		
	Schéma	3 dont 1	1	1	5		
	Statistique	0	1	0	1		
Total		87	55	13	155		

Source : FB IEN Limoges 2012

Le tableau 9 fait apparaître 155 moments discernables au cours des 71 séances marqués par 6 grands caractères :

- 1)- La prépondérance de lecture-compréhension dans les activités prescrites aux élèves, constante de l'enseignement (88,7%).
- 2)- La situation frontale dialoguée (SFD) comme mode scolaire de gestion prioritaire (à 56%).
- 3)- La mise en groupe à partir de 3 élèves (en dehors des binômes) reste rare (8,4%).

La **primauté accordée à la lecture** de documents serait légitime si elle n'écrasait pas les autres apprentissages.

- 4)- En effet, les tâches d'écriture ne concernent que 11,6% des consignes. (à l'exclusion des nombreuses tâches où les élèves écrivent sans mobiliser des compétences d'écriture).
- 5)- Le récit du professeur comme élément central du cours et comme apprentissage de l'écoute reste encore confidentiel (moins de 2%).

Le cours magistral est absent dans la durée totale d'une séance, ce qui semble pertinent au vu de l'attention des élèves de LP.

- 6)- *L'effet Jourdain* des modalités d'oral en classe est patent : la quasi totalité des séances (ce qui ne peut donc apparaître dans le tableau) déroule un scénario *naturel* de questions-réponses sans que les apprentissages de l'oral soient vraiment distingués ni que les élèves identifient des compétences afférentes.

La trilogie texte/image/carte se retrouve dans les apprentissages :

Les textes à lire représentent à eux seuls, 28% des activités produites par la modalité la plus fréquente d'oralisation à haute voix de quelques élèves sans que le taux d'écoute des autres soit vérifié. C'est aussi le texte qui fait l'objet des moments les plus fréquents de travail autonome individualisé (TAI).

Les langages, iconographique et cartographique, sont présents surtout dans la modalité d'expression orale cadrée par la méthode directive du professeur.

Les apprentissages d'écriture demeurent le parent pauvre des pratiques observées. Il y a plusieurs explications objectivables : La segmentation des tranches horaires, les changements de salle comme la lenteur voire l'hostilité des groupes-classes à se mettre au travail n'incitent pas à organiser des tâches lourdes, les contraintes de maintenance informatique inhibent les professeurs comme la nécessité de faire court dans la programmation du calendrier.

Cependant l'observation de séances pendant lesquelles les élèves élaboraient par groupe productif de 3 élèves, une carte ou un schéma avec codages à discrétiser et légende à hiérarchiser, a démontré l'efficacité d'un apprentissage concret, tangible qui *laisse des traces personnalisées* à l'issue du cours.

Dans 4 situations remarquables (chiffres en gras sur le tableau), les professeurs ont permis un **transfert de langage** par l'écriture (par exemples, transformer un texte en organigramme, un série statistique en graphe, un texte en croquis...). Ce sont des situations à développer par le truchement des TICE, notamment les outils de frise et le géoportail de l'IGN.

70% des professeurs dans les classes observées ont adopté une **démarche inductive**, la plus favorable aux situations proposées et aux apprentissages des élèves de LP.

Les autres ont préféré l'approche *déductive*, souvent trop généralisatrice et globale pour que les élèves s'approprient les savoirs ou une méthode dialectique dans quelques séances plutôt en Géographie avec la modalité du jeu de rôle (Acteurs et aménagement des territoires français).

La démarche inductive est très souvent corrélée à deux constantes pédagogiques :

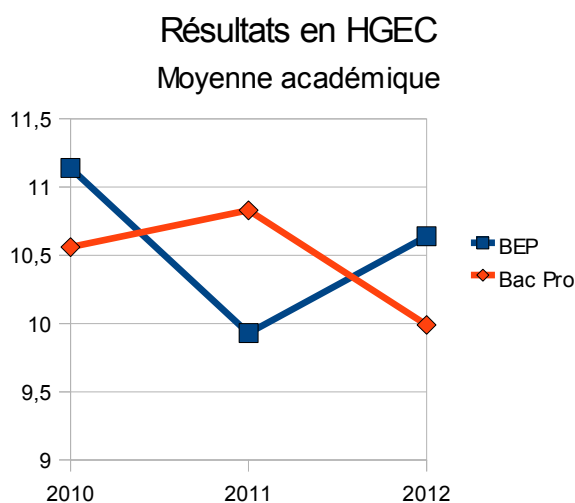
- ✓ une parole magistrale fréquente à la guidance excessive. On retrouve là, les constats effectués en Français.
- ✓ Une analyse **linéaire** et **successive** des supports informatifs qui ne permet pas assez, la mise en relation des faits dégagés (la confrontation des documents n'est présente que dans 22,5% des 71 séances).

Enfin, la gestion des classes pose la question majeure des acquis des élèves et de leur suivi, d'abord à l'entrée du parcours en LP à l'issue du collège et de l'obligation républicaine de maîtriser le socle commun de connaissances et de compétences puis à la sortie du parcours lors de la validation diplômante.

Les modalités de trace écrite des élèves (cahiers ou classeurs, blogs informatiques, webclasseurs, forums sur le cahier de textes électronique...) ne sont pas clairement et régulièrement évaluées.

Que deviennent les photocopiés distribués aux élèves ? Quels retours des résumés dictés aux élèves (36 fois sur 71) copiés au tableau (14 fois) parfois coproduits (16 fois) ?

