

les

dossiers

Enseignement scolaire

Image de la discipline et
pratiques d'enseignement
en histoire-géographie
et éducation civique,
juridique et sociale
au lycée professionnel

188 [septembre 2007]

les dossiers

Ministère de l'Éducation nationale
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Ministère de l'Éducation nationale
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
61-65 rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15

Directeur de publication : **Daniel VITRY**

les dossiers

Responsable de ce numéro : **Marion BILLET**

DEPP – Département de la valorisation et de l'édition
61-65 rue Dutot 75732 Paris Cedex 15
Téléphone : 01 55 55 72 04

Prix : 15 euros

Centre de documentation de la DEPP
Téléphone : 01 55 55 73 58

Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel

Marion BILLET

Avec la participation de Jean-François LEVY pour les traitements statistiques

Ministère de l'Éducation nationale
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

AVANT-PROPOS

L'étude des pratiques enseignantes a déjà donné lieu à des travaux qui portent, pour nombre d'entre eux, sur des éléments d'organisation pédagogique au niveau de l'enseignement primaire et secondaire de l'enseignement général. L'originalité de l'étude présentée ici tient non seulement à ce qu'elle concerne le lycée professionnel, mais aussi une discipline qui y occupe une place méconnue.

C'est par le discours des enseignants et le questionnement des élèves sur leur vécu en classe, que l'on voit s'esquisser des pratiques d'enseignement caractérisées par la transmission de connaissances et de méthodes, et l'utilisation permanente de la ressource documentaire. Même si les échanges oraux semblent tenir plus de place en éducation civique, juridique et sociale, la posture la plus fréquente des élèves de lycée professionnel en histoire-géographie est d'écouter le professeur raconter, décrire, expliquer... Et cela leur convient, puisque entre le tiers et la moitié des enseignants trouvent leurs élèves intéressés et actifs et que ces derniers déclarent, très majoritairement, apprécier la plupart des activités conduites en classe.

L'image que professeurs et élèves renvoient de la discipline n'a rien à envier à d'autres enseignements plus prégnants en lycée professionnel : ambitieuse dans sa dimension cognitive du côté des enseignants, positive dans sa dimension affective du côté des élèves, dont plus de neuf sur dix disent réussir dans la discipline et la moitié, mieux réussir encore qu'au collège.

L'étude ne masque pas la difficulté d'enseigner des contenus qui n'apparaissent pas toujours adaptés à des élèves que, la moitié des enseignants interrogés qualifient aussi de peu rigoureux. Elle n'occulte pas non plus, le fait que la discipline histoire, géographie, éducation civique soit inégalement reçue par ces élèves. L'étude ne passe pas enfin, sous silence, l'âpreté quotidienne d'une tâche consistant aussi à faire passer des notions et concepts clés des programmes que des enseignants trouvent contraignants par leur lourdeur.

C'est donc par l'ampleur des problématiques étudiées et le souci de la nuance que cette étude donne à penser. En effet, le constat que ces pratiques d'enseignement diffèrent peu de celles du collège questionne sur ce qu'elles doivent être au niveau du lycée. De même, les objectifs que se fixent les enseignants et l'attrait qu'exerce la discipline sur les élèves justifient amplement l'ambition culturelle qu'on lui assigne et apportent des éléments de réponse à qui s'interroge sur le rôle de l'enseignement général en lycée professionnel.

REMERCIEMENTS

La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance remercie tout particulièrement les membres du comité de pilotage de l'étude :

- Monsieur Yves PONCELET, inspecteur général de l'éducation nationale histoire-géographie
- Madame Danielle CHAMPIGNY, inspecteur d'académie – inspecteur de pédagogie régionale histoire-géographie
- Monsieur Jacky DESQUENNES, inspecteur d'académie – inspecteur de pédagogie régionale histoire-géographie
- Monsieur Gilles GRAMMARE, inspecteur de l'éducation nationale – enseignement général lettres-histoire
- Monsieur Thierry FALCONNET, inspecteur de l'éducation nationale – enseignement général lettres-histoire
- Monsieur François BARRIE, inspecteur de l'éducation nationale – enseignement général lettres-histoire
- Madame Jeannine RAYNAUT, chargée de l'organisation des enseignements en lycée professionnel (langues, arts appliqués, ECJS, B2i) au sein du bureau de la formation professionnelle initiale, de l'apprentissage et de l'insertion (direction générale de l'enseignement scolaire – DGESCO)

Elle remercie également le doyen du groupe histoire et géographie de l'inspection générale, Monsieur HAGNERELLE, et les inspecteurs de l'éducation nationale – enseignement général pour leur évidente contribution à l'obtention de très satisfaisants taux de retour.

Cette étude a aussi pu être menée à bien grâce au concours des enseignants et des élèves qui ont pris le temps de répondre aux questionnaires, qu'ils en soient ici également remerciés.

Cette enquête a fait l'objet d'une déclaration à la Commission nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL), ce qui garantit l'anonymat des déclarations et du traitement. Elle est donc couverte par le secret statistique et nul n'aura connaissance des déclarations individuelles.

SOMMAIRE

Avant-propos.....	5
Remerciements	6
Sommaire.....	7
SYNTHESE	11
PRESENTATION DE L'ETUDE	23
Problématique de l'étude.....	25
Méthodologie de l'étude	27
Constitution et rôle du comité de pilotage	27
Choix de la méthode de recueil de données	27
Elaboration des questionnaires.....	27
Dispositif d'échantillonnage	28
Caractéristiques des répondants.....	29
Taux de réponses.....	29
Caractéristiques des enseignants.....	29
Caractéristiques des élèves.....	32
LA PERCEPTION DU METIER D'ENSEIGNANT.....	35
L'entrée dans le métier	38
Raisons du choix du métier.....	38
Objectifs assignés au métier	40
Formation initiale	42
La bivalence disciplinaire	44
Le parcours professionnel	45
Formation continue et contenu.....	45
Exercice du métier dans d'autres types d'établissement.....	47
Ancienneté dans l'établissement.....	48
L'exercice du métier au sein de l'établissement.....	50
Le travail en commun.....	50
La participation au PPCP.....	55
Autre fonction exercée au sein de l'établissement	57
Les attentes vis-à-vis de la discipline.....	60
A propos des pratiques enseignantes.....	60
A propos des programmes.....	62
A propos des horaires.....	64
A propos de la formation des enseignants	64
A propos du statut des enseignants.....	64
Les souhaits des élèves.....	65

L'IMAGE DE LA DISCIPLINE ET SA PLACE AU SEIN DE L'ETABLISSEMENT	67
Objectifs et contenus assignés à chaque composante disciplinaire	70
L'histoire	71
La géographie.....	76
L'éducation civique, juridique et sociale	81
Eléments de considération de la discipline chez les enseignants	88
Préférence disciplinaire des enseignants	88
Goût et attitude des enseignants pour la discipline	89
Perception du niveau de difficulté d'enseignement de la discipline	92
Eléments de considération de la discipline chez les élèves	94
Préférence disciplinaire des élèves.....	94
Intérêt pour la discipline chez les élèves.....	95
Goût et comportement des élèves pour la discipline	97
Réussite des élèves dans la discipline.....	100
Place de la discipline au sein de l'établissement.....	103
Les lieux d'intervention	103
Les conditions de valorisation de la discipline.....	104
LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	105
La préparation des cours par les enseignants.....	109
L'appropriation des programmes d'enseignement et de leurs contenus.....	109
Les choix initiaux dans la préparation	110
La répartition et la programmation disciplinaires.....	112
La répartition disciplinaire en terme de volume horaire	112
La répartition annuelle entre les différentes composantes disciplinaires et ses critères d'organisation	113
L'organisation de la programmation disciplinaire.....	115
Les démarches pédagogiques	116
Les démarches utilisées en classe.....	116
Les activités pratiquées en classe.....	118
La perception par les élèves des activités menées en classe	121
La place et le rôle de l'oral dans la mise en activité des élèves.....	123
La place et le rôle de l'écrit dans la mise en activité des élèves.....	126
Le travail en dehors de la classe.....	129
La place et le rôle des ressources documentaires	133
Forme et nature des ressources documentaires	133
Nombre et rôle des documents utilisés en classe	137
Les documents conservés dans le cahier/classeur des élèves	139
L'utilisation du cahier de textes de la classe	140
Les pratiques d'évaluation	142
La programmation de l'évaluation	143
Les objets évalués	144
Les objectifs assignés à l'évaluation	145
L'utilisation des résultats de l'évaluation	146
L'aide apportée aux élèves	148

Les difficultés rencontrées par les enseignants	150
Les difficultés perçues dans les contenus disciplinaires.....	150
Les obstacles à l'efficacité de l'enseignement.....	154
La formation continue suivie et son contenu	155
La bivalence dans les pratiques d'enseignement.....	157
La formation initiale et continue de ces professeurs bivalents.....	157
Passerelles ou barrières entre les matières	158
 CONCLUSION.....	 161
 ANNEXES.....	 165

SYNTHESE

Les perspectives de la présente étude sont d'apprécier, au niveau du lycée professionnel, les pratiques enseignantes en histoire, en géographie et en éducation civique, juridique et sociale (ECJS), et de mieux cerner, à travers leurs réponses à deux questionnaires, l'image que professeurs et élèves ont de cette discipline. L'étude, conduite en octobre-novembre 2005, a consisté à interroger 1 270 professeurs de lettres-histoire de lycée professionnel issus de 689 établissements publics de France métropolitaine et des départements d'outre-mer, ainsi que 2 578 élèves en terminale de brevet d'études professionnelles, en première professionnelle ou en terminale professionnelle, issus des mêmes établissements.

L'analyse des réponses, selon des tris à plat et croisés, permet d'approcher dans un premier temps la perception qu'ont les professeurs de leur propre métier dans ses différentes dimensions, pour ensuite s'intéresser de façon plus spécifique à l'image qu'enseignants et élèves se font de la discipline. Enfin, il s'agit de dégager les grandes tendances en matière de pratiques d'enseignement ayant cours aujourd'hui au sein du lycée professionnel chez les professeurs qui enseignent l'histoire, la géographie et l'éducation civique, juridique et sociale.

LA PERCEPTION DU METIER D'ENSEIGNANT

Les professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel ont choisi ce métier avant tout pour le plaisir d'enseigner leurs disciplines et l'envie de faire partager aux élèves ce goût pour celles-ci

Le plaisir d'enseigner les disciplines (cité par 41,5 % des enseignants sur la base du cumul de trois choix) et la volonté de *donner aux élèves le goût de ces disciplines* (37,5 %) demeurent les principales raisons du choix du métier d'enseignant de lettres-histoire, devançant *le contact avec les élèves* (35,8 %) et *la transmission des connaissances* (33,5 %). Le poids de raisons d'ordre plus personnel semble être moins déterminant dans le choix du métier : moins d'un enseignant sur cinq mentionne *la possibilité de vivre une vocation* (17 %) ou *de concilier vie personnelle et vie professionnelle* (15,2 %). Enfin le métier est très peu choisi pour l'attrait que pourrait représenter *la pratique d'un métier de service public* (90,5 % des enseignants ne retiennent pas cet item), et encore moins pour *la sécurité d'emploi* qu'il offre (94,1 % ne paraissent pas y être sensibles). Quant à la bivalence disciplinaire, elle entre peu en ligne de compte dans les motivations pour l'accès au métier, dans la mesure où seulement 9 % des enseignants (toujours sur la base du cumul de trois choix) déclarent avoir choisi ce métier pour *enseigner deux disciplines distinctes*.

Donner aux élèves les moyens de comprendre le monde, de s'y situer et d'agir constitue de loin la première mission que les enseignants de lettres-histoire assignent à leur métier, conformément aux finalités et objectifs des programmes d'enseignement

Plus de six enseignants sur dix (64,3 %) assignent, prioritairement et distinctement, à leur métier de professeurs de lettres-histoire la mission de *donner aux élèves les moyens de comprendre le monde, de s'y situer et d'agir*. Cette mission se démarque nettement des autres missions proposées, par le nombre de réponses recueillies, totalisant plus de 90 % en pourcentages

cumulés (91,4 %). *Former des citoyens responsables*, cité par plus de cinq enseignants sur dix sur la base du cumul de trois choix (55,8 %), constitue le deuxième objectif assigné au métier. En revanche, il ne s'agit nullement pour ces professeurs de lettres-histoire de *former les élèves aux méthodes de travail de leurs disciplines* (mission non choisie par 94,1 % des enseignants, toujours sur la base du cumul de trois choix) et encore moins de *poursuivre leur apprentissage à la vie collective* (96,1 %) ou de *les guider dans leurs choix d'orientation* (98,8 %). De fait, les enseignants semblent en totale conformité avec les préconisations officielles, qui relèvent davantage des programmes disciplinaires que de la mission confiée à tout professeur de lycée professionnel.

Caractérisés par leur statut bivalent, les professeurs de lettres-histoire des lycées professionnels sont majoritairement des femmes, possèdent le plus souvent une licence et/ou une maîtrise en histoire et ont pour la quasi-totalité intégré le corps de PLP

Bien que la bivalence disciplinaire ne constitue pas une prépondérante raison du choix du métier pour ces professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel, elle participe du caractère hétérogène et varié de leur parcours universitaire. Ainsi, s'ils sont plus de 90 % (95,9 %) à appartenir au corps de *professeur de lycée professionnel* (PLP), ils ne possèdent pas la même formation initiale, qu'il s'agisse du niveau atteint ou de la discipline concernée. En effet, sans spécifier les doubles ou triples formations suivies par certains, près de 50 % de ces enseignants sont détenteurs d'une *licence* (42,6 %) et/ou d'une *maîtrise* (40,5 %). Quant à la discipline la plus étudiée dans le cadre de leur formation initiale, il s'agit de *l'histoire* puisque plus de la moitié des enseignants possèdent un diplôme dans cette discipline (50,9 %) contre 35,7 % en *lettres* et 13,4 % en *géographie*.

Par ailleurs, la féminisation du métier de professeur de lettres-histoire en lycée professionnel, observée au niveau national (62 % de femmes contre 38 % d'hommes), est confirmée à nouveau par la prédominance de femmes ayant répondu au questionnaire enseignant (58,1 % contre 39,9 % d'hommes).

Leur parcours professionnel se résume pour la plupart d'entre eux à moins de seize ans d'ancienneté dans la profession, dont un à six ans d'exercice dans leur établissement du moment de l'enquête, et la participation à une formation continue au cours des cinq années précédant leur interrogation

Près d'un tiers des professeurs de lettres-histoire interrogés dans le cadre de l'étude (32,2 %) ont effectué entre cinq à dix rentrées scolaires, plus de la moitié ont moins de seize ans d'ancienneté (61,1 %) et plus d'un tiers (35,8 %) ont travaillé en *collège* avant d'être affectés en *lycée professionnel*. Ils sont majoritairement arrivés depuis peu au sein de leur lycée, puisque plus de la moitié ont entre un à six ans d'exercice dans cet établissement (52,4 %). Par ailleurs, ils sont également plus de la moitié (53,3 %) à avoir suivi une formation continue au cours des cinq dernières années scolaires pour trouver réponse à un besoin de leur part. Et c'est au niveau des disciplines elles-mêmes que les enseignants ayant suivi une formation continue semblent avoir le plus de besoins, que ce soit en termes de *contenus* (68 %) ou de *didactique* (48,4 %). Les formations portant sur *l'adaptation des pratiques pédagogiques aux élèves et au contexte* sont également très fréquentées par les professeurs de lettres-histoire (49,9 %), à l'opposé des formations sur *l'autonomie et le travail en commun des enseignants* (9 %) ou sur *la préparation d'un concours interne* (10,7 %).

Au sein de leur établissement, la majorité des professeurs de lettres-histoire s'impliquent dans un travail en équipe, travaillent avec le (la) documentaliste, participent au PPCP et exercent la fonction de professeur principal

Plus de la moitié des professeurs de lettres-histoire travaillent avec des collègues enseignants de leur établissement, prioritairement avec des collègues *de disciplines professionnelles* (67,8 %) ou *de leurs disciplines* (65,6 %), qu'avec des collègues *d'autres disciplines générales* (55,3 %). Même si les enseignants de toutes disciplines confondues travaillent ensemble notamment pour *échanger sur les pratiques de gestion de classe*, les objectifs du travail en commun diffèrent selon le profil des enseignants. Ainsi *l'échange sur les contenus* se fait principalement avec ses pairs tandis que *prendre une part active à un projet* concerne davantage le travail en équipes pluridisciplinaires, qu'il s'agisse de disciplines générales ou professionnelles. Ce qui peut notamment s'expliquer par l'introduction du projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP), modalité favorisant le travail en équipe à laquelle participent plus de huit professeurs de lettres-histoire sur dix (82,9 %). Leur rôle dans le cadre du travail relatif à ces PPCP consiste essentiellement à *aider les élèves dans la recherche des contenus* (61,8 %) et *dans la rédaction du projet* (55,7 %). Quant au travail avec le (la) documentaliste, il concerne plus de huit enseignants sur dix (83,3 %) et s'inscrit essentiellement dans la perspective de *guider les élèves lors de leurs recherches documentaires* (41,2 % des enseignants déclarent travailler *toujours* dans cette perspective et 40,4 % *souvent*). C'est aussi très prioritairement avec le (la) documentaliste que sont menées les séances d'ECJS (99,2 %), si elles ne sont pas assurées par l'enseignant seul (93,8 %). Enfin, les professeurs de lettres-histoire sont beaucoup plus nombreux à avoir exercé une fonction de *professeur principal* au cours des cinq précédentes (69,2 %), qu'à avoir assuré une formation auprès de leurs collègues en tant que *conseiller pédagogique tuteur* (29,2 %).

L'IMAGE DE LA DISCIPLINE

Les objectifs que les professeurs assignent à leur enseignement et les notions qu'ils retiennent pour en rendre compte, révèlent l'image, dans sa dimension cognitive, qu'ils ont de leur discipline

Ainsi, pour ce qui est de **l'histoire**, les deux premiers objectifs assignés à l'enseignement de l'histoire par plus des trois quarts des enseignants sont celui de *comprendre le présent à partir du passé* (78,7 %) et celui d'*exercer l'esprit critique* (75,9 %). Vient ensuite l'objectif d'*étudier les sociétés humaines*, retenu par un peu plus du tiers des enseignants (37,1 %). Et donc sans surprise, les notions de *mémoire* (41,9 %), de *citoyen* (31 %), de *sociétés* (28,3 %) ou de *critique des sources* (22,7 %) sont jugées les plus importantes par les enseignants ; les notions comme *érudition*, *biographie* et *récit* étant considérées comme les moins importantes par respectivement 71,7 %, 53,5 % et 35,3 % des enseignants. De fait, privilégier une histoire qui cherche à comprendre le présent à partir de l'étude du passé, à former à l'esprit critique, à l'étude des sociétés et à la construction du savoir avec les documents, éloigne fort les professeurs d'*une histoire qui se raconte* (6,7 % seulement des enseignants retiennent cet item), dont les préoccupations majeures seraient d'*établir la chronologie des événements*

(4,7 %), d'explorer notre histoire nationale (4,6 %), d'initier au patrimoine (4,5 %) et de situer les personnages importants et leurs actions marquantes (3,6 %).

En géographie, science qui étudie les interactions entre l'Homme et son environnement, les objectifs que les enseignants retiennent sont très clairement dictés par l'action des sociétés sur l'espace terrestre : pour six enseignants sur dix, il s'agit d'*analyser les relations entre l'homme et son milieu* (66,2 %) ou encore d'*étudier les enjeux spatiaux et géopolitiques* (58,8 %) et pour près de la moitié (48,4 %) d'*étudier l'organisation de l'espace par les sociétés*. A contrario, ils sont naturellement moins nombreux à retenir des objectifs d'enseignement apparentés à une géographie descriptive et physique comme *étudier les paysages* mentionné par 3,8 % des professeurs. C'est ainsi que, sans surprise, ils privilégient la notion d'*espace* (30,1 %) et les termes *cartes et croquis* (24,5 %), mais également les notions de *géopolitique* (29 %) et d'*environnement* (18,8 %). Dans la même logique, les termes qui renvoient plutôt à des notions de géographie physique et descriptive sont estimés peu importants : *description* est choisie par 2,9 % des enseignants et *lieux* comme *relief* par 0,6 %.

Parmi les différents objectifs proposés **en ECJS**, *développer l'esprit critique* est le plus retenu (52 % des enseignants). Viennent ensuite les objectifs propres à l'ECJS tels qu'*apprendre à vivre en société* (49,4 %), *former au débat argumenté* (45,1 %) et *apprendre la citoyenneté* (41,4 %). En revanche, les objectifs circonscrits comme *étudier les institutions et les lois* (6 %) ou *étudier les droits de l'Homme et du citoyen* (8,4 %) sont peu choisis par les enseignants. A ces objectifs les professeurs accolent, en toute cohérence, les notions correspondantes de *citoyenneté* (choisie par 41 %), de *démocratie* (22,7 %), de *civisme* (21,3 %). Et ils délaissent le vocabulaire appartenant au registre institutionnel, comme *République française* (terme retenu par 5,4 % des enseignants), *justice* (5,3 %), *loi* (3,6 %), *institutions* (2,1 %), *élection* (1 %) ... A travers leurs choix, les enseignants manifestent leur adhésion au passage d'une instruction civique qui s'apprenait à une éducation civique qui se vit. C'est ainsi qu'un quart des professeurs (25,9 %) considèrent que le *débat argumenté*, modalité pédagogique privilégiée dans le programme, fait partie des expressions les plus importantes dans la définition de l'ECJS.

Quant aux élèves, lorsqu'ils sont interrogés sur ce qu'ils étudient en cours, leurs réponses ne sont pas en totale adéquation avec les objectifs que se fixe leur professeur

Trois quarts des lycéens (76,8 %) perçoivent **le cours d'histoire** comme le lieu où l'on apprend à étudier *des dates importantes et les événements qui s'y rattachent*, quant à peine 4,7 % seulement des professeurs assignent à leur enseignement l'objectif d'*établir la chronologie des événements*. Mais les uns et les autres se rejoignent : près de huit professeurs sur dix (78,7 %) affirment que l'enseignement de l'histoire a pour objectif de *comprendre le présent à partir du passé*, ce qui nécessite des explications, et autant de lycéens (78,6 %) disent justement étudier, en histoire, *l'explication des événements*.

Pour **le cours de géographie**, ils sont plus de sept sur dix à dire y étudier *la population* (79,5 %), *les activités économiques* (76,4 %) et *les pays* (74,7 %), ce qui ne saurait surprendre puisque l'étude de ces différents sujets figure en bonne place dans les programmes. En revanche, moins de la moitié des lycéens (48,3 %) disent étudier en géographie *les relations entre les hommes et leur environnement* alors qu'il s'agit de l'objectif premier pour les enseignants (66,2 %).

Enfin, les lycéens sont plus de la moitié (60,9 %) à déclarer *apprendre à devenir un citoyen responsable en cours d'ECJS*. Cette conception de la citoyenneté qui se conquiert aujourd'hui

par son action dans la vie sociale et ne se contente plus d'être apprise passivement, se retrouve donc aussi bien chez les professeurs que chez les élèves.

Concernant l'image de la discipline, dans ses dimensions affective et conative, les enseignants expriment un fort attachement à leur discipline, contrasté cependant par le peu d'intérêt qu'ils manifestent pour la pratique d'activités « engagées » permettant d'actualiser et d'enrichir leurs connaissances

Une certaine contradiction apparaît entre le nombre de diplômés dans les différentes disciplines et les préférences d'enseignement : les professeurs de lettres-histoire sont davantage diplômés en *histoire* qu'en *lettres* (50,9 % et 35,7 %) mais préfèrent enseigner ces dernières (36,1 %). Ensuite, une distinction significative s'observe entre *l'histoire* (que 23,8 % des enseignants préfèrent enseigner) et *la géographie* (7,7 %). Néanmoins, près d'un tiers des professeurs (29,8 %) indiquent *ne pas avoir de préférence* pour l'une ou pour l'autre des composantes de la discipline. Si ces enseignants ont majoritairement choisi ce métier pour *le plaisir d'enseigner les disciplines et donner aux élèves le goût de ces dernières*, ils manifestent paradoxalement un investissement modéré pour se maintenir à jour par rapport à leurs connaissances acquises, dans le sens où la participation à des *activités extérieures à l'Ecole* (45,7 % déclarent *ne jamais* effectuer ce type d'activités), à des *séminaires* (55,2 %), à une *association disciplinaire* (82 %) ou à des *cours à l'université* (83,5 %) est une pratique très peu fréquente chez eux. L'attitude adoptée par les enseignants pour poursuivre leur propre formation tout au long de leur carrière consiste essentiellement à *lire des revues/ouvrages d'histoire-géographie* (63,7 % déclarent avoir recours, *toujours et souvent*, à ces ressources) et à *consulter des sites* (43,4 %).