Les évaluations sommatives sont une des réponses avec les efforts de beaucoup d'équipes qui organisent des examens blancs mais les nouvelles épreuves au Bac Pro doivent pousser aux pratiques de mémorisation et de révisions en dehors des séances (en AP, à l'internat, à la maison...).



Graph 16 (Source : FB IEN/DEC Rectorat Limoges 2012)

Les résultats sur 3 ans (graphe 16 ci-dessus) traduisent au Bac Pro, une césure nette entre l'ancienne épreuve en 2011 et la nouvelle en 2012 qui brise la progression entrevue depuis 2009 et indiquent au BEP, une remontée à confirmer après la découverte en 2011 d'une épreuve de certification intermédiaire renouvelée qui avait provoqué une chute brutale.

Sur 90 % des copies d'HGEC répertoriées à la nouvelle session 2012, les correcteurs dégagent **six traits marquants** :

- 1)- **Une exacerbation des extrêmes** : les bonnes notes sont meilleures que l'an dernier, les notes basses sont plus mauvaises.
- 2)- **La faiblesse des acquis notionnels** en Géographie par rapport aux situations d'Histoire mieux contextualisées et commentées (proximité médiatique de la situation 2 ?).
- 3)- **Le manque récurrent de repères spatio-temporels** qui devient préoccupant avec l'exigence renouvelée de ces critères.
- 4)- **L'absence quasi totale de cartographie** ou schématisation proposée par les candidats. Il serait vivement souhaitable de poser cette exigence dans une consigne, les sessions futures.
- 5)- Une (bonne ?) habitude prise du commentaire de documents qui frise toujours avec la paraphrase ou le copié/collé.
- 6)- **La faiblesse quasi permanente des connaissances personnelles** mobilisées par les candidats.

Ceux-ci ont dans l'ensemble compris qu'il fallait mémoriser et apprendre les leçons, avec 2 limites :

un problème d'organisation personnelle et de méthode pour la majorité des candidats, une attitude désinvolte de celui qui va s'en sortir malgré l'absence de révisions pour beaucoup. (Voir sitographie : bilan complet sur le site académique LHG en LP).



Pendant **les entretiens** les professeurs ont présenté une programmation annuelle dans 46% des cas, démontrant un souci d'adaptation aux nouveaux cursus et une volonté de concevoir des séquences d'enseignement par des projets pertinents.

Une majorité d'enseignants n'est pas encore habituée cependant à proposer un cheminement de séquences dans l'année alors que le calendrier contraint doit pousser les professeurs à programmer dans ses grandes lignes, la succession des sujets d'étude dans le temps scolaire.

L'objection fréquente à cette programmation que l'entretien révèle, concerne la maîtrise jugée encore insuffisante des savoirs disciplinaires, notamment la période moderne en Histoire, les incidences territoriales de la mondialisation économique en Géographie.

Si les trois grandes capacités de lire, dire, écrire semblent *naturellement* dévolues au Français, il n'en est pas de même en Histoire-Géographie, comme si le poids des savoirs dans cette double matière faisait écran à ses 3 capacités et aux compétences spécifiques, par ailleurs clairement explicites dans le texte réglementaire du programme.

Un tiers des entretiens révèlent une implication dans des projets culturels, notamment artistiques (nette prévalence en Histoire avec les situations des sujets de 2° Pro d'autant mieux développées que c'est le seul niveau du LP qui n'est pas « pressé » par un examen).

Une réflexion est souvent engagée sur la place et le rôle de la **bivalence** dans les pratiques d'enseignement. L'Histoire (l'Éducation civique plus rarement, la Géographie quasiment jamais) s'avère complémentaire au Français dans quelques séquences bivalentes.

(voir partie entretiens en Français).

## VI - Préconisations et perspectives

Établir un «*partage de signification*» (Edgar Morin) entre les professeurs puis entre le professeur et ses élèves demeure **la finalité** de toute formation permanente dans le cadre d'une professionnalisation du métier de PLP.

Celle-ci repose sur la prise de conscience individuelle des modalités de fonctionnement dominantes (couvrir la matière, planifier l'apprentissage, aider et animer, être une personne ressource, ...).

Seuls, les entretiens et les échanges de pratiques permettent de distancier l'acte pédagogique pour stabiliser une manière de faire et adapter les modes de travail de chacun.

**Les objectifs** de formation visent à la maîtrise didactique par la distinction de 3 niveaux de compétences :

\* **les mécanismes de constitution des savoirs disciplinaires** : les enseignants ne peuvent ignorer ou délaissés les références universitaires, les courants de la recherche (par exemples sur l'énonciation et les interactions verbales, rhétorique et argumentation en Français, sur la massification de la culture, la place et le rôle des femmes en Histoire, sur le développement durable et la mondialisation en Géographie ...).

• **les méthodes de construction des apprentissages** : Derrière l'acquisition de contenus se cachent les opérations mentales effectuées par les élèves pour y parvenir.

Elles sont connues mais rarement «conscientisées» par l'enseignant et moins encore contextualisées dans une activité concrète qui donne une occasion à l'élève de les identifier et d'essayer de les mobiliser (induction, déduction, dialectique, divergence) ...<sup>(2)</sup>.

\* **les techniques de mise en œuvre pédagogique** : Ces dernières concernent, d'une part, la maîtrise des outils numériques de la représentation (iconographie, statistique, cartographie, graphique, schématisation) et, d'autre part, la mobilisation diversifiée de modes de communication dans la classe (variété des procédures de gestion des apprentissages, dialogue, groupes croisés ...).