Au regard des différents éléments participant à la construction de l'image de la discipline chez les élèves, dans ses dimensions affective et conative, se dégage un incontestable intérêt pour cette dernière

Les élèves paraissent trouver une certaine utilité aux cours d'histoire, de géographie et d'ECJS puisque ces enseignements leur apprennent selon eux à *prendre la parole en classe* (61,9 %) et à *mieux s'exprimer* aussi bien *par écrit* (72,3 %) qu'*à l'oral* (71,5 %). Ils leur servent également beaucoup à *se situer dans le monde qui les entoure* (50,9 %), à *satisfaire leur curiosité* (35,6 %) et à *mieux comprendre le monde de l'entreprise* (32,3 %). Ces lycéens en retirent donc manifestement un intérêt évident, atténué néanmoins par l'absence de *lien fait par eux entre ce qu'ils étudient en histoire* (64,3 %) ou *en géographie* (59,2 %), et *ce qu'ils font en entreprise*. Par ailleurs, ils apprécient faire la majorité des activités proposées en classe, telles que *travailler en groupe* (88,4 %), *travailler à partir de documents* (86,8 %), *écouter le professeur* (80,5 %)... Leur comportement jugé majoritairement *intéressé* (51,7 % en *histoire*, 47,2 % en *géographie* et 37,7 % en *ECJS*) et *actif* (38,4 % en *histoire*, 39,9 % en *géographie* et 55 % en *ECJS*) par les professeurs confirme également l'intérêt que ces élèves semblent avoir pour ces matières, même si les enseignants les décrivent aussi comme des élèves *peu rigoureux* (52,3 % en *histoire*, 54,2 % en *géographie* et 39,7 % en *ECJS*). Enfin, leur sentiment de réussite en classe laisse présupposer une conception positive de la discipline par les lycéens. Cependant, à part *suivre l'actualité* (42,9 % disent le faire *très souvent* et 34,7 % *souvent*), ils consacrent peu de temps à cette discipline en dehors du lycée, que ce soit dans leurs loisirs ou dans leurs sujets de conversation.

LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

La préparation des cours, la répartition du temps d'enseignement et le type de programmation pratiqués dans les classes sont conformes aux préconisations officielles

Les professeurs d'histoire-géographie au lycée professionnel prennent connaissance des programmes essentiellement à partir *des publications et sites Internet officiels* (87,2 %) et *des manuels scolaires* (71,9 %). Pour organiser une séquence d'enseignement, ils vont être guidés, pour plus de la moitié d'entre eux, par *la problématique du sujet d'étude* (55,8 %), *les objectifs qu'ils souhaitent atteindre* (54,9 %) ou encore *les notions clés et les contenus du programme* (51,2 %). D'autre part, ils *attribuent à chaque discipline un horaire hebdomadaire* (53,9 %), en privilégiant *les objectifs de leur enseignement* (79,7 %) et *les prescriptions officielles* (77,1 %) pour organiser cette répartition et tout en respectant les volumes horaires affectés à chacune d'entre elles (entre 41 à 60 % pour les lettres, et autour de 20 % pour l'histoire, la géographie et l'ECJS, séparément). Quant à la programmation disciplinaire, elle est essentiellement organisée de manière *annuelle* (44,7 %).

Même si une distinction s'observe entre l'histoire-géographie et l'ECJS au niveau des démarches pédagogiques et activités menées en classe, l'étude de documents constitue l'activité prédominante en classe pour l'ensemble des trois matières

Si en *ECJS*, la *situation d'échanges oraux* (79,8 %) et les *mises en situation d'élaboration de savoirs par les élèves à partir de situations problèmes* (52,1 %) sont privilégiées dans les démarches pédagogiques des professeurs, il s'agit avant tout, pour l'*histoire* comme pour la *géographie*, de *mettre les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de l'analyse de documents* (88 % en *histoire* et 84,8 % en *géographie*) et de *donner des méthodes en vue de leur appropriation par les élèves* (58 % en *histoire* et 62 % en *géographie*). Cette distinction au niveau des démarches pédagogiques entre l'histoire-géographie d'un côté et l'ECJS de l'autre, s'observe également au niveau des activités les plus courantes en classe, à l'exception de *l'étude de documents* qui est aussi bien pratiquée en histoire-géographie qu'en ECJS : les enseignants y consacrent le plus de temps sur une heure de cours, qu'il s'agisse d'un cours d'*histoire* (52,7 % y accordent entre 10 à 20 minutes), de *géographie* (50,6 %) ou d'*ECJS* (34,2 %).

Les questions relatives aux démarches pédagogiques, aux activités des élèves en classe et à leur durée respective sur un cours d'une heure mettent en effet en évidence la large place accordée à l'étude de documents et son corollaire, leur utilisation. Les enseignants se conforment ainsi aux préconisations officielles selon lesquelles les documents participent du processus d'apprentissage en étant à la fois objet d'enseignement (87,1 % des professeurs – sur la base du cumul de trois choix ordonnés - s'en servent pour *entraîner les élèves à l'analyse de document*, 66,4 % pour *former à l'esprit critique*) et aide à la mémorisation et à la compréhension (65,5 % s'en servent pour *faire prélever de l'information*). Le travail sur documents n'est donc en aucune manière pour les professeurs d'histoire-géographie, une façon d'*illustrer leurs propos* (13,1 % seulement lui reconnaissent cette fonction), encore moins de *prouver leurs affirmations* (2,9 %).

De manière générale, les enseignants utilisent *entre trois et six documents* dans une heure de cours d'*histoire* (78,2 %), comme de *géographie* (78,2 %). En *histoire*, les *textes informatiques*

ou scientifiques sont considérés comme les plus importants (51,3 %) devant les reproductions d'affiches, de caricatures (42,4 %) et les documents photographiques (41,4 %), tandis qu'en géographie, 87 % des professeurs retiennent les cartes et 58,2 % les graphiques et schémas, suivis par les tableaux de données chiffrées (49,6 %) et les documents photographiques (49,2 %).

Le support papier prévaut encore largement, dans la mesure où les photocopies de documents constituent, toujours pour 38,1 % des enseignants et souvent pour 48,8 %, les supports sur lesquels travaillent les élèves. Les professeurs font aussi, toujours (26,5 %) et souvent (38,8 %), appel au manuel en usage dans l'établissement. En revanche, l'utilisation des documents audio ou vidéo est faiblement évoquée par les enseignants (0,6 % toujours et 20,7 % souvent) et marque peu les élèves qui sont 38,9 % à dire parfois travailler avec ce support et 54,1 % jamais. De même, lycéens et professeurs s'accordent pour reconnaître ne pas faire usage de l'ordinateur en classe : 5,6 % des enseignants seulement affirment faire utiliser l'outil informatique par les élèves en cours d'histoire et 6,9 % en géographie. Par ailleurs, plus des trois quarts (76,4 %) déclarent ne jamais travailler avec les élèves à partir de logiciels disciplinaires, et 15,4 % parfois. Quant aux lycéens, majoritairement favorables au travail sur ordinateur (56,5 %), ils sont 81 % à dire que cela ne leur arrive jamais, 11,9 % parfois.

96,6 % des élèves confirment la place que revêt le travail sur documents (très souvent 78,8 %, souvent 17,8 %) dans leurs activités en classe. Mais si l'on considère que lire le manuel (ce que disent faire très souvent 44,6 % des élèves et souvent 38,2 %) et chercher des informations (très souvent 24,6 % et 42,1 % souvent) sont aussi des façons de travailler sur documents, l'étude de documents paraît être l'activité principale, voire centrale, dans l'enseignement de la discipline ; ce qui n'est d'ailleurs pas pour déplaire aux élèves qui sont 86,8 % à déclarer aimer travailler à partir de documents.

Les enseignants réservent peu de place à l'expression autonome des lycéens : la production orale des élèves permet avant tout au professeur de s'assurer de la compréhension des élèves ; quant à l'écrit, il s'agit surtout pour les élèves d'écrire ce que dicte le professeur

Les échanges oraux qui interviennent au sein de la classe, qu'il s'agisse du dialogue entre le professeur et les élèves ou des échanges entre les élèves, paraissent plus importants par les objectifs qu'on leur assigne que par la durée qu'ils occupent à côté du temps consacré à la parole du professeur. En effet, aux yeux des enseignants, susciter la prise de parole des élèves sert avant tout (toujours et souvent) à s'assurer de la compréhension du cours (87,8 % d'enseignants le disent), à remettre en mémoire les apprentissages précédents (71,3 %). La pratique de l'oral sert aussi à valoriser la participation des élèves (87,5 %), à rendre le cours plus dynamique (80,6 %), à donner aux élèves l'occasion de poser des questions (75,2 %). En revanche, les enseignants ne semblent pas mettre particulièrement l'accent sur les fonctions d'évaluation des connaissances et compétences des élèves (autour de 40 % de souvent comme de parfois) à travers leurs activités orales, ni sur la facilitation des échanges entre les élèves (48,6 % de parfois). Huit élèves sur dix (80,2 %) confirment d'ailleurs que l'essentiel de leur activité orale consiste à répondre aux questions du professeur (très souvent 39,2 % et souvent 41 %) et, à leur tour, à lui en poser (très souvent 30 %, souvent 40,8 %). Enfin, la pratique de l'exposé n'est qu'occasionnelle, puisque seulement 19,1 % des professeurs affirment donner souvent aux élèves l'occasion de présenter une recherche et près de la moitié des élèves (46,9 %) déclarent n'en présenter jamais, à leur grand soulagement dans la mesure où ils sont plus de sept sur dix (70,7 %) à ne pas aimer faire ce type d'exercice.

Pour ce qui est de l'écrit, plus de 70 % des enseignants (71,8 %) disent *faire conserver le travail effectué sur documents* (39,5 % *toujours* et 32,3 % *souvent*). Le résumé du cours est nettement plus construit *de façon individuelle ou collective* par les élèves (pratique privilégiée par plus de la moitié des enseignants, dont 13,8 % *toujours* et 40,8 % *souvent*) que *dicté* (35,4 % *parfois* et 15,1 % *jamais*) ou *écrit au tableau* (35,7 % *parfois* et 30,9 % *jamais*). *La prise de note par les élèves* est peu fréquente, puisque 39 % des professeurs y ont *parfois* recours et 35 % *jamais*. Quant à *la distribution de photocopiés préétablis*, elle est très peu courante chez les professeurs enseignant l'histoire-géographie au lycée professionnel (35,7 % *parfois* et 46,9 % *jamais*). Les élèves confirment davantage que l'écrit est avant tout celui de l'enseignant donné en modèle : 82,8 % d'entre eux affirment *écrire ce que dicte le professeur* (*très souvent* 54,9 % et *souvent* 27,9 %) et plus du quart déclarent ne *jamais prendre de notes* (27,3 % - 36,8 % *parfois*) comme ne *jamais rédiger en autonomie (seul(e) ou en groupe)* (28,9 % - 34,8 %). Toutefois, *compléter des fiches* semble pour les élèves être une activité peu prégnante, et des activités plus complexes, comme *rédiger un paragraphe à partir de questions* (25 % *très souvent* et 33,4 % *souvent*) et *construire un résumé* (27,9 % *très souvent* et 36,9 % *souvent*) sont davantage privilégiées. Plus de la moitié des élèves (55,3 %) déclarent à cet égard ne pas aimer *faire un travail écrit*, seulement 3,8 % ont exprimé le souhait d'avoir *plus souvent l'occasion d'écrire tout seuls* et près d'un tiers (29,4 %) aimeraient *copier moins*.

Les enseignants accordent de l'importance à l'acte évaluatif et l'envisagent surtout dans une perspective sommative, même si des signes d'évolution vers des démarches plus diagnostiques ou formatives sont perceptibles

Les évaluations s'inscrivent davantage dans une perspective sommative : elles interviennent le plus souvent à *la fin d'une séquence* (70,5 % *toujours* et 20,3 % *souvent*), permettent essentiellement de repérer *l'acquisition de compétences* (94,7 % *toujours* et *souvent*) et *de connaissances* (91,4 %) autour de *notions-clé* (91 %) et s'inscrivent principalement dans la perspective d'*apprécier les progrès des élèves* (91 % en pourcentages cumulés). Suite à ces évaluations, les enseignants peuvent être amenés à *modifier leur niveau d'exigence* (70,2 % *toujours* et *souvent*), *revenir sur des points particuliers du programme* (59,1 %) ou *modifier le rythme de leur progression* (55,3 %).

On note quelques pratiques émergentes comme *repenser leur façon d'évaluer* (40,2 %), voire *réorganiser les contenus d'enseignement* (39,6 %) en fonction des résultats des élèves. Par contre les évaluations ne donnent pas souvent lieu *au regroupement d'élèves autour de tâches adaptées* (48,3 % *souvent*, 15,1 % *jamais*). La prédominance d'une évaluation sommative laisse cependant entrevoir l'émergence de démarches plus diagnostiques ou formatives, telles que le fait d'*évaluer au début d'un cours* (8 % *toujours*, 19,2 % *souvent*), dans le but de *comprendre la nature des erreurs des élèves* (77,7 % en pourcentages cumulés), d'en tirer aussi parti pour *adapter les évaluations à leur niveau* (28,4 % *toujours*, 41,8 % *souvent*)...

L'importance accordée à l'acte évaluatif par les enseignants est également perceptible par le fait que la plupart d'entre eux font figurer *les corrigés des évaluations* dans le cahier de leurs élèves (*toujours* 68,1 % et *souvent* 21,2 %) et que plus de la moitié (59,8 %) consignent *la date du prochain contrôle* sur le cahier de textes de la classe (*toujours* 46,5 % et *souvent* 13,3 %) alors que seulement un cinquième (20,9 %) déclarent ne *jamais* le faire.

Quant à l'aide apportée aux élèves, elle passe selon eux par l'identification de *ce qu'ils n'ont pas compris* (81,3 % de *toujours* et *souvent*), la reprise de *l'explication plusieurs fois si nécessaire* (80,5 %) ou la *correction détaillée des contrôles* (74,2 %). En revanche, *le travail individuel avec certains élèves* (79,1 % de *parfois* et *jamais*) ne fait pas ou peu partie des stratégies de

remédiation des enseignants d'histoire-géographie en lycée professionnel, qui sont encore moins nombreux à *donner à refaire le même travail* aux élèves (90,9 %).

Les enseignants expriment des difficultés à enseigner les contenus disciplinaires faisant appel à des opérations cognitives complexes

En cohérence avec les usages les plus répandus des documents, *le prélèvement d'informations* est considéré comme *facile* par 59,2 % des professeurs et *très facile* par 13,3 %. De même, la formation à la lecture de documents de natures diverses est jugée facile voire très facile par la plupart des professeurs enseignant l'histoire-géographie au lycée professionnel : *la lecture d'images* est considérée comme *facile* pour 68,2 % des professeurs (*très facile* pour 9,3 %), de même que *l'étude des paysages* pour 60,6 % (*très facile* pour 6,5 %) et *la lecture de cartes* pour 60,2 % (*très facile* pour 5,5 %). Il apparaît globalement que les grands repères qui fondent la discipline histoire-géographie ne posent pas de grande difficulté pour être enseignés : *les grands repères spatiaux* sont *faciles* à enseigner pour 53,4 % des professeurs (voire *très faciles* pour 6,9 %) et *les grands repères chronologiques* obtiennent des scores relativement similaires pour respectivement 48,3 % et 8,3 % des enseignants.

Néanmoins, on voit poindre la difficulté quand l'entrée dans les contenus passe par l'abstraction et la distanciation, tel est le cas pour *l'approche critique des événements* (jugée *difficile* par 61,9 % des professeurs et *très difficile* par 19,5 %), *la mise en relation des documents* (*difficile* pour 59,1 % et *très difficile* pour 12,4 %), *la lecture de l'organisation de l'espace* (*difficile* pour 59,7 % et *très difficile* pour 9 %) et l'enseignement *des notions et concepts clés des programmes* (*difficile* pour 59,8 % et *très difficile* pour 6,9 %). D'une façon générale, il n'est pas simple de mettre les élèves en activité, puisque *l'élaboration de cartes, de croquis* est estimée plus *difficile* (par 62,6 % des professeurs) que *facile* (34,5 %), comme *l'écriture d'un paragraphe* jugée *difficile* par 58,9 % et *facile* par 23 %.

Les carences des élèves en culture générale et le décalage entre les exigences des programmes et les capacités des élèves sont les principaux freins à l'efficacité de l'enseignement des professeurs

Les carences des élèves en culture générale sont la cause principale, selon près d'un enseignant sur deux (44,1 % sur la base du cumul de trois choix classés) du manque d'efficacité de leur enseignement. Ils mettent également en cause dans les mêmes proportions *le décalage entre les exigences des programmes et les capacités des élèves* (40,2 %). En revanche, ni *la maîtrise partielle de compétences* (non citée par 87,9 % des professeurs), ni *le manque de méthodes de travail* (non cité par 80,2 %) ne constituent à leurs yeux une gêne importante à l'efficacité de leur enseignement.

PRESENTATION DE L'ETUDE

La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), en liaison avec le groupe histoire et géographie de l'inspection générale, a inscrit dans son programme de travail une étude nationale portant sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) au lycée professionnel.

PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Les perspectives de cette étude sont d'apprécier, au niveau du lycée professionnel, les pratiques enseignantes en histoire-géographie et en éducation civique juridique et sociale, et de mieux cerner l'image qu'en ont professeurs et élèves. Une enquête parallèle concerne l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique au collège.

Si les savoirs professionnels sont aujourd'hui reconnus dans leur spécificité, la recherche sur leurs origines, leur transformation ou leurs modes de réalisation à travers les pratiques auxquelles ils donnent lieu est encore peu développée et la connaissance que nous avons des pratiques enseignantes est encore parcellaire. Le regard que porte le bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations (DEPP – B4) sur ces pratiques n'a pas pour objet de leur attribuer une valeur, mais de leur donner du sens. Il s'agit d'identifier les éléments constitutifs des pratiques enseignantes, de comprendre comment ils interagissent, se transforment et, par-delà la segmentation disciplinaire, discriminent ces pratiques dont la recherche en éducation souligne l'extrême variabilité, aussi bien entre les enseignants (variabilité inter-individuelle) que chez le même enseignant (variabilité intra-individuelle). Pour ce faire, la méthodologie la plus fréquemment utilisée est celle du recueil des représentations des acteurs. Elle est soutenue par la théorie des représentations sociales¹, selon laquelle leur comportement est directement déterminé par quatre composantes : la représentation de soi, des autres, de la tâche, du contexte.

Aussi l'étude dont les résultats sont présentés dans ce rapport a-t-elle été conduite en prenant en compte les caractéristiques des enseignants d'histoire-géographie liées à leur formation initiale, à l'image qu'ils se font du métier d'enseignant et des missions qu'il requiert d'une part, et de la discipline qu'ils ont choisie d'enseigner d'autre part.

Les pratiques enseignantes se déclinent en un certain nombre de pratiques professionnelles variées dont les pratiques d'enseignement (qui ont pour but l'apprentissage des élèves) sont les plus étudiées. Ces dernières concernent tout ce que l'enseignant est amené à faire dans la préparation des séquences (modalités de prise de connaissance des programmes, appréciation du degré de difficultés des savoirs et compétences disciplinaires, choix didactiques) et dans leur mise en œuvre en termes d'activités de classe, de modalités de regroupement des élèves, d'organisation pédagogique retenue (répartition du temps entre les différentes matières, lieux d'activités, ressources utilisées, pratiques d'évaluation, perception du niveau des élèves...).

¹ Cf. les recherches du réseau observation des pratiques enseignantes (réseau OPEN) : http://www.u-paris10.fr/11428558/0/fiche_pagelibre/

Les pratiques individuelles ne se résument pas à ce que fait l'enseignant en présence des élèves, les professeurs ont aussi été interrogés sur leurs pratiques à l'échelle plus vaste de l'établissement au sein de l'équipe pédagogique, leur rôle dans le cadre du travail relatif aux projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP), leur implication dans l'exercice d'une fonction autre que celle qui leur est assignée, les rapports qu'ils entretiennent avec les membres de l'équipe éducative, notamment le (la) documentaliste...

L'interrogation des élèves s'est avérée constituer une source précieuse pour compléter les informations ainsi recueillies auprès du personnel enseignant. Le traitement spécifique de leurs réponses a permis de mettre en regard les perceptions des enseignants et le ressenti des élèves sur les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique juridique et sociale.

METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Il s'agit ici de présenter le déroulement de l'étude, c'est-à-dire les différentes phases du protocole d'enquête conduites pour atteindre une certaine qualité et pertinence de l'information recueillie.

Constitution et rôle du comité de pilotage

Cette présente étude a été mise en place avec l'aide d'un comité de pilotage comprenant des représentants du groupe histoire et géographie de l'inspection générale, des inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), des inspecteurs de l'éducation nationale – enseignement général (IEN-EG), une représentante du bureau de la formation professionnelle initiale, de l'apprentissage et de l'insertion de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et des représentants du bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Ce comité de pilotage a eu pour tâche de contribuer à la réflexion préalable à l'élaboration des outils d'investigation de l'étude dont la conduite a été confiée au bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations. Dès le début de la réflexion, il a semblé indispensable d'interroger les lycéens en même temps que les enseignants afin d'obtenir des informations à la fois de la part de ceux qui enseignent mais aussi de la part de ceux qui reçoivent l'enseignement.

Choix de la méthode de recueil de données

Parmi les différentes méthodes de recueil de données existantes, l'enquête s'est effectuée sous la forme de questionnaires dits d'administration directe ou auto-remplis (Cf. Annexes page 165). Deux formes différentes de questionnaire déclaratif ont ainsi été élaborées puisque l'une s'adressait aux enseignants d'histoire-géographie en lycée professionnel ou en section d'enseignement professionnel dans les lycées polyvalents, tandis que l'autre forme a été administrée aux élèves de ces établissements. Ces questionnaires se trouvent en annexes du présent rapport.

Elaboration des questionnaires

Tout le travail rigoureux et appliqué d'élaboration des questionnaires (Cf. Annexes page 165) a été mené par le comité de pilotage et a ainsi permis une correspondance relativement satisfaisante entre le monde de référence des questions et le monde de référence des répondants. En définitive, le questionnaire destiné aux enseignants comprend 59 questions (58 questions fermées et 1 question finale ouverte) abordant successivement les caractéristiques des enseignants, leur image du métier de professeur d'histoire-géographie, leurs pratiques au sein de la classe et leurs pratiques au sein de l'établissement. Quant au questionnaire administré aux lycéens, il regroupe 24 questions fermées traitant de leurs perceptions de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'ECJS. Le mode de passation des questionnaires élèves s'est fait sous la surveillance d'un adulte, ce qui a entraîné un très fort taux de réponse à chaque question. Par ailleurs, une procédure a été suivie afin de respecter l'anonymat des questionnaires.

Dispositif d'échantillonnage

L'échantillonnage des élèves et des enseignants passe par l'échantillonnage préalable d'établissements scolaires. Le dispositif de l'enseignement professionnel public se répartit en lycées professionnels² (LP) et sections d'enseignement professionnel (SEP) dans les lycées polyvalents. Sur la totalité de ces établissements scolaires publics de France métropolitaine et des départements d'outre-mer (DOM), 788 établissements ont été retenus en stratifiant la base de sondage selon la taille de l'établissement (nombre d'élèves) et l'appartenance ou non à une zone d'éducation prioritaire (ZEP) ou à un réseau d'éducation prioritaire (REP).

Pour chaque établissement il a été donné une règle de désignation des enseignants et des élèves basée sur les initiales de leur nom pour respecter une répartition aléatoire. Seuls les élèves de terminale de brevet d'études professionnelles (BEP), de première baccalauréat professionnel et de terminale baccalauréat professionnel ont été interrogés. Les élèves de seconde BEP n'ont pas été interrogés car les questionnaires ayant été administrés en début de rentrée scolaire 2005-2006, ces élèves auraient répondu aux questions en se référant au vécu de leur année scolaire précédente, c'est-à-dire leur classe de troisième au collège.

² A la rentrée scolaire 2003-2004, le secteur public compte 1 072 lycées professionnels (France métropolitaine et DOM). Il s'agissait au moment de la préparation de l'enquête de la donnée disponible la plus récente. Cf. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - Direction de l'évaluation et de la prospective, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche - RERS*, édition 2004, page 41.

CARACTERISTIQUES DES REpondANTS

Taux de réponses

Les taux de retours sont largement satisfaisants :

- 87,4 % des établissements (689) ont répondu sur les 788 sollicités.
- Les réponses analysées dans ce rapport concernent 1 270 enseignants et 2 578 élèves, ce qui correspond à des taux de réponse respectivement de 79,3 % et 82,7 %.

Tableau 1 : Récapitulatif sur le nombre total de questionnaires

	Enseignants		Elèves	
Questionnaires envoyés	1 601	100,0 %	3 119	100,0 %
Questionnaires traités	1 270	79,3 %	2 578	82,7 %

Caractéristiques des enseignants

A partir de l'échantillon d'établissements retenu, l'étude s'est donc appuyée sur les réponses des 1 270 questionnaires enseignants saisis. On se propose ici de présenter la répartition des enseignants selon leur sexe, leur ancienneté dans la profession et leur corps.

Tableau 2 : Sexe

QP1* – Vous êtes :	Effectifs	%
Un homme	507	39,9
Une femme	738	58,1
Non-réponses	25	2,0
Total	1 270	100,0

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

* L'abréviation QP, utilisée tout au long du rapport, signifie « question à destination des professeurs ».

On note une prédominance de *femmes* ayant répondu au questionnaire enseignant (58,1 % contre 39,9 % d'*hommes*), ce qui confirme la féminisation du métier de professeur de lycée professionnel en histoire-géographie, observée dans la base centrale de pilotage (BCP) du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche³. En effet, d'après les données recueillies à la rentrée scolaire 2004, les femmes représentent 62 % des PLP d'histoire-géographie contre 38 % d'hommes.

³ Cette base est l'entrepôt de données central du ministère. Elle est alimentée par les systèmes d'information de gestion des services académiques extraits à une date donnée et par des enquêtes. Les données de la BCP sont historisées et fournissent des informations sur les élèves, les établissements, les personnels enseignants...