Ces 3 stades ne sont pas chronologiquement distincts, ils sont plus ou moins en interaction dans ce qui demeure essentiel à travailler :

La GLOBALISATION des séquences dans le cadre d'une progression des compétences sur 2 ou 3 ans (CAP ou Bac Pro) insérée dans une programmation personnelle à chaque enseignant.

Celle-ci consiste à emprunter avec toute la souplesse requise, des **itinéraires de lecture** des programmes adaptés aux contraintes du calendrier, notamment celles liées à l'alternance en entreprise, à la conjoncture et au contexte de l'établissement et de la classe.

Bien entendu, les programmes sont obligatoires, non négociables. Mais les programmes ne sont que des énoncés déclaratifs linéaires et superposés.

Il est donc beaucoup plus pertinent de les concevoir à la lumière des notions de façon croisée et systémique pour éviter quelques redondances thématiques ou méthodologiques.

Il est essentiel de formuler quelques axes de travail, compléments indispensables à la maîtrise didactique en posant des questions encore sans réponse, sur l'évolution des pratiques.

- **Contractualiser** la démarche évaluative pour que les élèves identifient ce que l'enseignant attend d'eux : dans le cadre de ***l'accompagnement personnalisé***, cela suppose «une feuille de route» personnelle, au moins un échéancier qui fixe le nombre, la fréquence et la variété des «contrôles». Il est à cet égard inacceptable que l'évaluation sommative ne soit pas précédée de moments de diagnostic-régulation et reste parfois exclusivement normative (une «interro» pour mettre une note sur le bulletin trimestriel). Si ce dernier cas est rare en relation avec la conscience professionnelle de la grande majorité des enseignants, il faut souligner les résultats d'enquête montrant que la notation est trop souvent vécue par les élèves comme une sanction punitive à la portée de plus en plus réductrice ... (Pourquoi, par exemple, la réussite moyenne d'un élève correspond-t-elle fréquemment à une note inférieure à 10 ?).
  
- **Critérier** les degrés de réussite d'une performance par un barème de notation clair et univoque puis s'assurer du maintien de cette réussite dans des contextes différents : Est-il possible d'élaborer des devoirs en commun et d'exercer des corrections croisées ? Quel rôle jouent les annotations sur les copies ? Comment sortir du modèle de conformité binaire ? (énonciation orale et énoncé écrit *justes* ou *faux*).
  
- **Placer le groupe-classe en situation de production écrite et orale** apparaît une tâche prioritaire à mobiliser dans les stages de formation. Quelles activités directement observables les élèves vont-ils exercer pendant la séance ?

Cette question pose le problème de l'implication et de l'autonomie du jeune en formation généraliste et de son suivi par chaque enseignant (rôle et formes des travaux personnels – quid de la mémorisation-récitation ? -, devoirs à la maison ?, cahiers, classeurs ramassés régulièrement ? Gestion du web classeur et de l'ENT ?...).

Elle implique de **mieux situer dans les apprentissages, la place des écrits et des oraux**.

Il n'y a, en effet, pas qu'un seul type d'écriture ou d'oralité. A l'avenir, il est nécessaire de distinguer les objets spécifiques (scolaires comme l'exposé, le jeu de rôle ou importés comme un courrier de réclamation, un compte rendu de réunion, l'interview, l'entretien d'embauche), les supports d'activités, les compétences requises et les critères d'évaluation au même titre que les apprentissages de lecture-compréhension-réception, encadrés et survalorisés dans notre enseignement.

Les travaux d'écriture déjà engagés abordent ces problèmes autour de l'argumentation. Les *ateliers rédactionnels* du Bac Pro Gestion-Administration qui vont se mettre en place en co-disciplinarité, constituent un enjeu fort d'évolution des pratiques autour de la production d'écrits professionnels.

Les oraux restent encore en friche par la diversité des approches et l'étendue de leurs applications.

C'est que les 3 grandes acceptions de l'oral ci-dessous ne s'accrochent pas facilement d'une segmentation du temps scolaire et du cloisonnement disciplinaire des professeurs :

- ✓ 1/- maîtrise des compétences discursives notamment liées à l'argumentatif et des pratiques langagières telles que le débat, la conversation, l'excuse, le compliment ...
- ✓ 2/- verbalisation des élèves pour une élucidation des démarches d'apprentissage – la *métacognition*, notion centrale des théories constructivistes.
- ✓ 3/- gestion magistrale de la communication et des interactions verbales, souvent enfermée dans un fonctionnement très ritualisé.

Au terme provisoire de ces inspections, il n'en demeure pas moins essentiel d'envisager les oraux sous l'angle global de la **socialisation au L.P.** et notamment de l'**écoute**.

Celle-ci relève bien d'un apprentissage transversal évident qui génère pour l'élève, citoyen adulte responsable, la décentration, l'ajustement à l'interlocuteur, la coopération discursive et pour l'enseignant, un étayage (trop souvent unilatéral actuellement) qui doit favoriser le dialogue, l'animation et les conduites de médiation aux dépens de la transmission expositive souvent tacitement imposée.

Ainsi, ce bilan ponctuel appelle de nouvelles perspectives.

Ces perspectives de formation énoncées s'appuient sur un contexte d'inspections renouvelé, actuellement en discussion dans l'Institution <sup>(3)</sup>.