Tableau 3 : Ancienneté dans la profession

QP4 - A ce jour, combien de rentrées scolaires avez-vous effectuées ?	Effectifs	%
1-4*	152	12,0
5-10*	409	32,2
11-15	215	16,9
16-20	150	11,8
21-25	93	7,3
26-30	82	6,5
+30	139	10,9
Non-réponses	30	2,4
Total	1 270	100,0

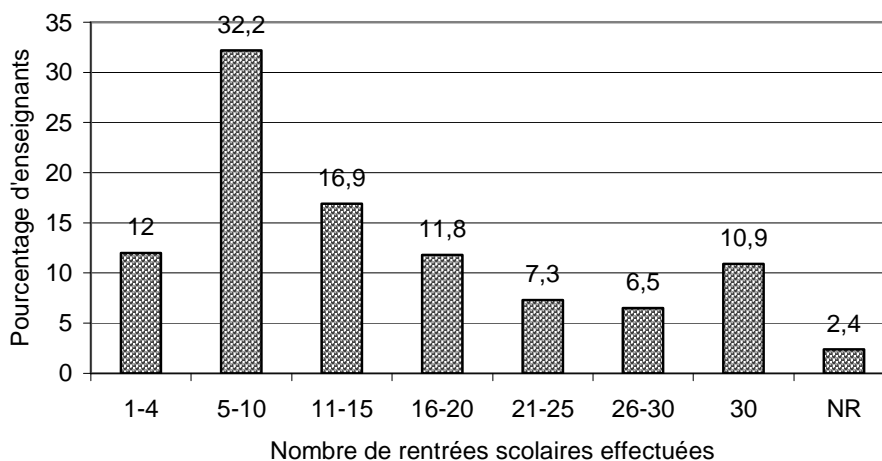
Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Moyenne : 14,8 rentrées scolaires - Médiane : 12 rentrées scolaires

* : La constitution de telles classes a été privilégiée afin de pouvoir comparer ces données avec les données d'autres enquêtes

Graphique 1 : Ancienneté dans la profession

QP4 - A ce jour, combien de rentrées scolaires avez-vous effectuées ?



Près d'un tiers des enseignants (32,2 %) ont effectué *entre 5 et 10 rentrées scolaires*, et plus d'un sixième (16,9 %) ont connu *entre 11 et 15 rentrées scolaires*. Les pourcentages les plus élevés sont observés pour *10 rentrées scolaires* (6,8 % d'enseignants), *4 rentrées scolaires* (6,3 %) et *5 rentrées scolaires* (6,1 %) ; la moyenne étant de 14,8 rentrées scolaires et la médiane se situant à 12 rentrées scolaires.

Les résultats de l'enquête menée en mai-juin 2004 auprès d'un échantillon de 1 000 enseignants représentatif des disciplines, corps et types d'établissement du second degré⁴, révèlent que 13 % (tous enseignants du secondaire confondus) ont moins de 5 ans d'ancienneté de carrière et 19 % entre 5 à 10 ans d'ancienneté de carrière. Les professeurs de lettres-histoire au lycée professionnel sembleraient donc être plus jeunes dans la carrière que l'ensemble des enseignants du secondaire.

Cette caractéristique, donnée à partir de la question qui renseigne sur le nombre de rentrées scolaires effectuées par l'enseignant soit l'ancienneté dans la fonction, permet de faire une estimation approximative de l'âge des enseignants, déduction qui reste néanmoins d'une fiabilité contestable. En effet, certains professeurs ont pu exercer d'autres métiers avant de devenir enseignant, ce qui peut influencer sur l'âge de l'enseignant interrogé. C'est d'ailleurs ce que révèle cette même enquête menée en mai-juin 2004 auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants⁵ : « Un peu plus du quart des répondants – c'est-à-dire des enseignants du second degré – ont exercé une activité principale, pendant près de 6 ans, avant de devenir enseignant dans l'enseignement public ». On ne dispose cependant pas du chiffre pour les seuls professeurs de lycée professionnel.

Tableau 4 : Corps

QP2 – Vous êtes :	Effectifs	%
PLP	1 218	95,9
Certifié	14	1,1
Agrégé	2	0,2
Autre (précisez)	13	1,0
Non-réponses	23	1,8
Total	1 270	100,0

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

La plupart des enseignants interrogés sont des *professeurs de lycée professionnel* (PLP), représentant ainsi 95,9 % des effectifs.

Les disciplines d'enseignement professionnel des PLP sont nombreuses, à l'image des métiers auxquels préparent les lycées professionnels. S'agissant de l'enseignement général, les PLP prennent en charge deux disciplines : lettres-histoire, lettres-langue vivante étrangère, mathématiques-sciences physiques... Ce poids écrasant des PLP observé à partir des données saisies semble donc traduire une certaine uniformisation et une affirmation de la bivalence. Cependant il convient d'interpréter avec prudence ce constat, qui doit être corrélé non seulement avec la formation initiale suivie par les enseignants (Cf. Tableau 11 : page 42), mais également avec le passage ou non du concours pour accéder au métier.

⁴ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - Direction de l'évaluation et de la prospective, *Portrait des enseignants de collèges et lycées – Interrogation de 1 000 enseignants du second degré en mai-juin 2004*, Les Dossiers 163, avril 2005, page 20.

⁵ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - Direction de l'évaluation et de la prospective, *Portrait des enseignants de collèges et lycées – Interrogation de 1 000 enseignants du second degré en mai-juin 2004*, Les Dossiers 163, avril 2005, page 25.

Caractéristiques des élèves

Sur l'ensemble des questionnaires administrés aux élèves, 82,7 % (soit 2 578) ont été saisis et traités.

Tableau 5 : Sexe

QE2* – Vous êtes	Effectifs	%
Un garçon	1 449	56,2
Une fille	1 118	43,4
Non-réponses	11	0,4
Total	2 578	100,0

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

* L'abréviation QE, utilisée tout au long du rapport, signifie « question à destination des élèves ».

La proportion de *filles* ayant répondu au questionnaire élève est sensiblement inférieure à celle des *garçons*, conformément à la situation du second cycle professionnel où les filles sont minoritaires dans les formations professionnelles. En effet, à la rentrée scolaire 2005-2006 (année de passation de l'enquête), elles représentaient 42,5 % des effectifs en BEP et 43,1 % en baccalauréat professionnel⁶.

Tableau 6 : Âge

QE1 – Votre âge	Effectifs	%
15 ans	32	1,2
16 ans	388	15,1
17 ans	854	33,1
18 ans	683	26,5
19 ans	417	16,2
20 ans	144	5,6
21 ans	27	1,0
22 ans	12	0,5
Non-réponses	21	0,8
Total	2 578	100,0

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

Les élèves ayant été interrogés ont pour la majorité d'entre eux (59,6 %) entre 17 et 18 ans ; 17 ans étant l'âge le plus représenté (33,1 %). 16,3 % des interrogés ont moins de 17 ans et 23,3 % ont plus de 18 ans.

⁶ Pourcentages du secteur public en France et dans les DOM. Source : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche - RERS*, édition 2006, pages 107 et 109.

Tableau 7 : Niveau de classe

QE3 - Dans quelle classe êtes-vous ?	Effectifs	%
En terminale de BEP	1 359	52,7
En première professionnelle	615	23,9
En terminale professionnelle	596	23,1
Non-réponses	8	0,3
Total	2 578	100,0

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

Parmi les élèves ayant participé à l'étude, plus de la moitié (52,7 %) sont *en terminale de brevet d'études professionnelles* (BEP), et près d'un quart sont *en première professionnelle* (23,9 %) ou *en terminale professionnelle* (23,1 %).

Si l'on compare ces résultats avec l'âge des élèves, on s'aperçoit que l'âge théorique normal⁷ en terminale de BEP (16 ans) n'est pas le plus représenté au niveau des répondants puisque seulement 15,1 % d'entre eux sont âgés de 16 ans. La répartition par niveau d'études ne suit pas la répartition par âge, ce qui peut témoigner d'un dépassement de l'âge théorique normal d'un niveau d'études par une majorité des élèves questionnés ; ces retards pouvant s'expliquer par les redoublements qui s'accumulent tout au long de la scolarité.

La connaissance du niveau de classe auquel appartiennent les lycéens peut s'avérer utile pour effectuer des comparaisons entre les réponses des élèves en BEP et celles des élèves en baccalauréat professionnel. Ne figurent dans le rapport que les résultats apparaissant significatifs au regard de l'analyse statistique.

Tableau 8 : Domaine de spécialité

QE4 - Quel est votre domaine de spécialité ?	Effectifs	%
Services	1 575	61,1
Production	923	35,8
Non-réponses	80	3,1
Total	2 578	100,0

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

Parmi les élèves interrogés, 61,1 % ont choisi une spécialité relevant du domaine des *services*, contre 35,8 % du domaine de la *production*. Cette répartition relève avant tout des domaines de spécialité proposés par les établissements ayant été sélectionnés pour la présente étude.

⁷ L'âge théorique normal est l'âge de l'élève qui, entré au cours préparatoire à l'âge de 6 ans, effectue sa scolarité sans redoublement ni saut de classe.

LA PERCEPTION DU METIER D'ENSEIGNANT

Pour appréhender les enseignants, la première approche est d'essayer de saisir l'image qu'ils ont eux-mêmes de leur métier dans ses différentes dimensions : comment sont-ils entrés dans la profession et quel parcours ont-ils suivi ? Quelles relations entretiennent-ils avec l'équipe pédagogique de leur établissement ? Comment s'impliquent-ils dans la vie de l'établissement ?

L'un des aspects propres à l'enseignement général en lycée professionnel tient à la bivalence disciplinaire (lettres/langues, lettres/arts, lettres/histoire-géographie...) assurée par les enseignants. Il devient alors intéressant de questionner les enseignants sur le rôle que peut jouer ce principe dans leur perception du métier et au regard de leur formation initiale.

En dernier lieu, on abordera les réponses obtenues à la question ouverte (QP59) portant sur ce que les enseignants de lettres-histoire souhaitent voir évoluer dans l'enseignement de l'histoire-géographie au lycée professionnel. Ces réponses abordant de nombreux aspects concernant aussi bien le métier que la discipline elle-même, serviront de transition avec la seconde partie traitant de l'image de la discipline et de sa place au sein de l'établissement.

L'ENTREE DANS LE METIER

A partir des réponses saisies dans les questionnaires enseignants, on se propose ici de présenter les raisons pour lesquelles les enseignants de lettres-histoire en lycée professionnel ont choisi ce métier, les objectifs qu'ils y assignent et enfin la formation initiale suivie les conduisant de fait à exercer ce métier.

Raisons du choix du métier

Quels sont les critères ayant motivé le choix du métier d'enseignant de lettres-histoire ?

Tableau 9 : Raisons du choix du métier

QP10 – Vous avez choisi le métier d'enseignant de lettres-histoire pour* :	% premier choix	% deuxième choix	% troisième choix	% cumulés	% non classés
Donner aux élèves le goût de vos disciplines	15,5	13,3	8,7	37,5**	62,5
Enseigner deux disciplines distinctes	1,7	3,1	4,2	9	91
Exercer un métier dans lequel l'autonomie est importante	5,3	8,7	11,7	25,7	74,3
Exercer une fonction éducative	10,2	10,6	6,9	27,7	72,3
La possibilité de concilier vie personnelle et vie professionnelle	3,0	2,8	9,4	15,2	84,8
La possibilité de vivre une vocation	10,7	3,1	3,2	17	83
La pratique d'un métier de service public	1,7	2,8	5,0	9,5	90,5
La sécurité de l'emploi	1,5	1,3	3,1	5,9	94,1
Le contact avec des jeunes	7,3	15,3	13,2	35,8	64,2
Le plaisir d'enseigner vos disciplines	18,6	14,2	8,7	41,5	58,5
L'intérêt pour les contenus disciplinaires	6,0	5,9	3,8	15,7	84,3
Pouvoir transmettre une conception républicaine et égalitaire de l'École	4,8	6,9	8,7	20,4	79,6
Transmettre des connaissances	11,7	10,2	11,6	33,5	66,5
Non-réponses	2,0	1,9	2,0	5,9	94,1

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

* Consigne : Il était demandé à chaque enseignant de retenir trois items et de les classer par ordre d'importance de 1 à 3 (1 = le plus important).

** Lecture : 37,5 % des enseignants ont retenu l'item *donner aux élèves le goût de vos disciplines* comme raison du choix du métier parmi les trois choix possibles et sans tenir compte de l'ordre d'importance.

L'analyse des réponses peut s'effectuer dans un premier temps en observant le classement strict des items pour le premier, deuxième et troisième choix ; dans un second temps, en additionnant les trois pourcentages de chaque item afin de nuancer les choix.

Le plaisir d'enseigner vos disciplines constitue le premier critère mis en avant par les enseignants dans leur choix du métier. *Donner aux élèves le goût de ces disciplines* est également très cité comme première raison. Ces deux items se démarquent nettement puisqu'ils totalisent plus de 15 % des réponses chacun, respectivement 18,6 % et 15,5 %, au premier choix. *Transmettre des connaissances* constitue le troisième item le plus cité comme première raison du choix du métier, totalisant 11,7 % des réponses. Parmi les deuxièmes raisons les plus citées dans le choix du métier, figure en premier lieu *le contact avec des jeunes* (15,3 %), suivi de près du *plaisir d'enseigner les disciplines* (14,2 %) et ensuite de l'item *donner aux élèves le goût de ces disciplines* (13,3 %). A nouveau l'item *le contact avec des jeunes* totalise le plus de réponses en tant que raison citée en troisième position (13,2 %) devançant les items *l'intérêt pour un métier donnant de l'autonomie* (11,7 %) et *transmettre des connaissances* (11,6 %).

Parmi les items les moins cités comme participant au choix du métier, on trouve placé en première position (1,5 %), comme en deuxième (1,3 %) et troisième positions (3,1 %), *la sécurité de l'emploi*.

Si l'on s'attache aux pourcentages cumulés, ceux-ci confirment la prépondérance octroyée à l'item *le plaisir d'enseigner vos disciplines* (41,5 %), suivi, par ordre d'importance décroissante, des items *donner aux élèves le goût de ces disciplines* (37,5 %), *le contact avec des jeunes* (35,8 %) et *transmettre des connaissances* (33,5 %).

L'attrait du métier d'enseignant de lettres-histoire pour des raisons d'ordre plus personnelles telles que *l'exercice d'un métier dans lequel l'autonomie est importante*, *la possibilité de vivre une vocation* ou encore *la possibilité de concilier vie personnelle et vie professionnelle*, semble beaucoup moins déterminant, puisque ces raisons sont respectivement rejetées par 74,3 %, 83 % et 84,8 % des enseignants, sur la base du cumul des trois choix.

Quant aux raisons semblant être les moins décisives dans le choix du métier, figure tout d'abord, au regard des pourcentages cumulés, l'item *la sécurité de l'emploi* (choisi par 5,9 % des enseignants), suivi ensuite des items *enseigner deux disciplines distinctes* (9 %) et *la pratique d'un métier de service public* (9,5 %).

Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'enquête menée en mai-juin 2004 auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants du second degré⁸, on retrouve bon nombre d'observations communes aux deux études. En effet, le plaisir d'enseigner les disciplines (*enseigner la discipline que j'aime*) arrive également au premier rang des trois principales motivations pour devenir enseignant avec 36 % et *le contact avec les élèves* en tête du second choix avec 22 %. Des tris plus fins de cette enquête sur les portraits des enseignants du second degré font peu varier ces résultats : pour l'ensemble des enseignants d'histoire-géographie (tous niveaux du second degré confondus), en ne s'intéressant qu'aux trois choix cumulés (pourcentages cumulés), c'est l'item *enseigner la discipline que j'aime* qui est le plus cité, suivi de l'item *transmettre des savoirs, des connaissances* et enfin de l'item *le contact avec les jeunes* ; ces deux derniers étant des composantes essentielles de la relation pédagogique. De fait, il paraît indéniable que la discipline soit à l'origine du choix du métier d'enseignant.

⁸ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - Direction de l'évaluation et de la prospective, *Portrait des enseignants de collèges et lycées – Interrogation de 1 000 enseignants du second degré en mai-juin 2004*, Les Dossiers 163, avril 2005, page 25.

Objectifs assignés au métier

La question faisant suite à celle sur les raisons du choix du métier d'enseignant de lettres-histoire, porte sur les objectifs que les enseignants de ces disciplines assignent à leur métier, tout en leur demandant de hiérarchiser leurs choix.

Tableau 10 : Mission de l'enseignant de lettres-histoire

QP11 – Vous assignez à votre métier d'enseignant de lettres-histoire la mission de* :	% premier choix	% deuxième choix	% troisième choix	% cumulés	% non classés
Apprendre aux élèves à devenir autonomes dans leurs apprentissages	5,7	10,7	13,1	29,5**	70,5
Donner aux élèves les moyens de comprendre le monde, de s'y situer et d'agir	64,3	20,4	6,7	91,4	8,6
Éveiller la curiosité des élèves	9,4	18,2	14,6	42,2	57,8
Faire acquérir aux élèves des compétences utiles à la poursuite d'études et à la passation des examens	4,7	11,3	14,4	30,4	69,6
Faire acquérir un savoir historique et géographique	2,4	7,5	10,9	20,8	79,2
Former des citoyens responsables	9,8	24,3	21,7	55,8	44,2
Former les élèves aux méthodes de travail de vos disciplines	0,4	2,3	3,2	5,9	94,1
Guider les élèves dans leurs choix d'orientation	0,1	0,3	0,8	1,2	98,8
Poursuivre l'apprentissage des élèves à la vie collective	0,2	0,6	3,1	3,9	96,1
Préparer les élèves à l'insertion professionnelle	0,7	2,5	9,6	12,8	87,2
Non-réponses	2,1	1,8	1,9	5,8	94,2

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Consigne* : Il était demandé à chaque enseignant de retenir trois items et de les classer par ordre d'importance de 1 à 3 (1 = le plus important).

** Lecture : Si l'on totalise les pourcentages recueillis à chaque choix (premier, second et troisième), *apprendre aux élèves à devenir autonome dans leurs apprentissages* a été sélectionné par 29,5 % des professeurs.

Plus de la moitié des professeurs interrogés (64,3 %) assignent prioritairement à leur métier d'enseignant de lettres-histoire la mission de *donner aux élèves les moyens de comprendre le monde, de s'y situer et d'agir*. Cet item concentre également le plus de réponses, si l'on cumule l'ensemble des réponses apportées aux trois choix (91,4 %). L'item *former des citoyens responsables* constitue le deuxième objectif assigné au métier, puisqu'il occupe la deuxième position concernant le premier choix (9,8 %) et compte tenu des pourcentages cumulés (55,8 %), ainsi que la première position pour le deuxième choix (24,3 %) et pour le troisième choix (21,7 %).

Ces deux items les plus cités sont directement en lien avec des finalités et objectifs de l'enseignement de l'histoire-géographie en BEP et baccalauréat professionnel (programmes officiels) :

- en BEP : « L'enseignement de l'histoire et de la géographie est tourné vers la compréhension du monde contemporain. Il en révèle l'organisation et le fonctionnement dans l'espace terrestre ; il en fait saisir les racines, il s'applique à rendre intelligibles ses évolutions récentes. Il donne du monde actuel une vision globale et cohérente. En collaboration avec les autres disciplines, il se propose de rendre l'élève capable de se situer, de s'insérer et d'agir dans la société »⁹.
- en baccalauréat professionnel : « L'enseignement de l'histoire et de la géographie répond à une finalité commune : ouvrir l'esprit des élèves, des apprentis et des adultes en formation à une compréhension du monde contemporain, qui leur permette d'agir de façon responsable »¹⁰.

Les enseignants semblent donc assigner à leur métier une mission davantage en conformité avec les préconisations relevant des programmes disciplinaires qu'avec les trois aspects de la mission confiée à tout professeur du second degré (collège, lycée d'enseignement général et technologique ou lycée professionnel) qui sont « tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle »¹¹.

A ce propos, *guider les élèves dans leur choix d'orientation* est l'item le moins cité (98,8 % des enseignants n'ont pas retenu cette mission). Pourtant si l'on se réfère à cette même circulaire précisant la mission du professeur dans le secondaire, notamment en lycée professionnel, celle-ci spécifie bien que l'enseignant « participe au suivi, à l'orientation et à l'insertion des élèves en collaboration avec les autres personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation »¹². Cette même idée est également indiquée sur la « fiche métier » du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche définissant la mission des professeurs de lycée professionnel : « les professeurs des lycées professionnels assurent le suivi individuel et l'évaluation des élèves, qu'ils contribuent à conseiller dans le choix de leur projet d'orientation »¹³.

On note que l'item *faire acquérir un savoir historique et géographique* recueille un très faible score en premier choix (2,4 %) et un score moyen en deuxième et troisième choix (respectivement 7,5 % et 10,9 %), ce qui se comprend aisément dès lors que le futur professeur a choisi d'être enseignant de lettres-histoire et dans la mesure où il n'a pas vocation à former de futurs spécialistes de ces disciplines, mais davantage à rendre l'élève capable de se situer, de s'insérer et d'agir dans la société grâce à une compréhension du monde contemporain.

Par ailleurs, l'item *poursuivre l'apprentissage des élèves à la vie collective* est très faiblement cité (3,9 % des enseignants sur la base du cumul des trois choix possibles), ce qui semble en relative contradiction avec les objectifs que les professeurs assignent à l'enseignement de l'ECJS (Cf. Tableau 38 : page 82). Cependant, il convient de rappeler que tous les enseignants

⁹ Arrêté du 10 juillet 1992 – Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 1992.

¹⁰ Arrêté du 10 juillet 1992 – Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 1992.

¹¹ Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 - Bulletin officiel n°22 du 29 mai 1997, *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*.

¹² Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 - Bulletin officiel n°22 du 29 mai 1997, *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*.

¹³ <http://www.education.gouv.fr/personnel/enseignant/devenir2.htm>

d'histoire-géographie ne sont pas concernés par l'enseignement de l'ECJS, puisque celui-ci n'est attribué à aucune discipline en particulier.

L'ensemble de ces résultats semble néanmoins se différencier des données recueillies dans le cadre de l'enquête nationale de mai-juin 2004, selon lesquelles : « les enseignants estiment que leur mission essentielle est de faire acquérir aux élèves des savoirs et des savoir-faire (72 en pourcentages cumulés) ainsi que de développer leur esprit critique (52 en pourcentages cumulés) et leur autonomie (47 en pourcentages cumulés) »¹⁴. L'item *préparer les élèves au plein exercice de la citoyenneté* ne concentre quant à lui que 18 % dans les pourcentages cumulés.

Formation initiale

Les professeurs qui enseignent au lycée professionnel ont reçu une formation spécifique en institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), dont le concours externe de recrutement (certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel - CAPLP) est ouvert aux candidats justifiant d'une licence ou d'un titre ou diplôme équivalent. Néanmoins, compte tenu de la spécificité de l'enseignement professionnel, de l'année d'entrée dans le métier et de la prise en compte ou non des années d'expérience professionnelle, ces conditions d'accès peuvent varier.

Tableau 11 : Formation universitaire

QP3 – Quel est votre diplôme le plus élevé ?	% Histoire	% Géographie	% Lettres	Total
DEUG	2,4	1,8	2,9	7,1
Licence	21,0	6,7	14,9	42,6
Maîtrise	22,6	3,9	14,0	40,5
DEA	3,9	0,4	2,2	6,5
Doctorat	0,3	0,2	1,1	1,6
Autre (précisez)	0,7	0,5	0,6	1,8
Total	50,9	13,4	35,7	
Non-réponses	49,1	86,6	64,3	

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

7,2 % des enseignants n'ont pas répondu à la question :

ils ne mentionnent l'obtention d'aucun diplôme dans aucune discipline.

50,9 % des répondants possèdent un diplôme *en histoire* (tous diplômes confondus), 13,4 % *en géographie* et 35,7 % *en lettres*.

Parmi les diplômes, on note dans les trois disciplines que *la licence* et *la maîtrise* sont les diplômes les plus validés, ce qui est en cohérence avec le fait que l'accès à l'IUFM nécessite au minimum l'obtention d'une licence ou d'un diplôme de niveau au moins équivalent (soit un diplôme à baccalauréat + 3) : 42,6 % détiennent *une licence* et 40,5 % *une maîtrise*.

¹⁴ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - Direction de l'évaluation et de la prospective, *Portrait des enseignants de collèges et lycées – Interrogation de 1 000 enseignants du second degré en mai-juin 2004*, Les Dossiers 163, avril 2005, page 66.

L'enquête nationale de mai-juin 2004 sur les professeurs du second degré révèle, pour les enseignants de toutes disciplines confondues, que 24 % d'entre eux possèdent *une licence*, 38 % *une maîtrise* et 21 % *un diplôme de niveau baccalauréat + 5* (DEA, DESS, ingénieur, doctorat)¹⁵. Ainsi, d'après ces deux études, les enseignants sont près ou plus de la moitié à détenir un diplôme de niveau minimum baccalauréat + 4 (48,6 % en lycée professionnel, 59 % dans le second degré), alors que seule est requise la licence ou un diplôme de niveau au moins égal. Mais on peut faire l'hypothèse que lettres, histoire et géographie sont des disciplines pour lesquelles il est plus difficile d'entrer dans l'enseignement sans posséder ces diplômes, contrairement à des disciplines professionnelles pour lesquelles la validation d'une expérience professionnelle peut remplacer un diplôme de ces niveaux.

Dans les réponses *autre*, on relève (toutes disciplines confondues) :

- 5 niveaux baccalauréat + 2,
- 13 licences de langues et sciences humaines, dont 4 en sciences de l'éducation,
- 7 licences de philosophie,
- 20 maîtrises, dont 7 de droit et économie et 1 de biologie moléculaire,
- 7 DESS et DEA (de droit, de sciences humaines),
- 2 diplômes de sciences politiques.

On remarque que les enseignants mentionnant des diplômes de disciplines différentes de celles attendues ne s'intéressent que peu au domaine strict de l'éducation : seulement 4 sont détenteurs d'un diplôme (licence) de sciences de l'éducation.