Ces perspectives doivent prendre en compte 5 critères transversaux essentiels à l'évolution des compétences des enseignants :

- ◆ **la conception de la connaissance.** Est-elle donnée ou construite ? Les hypothèses forment-elles davantage que les certitudes ? L'entrée par les compétences est-elle plus importante que celle par les contenus ?
- ◆ **le statut de l'erreur :** Comment le professeur gère-t-il l'erreur ? Quelle est la part du recours à la non-conformité des énoncés ?
- ◆ **la démarche multiréférentielle :** le professeur confronte-t-il ses savoirs disciplinaires à d'autres ? Fait-il des liaisons auprès des élèves ?
- ◆ **les appartenances croisées :** son mode de travail est-il individuel ou collectif ? Fait-il appel à des réseaux externes à son environnement familial ?
- ◆ **le marquage social** <sup>(4)</sup> : le professeur recourt-il à une contextualisation pour amorcer une séquence ou « accrocher » les élèves ? S'appuie-t-il sur la conjoncture et l'actualité et/ou sur l'univers sociologique des jeunes ?

Ces questions à la connaissance des enseignants serviront, de près ou de loin, de fil conducteur aux rencontres individuelles et constitueront un appel à un travail collégial dans chaque établissement fondé sur les liens entre le Français, l'Histoire-Géographie et les spécialités professionnelles, l'accompagnement personnalisé, la relation à l'alternance en entreprise, l'ouverture culturelle et artistique et, pour finir, sur l'évaluation de la réussite des élèves qui nous sont confiés.

Pour conclure momentanément, qu'il me soit permis de dire toute la satisfaction d'avoir lu, vu et écouté de nombreuses séances durant ces quatre années.  
Les échanges m'ont apporté beaucoup tant dans l'analyse des préparations didactiques que dans l'explicitation des actes pédagogiques auprès des élèves ou apprentis.

Dans un contexte social et économique sous tension, je tiens à les remercier vivement pour la constance et la fermeté de leurs engagements.



## NOTES

<sup>(1)</sup> Je m'appuie sur mon expérience vécue avec P. VERMERSCH et ses formateurs.  
Un ouvrage clair présente sa réflexion : «L'entretien d'explicitation» E.S.F.

<sup>(2)</sup> Je renvoie à la lecture stimulante de P. MEIRIEU Apprendre oui mais comment ? ESF notamment les pages 110 à 125 du chapitre 2.

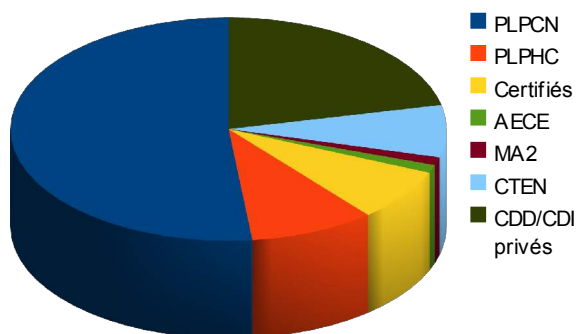
<sup>(3)</sup> cf. le décret du ministre Luc Chatel, aboli par son successeur Vincent Peillon.  
Par contraste, se reporter au rapport MONTEIL juin 1999 : propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants. À consulter sur Internet <http://www.education.gouv.fr>

<sup>(4)</sup> Je me réfère à l'article significatif de Jacques BONNET : «L'évaluation qualitative des compétences des enseignants» E.N.E.S.A.D. Dijon.

# Annexes

## Annexe 1

### Statuts des professeurs en LHG Académie de Limoges en 2012

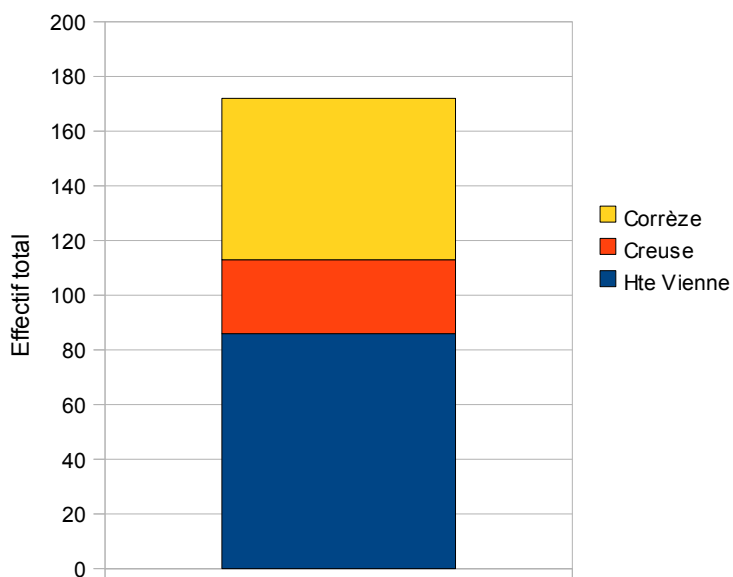


Source : FB IEN/SIIPRIEN Rectorat Limoges 2012

Grades Effectifs	PLPCN	PLPHC	Certifiés	AECE	MA2	CTEN	CDD/CDI privés	Total
	89	16	13	2	2	13	37	172

## Annexe 2

### Répartition des professeurs de LHG par département Académie de Limoges en 2012



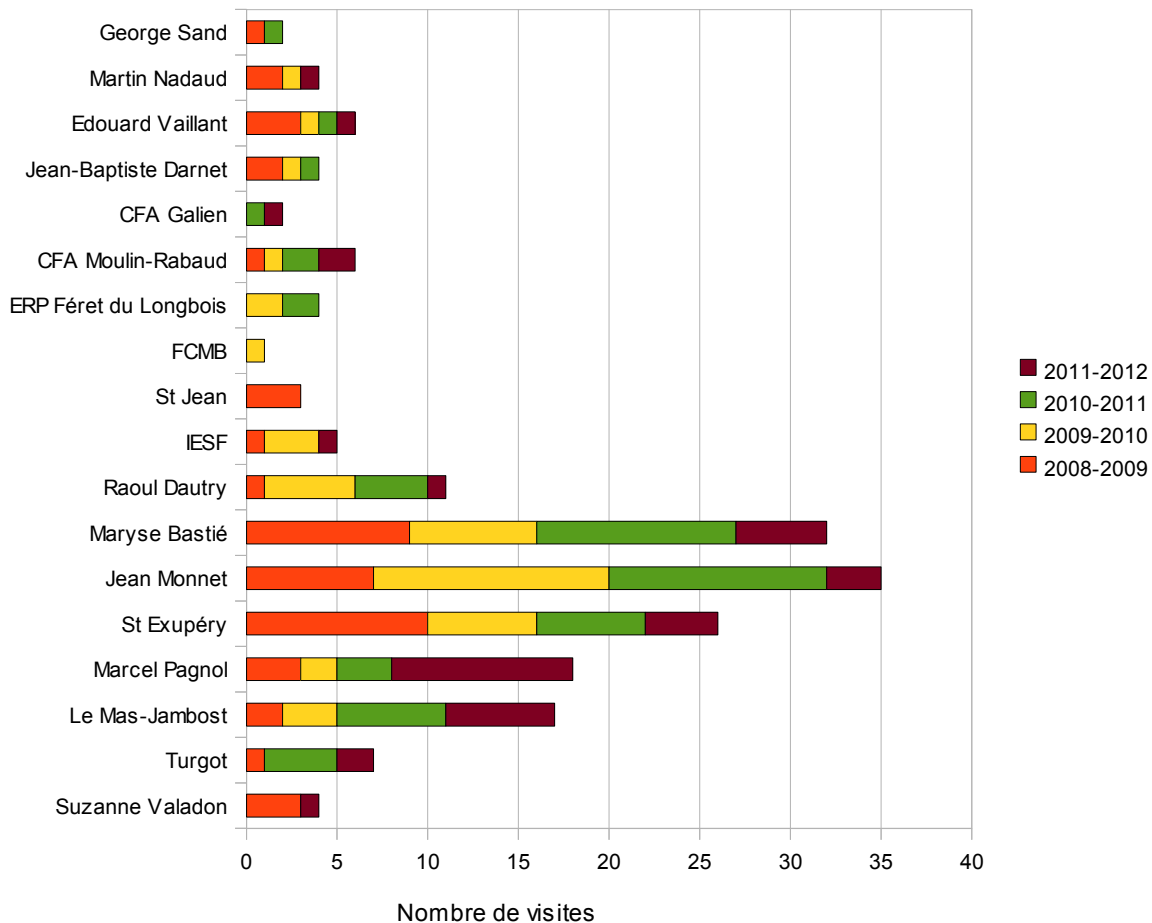
Source : FB IEN/SIIPRIEN Rectorat Limoges 2012

### Annexe 3

Répartitions des visites par établissements dans les 3 départements entre 2008 et 2012.