Tableau 12 : Double formation (histoire-géographie et histoire-lettres)

	Histoire		Géographie		Histoire		Lettres	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
DEUG	6	14,3	10	23,8	2	7,4	5	18,5
Licence	18	42,9	24	57,1	12	44,4	8	29,6
Maîtrise	18	42,9	7	16,7	5	18,5	8	29,6
DEA	0	0	1	2,4	6	22,2	4	14,8
Total	42	100,0	42	100,0	27	100,0	27	100,0

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Au total, 84 enseignants possèdent un double ou triple diplôme :

- 42 enseignants, soit 3,3 % des répondants, possèdent un double diplôme *en histoire et en géographie*.
- Beaucoup moins d'enseignants (27 soit 2 % des répondants) possèdent à la fois un diplôme *en histoire et en lettres*.
- 6 professeurs seulement sont diplômés *en géographie et en lettres*,

¹⁵ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - Direction de l'évaluation et de la prospective, *Portrait des enseignants de collèges et lycées – Interrogation de 1 000 enseignants du second degré en mai-juin 2004*, Les Dossiers 163, avril 2005, page 36.

- Et 9 dans les trois disciplines.

Il apparaît donc que la principale formation pour le métier d'enseignant de lettres-histoire (et géographie, bien que ce terme ne figure pas dans la dénomination administrative du concours) reste l'histoire, malgré la bivalence exigée.

La bivalence disciplinaire

De fait, le parcours universitaire des professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel est loin d'être unique et homogène ; les formations reçues sont variées et leurs contenus parfois bien éloignés les uns des autres. Cela tient notamment au caractère bivalent de leur enseignement. En effet, la bivalence disciplinaire est le fondement de la pratique professionnelle de ces enseignants. Cependant cette spécificité du métier ne semble pas constituer une des raisons invoquées du choix du métier.

Si l'on se réfère à la question concernant les raisons du choix du métier d'enseignant de lettres-histoire (Cf. Tableau 9 : page 38), on constate qu'un très faible pourcentage d'enseignants déclare avoir choisi ce métier pour *enseigner deux disciplines*. En effet, ils ne sont que 1,7 % des répondants à avoir cité cette raison comme premier critère du choix du métier, 3,1 % comme deuxième critère et 4,2 % comme troisième critère. Ainsi, cet item figure parmi les raisons les moins invoquées dans le choix du métier.

On serait alors tenté de se demander si cette bivalence ne constitue pas davantage une contrainte qu'un bénéfice, dans la mesure où le futur enseignant de lettres-histoire devra nécessairement compléter sa formation initiale pour acquérir ce statut bivalent. « En effet, pour être en mesure d'enseigner une discipline qui n'est pas celle dans laquelle ils ont poursuivi des études à l'université, il faut un énorme travail de formation et c'est principalement en lettres »¹⁶ et en géographie que doit se faire la remise à niveau puisque seulement 35,7 % des professeurs de lettres-histoire sont des littéraires de formation et 13,4 % des géographes de formation (Cf. Tableau 11 : page 42).

Enfin, si la bivalence est peu recherchée ou peu attractive, un approfondissement sous un angle davantage pédagogique sera envisagé ultérieurement afin de tenter d'approcher la manière dont les pratiques enseignantes sont influencées par cette dernière (Cf. page 157).

¹⁶ DE BEAUDRAP Anne-Raymonde, *La littérature au risque de la bivalence ?*, IUFM des Pays de la Loire – Nantes, Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004.

LE PARCOURS PROFESSIONNEL

On s'intéresse ici à présenter le parcours professionnel suivi par les enseignants de lettres-histoire en lycée professionnel. Comme constaté précédemment, ces enseignants, pour la plupart d'entre eux, sont des *professeurs de lycée professionnel* (95,9 % - Cf. Tableau 4 : page 31), ayant *moins de seize ans d'ancienneté dans la profession* (61,1 % - Cf. Tableau 3 : page 30) et possédant généralement *une licence* (42,6 %) ou *une maîtrise* (40,5 %), majoritairement *en histoire* (50,9 % - Cf. Tableau 11 : page 42). Mais qu'en est-il de leur formation continue, de leur mobilité professionnelle et de leur ancienneté au sein de l'établissement dans lequel ils exercent au moment de l'enquête ?

Formation continue et contenu

Tableau 13 : Formation continue au cours des cinq dernières années scolaires

QP48 - Avez-vous été amené(e) au cours des cinq dernières années scolaires à suivre une formation continue pour trouver réponse à un besoin de votre part ?	%
Oui	53,3
Non	43,5
Non-réponses	3,2

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Plus de la moitié des enseignants répondant au questionnaire (53,3 %) ont suivi une formation au cours des cinq dernières années scolaires. Ainsi cet investissement professionnel qui concerne plus d'un professeur de lettres-histoire sur deux semble traduire une mise en pratique de la réglementation rappelant régulièrement que le professeur sait qu'il lui revient de « poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière »¹⁷.

Tableau 14 : Contenu de la formation continue suivie

QP49 - Si oui, quel en était le contenu ?	% oui*	% non*	% non-réponses*
De nouvelles modalités d'enseignement (IDD, ...)	32,8	51,6	15,5
Des contenus disciplinaires	68,0	21,7	10,2
L'adaptation des pratiques pédagogiques aux élèves et au contexte	49,9	36,5	13,6
L'autonomie et le travail en commun des enseignants	9,0	72,9	18,0
L'évaluation des élèves	23,1	61,4	15,5

¹⁷ Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 - Bulletin officiel n°22 du 29 mai 1997 : *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.*

QP49 - Si oui, quel en était le contenu ?	% oui*	% non*	% non-réponses*
L'intégration des TIC dans les pratiques de classe	33,6	52,4	14,1
La didactique de vos disciplines	48,4	38,5	13,2
La difficulté scolaire et son traitement	26,9	57,5	15,5
La diversité des publics scolaires	17,6	64,8	17,6
La préparation d'un concours interne	10,7	73,4	16,0
La psychologie de l'adolescent	18,5	64,8	16,7
Autre (précisez)	4,9	17,3	77,8

* Ces pourcentages sont construits sur les effectifs ayant répondu *oui* à la question 48 (soit 677 enseignants).

C'est au niveau des disciplines elles-mêmes que les enseignants ayant suivi une formation continue au cours des cinq dernières années scolaires (soit 677 enseignants) semblent avoir le plus de besoins. En effet, les formations concernant *les contenus disciplinaires* sont de loin (68 %) les plus suivies par les enseignants ayant été amenés à suivre une formation continue au cours de ces cinq dernières années scolaires, attitude que l'on pourrait qualifier de « classique » puisque selon l'enquête menée en 2001 et 2002 auprès d'un panel représentatif d'enseignants du second degré¹⁸, les formations suivies par les enseignants en lycée et collège portaient déjà prioritairement sur les contenus disciplinaires (54 % pour l'ensemble, 45 % pour les enseignants de lycée professionnel et 61 % pour les enseignants d'histoire-géographie-sciences économiques et sociales). Ce besoin de formation aux contenus disciplinaires a son corollaire, à savoir la participation à des formations portant sur *la didactique des disciplines* : 48,4 % des 677 enseignants. Compte tenu de la bivalence disciplinaire dont doivent faire preuve ces enseignants et au regard de leur formation initiale (majoritairement en histoire), il aurait été alors intéressant de pouvoir connaître la discipline sur laquelle portaient les formations en question. Mais de toute évidence, ces observations confirment la prégnance de la discipline dans l'exercice du métier.

Ces enseignants sont par ailleurs près de la moitié, parmi ceux ayant suivi une formation continue au cours de ces cinq dernières années, à avoir été formés sur *l'adaptation des pratiques pédagogiques aux élèves et au contexte* (49,9 %). Ce constat semble traduire une certaine préoccupation ou volonté de la part d'un certain nombre d'entre eux d'améliorer leurs pratiques de classe, sans toutefois exprimer la nécessité d'être (davantage) formés sur *la difficulté scolaire et la diversité des publics scolaires* ; contenus qui ne retiennent que très peu d'intérêt en matière de formation (respectivement 26,9 % et 17,6 %).

Parmi les contenus de formation continue ayant le moins de succès, figurent en première position les formations portant sur *l'autonomie et le travail en commun des enseignants*, contenu qui recueille en effet moins de 10 % des réponses (9 %). Par ailleurs, les enseignants semblent peu nombreux à *préparer les concours internes* en formation continue (10,7 %).

Il convient néanmoins de nuancer l'ensemble de ces observations qui sont avant-tout liées à la demande de formation formulée par les enseignants et à l'offre de formation qui leur est faite.

¹⁸ Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche - Direction de l'évaluation et de la prospective, *Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000*, Les Dossiers 145, juin 2003, page 68.

Exercice du métier dans d'autres types d'établissement

Tableau 15 : Enseignement dans d'autres établissements

QP6 – Avez-vous enseigné dans d'autres établissements ?	% LEG	% LET	% Collège	% CFA	% autre
Oui	20,9	14,7	35,8	13,0	17,1
Non	65,9	68,0	53,7	67,6	42,9
Non-réponses	13,1	17,2	10,5	19,4	40,0

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

55 enseignants (4,3 %) n'ont pas répondu à la question (ils ne mentionnent ni *oui* ni *non* dans aucun item).

On note une proportion relativement importante d'enseignants (plus du tiers – 35,8 %), sans doute anciens maîtres auxiliaires, ayant travaillé *en collège* avant d'être affecté *en lycée professionnel*. D'autre part, ils sont plus nombreux à avoir enseigné *en lycée d'enseignement général* (un cinquième – 20,9 %) qu'*en lycée d'enseignement technologique* (plus d'un septième – 14,7 %).

Dans l'item *autre*, la réponse la plus fréquente est la formation des adultes au sein de GRETA (groupement d'établissements publics locaux d'enseignement qui fédèrent leurs ressources humaines et matérielles pour organiser des actions de formation continue pour adultes) comptabilisant ainsi près de la moitié des réponses à cet item. Le LP est effectivement l'un des lieux dans lesquels les formations de type GRETA sont très souvent dispensées, ce qui pourrait inciter les enseignants à y participer. Rappelons à ce propos que les formateurs de GRETA sont des enseignants titulaires de l'éducation nationale, des personnels contractuels ou des vacataires. Recrutés directement par les GRETA, sur la base de leur expertise professionnelle et de leur capacité pédagogique à former les adultes, ils interviennent à plein temps, à temps partiel ou pour quelques heures en fonction du plan de charge des GRETA. Les enseignants titulaires ou auxiliaires de l'éducation nationale peuvent donc effectuer tout ou une partie de leur service en formation continue d'adultes. Ils sont alors affectés dans un GRETA sur un « emploi gagé ». Selon les chiffres du site EduSCOL¹⁹, 2 699 emplois gagés étaient inscrits au budget de l'éducation nationale en 2002, dont 1 013 effectivement utilisés au titre de la formation continue des adultes. Parmi ces 1 013 personnes nommées sur les emplois gagés, 49,8 % sont des professeurs de lycées professionnels.

Tableau 16 : Répartition des emplois gagés au titre de la formation continue des adultes selon le corps

Corps	Effectifs	%
Agrégés	22	2,2
Certifiés	451	44,5
PLP	504	49,8
PEGC*	10	1
Professeurs des écoles	6	0,6

¹⁹ Site d'EduSCOL sur le réseau des GRETA : <http://eduscol.education.fr/D0035/GREPER02.htm>.

Corps	Effectifs	%
Instituteurs	12	1,2
CPE**	4	0,4
COP***	4	0,4
Total	1013	100,0

*PEGC : Professeur d'enseignement général de collège.

**CPE : Conseiller principal d'éducation.

***COP : Conseiller d'orientation psychologue.

Parmi les autres réponses citées à l'item *autre*, figure l'enseignement à des niveaux post-baccalauréats (université, BTS, IUFM) qui représente 12 % des réponses des enseignants ayant répondu *oui* à cet item (17,1 %).

Ancienneté dans l'établissement

Tableau 17 : Ancienneté dans l'établissement

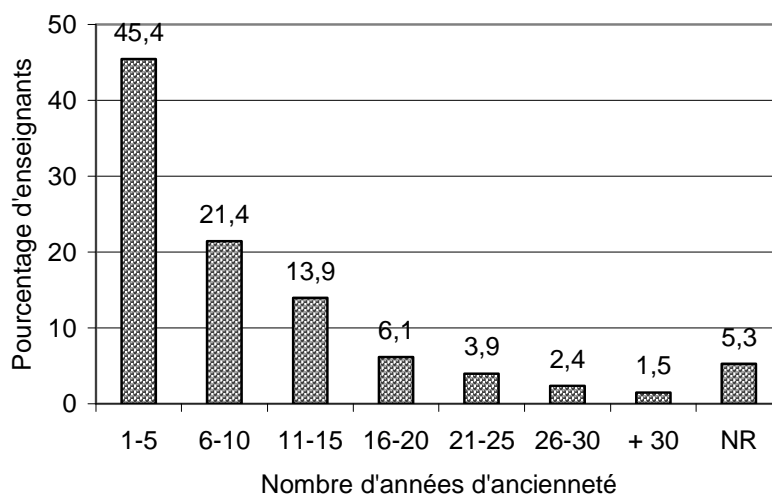
QP5 - Depuis combien d'années enseignez-vous dans votre établissement ?	Effectifs	%
1 année	107	8,4
2 années	120	9,5
3 années	134	10,6
4 années	114	9,0
5 années	102	8,0
6 années	88	6,9
7 années	63	5,0
8 années	38	3,0
9 années	34	2,7
10 années	49	3,9
11 années	41	3,2
12 années	27	2,1
13 années	33	2,6
14 années	29	2,3
15 années	47	3,7
16 années	23	1,8
17 années	12	0,9
18 années	19	1,5
19 années	9	0,7

QP5 - Depuis combien d'années enseignez-vous dans votre établissement ?	Effectifs	%
20 années	15	1,2
21 années	13	1,0
22 années	7	0,6
23 années	11	0,9
24 années	9	0,7
25 années	10	0,8
26 années	4	0,3
27 années	7	0,6
28 années	6	0,5
29 années	5	0,4
30 années et plus	27	2,1
Non-réponses	67	5,3

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Graphique 2 : Ancienneté dans l'établissement

QP5 – Depuis combien d'années enseignez-vous dans votre établissement ?



Le plus fort pourcentage se situe dans la classe 1 à 5 ans d'ancienneté : près de la moitié des professeurs interrogés (45,4 %) enseignent dans leur établissement du moment depuis moins de 6 ans. On note en effet les plus forts effectifs au niveau de ces cinq premières années qui dépassent la centaine d'effectifs pour chacune d'entre elles. Et ce pourcentage (45,4 %) atteint plus de 50 % si l'on prend en compte les enseignants ayant six années d'ancienneté dans l'établissement (52,4 %). Les enseignants sont donc arrivés depuis peu au sein de l'établissement dans lequel ils exercent au moment de l'enquête.

L'EXERCICE DU METIER AU SEIN DE L'ETABLISSEMENT

Comme le souligne la circulaire du 23 mai 1997, « la mission du professeur et la responsabilité qu'elle implique se situent dans le triple cadre du système éducatif, des classes qui lui sont confiées et de son établissement d'exercice »²⁰. Ainsi le professeur se voit conférer une responsabilité au sein de son établissement ; responsabilité qui inclut notamment son implication dans le travail en équipe, son rôle dans la conduite de projets et son investissement dans l'exercice d'autres fonctions.

Le travail en commun

Le professeur du second degré est appelé à travailler en équipe avec des collègues de sa discipline et d'autres disciplines, avec le (la) documentaliste et avec d'éventuels partenaires extérieurs, afin d'échanger sur les pratiques professionnelles, de mettre en œuvre des projets, d'aider les élèves à construire leurs apprentissages...

Tableau 18 : Nombre d'enseignants de lettres-histoire au sein de l'établissement

QP52 – Combien y a-t-il d'enseignants de lettres-histoire dans votre établissement ?	Effectifs	%
1	37	2,9
2	81	6,4
3	112	8,8
4	115	9,1
5	189	14,9
6	183	14,4
7	157	12,4
8	105	8,3
9	62	4,9
10	56	4,4
11 et plus	87	6,9
Non-réponses	86	6,8

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Seulement 37 enseignants ne déclarent qu'un professeur de lettres-histoire dans leur établissement. Ce faible effectif rendra donc possible l'analyse et l'interprétation des résultats portant sur le travail en commun entre enseignants de ces disciplines. De façon majoritaire, la plupart des lycées professionnels ayant participé à l'étude disposent d'entre quatre et sept enseignants de lettres-histoire.

²⁰ Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 - Bulletin officiel n°22 du 29 mai 1997 : *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.*

Tableau 19 : Travail en commun

QP54 – Travaillez-vous en commun avec vos collègues ?	% oui	% non	% non-réponses
De vos disciplines	65,6	29,7	4,7
D'autres disciplines générales	55,3	36,8	7,9
De disciplines professionnelles	67,8	25,8	6,4

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Un peu plus des deux tiers des répondants affirment travailler en commun avec des collègues *des disciplines professionnelles* (67,8 %) ; un peu moins (65,6 %) avec des collègues *des mêmes disciplines* et un peu plus de la moitié (55,3 %) avec des collègues *d'autres disciplines générales*. Ces résultats confirment la pratique du travail collectif chez les enseignants des lycées professionnels constatée lors de l'enquête de juin 2001 auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants du second degré²¹. En effet, celle-ci révèle que « près de six enseignants sur dix déclarent pratiquer le travail en équipe une à deux fois par mois, plus particulièrement en lycée professionnel ».

On peut faire l'hypothèse que cette coopération est en partie due à la mise en œuvre des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) et au suivi des périodes de formation en milieu professionnel (PFMP), en ce qui concerne le travail avec les collègues des disciplines professionnelles, et à un travail ordinaire de collaboration (conseil d'enseignement, projet d'établissement...) pour les collègues des mêmes disciplines. Pour en connaître plus finement les raisons, une deuxième question a été posée.

Tableau 20 : Buts du travail en commun avec des collègues des mêmes disciplines

QP55 – Si vous travaillez avec des collègues de vos disciplines, c'est pour :	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Échanger sur les contenus	26,6	49,9	20,2	1,3	2,0
Échanger sur les pratiques de gestion de classe	19,4	40,4	30,0	6,0	4,2
Élaborer des critères communs d'évaluation	10,5	24,4	41,9	19,6	3,6
Élaborer une programmation	9,6	21,0	37,7	27,4	4,2
Prendre une part active à un projet	11,5	27,9	44,5	10,2	5,9
Préparer des évaluations	6,6	19,5	43,8	26,4	3,7
Réfléchir à des démarches didactiques	8,8	27,9	46,0	13,2	4,1
Réfléchir à l'organisation pédagogique	10,7	34,0	43,0	8,4	3,8
Autre (précisez)	1,2	1,0	0,8	8,2	88,8

Base : les 833 enseignants (65,6 %) affirmant travailler en commun avec les collègues *de leurs disciplines*.

Le travail en commun des enseignants de lettres-histoire des lycées professionnels concerne prioritairement *l'échange sur les contenus* (26,6 % de *toujours* et 49,9 % de *souvent*). L'un des autres objectifs du travail collectif de ces professeurs est le fait *d'échanger sur les pratiques de*

²¹ Ministère de l'éducation nationale - Direction de la programmation et du développement, *Enseigner en lycée et collège en 2002*, Note Information 02.33, juillet 2002.

gestion de classe (40,4 % de souvent). Préparer des évaluations et élaborer une programmation constituent rarement des objectifs de ce travail en équipe mono-disciplinaire ou bi-disciplinaire.

Tableau 21 : Buts du travail en commun avec des collègues d'autres disciplines générales

QP55 – Si vous travaillez avec des collègues d'autres disciplines générales, c'est pour :	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Échanger sur les contenus	4,6	21,0	46,6	20,0	7,8
Échanger sur les pratiques de gestion de classe	23,3	44,2	22,8	5,4	4,3
Élaborer des critères communs d'évaluation	2,6	8,6	33,8	47,9	7,1
Élaborer une programmation	1,0	11,7	28,7	50,4	8,3
Prendre une part active à un projet	17,5	38,8	33,1	4,6	6,0
Préparer des évaluations	0,9	4,7	22,4	64,1	8,0
Réfléchir à des démarches didactiques	3,6	17,5	40,2	31,8	6,8
Réfléchir à l'organisation pédagogique	7,4	28,2	41,8	16,5	6,0
Autre (précisez)	1,1	1,1	1,0	9,4	87,3

Base : les 702 enseignants (55,3 %) affirmant travailler en commun avec les collègues d'autres disciplines générales.

Concernant le travail en commun d'enseignants de disciplines générales, l'objectif consiste avant tout à *échanger sur les pratiques de gestion de classe* (23,3 % de toujours et 44,2 % de souvent). *Prendre une part active à un projet* est également un but recherché dans ce travail en équipe (38,8 % de souvent), ce qui se comprend aisément du fait, par exemple, des PPCP. Les pratiques de travail en équipe pluridisciplinaire (enseignement général) les moins fréquentes portent sur les évaluations : *préparer des évaluations* (64,1 % de jamais) et *élaborer des critères communs d'évaluation* (47,9 % de jamais et 33,8 % de parfois). De même, *élaborer une programmation* n'occupe pas une place prépondérante dans les objectifs assignés à ce travail en équipe (28,7 de parfois et 50,4 % de jamais). Cet objectif semble, comme les précédents, répondre à une logique relevant davantage d'une même discipline, même s'il constitue rarement un des objectifs du travail en commun entre professeurs de lettres-histoire.

Tableau 22 : Buts du travail en commun avec des collègues de disciplines professionnelles

QP55 – Si vous travaillez avec des collègues de disciplines professionnelles, c'est pour :	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Échanger sur les contenus	4,8	16,9	41,4	27,4	9,5
Échanger sur les pratiques de gestion de classe	22,0	41,5	23,4	7,2	5,9
Élaborer des critères communs d'évaluation	2,7	9,3	30,5	49,7	7,9
Élaborer une programmation	2,2	8,8	30,9	49,2	8,8
Prendre une part active à un projet	25,2	39,5	27,4	2,9	4,9
Préparer des évaluations	1,3	3,5	21,9	64,9	8,5
Réfléchir à des démarches didactiques	3,6	12,3	35,6	40,3	8,1
Réfléchir à l'organisation pédagogique	7,1	25,8	38,7	20,7	7,7
Autre (précisez)	1,5	1,0	0,9	9,3	87,2

Base : les 861 enseignants (67,8 %) affirmant travailler en commun avec les collègues de disciplines professionnelles.

Prendre une part active à un projet spécifie les pratiques du travail en commun entre professeurs de lettres-histoire et professeurs de disciplines professionnelles (25,2 % de *toujours* et 39,5 % de *souvent*), suivi de l'item *échanger sur les pratiques de gestion de classe* qui constitue de fait un des objectifs les plus recherchés dans ce travail en commun (22 % de *toujours* et 41,5 % de *souvent*). Ces observations semblent témoigner d'une certaine logique si l'on fait l'hypothèse que ces pratiques de travail sont motivées (obligées ?) par les PPCP notamment.

Par conséquent, même si les enseignants de toutes disciplines confondues travaillent ensemble notamment pour *échanger sur les pratiques de gestion de classe*, les objectifs du travail en commun sont multiples et varient selon les profils d'enseignants. Ainsi *l'échange sur les contenus* se fait principalement avec ses pairs tandis que *prendre une part active à un projet* concerne davantage le travail en équipes pluridisciplinaires, qu'il s'agisse de disciplines générales ou professionnelles.

Tableau 23 : Travail avec le (la) documentaliste

QP57 – Travaillez-vous avec le (la) documentaliste ?	%
Oui	83,3
Non	13,5
Non-réponses	3,1

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Plus de huit enseignants sur dix (83,3 %) déclarent travailler avec le (la) documentaliste.

Tableau 24 : Travail avec le (la) documentaliste

QP58 – Si oui, c’est dans la perspective de :	Très fréquemment	Assez souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Enrichir le fonds documentaire du CDI	13,2	19,5	42,8	16,7	7,9
Guider les élèves lors de leurs recherches documentaires	41,2	40,4	16,5	0,9	1,0
Préparer une séance d’activités qui se déroule au CDI	29,4	32,1	30,8	4,8	2,8
Préparer vos cours	7,5	23,4	44,6	21,0	3,6

Base : les 1 058 enseignants (83,3 %) affirmant travailler avec le (la) documentaliste.

Très majoritairement, le travail avec le (la) documentaliste consiste à *guider les élèves dans leurs recherches*. Les enseignants font peu appel à leur collègue documentaliste pour *préparer leurs cours* et ne contribuent pas fréquemment à *enrichir le fonds documentaire du CDI*.

Tableau 25 : Collaboration dans l’enseignement de l’ECJS

QP30 – Avec qui menez-vous les séances d’ECJS ?*	%
Avec le (la) documentaliste (au CDI)	99,2
Seul(e) dans votre salle de classe	93,8
Avec des intervenants extérieurs que vous avez invités	42,1
Avec des collègues d’autres disciplines	24,2
Avec des collègues de votre discipline	16,6

Base : les 726 enseignants (57,2 %) déclarant enseigner l’ECJS au niveau de classe choisi comme référence pour répondre au questionnaire (Cf. Tableau 60 : page 108).

* Consigne : « Cochez une ou plusieurs réponses ».

Ne sont concernés par cette question que les enseignants ayant déclaré être en charge de l’enseignement de l’ECJS (Cf. Tableau 60 : page 108) au niveau de classe auquel ils se réfèrent (Cf. Tableau 59 : page 107) pour répondre aux questions de la troisième partie de leur questionnaire consacré à leurs pratiques au sein de la classe.

La collaboration dans l’enseignement de l’ECJS se fait surtout et principalement *avec le (la) documentaliste* dans la mesure où la presque totalité des professeurs enseignant l’ECJS (99,2 %) déclarent mener les séances d’ECJS avec ce professionnel. On peut faire l’hypothèse que cette étroite collaboration tient au fait que le centre de documentation et d’information (CDI) est souvent le lieu où l’on dispose d’ordinateurs pour s’aider des technologies de l’information et de la communication (TIC). A ce propos, et cela sera constaté ultérieurement, plus de la moitié de ces professeurs d’ECJS (51,8 % - Cf. Tableau 67 : page 117) *font utiliser, par les élèves, l’outil informatique* pendant les cours d’ECJS.

Ils sont par ailleurs plus de neuf sur dix (93,8 %) à mener ces séances d’ECJS *seuls dans leur salle de classe*. En revanche, ils sont peu nombreux, dans le cadre de l’enseignement de l’ECJS, à travailler *avec des collègues d’autres disciplines* (24,2 %) et encore moins nombreux *avec des collègues de leur discipline* (16,6 %). Cette observation semble relativement en

contradiction avec les modalités proposées pour l'enseignement de l'ECJS ; modalités supposées être conformes aux pratiques pédagogiques utilisées au lycée professionnel. Non seulement cet enseignement utilise les savoirs des différentes disciplines ce qui permet la pratique d'une pluridisciplinarité sous différentes formes (par exemple la possibilité pour les professeurs de différentes disciplines d'intervenir ensemble devant les élèves). Mais l'ECJS est aussi « l'affaire de toute l'équipe pédagogique, à laquelle sont associés chefs d'établissement, professeur documentaliste, conseiller principal d'éducation, chacun comprenant bien qu'il s'agit d'une séquence d'enseignement qui ne saurait se substituer aux autres aspects de l'éducation à la citoyenneté dans le lycée »²².

Enfin, plus de quatre professeurs sur dix déclarant enseigner l'ECJS au niveau de classe choisi (42,1 %) ont recours à *des intervenants extérieurs* pour l'animation du cours d'ECJS. Cette pratique est largement encouragée, tant au niveau de la mission du professeur du second degré²³ qu'au niveau de l'enseignement de l'ECJS²⁴.

La participation au PPCP

L'introduction du projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP) durant l'année scolaire 2000-2001, dans les formations conduisant au BEP et au baccalauréat professionnel s'est inscrite dans le cadre de la rénovation des lycées professionnels. Cette démarche manifestait la volonté de renforcer une pratique pédagogique à partir d'une réalisation concrète liée à des situations professionnelles impliquant différentes disciplines.

Le bulletin officiel du 29 juin 2000 précise la signification de la terminologie employée et définit ainsi le côté pluridisciplinaire de ce projet : le PPCP est « l'objet et le produit d'un travail en équipe, tant pour les élèves que pour les enseignants. La pluridisciplinarité envisagée ici est à considérer dans un sens large. Elle recouvre toutes les formes de coopération entre les disciplines, qu'il s'agisse d'une association en vue d'une réalisation commune ou de démarches de type interdisciplinaire ou transdisciplinaire ». Quant au caractère professionnel du PPCP, il « est, pour l'élève, un moyen privilégié de percevoir l'unité de sa formation. Il permet notamment la découverte et la prise en compte des savoirs et des savoir-faire relevant des enseignements généraux mobilisés dans toute activité professionnelle »²⁵.

De fait, la participation à ces projets des professeurs des disciplines générales a toute sa pertinence et est fortement incitée.

²² Ministère de l'éducation nationale - Ministère délégué à l'enseignement professionnel, *Education civique, juridique et sociale en lycée professionnel*, 2001, page 10.

²³ Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 - Bulletin officiel n°22 du 29 mai 1997 : *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*.

²⁴ Bulletin officiel hors-série n°2 du 30 août 2001 : *Programme d'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale dans les classes préparant aux BEP et dans les classes préparant à certains baccalauréats professionnels*.

²⁵ Bulletin officiel n°25 du 29 juin 2000 : *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel. Classes de terminale BEP et de baccalauréat professionnel*.

Tableau 26 : Rôle des enseignants de lettres-histoire dans les PPCP

QP56 – Quel est votre rôle dans le cadre du travail relatif aux PPCP ?*	%
Vous aidez les élèves dans la recherche des contenus	61,8
Vous aidez les élèves pour la rédaction du projet	55,7
Vous êtes impliqué(e) dans le co-pilotage et le suivi du projet	50,2
Vous aidez à l'organisation générale du travail	47,3
Vous participez à la définition des projets	46,5
Vous n'êtes pas impliqué(e) dans le PPCP	17,1

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

* Consigne donnée à l'enseignant : « Cochez, une ou plusieurs cases ».

Conformément aux préconisations officielles, les professeurs de lettres-histoire sont très impliqués dans les PPCP : seulement 17,1 % déclarent ne pas y participer. Plus d'un enseignant sur deux affirme aider les élèves *dans la recherche des contenus* (61,8 %) et *pour la rédaction du projet* (55,7 %). Ce rôle prépondérant que s'attribuent les enseignants de lettres-histoire ou qui leur est attribué, peut d'une part s'expliquer par la part importante faite à la recherche documentaire dans le PPCP. Celui-ci vise en effet à développer l'acquisition de savoirs et savoir-faire liés à la recherche documentaire²⁶. D'autre part, cette participation à cette recherche dans le cadre du PPCP est à mettre en relation avec la grande utilisation de documents en cours constatée dans les pratiques des enseignants (Cf. page 133). Enfin, on ne peut manquer de souligner que le travail de rédaction relève essentiellement de la mission du professeur de français.

Plus de la moitié des enseignants de lettres-histoire sont *impliqués dans le co-pilotage et le suivi du projet* (50,2 %) et un peu moins de la moitié des répondants *aident à l'organisation générale du travail* (47,3 %) et *participent à la définition des projets* (46,5 %). Les indications prescrites par les préconisations officielles proposent un cadrage minimal pour la mise en œuvre du PPCP. Il appartient aux chefs de travaux et/ou aux coordonnateurs de préciser, avec les équipes pédagogiques associant les professeurs des disciplines générales et ceux des disciplines professionnelles, les modalités de cette mise en œuvre. Ainsi, sur le plan de l'organisation pédagogique, il est indiqué que le choix du projet, sa réalisation et son évaluation sont à la charge de l'équipe pédagogique. Quant au pilotage du projet, il est assuré conjointement par un professeur d'enseignement général et par un professeur d'enseignement professionnel, identifiés tous les deux par l'équipe pédagogique. De fait, on serait tenté de comprendre que la moitié des enseignants de lettres-histoire se disant *impliqués dans le co-pilotage et le suivi du projet* jouent le rôle de professeur référent dans la réalisation du projet, ce qui témoigne d'une réelle et forte implication de ces enseignants dans les PPCP. Par ailleurs, cette implication conforte l'idée d'une mobilisation entre enseignants de lettres-histoire et enseignants de disciplines professionnelles autour de projets communs (Cf. Tableau 22 : page 53). Ainsi, l'équilibre préconisé par les textes de référence entre enseignements généraux et enseignements professionnels à l'intérieur de projets pluridisciplinaires semble relativement atteint au regard de ces différentes considérations. Et on peut en conclure que la spécificité

²⁶ Bulletin officiel n°25 du 29 juin 2000, *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel. Classes de terminale BEP et de baccalauréat professionnel.*

professionnelle de ces projets ne tend pas à rejeter les matières générales ou à les inclure de façon artificielle²⁷.

Tableau 27 : Nombre d'actions menées par les enseignants impliqués dans les PPCP

Nombre d'actions	0	1	2	3	4	5	Total
%*	6,9**	8,5	20,4	22,2	14,8	27,2	100,0

* Pourcentage d'enseignants selon le nombre de cases cochées.

** Lecture : 6,9 % d'enseignants ayant coché aucune case ou ayant coché la case *vous n'êtes pas impliqué*.

Parmi les enseignants de lettres-histoire jouant un rôle dans le cadre du travail relatif aux PPCP, plus d'un quart (27,2 %) sont impliqués dans les cinq types d'action cités dans le tableau 26 (page 56). Ce résultat appuie l'idée d'une forte implication des professeurs de lettres-histoire et d'une réelle inclusion de ces disciplines dans les PPCP, comme précédemment observées.

Il a semblé intéressant de demander aux élèves leur opinion sur la part prise par l'histoire, la géographie et l'ECJS dans le PPCP.

Tableau 28 : La place de l'histoire, de la géographie et de l'ECJS dans les PPCP d'après les élèves

QE18 – L'histoire, la géographie ou l'ECJS entrent-elles dans votre travail relatif au projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP) ?	%
Oui	42,3
Non	55,2
Non-réponses	2,6

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

Plus de la moitié des élèves (55,2 %) pensent que l'histoire, la géographie ou l'ECJS ne participe pas à leur travail concernant le PPCP, tandis que 42,3 % pensent le contraire. Ce résultat relativement mitigé ne permet pas d'enrichir davantage les conclusions précédentes avancées au regard des réponses des enseignants de lettres-histoire. A noter cependant que ces matières semblent entrer davantage dans le travail relatif au PPCP des élèves de BEP (45,2 % d'*oui* et 51,7 % de *non*) que dans celui des élèves de baccalauréat professionnel (39,1 % d'*oui* et 59,1 % de *non*).

Autre fonction exercée au sein de l'établissement

Un enseignant peut exercer, en plus de son métier complexe, diversifié et en constante évolution, d'autres fonctions au sein de son établissement. Parmi celles-ci, figure la fonction de professeur principal, dont la mission est d'amener les élèves à préparer les choix d'orientation par la connaissance des exigences des formations et des débouchés, à partir de leur projet personnel et d'un bilan de leurs résultats scolaires. « Le professeur principal a ainsi une responsabilité particulière dans le suivi, l'information et la préparation de l'orientation des

²⁷ EL HICHERI Hatem, *Le Projet disciplinaire à caractère professionnel – Mise en œuvre du PPCP autour d'un projet de journal*, mémoire professionnel de PLP 2, IUFM de Paris, Année 2000-2001.

élèves »²⁸. Les fonctions de coordonnateur de discipline et de coordonnateur TIC sont également des fonctions de coordination de l'équipe pédagogique dans l'établissement scolaire, mais cette fois-ci à un autre niveau que celui de suivi individuel, d'information et d'orientation des élèves. Les enseignants peuvent également assurer des formations auprès de leurs collègues.

Tableau 29 : Exercice d'une fonction spécifique au sein de l'établissement

QP7 – Au cours des 5 dernières années scolaires, avez-vous exercé, dans l'établissement, une fonction spécifique ?	% oui	% non	% non-réponses
Professeur principal	69,2	26,6	4,2
Coordonnateur discipline	32,8	55,5	11,7
Coordonnateur TIC	4,6	74,3	21,0
Autre (précisez)	10,6	50,8	38,6

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

NB : 29 enseignants (2,2 %) n'ont pas répondu à la question (ne mentionnent ni *oui* ni *non* pour aucun item).

On note une très forte implication des professeurs de lettres-histoire dans l'établissement comme professeur principal (69,2 %). A cet égard, l'enseignant d'histoire-géographie cumule trois facteurs favorables : il a la classe entière, il enseigne bien souvent l'ECJS (notamment parce que cet enseignement, même s'il n'est pas attribué à une discipline spécifique en lycée professionnel, prolonge l'enseignement prévu dans certaines matières, surtout l'histoire-géographie) et il n'est pas perçu comme un professeur « technique » mais comme un généraliste. A savoir qu'au lycée professionnel, le professeur principal assure en plus le suivi des stages en entreprise, rôle qui était plutôt dévolu aux professeurs techniques spécialistes de la branche : « Le professeur principal, en liaison avec le professeur technique chef de travaux (PTCT) et l'ensemble de l'équipe pédagogique, veille à la coordination, au plan pédagogique, des périodes de formation en entreprise : il participe à la préparation, au suivi, à l'évaluation de ces périodes et à l'intégration des apports de ces périodes dans l'enseignement dispensé par chacun »²⁹. Cette prise de fonction marque en quelque sorte une évolution du rôle du professeur de lettres-histoire au sein du lycée professionnel, mais témoigne aussi de l'affirmation et d'une certaine forme de reconnaissance d'un groupe de disciplines de l'enseignement général dans ce type d'établissement. Ces interprétations seront confrontées ultérieurement avec les observations faites concernant l'image de la discipline au sein de l'établissement (Cf. Tableau 58 : page 104). Il aurait cependant été intéressant de savoir si ces professeurs de lettres-histoire au lycée professionnel se proposent eux-mêmes d'assurer cette fonction ou s'ils sont désignés par le chef d'établissement, conformément aux textes ; c'est-à-dire « indépendamment de la discipline qu'ils enseignent, en fonction de leurs qualités pédagogiques, de leurs aptitudes aux tâches d'organisation, au travail en équipe, au dialogue, notamment avec les milieux économiques »³⁰.

²⁸ Circulaire n°93-087 du 21 janvier 1993 - Bulletin officiel n°5 du 4 février 1993 : *Rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées.*

²⁹ Circulaire n°93-087 du 21 janvier 1993 - Bulletin officiel n°5 du 4 février 1993 : *Rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées.*

³⁰ Circulaire n°93-087 du 21 janvier 1993 - Bulletin officiel n°5 du 4 février 1993 : *Rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées.*

Les autres fonctions proposées dans le questionnaire recueillent nettement moins de réponses positives, en particulier l'implication des enseignants de lettres-histoire dans *la coordination des TIC* qui ne concerne que 4,6 % de ces enseignants.

Tableau 30 : Formation assurée auprès des collègues

QP8 – Au cours des 5 dernières années scolaires, avez-vous assuré une formation auprès de vos collègues ?	% oui	% non	% non-réponses
Conseiller pédagogique tuteur	29,2	67,6	3,1
Formation continue	6,6	84,7	8,7
Formation initiale	4,3	85,3	10,5

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

NB : 27 enseignants (2,1 %) n'ont pas répondu à la question (ne mentionnent ni *oui* ni *non* dans aucun item).

Près de trois enseignants de lettres-histoire sur dix (29,2 %) exercent la fonction de *conseiller pédagogique tuteur* dont le rôle consiste à accompagner le futur professeur de lycée professionnel tout au long de son année de stage en responsabilité, en lui apportant aide, soutien et conseil, mais en participant également à son évaluation. Excepté cette fonction, les enseignants sont peu impliqués dans les actions de formation.

LES ATTENTES VIS-A-VIS DE LA DISCIPLINE

Les enseignants ont été invités à répondre, en fin de questionnaire, à une question ouverte libellée de façon assez large : « Que souhaiteriez-vous voir évoluer dans l'enseignement de l'histoire-géographie au lycée professionnel ? »

De par le nombre important de réponses (81 % des enseignants interrogés ont répondu à la question) et malgré la convergence des souhaits exprimés, les réponses obtenues à cette unique question ouverte sont multiples et concernent aussi bien le matériel pédagogique, que les contenus disciplinaires, que le statut des enseignants... C'est pourquoi il paraît plus pertinent de traiter ces résultats très synthétiquement dans cette première partie, de façon à pouvoir les utiliser par la suite en vue de corroborer ou non l'analyse des réponses obtenues aux questions fermées.

Ainsi, des « pôles » ont été identifiés pour regrouper l'ensemble des différents aspects abordés par les répondants (de un à cinq items différents ont pu être évoqués par chaque enseignant – l'ordre des items n'a pas été pris en compte). Ces pôles sont présentés dans l'ordre décroissant du nombre total de réponses obtenues par chacun d'entre eux. Les pôles qui reviennent de façon récurrente ont trait aux pratiques enseignantes (736 réponses), aux programmes (724 réponses) et aux horaires (421 réponses).

A propos des pratiques enseignantes

Les pratiques sont tout particulièrement abordées à travers quelques-uns de leurs éléments constitutifs, tels les outils et ressources, les organisations pédagogiques, les démarches, les modalités d'évaluation. Au total 736 réponses concernent ces pratiques enseignantes.

Souhaits au niveau des équipements matériels et ressources documentaires (308 réponses)

- Obtenir et utiliser davantage les TIC et multimédia (148 réponses), notamment avoir plus de matériel pédagogique et développer des outils spécifiques
- Disposer de plus de moyens matériels et documentaires (76 réponses – sans précision)
- Créer des salles spécialisées équipées (dont TIC et multimédia) et un cabinet d'histoire-géographie (74 réponses)
- Disposer de vidéo-projecteurs dans les salles d'histoire-géographie (3 réponses)
- Faire usage du retro-projecteur (2 réponses)
- Disposer de l'accès gratuit aux pôles documentaires pour les enseignants (2 réponses)
- Disposer de manuels adaptés aux niveaux des élèves (1 réponse)
- Obtenir une heure de décharge pour gérer le cabinet d'histoire-géographie (1 réponse)
- Créer un bulletin d'information d'histoire-géographie (1 réponse)

Souhaits au niveau des organisations pédagogiques (269 réponses)

- Diminuer les effectifs pour mieux gérer l'hétérogénéité et l'autonomie (256 réponses)
- Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves (6 réponses)

- Travailler en groupes sur des situations problèmes (3 réponses)
- Sélectionner les élèves par rapport aux sections professionnelles qu'ils ont choisies (2 réponses)
- Préparer mieux les élèves qui veulent réintégrer une première d'adaptation (1 réponse)
- Favoriser le suivi de la classe avec un même enseignant sur deux ans (1 réponse)

Souhaits au niveau des démarches (73 réponses)

- Centrer l'enseignement et l'évaluation sur les connaissances, compétences et savoir-faire plutôt que sur une réflexion que les élèves ne sont pas toujours à même de porter (21 réponses)
- Faire acquérir des méthodes (20 réponses)
- Proposer davantage de projets pluridisciplinaires (10 réponses)
- Disposer d'heures de concertation avec les collègues de la discipline et ceux de l'équipe pédagogique (9 réponses)
- Développer l'autonomie des élèves dans le travail (5 réponses)
- Définir plus clairement des objectifs disciplinaires qui soient moins difficiles à atteindre (3 réponses)
- Prôner davantage le cours magistral (2 réponses)
- Avoir plus de souplesse pour gérer les tâches (1 réponse)
- Faire participer des intervenants extérieurs (1 réponse)
- Faire choisir les élèves de participer ou non aux cours d'histoire-géographie et approfondir avec les élèves volontaires (1 réponse)

Souhaits au niveau des activités (71 réponses)

- Avoir plus de visites, de coopérations avec des musées et d'autres lycées (46 réponses)
- Faire des passerelles entre l'histoire-géographie et le français (10 réponses)
- Favoriser les échanges enseignants-élèves, faire faire des présentations orales de dossier (6 réponses)
- Supprimer les PPCP tels qu'ils sont (5 réponses)
- Valoriser les PPCP et les classes à PAC (2 réponses)
- Faire des travaux pratiques en géographie (2 réponses)

Souhaits au niveau des pratiques d'évaluation (15 réponses)

- Pratiquer les évaluations écrites et orales (7 réponses)
- Veiller à une meilleure relation entre enseignement et examen (savoirs, savoir-faire) (4 réponses)
- Prévoir un volet contrôle des connaissances à l'examen (2 réponses)
- Proposer deux sujets au choix pour l'épreuve BEP (1 réponse)
- S'inspirer de l'exemple du CAP (1 réponse)

Dans leurs réponses, les professeurs enseignant l'histoire-géographie au lycée professionnel balayaient la plupart des éléments qui caractérisent et discriminent les pratiques enseignantes.

Les démarches d'enseignement souhaitées relèvent plutôt de la volonté de prendre en compte les élèves tels qu'ils sont (en termes de compétences et de savoir-faire) que de leur imposer une réflexion définie a priori. A ce constat font écho les 256 enseignants qui souhaitent voir *diminuer les effectifs pour mieux gérer l'hétérogénéité et l'autonomie*. On compte beaucoup sur *les technologies de l'information et de la communication (TIC)*, sur *des ressources documentaires spécifiques au lycée professionnel* (148 réponses) et leurs corollaires que sont *des salles équipées multimédia et un cabinet d'histoire-géographie*, dont la mention tendrait à indiquer qu'il n'existe pas partout. A côté de ces attentes partagées par plusieurs dizaines de professeurs, la grande dispersion des souhaits exprimés témoigne de la capacité des enseignants à faire retour sur leurs pratiques professionnelles dans chacune des phases constitutives de leur activité quotidienne.

A propos des programmes

Les réponses où il est question des programmes sont au nombre de 724. La récurrence de cet item démontre que les programmes retiennent l'attention des professeurs enseignant l'histoire-géographie et témoigne d'un indubitable attachement à la discipline. Les enseignants révèlent ainsi, pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie, les souhaits de :

- Alléger les programmes (256 réponses)
- Veiller à éviter les problèmes de redondances et les parties de programme peu attractives (130 réponses)
- Revoir les programmes (53 réponses)
- Elargir les contenus à toutes les périodes historiques et à l'histoire de l'art (48 réponses)
- Relier davantage les programmes aux grands problèmes contemporains, tels que l'écologie, le développement durable (32 réponses)
- Adapter les programmes aux niveaux des élèves (28 réponses)
- Rendre les programmes moins abstraits (27 réponses)
- Prendre en compte le fait régional, l'histoire-géographie locale, la mémoire collective des peuples (18 réponses)
- Inclure davantage de chronologie (17 réponses)
- Réactualiser des programmes pour les axer davantage vers la culture générale (15 réponses)
- Avoir une approche critique du monde actuel (12 réponses)
- Pouvoir disposer d'une plus grande liberté sur les thèmes à traiter (9 réponses)
- Faire plus de place aux relations espaces-sociétés, géopolitique (7 réponses)
- Relier davantage les programmes BEP et les programmes du baccalauréat professionnel (6 réponses)
- Impliquer davantage les enseignants à l'élaboration des programmes (6 réponses)
- Avoir moins de thèmes « franco-centrés » (4 réponses)
- Proposer des parties des programmes d'histoire-géographie directement liées à la formation professionnelle (4 réponses)

- Proposer des thèmes problématisés à partir de réalités concrètes (3 réponses)
- Distinguer les programmes du tertiaire et ceux de l'industriel (3 réponses)
- Inclure davantage d'histoire nationale (3 réponses)
- Inclure davantage de faits historiques et moins de sociologie (3 réponses)
- S'appuyer plus sur l'actualité (3 réponses)
- Travailler davantage sur les relations internationales (2 réponses)
- Enseigner le programme de terminale baccalauréat professionnel sur 2 ans (2 réponses)
- Enseigner l'histoire des religions, le fait religieux (2 réponses)
- Intégrer l'histoire de la discipline aux programmes (2 réponses)
- N'envisager que la période après 1945 (2 réponses)
- Créer un site d'information sur les programmes (2 réponses)
- Participer à certains stages didactiques concernant des points du programme (1 réponse)
- Accorder moins de place aux faits (1 réponse)
- Proposer une vision moins économique de la géographie (1 réponse)
- Améliorer la communication enseignants-inspecteurs sur le programme (1 réponse)

Concernant l'ECJS, on relève les aspirations suivantes (au nombre de 21) :

- Développer les liens entre l'ECJS et l'histoire-géographie (8 réponses)
- Ne pas attribuer l'ECJS systématiquement aux professeurs d'histoire-géographie, mais la travailler en équipe (7 réponses)
- Ne plus utiliser uniquement l'ECJS pour compléter les emplois du temps (4 réponses)
- Ne plus fonder l'ECJS sur l'idée de projet (1 réponse)
- Fournir des pistes plus précises pour l'enseignement de l'ECJS (1 réponse)

En matière de contenus d'enseignement, il est massivement question d'*allègement* (256 réponses), de *programme à revoir, à reprendre* dans la perspective d'une meilleure acceptation de la part des élèves et/ou d'une meilleure adaptation des programmes à la spécificité du public des lycées professionnels. Mais ces évolutions n'entachent en rien l'évidence d'une exigence de la part des professeurs pour la discipline, tout particulièrement pour l'histoire, davantage évoquée que la géographie, qui se manifeste par l'ambition dont témoignent les réponses : en dépit des attentes d'allègement, un nombre non négligeable d'enseignants souhaiterait intégrer aux contenus des thèmes d'études nouveaux, élargis à toutes les *grandes périodes historiques* et à *l'histoire de l'art* (48 réponses), à de *grands problèmes contemporains* (32 réponses), à *l'histoire-géographie régionale et locale* (18 réponses), à des éléments de *culture générale* (15 réponses). Ils sont peu nombreux (4 réponses) à souhaiter davantage de reconnaissance par l'institution pour l'histoire-géographie, ce qui tendrait peut-être à prouver que cette reconnaissance est acquise. L'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) semble moins soucier les enseignants, à la fois parce que les mentions la concernant sont peu nombreuses (21 réponses) et parce qu'elles donnent lieu à des commentaires assez éloignés les uns des autres : certains penchent pour *développer les articulations entre l'ECJS et l'histoire-géographie* (8 réponses), d'autres *renonceraient volontiers à l'assurer sous leur seule responsabilité* (7 réponses). Si diverses soient-elles les autres réponses sont anecdotiques.

A propos des horaires

Un nombre significatif de réponses (459) aborde les questions relatives au volume horaire consacré à la discipline, exprimant les souhaits de :

- Augmenter les horaires (400 réponses)
- Augmenter les coefficients aux examens, l'horaire et les exigences de correction (35 réponses)
- Placer les horaires d'histoire-géographie le matin (18 réponses)
- Disposer d'horaire spécifique pour l'ECJS (2 réponses)
- Rééquilibrer enseignements professionnels et enseignements généraux au profit des seconds (2 réponses)
- Disposer des horaires réglementaires (1 réponse)
- Travailler par blocs de deux heures pour chaque matière (1 réponse)

Les horaires d'histoire-géographie doivent être revus à *la hausse* pour 400 professeurs. Quelques-uns (35) relient cette augmentation à *l'importance d'affecter aux coefficients de la discipline un poids plus important aux examens et de revoir à la hausse les exigences de correction.*

A propos de la formation des enseignants

36 réponses font allusion à la formation des enseignants, en formulant les souhaits de :

- Assurer une meilleure formation continue des enseignants, par exemple en interdisciplinarité (21 réponses)
- Formation TIC pour les enseignants (11 réponses)
- Evaluation interne des enseignants plus importante (2 réponses)
- Rendre le pouvoir au professeur (2 réponses) (?)