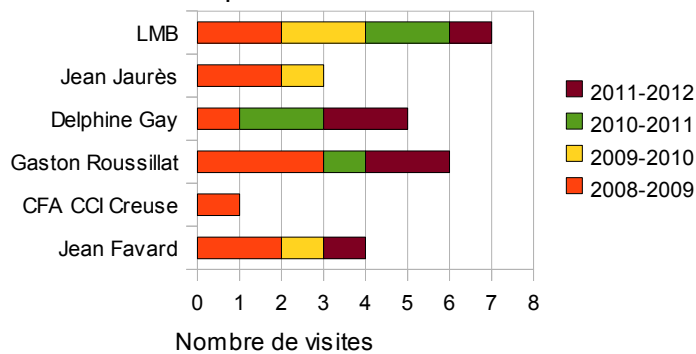
#### Répartition par établissements

##### Département de la Hte Vienne



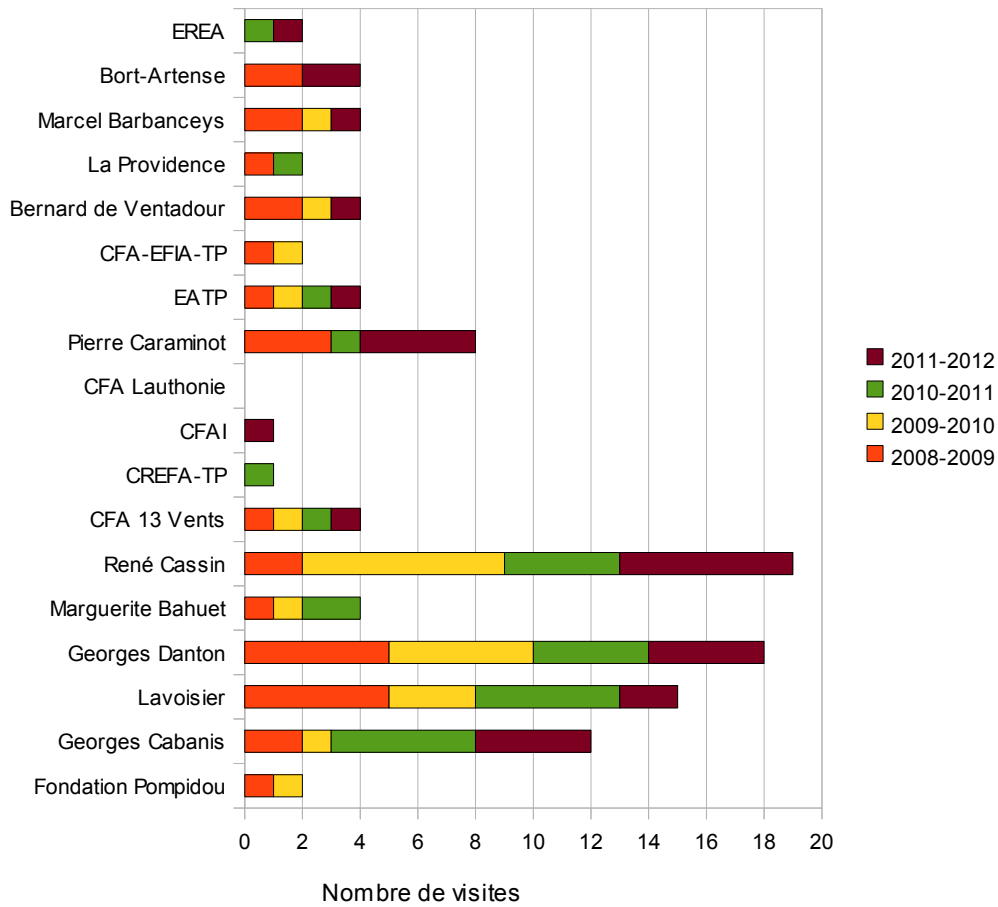
#### Répartition par établissements

##### Département de la Creuse



# Répartition par établissements

## Département de la Corrèze



Source : FB IEN Limoges 2012





## PLAN DE FORMATION 2009-2011

### CAP CONDUCTEUR D'ENGINS PAR ALTERNANCE (EN 2 ANS)

<b>RÉPARTITION DE LA FORMATION ENTRE LE CENTRE ET L'ENTREPRISE</b>
--

<b>16 semaines en CENTRE (*) la 1<sup>ère</sup> année</b>	⇒	560 h 00 de théorie et de pratique.
<b>16 semaines en CENTRE (*) la 2<sup>ème</sup> année</b>	⇒	560 h 00 de théorie et de pratique.
<b>31 semaines en ENTREPRISE la 1<sup>ère</sup> année</b>	⇒	1 085 h 00.
<b>31 semaines en ENTREPRISE la 2<sup>ème</sup> année</b>	⇒	1 085 h 00.

(\*) Rythme moyen : 4 semaines de 35 heures en Centre, suivi de 4 semaines en Entreprise.

<b>VOLUMES HORAIRES EN CENTRE DE FORMATION SUR 2 ANS</b>
--

### ENSEIGNEMENT GENERAL ET TECHNOLOGIQUE : 560 heures

(280 h 00 en 1<sup>ère</sup> année - 280 h 00 en 2<sup>ème</sup> année).

	<b>1</b>	<b>2</b>
▪ <b>Mathématiques- Sciences- Informatique</b> .....	70 h 00	+ 70 h 00
▪ <b>Histoire - Géographie</b> .....	20 h 00	+ 20 h 00
▪ <b>Français</b> .....	50 h 00	+ 50 h 00
▪ <b>Technologie de spécialité</b> .....	40 h 00	+ 40 h 00
▪ <b>Communication technique</b> .....	20 h 00	+ 20 h 00
▪ <b>Dessin- Lecture de plan</b> .....	20 h 00	+ 20 h 00
▪ <b>Technologie des engins et prévention - Organisation de chantier</b> .....	10 h 00	+ 10 h 00
▪ <b>Vie sociale et professionnelle</b> .....	20 h 00	+ 20 h 00
▪ <b>Coordination</b> .....	10 h 00	+ 10 h 00
▪ <b>E.P.S.</b> .....	20 h 00	20 h 00
	<b>280 h 00</b>	<b>280 h 00</b>

## Annexe 5

Profil des 164 classes inspectées en face à face pédagogique de 2008 à 2012.

Effectifs \ Niveaux	- de 5	6 à 10	11 à 15	16 à 20	21 à 24	25 à 30	+ de 30	Total
3DP6	0	0	1	1	3	0	0	5
CAP	2	14	15	3	5	0	0	39
BEP	0	3	5	9	8	0	1	26
Bac Pro	1	14	30	23	20	4	0	92
BMA	0	1	0	0	0	0	0	1
BP	0	0	0	1	0	0	0	1
Total	3	32	<b>51</b>	<b>37</b>	36	4	1	<b>164</b>

Source : FB IEN Limoges 2012

Annexe 6 : Questionnaire distribué dans les collèges RAR/ECLAIR et LP de l'académie.

## **TROIS DOMAINES D'ACTION DANS LA PRÉVENTION DE L'ILLETTRISME AU COLLÈGE ET AU LP**

*Retournez le document en renommant le fichier afin d'identifier le nom de l'établissement.*

### I- Organisation du travail et aménagement du temps scolaire

- 11- Comment est repéré l'élève/apprenti en difficulté linguistique ?
- 12- Existe-t-il des outils de repérage ?
- 13- Si oui, conçus par les professeurs ou fournis par des tiers ?
- 14- Est-il prévu des plages horaires spécifiques pour leur prise en charge ?
- 15- Si oui, dans quel cadre ?
- 16- Comment sont gérés les groupes ?
- 17- L'accompagnement est-il mono-disciplinaire ou pluri-disciplinaire ?
- 18- Un professeur référent est-il identifié ?