Parmi les réponses des professeurs en matière de formation continue, on retiendra que le premier souhait concerne le thème de *l'interdisciplinarité* (21 réponses), ce qui ne saurait être surprenant de la part d'enseignants qui exercent leur métier dans le cadre de la bivalence disciplinaire.

A propos du statut des enseignants

En dernier lieu, on relève quelques réponses (11 au total) abordant des aspects liés au statut des enseignants :

- Spécialisation des PLP, suppression de la bivalence (7 réponses)
- Passerelles entre les professeurs de lycée professionnel (PLP) et les professeurs certifiés en lycée polyvalent (2 réponses)
- Créer une agrégation de lettres histoire-géographie (2 réponses)

Quelques professeurs seulement ont abordé le problème du statut des professeurs d'enseignement général en lycée professionnel (LP) pour témoigner, une fois de plus de la diversité des points de vue, matérialisée par le souhait de voir *disparaître la bivalence* (7 réponses) ou de la voir renforcer par la *création d'une agrégation de lettres histoire-géographie.*

L'espace réservé aux enseignants en fin de questionnaire a permis de capitaliser les souhaits de ces derniers quant aux évolutions de l'enseignement de l'histoire-géographie au lycée professionnel. Des souhaits sont directement adressés à l'institution, d'autres semblent être davantage le produit d'une réflexion des enseignants ou l'expression de regrets de ne pouvoir, pour une raison ou pour une autre, les réaliser. On est cependant en droit de se demander ce qui empêche les enseignants de réaliser certains de leurs souhaits, lorsque ces derniers réclament par exemple « davantage de cours magistral », appellent à « développer l'autonomie des élèves dans le travail », demandent à « avoir une approche critique du monde »...

Par-delà la diversité des points abordés et les contradictions que révèlent les propos des enseignants (certains prônant le contraire de ce que d'autres souhaitent), on retiendra le souhait massivement partagé de voir *les horaires hebdomadaires d'histoire-géographie être augmentés* (400 enseignants) et *les programmes* (256 enseignants) et *les effectifs allégés* (256 enseignants). Il se dégage des remarques un indubitable attachement à la discipline, un vif intérêt pour que ses contenus soient les mieux adaptés à la spécificité du public des lycées professionnels. Enfin, les enseignants paraissent plus soucieux de leurs pratiques d'enseignement-apprentissage que de leur formation ou de leur statut.

Les souhaits des élèves

Une question a été posée aux élèves concernant leurs souhaits pour les cours d'histoire, de géographie et d'ECJS. A la différence des enseignants, il s'agit d'une question fermée, offrant cependant un choix varié de réponses. Les élèves avaient pour consigne de lire toutes les propositions puis de choisir et cocher les trois réponses qui correspondent le mieux à ce qu'ils aimeraient.

Tableau 31 : Les souhaits des élèves

QE22 – En cours d'histoire, de géographie, d'ECJS, vous aimeriez* :	%**
Travailler davantage sur l'actualité	60,6
Faire du travail sur ordinateur	56,5
Pouvoir choisir de temps en temps le sujet du cours	47,9
Avoir plus souvent cours au CDI	36,3
Relier davantage les sujets étudiés à votre spécialité professionnelle	36,3
Copier moins	29,4
Faire plus de géographie	17,3
Faire plus d'histoire	16,6
Faire plus d'ECJS	15,9
Avoir plus souvent la parole	10,5
Avoir plus souvent l'occasion d'écrire tout(e) seul(e)	3,8

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

* Consigne donnée aux élèves : « Lisez toutes les propositions puis choisissez et cochez les 3 réponses qui correspondent le mieux à ce que vous aimeriez ».

** Lecture : pourcentage d'élèves ayant coché l'item par mi les trois items possibles.

Plus de la moitié des lycéens aimeraient *travailler davantage sur l'actualité* (60,6 %) et *faire du travail sur ordinateur* (56,5 %) pendant les cours d'histoire, de géographie et d'ECJS. Ils ne sont pas loin de la moitié (47,9 %) à réclamer *pouvoir choisir de temps en temps le sujet du cours*. Enfin plus d'un tiers souhaiteraient *avoir plus souvent cours au CDI* (36,3 %) et *relier davantage les sujets étudiés à leur spécialité professionnelle* (36,3 %).

Peu d'élèves demandent à *avoir plus souvent la parole* (10,5 %), et ils sont encore moins à réclamer *avoir plus souvent l'occasion d'écrire tout seuls* (3,8 %).

En quelque sorte, leurs souhaits concernent davantage l'acquisition de connaissances à finalité pratique évidente, telle que le traitement de faits relevant de l'actualité, la maîtrise de logiciels informatiques ou l'étude de sujets connectés à leur spécialité professionnelle, que l'acquisition de compétences plus générales comme la capacité à rédiger seul ou à prendre la parole.

L'IMAGE DE LA DISCIPLINE ET SA PLACE
AU SEIN DE L'ETABLISSEMENT

La perspective de cette seconde partie est d'approcher au mieux l'image qu'enseignants et élèves ont de la discipline. Quelques précisions sémantiques nécessitent cependant d'être données afin d'éviter tout contre-sens ou confusion. Tout d'abord, il faut entendre par discipline, l'ensemble des trois matières ou composantes disciplinaires dont a en charge le professeur de lettres-histoire au lycée professionnel, à savoir l'histoire, la géographie et l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS), sans tenir compte, intentionnellement, du français (bien que la bivalence lettres-histoire caractérise cet enseignant) et en supposant que l'enseignement de l'ECJS lui est attribué. Ensuite, la notion d'image, en raison notamment de sa grande proximité avec certaines notions voisines, reste relativement floue et large. On s'accordera donc à définir l'image comme l'ensemble des représentations mentales, tant affectives que cognitives, qu'un individu ou un groupe d'individus associe à un objet³¹.

Ainsi, afin de mieux cerner l'image de la discipline, deux approches ont été privilégiées. La première tente, en s'intéressant aux objectifs et contenus assignés à chaque composante disciplinaire (histoire, géographie et ECJS), d'identifier l'ensemble des représentations mentales cognitives que professeurs et élèves, distinctement ou conjointement, associent à chaque composante. La seconde approche traite des représentations mentales affectives de la discipline dans son ensemble. C'est en s'intéressant à différents aspects tels que la préférence disciplinaire, l'intérêt pour la discipline, le comportement des élèves en classe... que l'on est parvenu, de façon circonscrite, à identifier ces représentations, aussi bien chez les enseignants que chez les élèves. Enfin, en questionnant les enseignants sur certains éléments de considération de leur discipline au sein de leur établissement, on parvient à cerner la place que celle-ci occupe au lycée professionnel, et ainsi à approcher son image au sein de la communauté scolaire en question.

³¹ Définition donnée par Jean-Noël KAPFERER et Jean-Claude THOENING dans *La Marque*, Ediscience, 1994.

OBJECTIFS ET CONTENUS ASSIGNES A CHAQUE COMPOSANTE DISCIPLINAIRE

Les contours que revêt l'enseignement de l'histoire-géographie et de l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) au lycée professionnel sont définis par des programmes d'enseignement qui déclinent la discipline en un certain nombre de savoirs et de savoir-faire que les élèves doivent acquérir. A cet enseignement sont assignées des finalités intellectuelles, civiques, patrimoniales et culturelles. Il s'agit, en effet, comme le précise le libellé des programmes³², de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté en leur rendant intelligible le monde et en leur faisant percevoir concrètement les solidarités qui les lient à ceux qui les ont précédés et à leurs contemporains. Dans ces perspectives, « les capacités et les aptitudes à développer doivent leur permettre de se situer dans ce monde, de s'insérer dans la société contemporaine où ils vivent, de mieux comprendre les problèmes qui s'y posent, d'exercer des droits et de respecter les devoirs de l'homme et du citoyen »³³.

A l'intérieur de ce cadre, il est de la responsabilité du professeur d'histoire-géographie de se fixer un certain nombre d'objectifs plus concrets qui ont trait aux contenus spécifiques de la discipline en termes de connaissances à acquérir, comme « explorer notre histoire nationale, connaître son pays et le monde, étudier les droits de l'Homme et du citoyen... » et de savoir-faire à mettre en œuvre, tels « penser le temps, analyser des systèmes, développer l'esprit critique... ».

Les objectifs que les professeurs assignent à leur enseignement et les notions qu'ils retiennent pour en rendre compte, révèlent l'image qu'ils ont de leur discipline, image qu'ils ne peuvent manquer de communiquer à leurs élèves à travers les choix didactiques qu'ils sont amenés à faire. Cette image transmise est-elle celle que perçoivent et retiennent les élèves ?

³² Centre national de documentation pédagogique, *Disciplines d'enseignement général – Section de préparation aux brevets d'études professionnelles*, juin 2001 et Centre national de documentation pédagogique, *Enseignements généraux – Baccalauréat professionnel*, mars 2002.

³³ Centre national de documentation pédagogique, *Enseignements généraux – Baccalauréat professionnel*, mars 2002, page 14.

L'histoire

Une douzaine d'objectifs attribués à l'enseignement de l'histoire ont été proposés aux enseignants, qui devaient choisir les trois plus importants objectifs selon eux (sans ordre d'importance).

Tableau 32 : Objectifs assignés à l'enseignement de l'histoire

QP13 – Quels objectifs assignez-vous à l'enseignement de l'histoire ?*	%**
Comprendre le présent à partir du passé	78,7
Exercer l'esprit critique	75,9
Étudier les sociétés humaines	37,1
Construire du savoir avec des documents	35,1
Construire une identité collective	25,9
Penser le temps	9,8
Questionner le passé à partir du présent	7,9
Raconter l'histoire	6,7
Établir la chronologie des événements	4,7
Explorer notre histoire nationale	4,6
Initier au patrimoine	4,5
Situer les personnages importants et leurs actions marquantes	3,6
Non-réponses	5,4

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

* Consigne : « Choisissez les trois objectifs qui, selon vous, sont les plus importants ».

** Lecture : pourcentage des enseignants interrogés qui ont sélectionné cet item parmi trois choix non hiérarchisés.

Une large majorité d'enseignants, 78,7 %, assignent comme premier objectif à l'enseignement de l'histoire celui de *comprendre le présent à partir du passé* et les trois quarts (75,9 %) celui d'*exercer l'esprit critique*. Il n'est, dès lors, pas étonnant que plus du tiers des professeurs (31 % - Cf. Tableau 33 : page 73) mettent en exergue la notion de *citoyen* parmi une liste de notions fréquemment utilisées en cours d'histoire et que près du quart des enseignants (22,7 %) jugent nécessaire de retenir le terme de *critique des sources*.

Le troisième objectif de l'enseignement de l'histoire retenu et dans lequel se reconnaissent un peu plus du tiers des enseignants (37,1 %), est d'*étudier les sociétés humaines* du passé et du présent.

Les documents sont au centre du programme d'histoire et prennent valeur patrimoniale. Ils sont définis comme pouvant être des textes, des images ou des monuments. Leur usage est multiple et les préconisations officielles ne les réduisent pas à un simple rôle d'illustration des contenus ; ils doivent participer du processus d'apprentissage de l'élève en étant tout à la fois supports de mémorisation, d'aide à la compréhension et objet d'enseignement. A ce propos, plus du tiers des professeurs (35,1 %) donnent à leur enseignement de l'histoire la perspective de faire *construire du savoir avec des documents*.

A l'issue de ces premiers constats, on fait l'hypothèse que privilégier un objectif plutôt qu'un autre ou accorder à une notion une importance particulière est lié aux contenus et aux préconisations des programmes, à la formation initiale des enseignants et peut-être aussi à l'adhésion personnelle de ces derniers à tel ou tel des grands courants de pensée qui ont pu traverser, depuis quelques décennies, l'historiographie française.

Cette approche requiert de prendre de multiples précautions afin de ne pas tomber dans un déterminisme simpliste ou une présentation caricaturale de ces écoles historiques. Mais l'articulation des notions privilégiées par les enseignants avec les objectifs prônés d'une part et l'adéquation de leurs choix avec des caractéristiques de quelques-uns de ces grands courants d'autre part, sont frappantes.

Ces constats doivent permettre d'approcher au plus près l'image qu'ont les enseignants de la composante disciplinaire.

C'est ainsi que privilégier une histoire qui cherche à *comprendre le présent à partir de l'étude du passé*, à *former à l'esprit critique*, à *l'étude des sociétés* et à *la construction du savoir avec les documents*, éloigne fort les professeurs d'une *histoire qui se raconte* (6,7 % seulement des enseignants retiennent cet item), dont les préoccupations majeures seraient d'*établir la chronologie des événements* (4,7 %), d'*explorer notre histoire nationale* (4,6 %), d'*initier au patrimoine* (4,5 %) et de *situer les personnages importants et leurs actions marquantes* (3,6 %). Ces objectifs auraient pu caractériser la composante histoire avant que la pensée des Annales ne délaisse l'histoire politique et militaire qui consacrait la primauté de l'événementiel et du récit au profit de la longue durée, de l'évolution de la société, de l'économie, de la civilisation..., en empruntant à la géographie, à la démographie, à l'économie politique, à la sociologie...

Les choix que font les professeurs des notions-clés, en fonction de leur plus ou moins grande importance en terme d'usage en cours d'histoire, sont en totale cohérence avec ces objectifs.

Tableau 33 : Les termes en cours d'histoire

QP14 – Termes d’usage fréquent en cours d’histoire	Les plus importants*	Les moins importants**	Les non choisis
	%	%	%
biographie	0,2***	53,5	46,3
changement	21,4	5,0	73,6
chronologie	12,4	3,9	83,7
citoyen	31,0	2,0	67
civilisation	20,1	1,0	78,9
conceptualisation	9,3	30,0	60,7
critique des sources	22,7	7,9	69,4
économie	6,7	5,1	88,2
érudition	0,7	71,7	27,6
faits	23,0	3,8	73,2
mémoire	41,9	0,8	57,3
mentalités	11,9	5,3	82,8
passé	5,5	3,7	90,8
patrimoine	6,0	4,9	89,1
périodisation	19,7	9,0	71,3
politique	10,9	2,4	86,7
présent	6,0	1,5	92,5
récit	1,2	35,3	63,5
révolutions	5,9	2,4	91,7
sociétés	28,3	0,8	70,9
temps	3,9	6,8	89,3
traces	3,3	28,2	68,5
non-réponses	8,1	14,6	

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

* Consigne : « Quels sont pour vous les trois termes les plus importants ? »

** Consigne : « Quels sont pour vous les trois termes les moins importants ? »

*** Lecture : 0,2 % des enseignants interrogés ont sélectionné le terme *biographie* parmi trois choix non hiérarchisés de termes les plus importants.

On stigmatise particulièrement des concepts que les Annales rejetaient et que les professeurs interrogés considèrent comme *les moins importants* pour le cours d'histoire, tels *érudition* (par 71,7 %), *biographie* (53,5 %), *récit* (35,3 %); toutes notions, à contrario, qualifiées de quelque importance par un très faible pourcentage d'enseignants, par 0,2 % d'entre eux pour *biographie*, 0,7 % pour *érudition* et 1,2 % pour *récit*.

D'autres notions liées au temps et qui traduisent une conception assez traditionnelle de la composante histoire, sont reconnues d'importance par très peu d'enseignants ou massivement

peu choisies, ce qui peut signifier qu'elles sont au mieux utilisées dans une certaine indifférence (ne suscitant ni rejet absolu, ni enthousiasme remarquable). Il en va ainsi de *passé qualifié d'important* par 5,5 % seulement des professeurs qui sont 90,8 % à n'en rien dire, de *temps* que 3,9 % des professeurs choisissent comme *important* et 89,3 % ne retiennent pas du tout, de *présent* pour lequel les pourcentages sont respectivement de 6 % et 92,5 %.

On ne saurait pour autant en déduire que les professeurs d'aujourd'hui, chargés d'enseigner l'histoire-géographie au lycée professionnel, adhèrent massivement à un courant de pensée qui serait proche de l'Ecole des Annales. Si, de fait, quelques notions chères aux tenants de la Nouvelle Histoire qui a prévalu dans les années 1960 se retrouvent être particulièrement valorisées par les enseignants qui sont 31 % à choisir *citoyen* et 28,3 % *sociétés*, force est de constater que leurs réponses reflètent aussi la crise historiographique actuelle, consécutive à la critique lancée dans les années 1980 contre les Annales. On en veut pour preuve que non seulement certaines notions très connotées dans les années 1960-1970, comme *économie* ou *mentalités* ne sont pas retenues du tout (par respectivement 88,2 % et 82,8 % des enseignants), mais qu'émergent aussi des concepts comme *mémoire*, perçu comme le terme *le plus important* par 41,9 % des enseignants, *changement*, sixième terme d'usage fréquent perçu comme *important* par un quart des professeurs (21,4 %) ou *chronologie* par 12,4 % des enseignants (tout en ne faisant pas partie des choix de 83,7 % enseignants interrogés).

Faut-il voir là, la marque du retentissement qu'ont pu avoir, parmi les enseignants d'histoire-géographie, certains ouvrages du tournant des années 1990 réhabilitant des thèmes de l'histoire dite traditionnelle ?

Un enseignement ne vaut que par la façon dont il est reçu et que par les traces qu'il laisse chez les élèves.

Tableau 34 : Contenus des cours d'histoire d'après les élèves

QE5 – En histoire, vous étudiez :	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Ce que pensent et croient les hommes d'hier et d'aujourd'hui	4,3	23,8	46,9	23,9	1,0
Des dates importantes et les événements qui s'y rattachent	29,8	47,0	20,2	2,4	0,6
La façon dont travaillent et communiquent les hommes d'hier et d'aujourd'hui	12,9	39,3	37,8	8,8	1,2
Les grands problèmes du monde d'aujourd'hui	33,2	37,9	22,2	5,7	1,0
L'explication des événements (pourquoi ils ont eu lieu, quelles ont été leurs conséquences)	38,9	39,7	17,3	3,2	0,9

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

Quand les élèves sont interrogés sur ce qu'ils étudient en cours d'histoire, leurs réponses ne sont pas tout à fait en adéquation avec les objectifs que se fixe leur professeur. 76,8 % des élèves perçoivent le cours d'histoire, *très souvent* (29,8 %) et *souvent* (47 %), comme le lieu où l'on apprend à étudier *des dates importantes et les événements qui s'y rattachent* quand 4,7 % seulement des professeurs assignent à leur enseignement l'objectif d'*établir la chronologie des événements* (Cf. Tableau 32 : page 71). Même si l'image actuelle de l'histoire est quelque peu

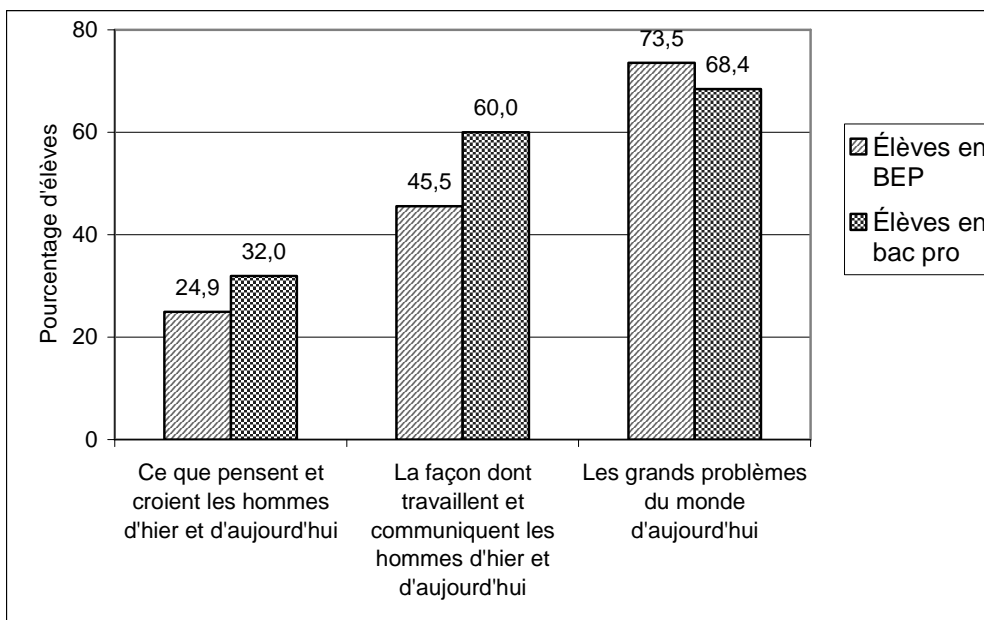
brouillée par les turbulences historiographiques de la fin du XX^{ème} siècle, les enseignants ne veulent, à l'évidence, pas laisser, à leurs élèves, l'image d'une histoire événementielle et descriptive.

Les uns et les autres se rejoignent sur le fait que l'enseignement de l'histoire a pour objectif de *comprendre le présent à partir du passé*, ce qu'affirment près de huit professeurs sur dix (78,7 % - Cf. Tableau 32 : page 71) et ce que reconnaissent 78,6 % des élèves (*très souvent* 38,9 % et *souvent* 39,7 %) qui disent étudier en histoire *l'explication des événements (pourquoi ils ont eu lieu, quelles ont été leurs conséquences)*.

Si l'on compare les réponses obtenues auprès des élèves en BEP et celles obtenues auprès des élèves en baccalauréat professionnel, quelques différences significatives apparaissent.

Graphique 3 : Les différences observées entre les élèves de BEP et les élèves de baccalauréat professionnel sur les contenus des cours d'histoire

QE5 – En histoire, vous étudiez :



Base : Les 2 570 élèves ayant répondu à la question 3 (1 359 en BEP et 1 211 en baccalauréat professionnel).

Lecture : 24,9 % des élèves en BEP disent étudier, *très souvent* ou *souvent*, *ce que pensent et croient les hommes d'hier et d'aujourd'hui*, contre 32 % des élèves en baccalauréat professionnel.

NB : Ne sont représentées ici que les modalités *très souvent* et *souvent*, qui ont été regroupées entre elles.

Une certaine adéquation s'observe entre la représentation qu'ont distinctivement les élèves de chaque niveau de classe (BEP ou baccalauréat professionnel) des contenus étudiés en cours d'histoire et les programmes d'enseignement proposés pour chacun de ces niveaux. Ainsi, en baccalauréat professionnel (première et terminale), où il s'agit notamment « de réfléchir à quelques grandes questions du temps présent concernant la place, le rôle et les effets de la technique et de sa diffusion, le développement des communications, l'importance du fait religieux dans les sociétés, les rapports de force entre les Etats et les régions du monde, la Nation, la démocratie et le rôle du citoyen »³⁴, les lycéens sont plus nombreux que leurs

³⁴ Centre national de documentation pédagogique, *Enseignements généraux – Baccalauréat professionnel*, mars 2002, page 15.

camarades en BEP à dire *étudier ce que pensent et croient les hommes d'hier et d'aujourd'hui* (32 % contre 24,9 %), ainsi que *la façon dont travaillent et communiquent les hommes d'hier et d'aujourd'hui* (60 % contre 45,5 %). Quant aux élèves de BEP, ils déclarent étudier davantage *les grands problèmes du monde d'aujourd'hui* que leurs camarades en baccalauréat professionnel.

La géographie

Il y a plusieurs décennies déjà que l'Homme a été introduit dans une science qui, au tournant du siècle dernier, s'appuyait principalement sur les conditions naturelles et la géologie. La géographie est désormais prioritairement définie comme la science qui étudie les interactions entre l'Homme et son environnement. Les enseignants interrogés ne s'y trompent pas.

Tableau 35 : Objectifs assignés à l'enseignement de la géographie

QP15 – Quels objectifs assignez-vous à l'enseignement de la géographie ?*	%**
Analyser les relations entre l'homme et son milieu	66,2
Étudier les enjeux spatiaux et géopolitiques	58,8
Étudier l'organisation de l'espace par les sociétés	48,4
Connaître son pays et le monde	36,5
Contribuer à penser le développement durable	24,7
Savoir localiser des grands repères sur une carte	18,7
Penser l'espace	11,9
Analyser des systèmes	11,6
Travailler sur une science sociale	7,8
Représenter l'espace	5,7
Étudier les paysages	3,8
Non-réponses	6,1

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

* Consigne : « Choisissez les trois objectifs qui, selon vous, sont les plus importants ».

** Lecture : pourcentage des enseignants interrogés qui ont sélectionné cet item parmi trois choix non hiérarchisés.

Les objectifs de l'enseignement de la géographie qu'ils retiennent, sont, en effet, très clairement dictés par l'action des sociétés sur l'espace terrestre : pour 66,2 % des enseignants, il s'agit d'*analyser les relations entre l'homme et son milieu* et pour près de la moitié 48,4 %, d'*étudier l'organisation de l'espace par les sociétés*.

En outre, et plus récemment encore, les problématiques de la géographie ont été renouvelées par l'intégration de l'étude des enjeux de pouvoir que peut connaître un territoire. Ainsi, près de six enseignants sur dix (58,8 %) retiennent l'objectif d'*étudier les enjeux spatiaux et géopolitiques*.

A contrario, ils sont tout naturellement moins nombreux à retenir des objectifs d'enseignement apparentés à une géographie descriptive : *connaître son pays et le monde* (36,5 % des enseignants), *savoir localiser des grands repères sur une carte* (18,7 %) et *représenter l'espace* (5,7 %) recueillent nettement moins de suffrages.

On retiendra que commencent à émerger des objectifs liés à des problématiques très récentes, puisque près d'un quart des enseignants interrogés (24,7 %) se donnent pour perspective de *contribuer à penser le développement durable*.

Comme en histoire, on se gardera de surestimer ces constats et de penser que les choix des professeurs en matière d'objectifs qu'ils assignent à leur enseignement de la géographie sont le fruit d'une adhésion personnelle à tels ou tels courants épistémologiques qui traversent la géographie depuis ses origines. Avant tout, les enseignants respectent les programmes qui sont, eux-mêmes, inspirés d'une école de pensée ou d'une autre. Néanmoins, la cohérence que manifestent les professeurs entre les objectifs et les notions qu'ils retiennent, atteste de ce qu'ils ont une bonne connaissance de l'histoire récente de la géographie.

Tout comme en histoire, l'interrogation des professeurs sur leurs objectifs prioritaires a été doublée de l'obligation de choisir quelques-uns des plus et moins importants concepts très largement utilisés dans une séquence d'enseignement de géographie. Ces mêmes notions sont celles qui contribuent à asseoir les concepts de la géographie et à positionner ceux qui les emploient par rapport aux différentes écoles de pensées : en effet, ces notions ou concepts font repère et donnent direction dans cette composante disciplinaire toujours en mouvement.

Tableau 36 : Les termes en cours de géographie

QP16 – Termes d’usage fréquent en cours de géographie	Les plus importants*	Les moins importants**	Les non choisis
	%	%	%
Acteurs	14,3***	13,1	72,6
analyse spatiale	15,3	6,2	78,5
carte, croquis	24,5	3,0	72,5
centre, périphérie	17,4	1,7	80,9
conceptualisation	5,9	33,2	60,9
démographie	9,8	4,9	85,3
description	2,9	20,9	76,2
économie	7,4	3,3	89,3
environnement	18,8	1,7	79,5
espace	30,1	0,6	69,3
flux	9,7	1,1	89,2
géopolitique	29,0	3,3	67,7
hiérarchisation	4,7	12,2	83,1
lieux	0,6	24,6	74,8
milieux	13,3	5,4	81,3
mode de faire valoir	1,3	49,9	48,8
modélisation	4,4	24,5	71,1
observation	12,1	7,6	80,3
paysage	7,3	5,4	87,3
pôles	5,5	2,8	91,7
population	14,7	0,8	84,5
régions	1,9	4,7	93,4
relief	0,6	23,4	76
réseaux	8,1	5,7	86,2
système	17,2	8,0	74,8
territoires	11,4	4,5	84,1
ville	1,6	4,7	93,7
non-réponses	10,0	22,7	

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

* Consigne : « Quels sont pour vous les trois termes les plus importants ? »

** Consigne : « Quels sont pour vous les trois termes les moins importants ? »

*** Lecture : 14,3 % des enseignants interrogés ont sélectionné le terme *acteurs* parmi trois choix non hiérarchisés de termes les plus importants.

C'est ainsi que, sans surprise, on privilégie la notion d'espace (à raison de 30,1 %) dont il s'agit de repérer les différents types d'organisation (agricole, urbanisé, industrialisé, culturel, économique, transfrontalier...) dans une perspective résolument dynamique et les termes *cartes et croquis* (à raison de 24,5 %) que préconisent les programmes de géographie du lycée professionnel en les déclarant « indispensables pour appréhender l'organisation et le fonctionnement des ensembles géographiques retenus »³⁵. Pour faire étudier une géographie fondée sur l'organisation de l'espace par l'Homme et les enjeux géopolitiques actuels, on mobilise fréquemment les notions de *géopolitique* (29 % des enseignants), *d'environnement* (18,8 %), *de centre, périphérie* (17,4 %), *de système* (17,2 %) et, dans une moindre mesure, *d'analyse spatiale* (15,3 %), *de population* (14,7 %), *d'acteurs* (14,3 %) et *de milieux* (13,3 %). Dans la même logique, les mots qui renvoient plutôt à des notions de géographie physique et descriptive, tels *description* (choisie par 2,9 % des enseignants), *lieux* (0,6 %), *relief* (0,6 %) ... sont considérés comme n'étant d'importance que par un faible pourcentage d'enseignants.

Tableau 37 : Contenus des cours de géographie d'après les élèves

QE6 – En géographie, vous étudiez :	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Des ensembles régionaux	6,6	22,7	47,6	21,2	1,8
Des pays	28,2	46,5	20,8	3,2	1,2
Des paysages	4,6	17,5	46,9	29,4	1,7
La localisation (de villes, de reliefs, de ressources...)	17,6	37,1	34,8	9,1	1,4
La population	33,7	45,8	16,2	2,9	1,3
Le déplacement des hommes et des marchandises	19,0	39,1	30,7	9,8	1,3
Les activités économiques	32,6	43,8	18,7	3,7	1,1
Les relations entre les hommes et leur environnement	12,8	35,5	40,0	10,6	1,1

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

Le constat qu'une grande majorité d'élèves, plus de sept sur dix, retiennent du cours de géographie qu'on y étudie *la population* (33,7 % *très souvent* et 45,8 % *souvent*), *les activités économiques* (32,6 % *très souvent* et 43,8 % *souvent*) et *des pays* (28,2 % *très souvent* et 46,5 % *souvent*), ne saurait surprendre. En effet, à quelque niveau d'enseignement que l'on se situe au lycée professionnel, l'étude de ces différents sujets figure en bonne place dans les programmes³⁶ :

- « Le programme des classes de seconde professionnelle (BEP) analyse les rapports entre l'homme et le système-terre », avec notamment toute une partie consacrée au constat des inégalités dans les répartitions et les évolutions de la population dans le monde.

³⁵ Centre national de documentation pédagogique, *Enseignements généraux – Baccalauréat professionnel*, mars 2002, page 15.

³⁶ Centre national de documentation pédagogique, *Enseignements généraux – Baccalauréat professionnel*, mars 2002, page 15.

- Le programme des classes de terminale professionnelle (BEP) « étudie les espaces organisés et les paysages produits par les activités humaines », abordant ainsi les notions de flux, activités industrielles, modes d'exploitation...
- Enfin, le point de vue retenu par le programme de géographie des classes préparant au baccalauréat professionnel (première et terminale) « est celui des Etats et des grands ensembles économiques définis sur une base territoriale », s'inscrivant de fait en cohérence avec le programme des classes de BEP et proposant après l'étude du territoire français en classe de première (baccalauréat professionnel), celle des ensembles territoriaux du monde actuel (les Etats-Unis, l'Europe, l'Asie, l'Afrique) en terminale (baccalauréat professionnel).

Chemin faisant, on aborde *le déplacement des hommes et des marchandises*, ce que mentionnent 58,2 % des élèves (19 % *très souvent* et 39,1 % *souvent*) et *la localisation (de villes, de reliefs, de ressources...)*, retenue par 54,7 % (17,6 % *très souvent* et 37,1 % *souvent*).

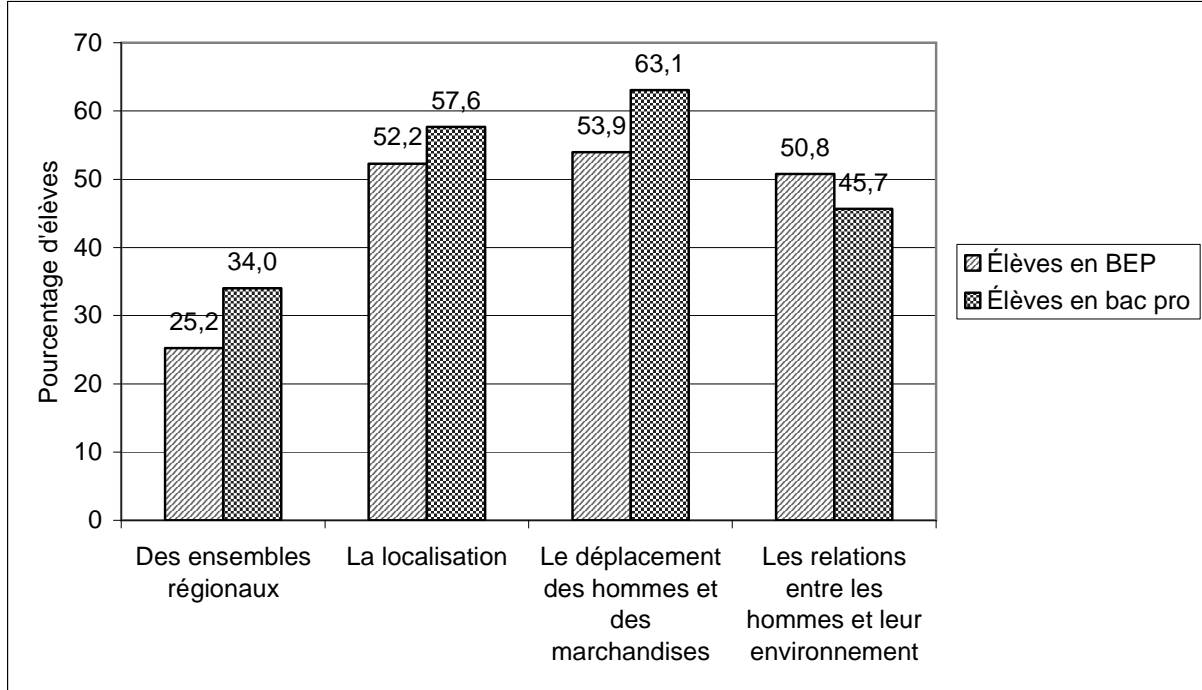
L'approche par *pays* semble être davantage privilégiée par rapport à l'approche sous forme d'*ensembles régionaux* (6,6 % *très souvent* et 22,7 % *souvent*), bien que les changements d'échelle soient pris comme facteur d'analyse dans le raisonnement géographique auquel sont censés être initiés les élèves en formation.

Même s'il est difficile aux élèves de percevoir les objectifs que le professeur assigne à une séquence d'apprentissage, il est tout de même remarquable de constater que moins de la moitié d'entre eux (48,3 %) disent étudier *très souvent* (12,8 %) et *souvent* (35,5 %) en géographie *les relations entre les hommes et leur environnement* et 40 % pense le faire *parfois* et 10,6 % *jamais*, alors qu'il s'agit de l'objectif premier pour 66,2 % des enseignants (Cf. Tableau 35 : page 76).

En revanche, les deux catégories de répondants interrogés s'accordent pour dire que *l'étude des paysages* ne constitue ni un fréquent sujet en cours de géographie pour les uns (les élèves disent les étudier *parfois* 46,9 % et *jamais* 29,4 %) ni un objectif assigné à l'enseignement de la géographie pour les autres (seulement 3,8 % des enseignants retiennent cet objectif - Cf. Tableau 35 : page 76).

Graphique 4 : Les différences observées entre les élèves de BEP et les élèves de baccalauréat professionnel sur les contenus des cours de géographie

QE6 – En géographie, vous étudiez :



Base : les 2 570 élèves ayant répondu à la question 3

(1 359 en BEP et 1 211 en baccalauréat professionnel – Cf. Tableau 7 : page 33).

Lecture : 25,2 % des élèves en BEP disent étudier, *très souvent* ou *souvent*, des ensembles régionaux, contre 34 % des élèves en baccalauréat professionnel.

NB : Ne sont représentées ici que les modalités *très souvent* et *souvent*, qui ont été regroupées entre elles.

Du BEP au baccalauréat professionnel, la représentation que se font les élèves de la géographie évolue sensiblement. On note une place plus importante prise par la trilogie *ensembles régionaux*, *localisation* et *déplacement des hommes et des marchandises*, et un léger recul d'une représentation intégrant *les relations entre les hommes et leur environnement*, conformément aux programmes d'enseignement.

L'éducation civique, juridique et sociale

L'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) est dispensé dans les lycées professionnels depuis plus de cinq ans en BEP et baccalauréat professionnel (septembre 2001). Des modalités d'organisation se sont mises en place, des pratiques pédagogiques se sont développées en fonction du cadrage institutionnel (Bulletin officiel hors-série n°2 du 30 août 2001 et document d'accompagnement) et des éventuelles recommandations de comités de pilotage académique.

Tableau 38 : Objectifs assignés à l'enseignement de l'ECJS

QP17 – Quels objectifs assignez-vous à l'enseignement de l'ECJS ?*	%**
Développer l'esprit critique	52
Apprendre à vivre en société	49,4
Former au débat argumenté	45,1
Apprendre la citoyenneté	41,4
Transmettre des valeurs	33
Étudier et comprendre l'actualité	28,6
Donner des moyens d'intégration sociale et culturelle	25
Étudier les droits de l'Homme et du citoyen	8,4
Étudier les institutions et les lois	6
Sensibiliser aux questions de patrimoine	1,6
Non-réponses	9,4

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

* Consigne : « Choisissez les trois objectifs qui, selon vous, sont les plus importants ».

** Lecture : pourcentage des enseignants interrogés qui ont sélectionné cet item parmi trois choix non hiérarchisés.

Comme déjà mentionné, cet enseignement n'est pas attribué à une discipline particulière, tant la dimension d'éducation civique est partie prenante de la mission de tout enseignant. De fait, « cette éducation obligatoire concerne l'ensemble des enseignants et des disciplines et prolonge l'enseignement prévu dans certaines matières, notamment l'histoire-géographie et la vie sociale et professionnelle (VSP). Des plages horaires sont réservées dans l'emploi du temps afin de faciliter l'approche interdisciplinaire de cette éducation, la participation d'intervenants extérieurs, l'organisation de sorties, etc. Les 30 heures prévues sont incluses dans le volume horaire total cycle »³⁷. Quant aux contenus de l'ECJS, ils « sont les mêmes pour toutes les séries et pour tous les lycées »³⁸. Il peut donc y avoir proximité de contenus et de compétences mises en œuvre et objectifs en commun. C'est ainsi que *développer l'esprit critique*, partagé avec l'enseignement de l'histoire (Cf. Tableau 32 : page 71), est retenu par 52 % des enseignants. Viennent ensuite les objectifs propres à l'éducation civique, juridique et sociale tels qu'*apprendre à vivre en société* (que retiennent 49,4 % des professeurs) et *former au débat argumenté* (45,1 %) et *apprendre la citoyenneté* (41,4 %).

On remarque que l'adéquation est totale entre les choix des enseignants et les finalités de l'enseignement de l'ECJS telles qu'elles sont définies dans les programmes³⁹ : il s'agit d'une « éducation à la citoyenneté » dont l'objectif est de « favoriser la formation d'un citoyen responsable, autonome, capable d'exercer une pensée critique dans la vie de la cité » notamment par « la formation d'une opinion raisonnée, l'aptitude à l'exprimer, l'acceptation du débat public ».

Peu d'enseignants retiennent l'étude du patrimoine dans le cadre de leur enseignement, qu'il s'agisse d'histoire (où *initier au patrimoine* ne rassemble que 4,5 % des citations - Cf. Tableau

³⁷ Centre national de documentation pédagogique, *Disciplines d'enseignement général – Section de préparation aux brevets d'études professionnelles*, juin 2001, page 20.

³⁸ Bulletin officiel hors-série n°2 du 30 août 2001.

³⁹ Bulletin officiel hors-série n°2 du 30 août 2001.

32 : page 71) ou d'ECJS (où seulement 1,6 % des enseignants considèrent que *sensibiliser aux questions de patrimoine* constitue un objectif de cet enseignement).

On choisit plus volontiers des objectifs englobant que circonscrits comme *étudier les droits de l'Homme et du citoyen* (8,4 % des réponses) ou *étudier les institutions et les lois* (6 %).

D'autres résultats viennent étayer ces observations sur les objectifs assignés à l'enseignement de l'ECJS. En effet, dans la troisième partie du questionnaire destiné aux professeurs et qui concerne leurs pratiques au sein de la classe, une question sur le rôle assigné à l'ECJS leur est posée. Cette question ne s'adresse qu'aux professeurs ayant déclaré enseigner cette matière au niveau de classe auquel ils ont décidé de se référer, soit 726 enseignants (Cf. Tableau 60 : page 108).

Tableau 39 : Rôle assigné à l'ECJS

QP29 – Si vous en êtes chargé(e), quel rôle assignez-vous à l'ECJS dans votre enseignement ?	%
Développer l'esprit critique des élèves	43,3
Permettre aux élèves de faire des recherches sur des thèmes et sujets d'actualité	32,4
Répondre à une demande sociale	8,0
Poursuivre l'éducation civique du collège	6,3
Aborder les problèmes de vie scolaire dans votre établissement	2,2
Pratiquer des activités interdisciplinaires	1,9
Autre (précisez)	2,6
Non-réponses	3,3

Base : les 726 enseignants (57,2 %) déclarant enseigner l'ECJS au niveau de classe choisi comme référence pour répondre au questionnaire (Cf. Tableau 60 : page 108).

On voit clairement que *le développement de l'esprit critique des élèves* domine dans les réponses des professeurs (43,3 %), ce qui affermit l'objectif de développement de l'esprit critique, de capacité de jugement autonome et raisonné que les enseignants assignent en premier à l'enseignement de l'ECJS (Cf. Tableau 38 : page 82). Par ailleurs, pour près d'un tiers des enseignants déclarant être en charge de l'enseignement de l'ECJS (32,4 %), cet enseignement doit *permettre aux élèves de faire des recherches sur des thèmes et sujets d'actualité*. C'est en quelque sorte une démarche préalable pour construire un argumentaire. En revanche, *la pratique d'activités interdisciplinaires* et *l'abord de problèmes de vie scolaire dans l'établissement* ne semblent pas être un rôle que beaucoup de professeurs assignent à l'ECJS dans leur enseignement (respectivement 1,9 % et 2,2 %).

19 enseignants (2,6 %) disent assigner un *autre* rôle à l'ECJS. Et parmi les 16 qui précisent leur réponse, 11 évoquent la notion de « citoyenneté », ce qui ne saurait trahir la mission globale attribuée à l'éducation nationale qui est celle d'éduquer à la citoyenneté, ni, plus spécifiquement, le rôle pédagogique fixé à l'enseignant qui est celui d'« aider nos jeunes à se construire eux-mêmes comme citoyens en assimilant les règles intellectuelles qui le permettent »⁴⁰.

⁴⁰ Ministère de l'éducation nationale - Ministère délégué à l'enseignement professionnel, *Education civique, juridique et sociale en lycée professionnel*, 2001, page 1.

Tableau 40 : Les termes dans la définition de l'ECJS

QP18 – Termes d'usage fréquent dans la définition de l'ECJS	Les plus importants*	Les moins importants**	Les non choisis
	%	%	%
action, engagement	12,7***	6,2	81,1
citoyenneté	41,0	0,6	58,4
civisme	21,3	1,1	77,6
débat argumenté	25,9	9,1	65
démocratie	22,7	0,1	77,2
devoirs	13	1,3	85,7
droits	6,6	2,2	91,2
droits de l'Homme	13,9	0,6	85,5
élections	1	5,0	94
impôts	0,4	61,2	38,4
institutions	2,1	6,4	91,5
justice	5,3	1,2	93,5
laïcité	13,4	1,3	85,3
loi	3,6	2,1	94,3
morale	2,9	30,3	66,8
participation	7,8	8,4	83,8
patrimoine	0,7	32,2	67,1
politique	2,4	12,0	85,6
règlement intérieur	0,4	26,2	73,4
règles de vie	12,8	5,5	81,7
République française	5,4	5,8	88,8
responsabilité	25,3	0,4	74,3
sécurité	0,4	28,4	71,2
tolérance	32	1,0	67
valeurs	14,3	6,2	79,5
vie au lycée	1,4	16,6	82
non-réponses	11,3	29,1	

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

* Consigne : « Quels sont pour vous les trois termes les plus importants ? »

** Consigne : « Quels sont pour vous les trois termes les moins importants ? »

*** Lecture : 12,7 % des enseignants interrogés ont sélectionné le terme *action, engagement* parmi trois choix non hiérarchisés de termes les plus importants.

A ces objectifs les enseignants accolent, en toute cohérence, parmi les notions dont on fait fréquemment usage en cours d'éducation civique, celles correspondantes de *citoyenneté* (choisie par 41 % des professeurs), de *démocratie* (22,7 %), de *civisme* (21,3 %).

Leurs choix témoignent ainsi de leur compréhension de l'approche actuelle de la matière au lycée professionnel qui privilégie un apprentissage progressif de la citoyenneté, initié au collège, au détriment de la seule connaissance du fonctionnement des institutions qui prévalut longtemps. Ces constats se retrouvent dans l'importance accordée aux mots d'usage fréquent en cours d'ECJS : les professeurs délaissent le vocabulaire appartenant au registre institutionnel, tel *République française* (non choisi par 88,8 % des enseignants), *droits* (91,2 %), *institutions* (91,5 %), *justice* (93,5 %), *élections* (94 %), *loi* (94,3 %)... et *impôts*, terme considéré comme *le moins important* de tous (61,3 % des enseignants considèrent ce terme comme un *des moins importants* dans la définition de l'ECJS).

On ne peut qu'être sensible au fait qu'à travers leurs choix, les enseignants manifestent leur adhésion au passage d'une instruction civique qui s'apprenait (par exemple par des leçons de morale) à une éducation civique qui se vit. C'est ainsi qu'un quart des professeurs (25,9 %) considèrent que le *débat argumenté*, modalité pédagogique privilégiée dans le programme, fait partie des expressions les plus importantes dans la définition de l'ECJS.

Puisque *l'apprentissage de la vie en société* et *celui de la citoyenneté* sont des objectifs prégnants de l'enseignement de l'ECJS au lycée professionnel, *transmettre des valeurs*, vient tout naturellement comme un des objectifs essentiels aux yeux de 33 % des répondants ainsi que *donner des moyens d'intégration sociale et culturelle* (25 %). Si la notion de *morale* n'est prise en considération que par 2,9 % des professeurs (30,3 % classent ce terme dans *les moins importants*), ces derniers sont 32 % à considérer comme très *importante* en cours, la notion de *tolérance*, 25,3 % celle de *responsabilité* et, dans une moindre mesure, 12,7 % les notions d'*action*, d'*engagement*.

Cette conception de la citoyenneté qui se conquiert aujourd'hui par son action dans la vie sociale et ne se contente plus d'être apprise passivement est confortée par l'idée que se font les lycéens de l'enseignement de l'ECJS. En effet, ils sont plus de la moitié (60,8 %) à déclarer *apprendre à devenir un citoyen responsable* en cours d'ECJS. On constate ainsi une certaine cohérence entre les objectifs du programme et ce que disent faire les élèves.

Tableau 41 : Contenus des cours d'ECJS d'après les élèves

QE8 – Ce que vous faites en éducation civique, juridique et sociale (ECJS), c'est :	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Analyser les grands problèmes du monde d'aujourd'hui	21,9	31,3	25,7	16,9	4,2
Apprendre à devenir un citoyen responsable	25,8	35,1	21,1	14,3	3,8
Comprendre comment les hommes sont gouvernés	9,9	28,3	32,5	25,3	4,0
Comprendre que le monde doit être solidaire	9,3	24,8	34,8	27,1	4,0
Etudier les droits de l'Homme à l'échelle de la planète	14,4	25,4	31,0	25,2	4,1
Prendre connaissance des lois et apprendre à les respecter	23,7	29,2	26,0	17,3	3,8

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

Conformément à l'architecture d'ensemble du programme d'ECJS qui « consiste à redécouvrir, par l'analyse, la notion de citoyenneté, à en étudier les principes, modalités et pratiques, et à les conforter aux réalités du monde contemporain »⁴¹, les élèves sont plus de la moitié (60,8 %) à dire *apprendre, très souvent* (25,8 %) et *souvent* (35,1 %), à *devenir un citoyen responsable* en cours d'ECJS, et ils sont presque autant (53,3 %) à dire *analyser, très souvent* (21,9 %) et *souvent* (31,3 %), *les grands problèmes du monde d'aujourd'hui*. Les professeurs, quant à eux, sont moins nombreux (28,6 % - Cf. Tableau 38 : page 82) à faire de *l'étude et de la compréhension de l'actualité* un objectif de l'enseignement de l'ECJS.

Le décalage entre la perception des enjeux de la matière apparaît aussi entre professeurs et élèves pour ce qui se rapporte à la connaissance et au fonctionnement des institutions et des lois. C'est ainsi que 52,9 % des élèves disent *prendre très souvent* (23,7 %) et *souvent* (29,2 %) *connaissance des lois et apprendre à les respecter*, tandis que les enseignants, eux, ne sont pas plus de 6 % à fixer à leur enseignement comme objectif celui d'*étudier les institutions et les lois* (Cf. Tableau 38 : page 82). A noter toutefois que les lycéens en BEP sont plus nombreux que leurs camarades en baccalauréat professionnel à considérer que ce qu'ils font, *très souvent* ou *souvent*, en ECJS consiste à *prendre connaissance des lois et à apprendre à les respecter* (57,8 % contre 47,6 %), en dépit du fait que l'étude des contenus du programme d'enseignement de l'ECJS pour chaque niveau d'étude ne conduit pas à ce constat.

Au terme de cette analyse, il apparaît donc, qu'aux yeux des enseignants, l'histoire permet de *comprendre le présent à partir du passé*, la géographie *analyse les relations entre l'homme et son milieu* et l'éducation civique, juridique et sociale *développe chez les élèves l'esprit critique*. Quant aux élèves, ils considèrent plutôt que l'histoire leur permet *d'expliquer les*

⁴¹ Bulletin officiel hors-série n°2 du 30 août 2001 : *Programme d'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale dans les classes préparant aux BEP et dans les classes préparant à certains baccalauréats professionnels*.

évènements, qu'en géographie, ils étudient *la population* et qu'en ECJS, ils *apprennent à devenir des citoyens responsables*.