### II- La préparation didactique et la conduite pédagogique

- 21- Comment mettez-vous en place des parcours différenciés ?
- 22- Quels positionnements pratiquez-vous pour mesurer les pré-acquis ? Évaluer les progressions ?
- 23- Quelles sont les compétences mobilisées et/ou validées ?
- 24- Comment sont-elles transférées d'une discipline à l'autre ?
- 25- De quels indicateurs chiffrés disposez-vous ? (de type institutionnel -taux d'absentéisme par ex- ou de type pédagogique – proportion d'élèves ayant une moyenne en Français ou en Maths égale ou inférieure à 05 par ex -).
- 26- De quels outils de remédiation et d'évaluation disposez-vous ?

### III- Les pratiques de partenariat

31- Partagez-vous vos pratiques avec des partenaires internes à l'établissement ? Dans le cadre du système éducatif ?

32- Si oui, lesquels ?

33- Avez-vous établi des liens de partenariat avec des organismes externes ?

34- Si oui, lesquels, de nature économique (entreprises) ou sociale (institutionnel, associatif ou issu des collectivités territoriales) ?

Nom et discipline du professeur-relais du groupe :

Merci pour votre contribution à l'échange de pratiques professionnelles.

### Annexe 7

Répartition des natures de supports en HGEC par discipline sur 71 séances observées.

Natures Matières	Texte	Carte	Image		Graphe	Schéma	Statistique	Total
			Fixe	Animée				
Histoire	64	24	48	6	13	2	10	167
Géographie	43	48	38	7	11	4	9	160
EC	6	0	2	1	0	1	0	10
Total	113	72	102		24	7	19	337

Source : FB IEN Limoges 2012

### Annexe 8

Place et rôle des documents en Histoire-Géographie

3 critères 4 démarches	Rôle du document	Activités des élèves	Action du professeur
Illustration	Renforcer le discours magistral = <b>document prétexte</b>	Recherche d'indices ponctuels : <i>Relever, constater, observer</i>	Confirmation Infirmer
Induction	Servir d'exemple Expliciter un savoir-faire = <b>document instrument</b>	Comparaison, confrontation d'éléments <i>Identifier, classer, appliquer</i>	Validation Explication Relance sur les écarts

Production d'hypothèses	Convoquer les représentations Poser des questions = <b>document révélateur</b>	Réinvestissement d'acquis Mobilisation <i>Vérifier, relier, argumenter</i>	Sollicitation du déjà-là Régulation des échanges
Déduction	Problématiser Construire des savoirs = <b>document objet de savoir</b>	Justification des choix Synthèse <i>Résumer, réfuter, justifier</i>	Stabilisation des acquis Médiation de groupes

Source : FB IEN Limoges 2012

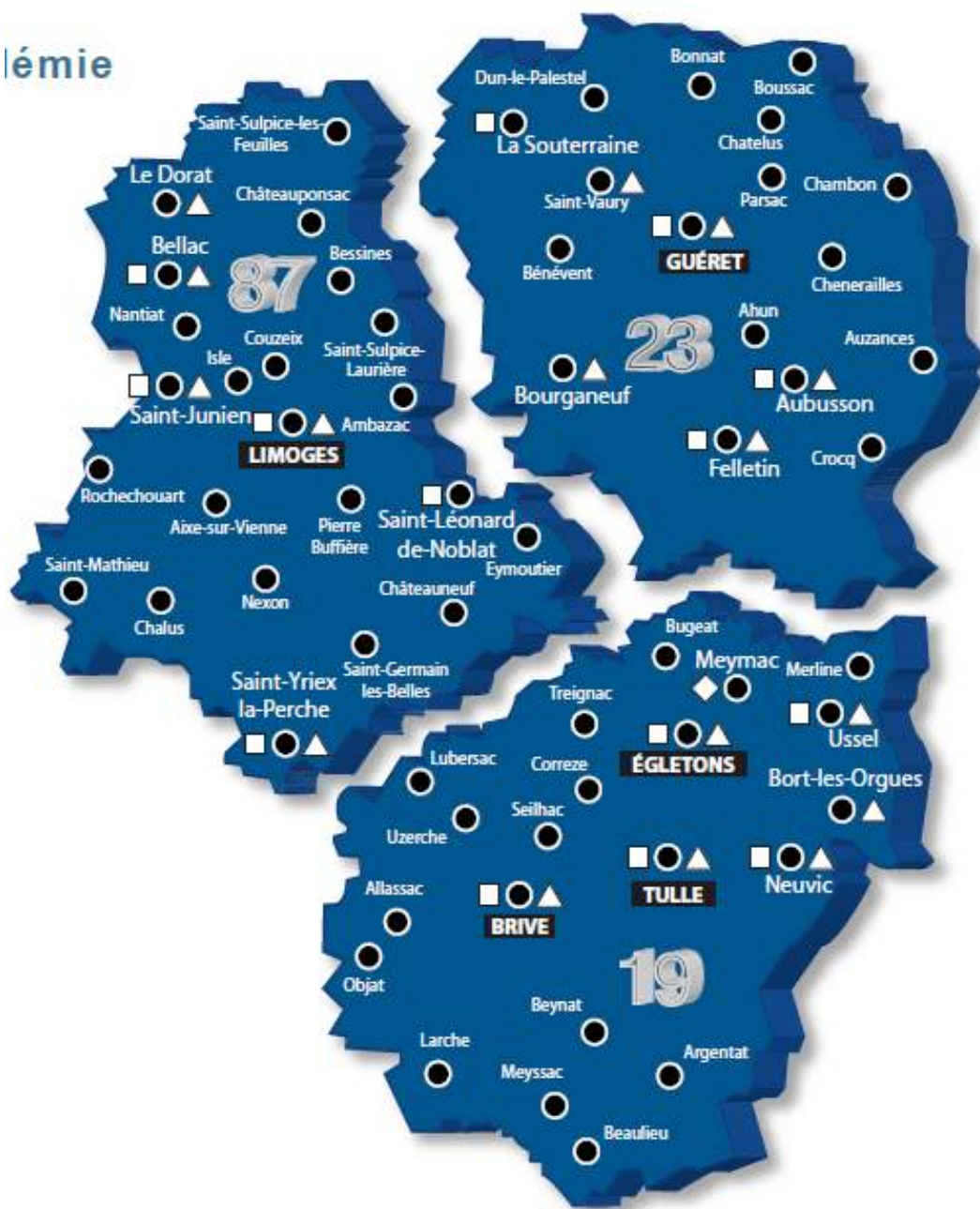
## Bibliographie – Sitographie

- ✓ Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.  
Philippe PERRENOUD -ESF. Éditions – 2001.
- ✓ Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel.  
Dossier de la DEPP, n°188 – septembre 2007.
- ✓ L'histoire-géographie, l'éducation civique aujourd'hui.  
Éducation et formations n°76 – Décembre 2007.
- ✓ La prévention du décrochage scolaire.  
Actes du colloque MGI Lycée Bastié Limoges – Mars 2009.
- ✓ Face aux difficultés des élèves en Français – collège et LP.  
SCEREN-CRDP du Limousin – Juin 2012.



- ✓ Une copie d'examen du Bac Pro 2011 en Français à Limoges : Réception, évaluation et commentaires :  
[http://pedagogie.ac-limoges.fr/lhlp/IMG/pdf/Une\\_copie\\_d\\_examen\\_du\\_Bac\\_Pro\\_2011-Reception\\_evaluation\\_et\\_commentaires.pdf](http://pedagogie.ac-limoges.fr/lhlp/IMG/pdf/Une_copie_d_examen_du_Bac_Pro_2011-Reception_evaluation_et_commentaires.pdf)
- ✓ Problématiser en Lettres-Histoire-Géographie – stage DAFPEN 2009 :  
<http://www.ac-limoges.fr/lhlp/spip.php?article140>
- ✓ Bivalence et histoire des arts à Oradour sur Glane – stages DAFPEN 2011 :  
<http://www.ac-limoges.fr/lhlp/spip.php?article353>
- ✓ Exemples de séquences bivalentes et d'enseignement de l'histoire des arts. Stages DAFPEN 2012 :  
<http://pedagogie.ac-limoges.fr/lhlp/spip.php?rubrique192>
- ✓ Histoire et pédagogie en LP, colloque Michelet de Brive 2011.  
[http://pedagogie.ac-limoges.fr/lhlp/IMG/pdf/Colloque\\_Michelet\\_Histoire\\_en\\_LP.pdf](http://pedagogie.ac-limoges.fr/lhlp/IMG/pdf/Colloque_Michelet_Histoire_en_LP.pdf)
- ✓ Réécrire au CCF en CAP, enquête Limoges 2011 :  
<http://www.ac-limoges.fr/lhlp/spip.php?article355>
- ✓ Commentaires IEN sur les retours CCF en Français et Histoire-Géographie au CAP:  
<http://www.ac-limoges.fr/lhlp/spip.php?article292>  
<http://www.ac-limoges.fr/lhlp/spip.php?article293>
- ✓ Commentaires IEN enquête Épreuve ponctuelle terminale 2010 oral d'HG au CAP :  
[http://pedagogie.ac-limoges.fr/lhlp/ecrire/?exec=articles&id\\_article=347](http://pedagogie.ac-limoges.fr/lhlp/ecrire/?exec=articles&id_article=347)
- ✓ Bilans statistiques des sujets d'examen Bac Pro 2012 Limoges :  
<http://www.ac-limoges.fr/lhlp/spip.php?article435>
- ✓ Résultats en LHGEC au Bac Pro 2012 par spécialité professionnelle Limoges :  
<http://pedagogie.ac-limoges.fr/lhlp/spip.php?article450>
- ✓ L'évaluation diagnostique en 2° Pro Limoges 2009 :  
[http://www.ac-limoges.fr/article.php3?id\\_article=5639](http://www.ac-limoges.fr/article.php3?id_article=5639)
- ✓ L'accompagnement personnalisé en LP Limoges 2012 :  
[http://www.ac-limoges.fr/article.php3?id\\_article=7300](http://www.ac-limoges.fr/article.php3?id_article=7300)
- ✓ Recommandations des IEN sur les périodes de formation en milieu professionnel :  
[http://www.ac-limoges.fr/article.php3?id\\_article=6758](http://www.ac-limoges.fr/article.php3?id_article=6758)
- ✓ Prévention de l'illettrisme et accompagnement des élèves en difficultés linguistiques :  
<http://www.fpp.anlci.fr/>

Carte de l'implantation des établissements scolaires en Limousin.

Limousin



Source : Site académique Limoges 2012

-  Lycées professionnels et SEP.
-  EREA