Les perceptions des uns et des autres seraient-elles donc si différentes ? En fait, les enseignants disent ce qu'ils ont l'intention de faire (en termes d'objectifs à réaliser), les élèves disent ce qu'ils font (en termes d'activités conduites en cours).

ELEMENTS DE CONSIDERATION DE LA DISCIPLINE CHEZ LES ENSEIGNANTS

Les résultats précédents ont permis d'approcher la dimension cognitive de l'image de la discipline par les enseignants, c'est-à-dire la définition qu'ils se font et qu'ils ont de cet objet en termes de connaissances et de savoirs, voire même de croyances et de valeurs. Il convient maintenant de compléter cette analyse sur l'image de la discipline histoire-géographie et ECJS par une approche centrée davantage sur la dimension affective, c'est-à-dire la prédisposition que les enseignants ont à évaluer positivement ou négativement leur discipline, mais également conative, autrement dit la façon dont ils se comportent envers cet objet.

Préférence disciplinaire des enseignants

Deux particularités caractérisent les professeurs qui enseignent l'histoire-géographie en lycée professionnel. D'une part, ces enseignants sont en grande majorité bivalents et sont de fait chargés d'enseigner le français, d'autre part, l'histoire-géographie regroupe trois composantes distinctes que sont l'histoire, la géographie et l'éducation civique, juridique et sociale. Sans que l'enseignement de celle-ci soit systématiquement attribué au professeur enseignant l'histoire-géographie, il est cependant souvent, voire prioritairement, le fait des professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel. Cela tient sans doute à la dimension civique du programme et des finalités de l'histoire-géographie et du français. Ainsi, ces professeurs peuvent enseigner jusqu'à quatre matières différentes.

Il devient alors intéressant de les questionner sur leur préférence pour enseigner l'une ou l'autre de ces matières, et de mettre les résultats obtenus en corrélation avec leur formation universitaire.

Tableau 42 : Préférence disciplinaire des enseignants

QP12 – Vous préférez enseigner :	%
Français	36,1
Histoire	23,8
Géographie	7,7
ECJS	0,6
Pas de préférence	29,8
Non-réponses	2

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Deux remarques s'imposent à l'observation des résultats. Tout d'abord, c'est *le français* qui recueille le plus de succès auprès des enseignants qui sont 36,1 % à déclarer préférer l'enseigner. Ensuite, une distinction significative s'observe entre *la géographie* et *l'histoire* : cette dernière est nettement plus choisie par les enseignants en tant que matière préférée (23,8 %) en comparaison avec la géographie (7,7 %). Il convient de préciser néanmoins que près d'un tiers des enseignants (29,8 %) indiquent ne *pas* avoir de *préférence* pour l'une ou pour l'autre des composantes.

Le choix initial du cursus universitaire peut avoir une incidence sur la préférence disciplinaire, qui à son tour peut influencer sur le temps d'enseignement consacré à chaque composante disciplinaire.

On relève une certaine contradiction entre le nombre de diplômés dans les différentes disciplines et les préférences d'enseignement : les enseignants sont davantage diplômés en histoire qu'en lettres (respectivement 50,9 % et 35,7 % - Cf. Tableau 11 : page 42) mais préfèrent enseigner ces dernières. En revanche une certaine cohérence des résultats s'observe au niveau de la géographie : 13,4 % des enseignants possèdent un diplôme dans cette matière et ils sont 7,7 % à déclarer préférer enseigner celle-ci. Mais est-ce que ces 98 professeurs (7,7 %) affichant une préférence pour enseigner la géographie correspondent aux enseignants diplômés en géographie ?

Tableau 43 : Préférence disciplinaire selon la formation initiale des enseignants

Enseignants ayant reçu une formation* :	Préférence pour l'histoire	Préférence pour la géographie	Préférence pour l'ECJS	Préférence pour le français	Pas de préférence	Non-réponses
En histoire	36,3**	7,6	0,8	20,9	33,7	0,8
En géographie	15,9	20,6	0,6	22,9	39,4	0,6
En lettres	11,2	3,3	0,9	61,2	22,9	0,4

* : Calcul des pourcentages sur la base des enseignants ayant reçu une formation dans la matière concernée : 647 enseignants en histoire (50,9 %), 170 en géographie (13,4 %) et 454 en lettres (35,7 %).

** Lecture : Parmi les enseignants ayant reçu une formation en histoire, 36,3 % préfèrent enseigner cette matière.

NB : Les doubles et triples formations ne sont pas spécifiées et sont comptabilisées pour chacune des matières.

Au regard des résultats, on constate que la plupart des enseignants ayant reçu une formation en histoire préfèrent enseigner cette dernière (36,3 %) et que ceux ayant suivi une formation en lettres préfèrent, et cela est encore plus nettement exprimé que leurs collègues formés en histoire, enseigner le français (61,2 %). En revanche, cette corrélation ne peut s'établir aussi aisément à propos des enseignants ayant suivi une formation en géographie puisque la plupart d'entre eux (39,4 %) déclarent ne pas avoir de préférence pour un enseignement disciplinaire particulier, et 22,9 % préfèrent enseigner le français contre 20,6 % la géographie. Ainsi la géographie ne semble pas bénéficier d'une considération préférentielle, d'autant plus que les enseignants ayant été formés en histoire ou en lettres sont également peu nombreux à préférer enseigner cette matière (respectivement 7,6 % et 3,3 %). Quant à l'ECJS, les professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel sont peu nombreux à préférer son enseignement, quelle que soit leur formation universitaire (moins de 1 %).

Goût et attitude des enseignants pour la discipline

Comme mis en évidence auparavant (Cf. Tableau 9 : page 38), les professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel ont majoritairement choisi ce métier pour *le plaisir d'enseigner les disciplines* (cité par 18,6 % d'entre eux comme première raison) et *donner aux élèves le goût des disciplines* (15,5 %). Ainsi, le fort attachement à la discipline constitue le principal moteur d'accès au métier. Cette prééminence disciplinaire supplante des motivations d'ordre plus général (comme *transmettre des connaissances, exercer une fonction éducative*) ou plus personnel (*la sécurité de l'emploi, la possibilité de concilier vie personnelle et vie professionnelle*).

Indéniablement, ce goût que les enseignants ont pour leur discipline et qu'ils souhaitent transmettre aux élèves, doit pouvoir se confirmer dans la pratique par un certain investissement, susceptible d'être approché entre autres par les activités effectuées par les professeurs dans le but d'actualiser et d'enrichir leur réflexion et leurs connaissances disciplinaires et pédagogiques.

Tableau 44 : Activités effectuées par les enseignants dans le but d'actualiser et d'enrichir leur réflexion et leurs connaissances disciplinaires et pédagogiques

QP9 – Dans le but d'actualiser et d'enrichir votre réflexion et vos connaissances disciplinaires et pédagogiques	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Vous effectuez des recherches sur des sites disciplinaires académiques	7,7	35,7	42,1	11,5	2,9
Vous effectuez des recherches sur d'autres sites	11,8	42,2	35,7	7,3	3,0
Vous fréquentez le CDDP, le CRDP, le CNDP	3,5	12,5	50,6	30,2	3,2
Vous lisez des revues, des ouvrages d'histoire et de géographie	22,9	40,8	32,0	2,5	1,8
Vous lisez des revues, des ouvrages se rapportent à l'éducation, à la pédagogie, à la didactique	6,1	20,6	55,1	15,5	2,6
Vous participez à des activités liées à votre discipline en dehors de l'Ecole	5,2	12,2	34,0	45,7	2,9
Vous participez à des séminaires, des colloques	1,9	4,8	35,2	55,2	2,9
Vous suivez des cours à l'université	1,9	2,0	9,3	83,5	3,3
Vous vous impliquez dans une association disciplinaire	2,8	2,9	8,3	82,0	4,0

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Au regard du tableau, on constate tout d'abord que les pourcentages les plus élevés s'observent dans les colonnes *parfois* et *jamais*, ce qui traduit un investissement modéré de la part des enseignants pour se maintenir à jour par rapport à leurs connaissances acquises. Rappelons cependant, que plus de la moitié d'entre eux (53,3 % - Cf. Tableau 13 : page 45) ont été amenés, au cours des cinq dernières années, à suivre une formation continue et que celle-ci portait avant tout sur les disciplines, que ce soit en terme de *contenus* (68 % - Cf. Tableau 14 : page 45) ou de *didactique* (48,4 %). *La participation à des activités extérieures à l'Ecole, à des séminaires, à une association disciplinaire ou à des cours à l'université* est une pratique très peu fréquente chez les enseignants, qui sont en effet nombreux à ne *jamais* effectuer ce type d'activités (respectivement 45,7 %, 55,2 %, 82 % et 83,5 %).

A l'inverse, *la lecture de revues ou d'ouvrages d'histoire et de géographie* constitue de loin l'activité la plus pratiquée, puisque près des deux tiers des enseignants (63,7 %) déclarent avoir recours (22,9 % *toujours* et 40,8 % *souvent*) à ces ressources. A ce type d'activité relativement « classique » vient s'ajouter une autre manière d'actualiser et de compléter ses connaissances, à savoir *la consultation de sites*. Celle-ci occupe en effet une place non négligeable chez les enseignants d'histoire-géographie dans l'actualisation et l'enrichissement de leurs connaissances, puisqu'ils sont près de la moitié (43,4 %) à *effectuer des recherches* (*toujours* 7,7 % et *souvent* 35,7 %) *sur des sites disciplinaires académiques* et plus de la moitié (54 %) *sur d'autres sites* (*toujours* 11,8 % et *souvent* 42,2 %). L'adoption de cette attitude, sans doute récente, témoigne de la généralisation de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les enseignants. Selon l'enquête menée à la rentrée 2002 sur

l'utilisation des ressources documentaires dans les lycées professionnels⁴², les enseignants sont 46,7 % à déclarer utiliser autant Internet que les autres ressources pour leurs recherches documentaires, contre 38,5 % affirmant utiliser surtout d'autres ressources qu'Internet et 14,3 % surtout Internet. Ces propos restent à relativiser compte tenu du fait que l'utilisation des TIC, et plus particulièrement le recours à Internet pour la mise à jour des connaissances, dépend fortement de la facilité d'accès à du matériel informatique ; celui-ci correspondant d'ailleurs davantage à un équipement personnel que professionnel.

⁴² Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche – Direction de l'évaluation et de la prospective, *Ressources documentaires et pratiques pédagogiques dans les lycées professionnels*, Note Evaluation 03.03, novembre 2003.

Perception du niveau de difficulté d'enseignement de la discipline

Tableau 45 : Perception du niveau de difficulté d'enseignement de la discipline

QP46 – Parmi les savoirs, compétences générales ou spécifiques relatifs à vos disciplines, lesquels vous paraissent très faciles, faciles, difficiles, très difficiles à enseigner ?	Très faciles	Faciles	Difficiles	Très Difficiles	Non-réponses
L'approche critique des événements	1,1	13,9	61,9	19,5	3,5
L'écriture d'un paragraphe en histoire, géographie, éducation civique	2,0	23,0	58,9	13,3	2,8
L'élaboration de cartes, de croquis	1,7	32,8	48,1	14,5	2,9
L'étude des paysages	6,5	60,6	27,0	3,2	2,8
L'utilisation des technologies de l'information et de la communication	6,4	44,3	33,2	10,5	5,6
La compréhension des événements	3,2	41,3	48,7	3,6	3,1
La lecture d'images	9,3	68,2	19,3	0,8	2,4
La lecture de cartes	5,5	60,2	30,2	1,3	2,7
La lecture de l'organisation de l'espace	1,8	26,5	59,7	9,0	3,0
La mise en relation de documents	2,7	23,1	59,1	12,4	2,8
Le prélèvement d'informations dans des documents	13,3	59,2	22,9	1,7	2,8
Les documents patrimoniaux	1,2	24,9	54,3	12,9	6,8
Les grands repères chronologiques	8,3	48,3	34,9	5,2	3,3
Les grands repères spatiaux	6,9	53,4	33,2	3,0	3,5
Les notions et concepts clés des programmes	2,1	26,9	59,8	6,9	4,3
Autre (précisez)	0,2	0,2	1,5	5,6	92,4

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Afin d'affiner l'analyse sur l'image qu'ont les enseignants de leur discipline, on peut évoquer les difficultés qu'ils rencontrent cherchant seulement à voir s'ils en éprouvent un peu, moyennement ou beaucoup, mais sans s'intéresser à la nature de celles-ci.

Si l'on calcule le pourcentage moyen obtenu à chacune des modalités, il s'avère que la modalité *difficiles* (pourcentage moyen égal à 40,8 %) est la plus cochée par les enseignants (le pourcentage moyen de la modalité *faciles* étant égal à 37,9 %). D'autre part, la modalité *très difficiles* (pourcentage moyen égal à 7,7 %) recueille plus de suffrages que la modalité *très faciles* (pourcentage moyen égal à 4,5 %). Ainsi, les professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel éprouveraient davantage de difficultés que de facilités à enseigner les savoirs et compétences relatifs à leurs disciplines, quels qu'ils soient.

On considérera une seconde fois ces résultats, dans la partie consacrée aux pratiques d'enseignement, en les interprétant cette fois-ci sous un angle d'approche plus pédagogique (Cf. page 150).

En conclusion, on retient le fort attachement disciplinaire constaté auprès des enseignants et la pratique de *la lecture d'écrits* et de *la consultation de sites* pour maintenir à jour leurs savoirs. Cependant, on serait tenté de mettre en avant le relatif paradoxe constaté entre ce goût prononcé des professeurs pour leurs disciplines et le fait qu'ils prennent peu part à des activités permettant d'actualiser et d'enrichir davantage leurs connaissances telles que *la participation à des séminaires* ou *l'implication dans une association disciplinaire*. La prédominance de ces attitudes s'explique certainement par le manque de temps dont ils disposent pour s'investir dans de telles activités compte tenu de la charge de travail qu'ils ont, alourdie notamment par le caractère bivalent de leur enseignement.

ELEMENTS DE CONSIDERATION DE LA DISCIPLINE CHEZ LES ELEVES

Au même titre que pour les enseignants, il s'agit ici de prendre en considération les différents éléments participant à la construction de l'image de la discipline histoire-géographie et ECJS chez les lycéens, dans ses dimensions affective et conative. On s'intéressera ainsi successivement à leur préférence disciplinaire, à l'intérêt ou utilité qu'ils peuvent éprouver pour la discipline, ainsi qu'à l'attitude qu'ils manifestent en classe ou au comportement qu'ils adoptent en dehors de l'établissement scolaire, et enfin à leur sentiment de réussite ou non dans cette discipline.

Préférence disciplinaire des élèves

Deux questions permettent d'estimer quelle est la matière préférée des élèves entre l'histoire, la géographie et l'ECJS. Tout d'abord, une question qui s'adresse aux enseignants et à qui il est demandé, d'après leur expérience, de dire si les élèves sont plus intéressés par les activités en histoire, en géographie ou en éducation civique, juridique et sociale (ECJS).

Tableau 46 : Préférence disciplinaire des élèves d'après les enseignants

QP50 – D'après votre expérience, les élèves sont généralement le plus intéressés par :	%
Difficile de répondre	39,6
Histoire	25,5
Géographie	18,9
ECJS	13,5
Non-réponses	2,4

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

La plupart des enseignants (39,6 %) expriment une difficulté à répondre à la question. Un enseignant sur quatre (25,5 %) pense que les élèves sont plus intéressés par l'histoire, contre 18,9 % par la géographie et 13,5 % par l'ECJS. Une certaine similitude s'observe au niveau de l'ordre de préférence pour les deux catégories de répondants, en notant toutefois que le français ne fait pas partie des différents choix de réponses proposés aux enseignants pour la préférence disciplinaire des élèves.

On peut rapprocher ces réponses de celles données par les élèves eux-mêmes à la question concernant leurs souhaits, en ne s'intéressant qu'à trois items proposés.

Tableau 47 : Les souhaits des élèves

QE22 – En cours d'histoire, de géographie, d'ECJS, vous aimeriez :	%*
Avoir plus souvent cours au CDI	36,3
Avoir plus souvent la parole	10,5
Avoir plus souvent l'occasion d'écrire tout(e) seul(e)	3,8
Copier moins	29,4
Faire plus de géographie	17,3
Faire plus d'histoire	16,6
Faire plus d'ECJS	15,9
Faire du travail sur ordinateur	56,5
Pouvoir choisir de temps en temps le sujet du cours	47,9
Relier davantage les sujets étudiés à votre spécialité professionnelle	36,3
Travailler davantage sur l'actualité	60,6

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

* Lecture : pourcentage d'élèves ayant coché l'item.

Les pourcentages obtenus à ces trois items (*faire plus de géographie, faire plus d'histoire, faire plus d'ECJS*) sont relativement faibles (respectivement 17,3 %, 16,6 % et 15,9 %) en comparaison, par exemple, au souhait de *travailler davantage sur l'actualité* (60,6 %). Les élèves semblent raisonner davantage en termes d'activités que de composantes disciplinaires. Par ailleurs, des différences peu significatives apparaissent entre ces pourcentages, classant dans l'ordre de préférence la géographie en premier, puis l'histoire et enfin l'ECJS, mais ne permettant pas d'interpréter ces résultats et de tirer des conclusions, alors trop hâtives.

Intérêt pour la discipline chez les élèves

Trois questions permettent de voir si les élèves perçoivent une utilité aux cours d'histoire, de géographie et d'ECJS, auquel cas ces cours seraient susceptibles de les intéresser. Ces trois questions seront traitées sous un angle d'approche davantage pédagogique dans la dernière partie du présent rapport, l'idée ici étant de chercher à saisir l'intérêt que manifestent les élèves pour la discipline.

Tableau 48 : Les compétences apprises en cours d'histoire, de géographie et d'ECJS

QE15 – Pour vous, les cours d'histoire, de géographie et d'ECJS vous apprennent-ils :	% d'oui	% de non	% non-réponses
À mieux vous exprimer par écrit	72,3	26,2	1,5
À mieux vous exprimer à l'oral	71,5	27	1,5
À prendre la parole en classe	61,9	35,9	2,2

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

Quelle que soit la compétence acquise grâce aux cours, on note un apport évident de la discipline pour les élèves, qui sont nettement plus de la moitié à déclarer apprendre à *mieux s'exprimer par écrit* (72,3 %) et à *l'oral* (71,5 %), et à *prendre la parole en classe* (61,9 %) en cours d'histoire, de géographie et d'ECJS. A noter que les élèves en BEP sont 74,2 % à affirmer que ces cours leur apprennent à *mieux s'exprimer à l'oral* contre 68,5 % des élèves en baccalauréat professionnel.

Tableau 49 : L'utilité des cours d'histoire, de géographie et d'ECJS pour les élèves

QE16 - Pour vous-même, à quoi vous servent les cours d'histoire, de géographie et d'ECJS ?	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout	Non-réponses
À avoir de bonnes notes	21,3	44,5	20,8	12,8	0,7
À mieux comprendre le monde de l'entreprise	32,3	32,0	23,1	11,9	0,7
À satisfaire votre curiosité	35,6	30,8	23,3	9,4	0,9
À vous situer dans le monde qui vous entoure	50,9	27,7	15,6	5,0	0,8

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

Les pourcentages les plus élevés s'observent de façon majoritaire dans la colonne *beaucoup*, ce qui prouve que les cours de la discipline en question présentent une utilité pour les élèves eux-mêmes : *se situer dans le monde qui les entoure* (50,9 %), *satisfaire leur curiosité* (35,6 %) et *mieux comprendre le monde de l'entreprise* (32,3 %). Ainsi, plus de la moitié des lycéens estiment que les cours d'histoire, de géographie et d'ECJS leur servent avant tout à *se situer dans le monde qui les entoure*, ce qui est à mettre en relation avec la principale mission que les enseignants de lettres-histoire assignent à leur métier, à savoir *donner aux élèves les moyens de comprendre le monde, de s'y situer et d'agir* (91,4 % sur la base du cumul de trois choix possibles – Cf. Tableau 10 : page 40).

Tableau 50 : Lien entre les cours de chaque composante disciplinaire et l'entreprise

QE17 – Pendant vos périodes de formation en entreprise* :	Histoire	Géographie	ECJS
Ce que vous faites en entreprise vous aide à mieux comprendre les sujets étudiés	12,9	11,6	63,7
Ce que vous avez étudié en cours vous sert dans l'entreprise	12,9	16,6	58,9
Vous ne voyez pas de lien entre ce que vous étudiez en cours et ce que vous faites en entreprise	64,3	59,2	29,2

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

* Consigne : L'élève devait cocher une ou des réponses pour chaque matière.

Alors qu'une large majorité des élèves (64,3 %) estiment que les cours d'histoire, de géographie et d'ECJS leur servent, *beaucoup* (32,3 %) ou *moyennement* (32 %), à *mieux comprendre le monde de l'entreprise*, les résultats présentés ici montrent que le lien entre les cours d'histoire-géographie et l'entreprise n'est pas évident à établir pour les élèves. Ceux-ci sont d'ailleurs plus du tiers (36,3 % - Cf. Tableau 31 : page 66) à souhaiter *relier davantage les sujets étudiés à leur spécialité professionnelle*. Ils sont en effet nombreux à ne trouver qu'une faible utilité de ces cours dans l'entreprise (12,9 % pour *l'histoire* et 16,6 % pour *la géographie*). En revanche, les connections entre le cours d'ECJS et l'entreprise semblent nettement plus nombreuses. Ainsi, près de six lycéens sur dix (58,9 %) déclarent que *ce qu'ils étudient en cours d'ECJS leur sert dans l'entreprise*. Ce constat confirme l'utilité de cette composante disciplinaire et réaffirme tout l'intérêt que les élèves peuvent y trouver.

Par conséquent, les élèves paraissent donc trouver une certaine utilité aux cours d'histoire, de géographie et d'ECJS puisque ces enseignements leur apprennent à *prendre la parole* et à *mieux s'exprimer par écrit* et à *l'oral*, mais leur servent également à *se situer dans le monde qui les entoure* (50,9 %), à *satisfaire leur curiosité* (35,6 %) et à *mieux comprendre le monde de l'entreprise* (32,3 %). Ces lycéens y retirent donc manifestement un intérêt évident, d'ordre plus ou moins personnel, et semblent avoir nécessairement une image positive de la discipline.

Goût et comportement des élèves pour la discipline

D'autres éléments peuvent être pris en considération afin d'affiner l'appréciation de l'image de la discipline chez les lycéens. On peut de fait s'intéresser à la perception du comportement des élèves par les enseignants, mais aussi à ce que les élèves aiment ou non faire en cours, ou encore à la pratique extra-scolaire par les élèves d'activités en lien avec la discipline. Chacun de ces éléments permet d'approcher davantage l'intérêt que les élèves peuvent accorder à la discipline, à travers leur goût plus ou moins prononcé et leur comportement envers celle-ci.

Ainsi, il a été demandé aux enseignants de décrire le comportement de leurs élèves en cochant les trois adjectifs les plus caractéristiques pour chaque composante disciplinaire à partir d'une liste donnée d'adjectifs.

Tableau 51 : Perception du comportement des élèves par les enseignants

QP51 – À l'égard de l'enseignement de vos disciplines, vous diriez que vos élèves en classe sont plutôt :	Histoire*	Géographie*	ECJS**	Moyenne HG
Actifs	38,4***	39,9	55	39,2
Attentifs	38,1	34,2	11,4	36,2
Créatifs	1,5	3,2	12	2,4
Critiques	22,6	13,5	35	18,1
Dissipés	13,4	13,4	18,2	13,4
Dynamiques	13,5	16,5	23,6	15,0
Enthousiastes	4,5	4,4	10,6	4,5
Intéressés	51,7	47,2	37,7	49,5
Motivés	7,3	7,7	15,7	7,5
Opposants	2,5	1,4	6,6	2,0
Passifs	27,2	27,1	13,4	27,2
Peu intéressés	18,1	18,6	12,4	18,4
Peu rigoureux	52,3	54,2	39,7	53,3
Rigoureux	2,8	3,1	1,5	3,0

* Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

** Base : les 726 enseignants (57,2 %) déclarant enseigner l'ECJS au niveau de classe choisi comme référence pour répondre au questionnaire (Cf. Tableau 60 : page 108).

*** Lecture : Pour 38,4 % des enseignants l'adjectif actifs fait parti des trois adjectifs les plus importants pour caractériser le comportement de leurs élèves en cours d'histoire.

Quelle que soit la composante, trois adjectifs semblent davantage caractériser le comportement des élèves en classe aux dires des enseignants, en précisant toutefois que la perception du comportement des élèves en cours d'ECJS ne correspond qu'à celle des professeurs déclarant enseigner cette matière. Les lycéens sont ainsi perçus comme des élèves *peu rigoureux* (54,2 % en géographie, 52,3 % en histoire et 39,7 % en ECJS), *intéressés* (51,7 % en histoire, 47,2 % en géographie et 37,7 % en ECJS) et *actifs* (55 % en ECJS, 39,9 % en géographie et 38,4 % en histoire). A contrario, les professeurs sont peu nombreux à percevoir leurs élèves comme des élèves *opposants* (1,4 % en géographie, 2,5 % en histoire et 6,6 % en ECJS), *créatifs* (1,5 % en histoire, 3,2 % en géographie et 12 % en ECJS) et *enthousiastes* (4,4 % en géographie, 4,5 % en histoire et 10,6 % en ECJS).

Une grande majorité d'attributs recueillent des scores proches en *histoire* et en *géographie* et assez différents en *ECJS*. Par exemple, les élèves sont relativement *attentifs* en *histoire* et en *géographie* (respectivement 38,1 % et 34,2 %) mais peu en *ECJS* (11,4 %). En revanche, ils sont beaucoup plus *critiques* (35 % contre 13,5 % à 22,6 % en *histoire-géographie*) et *créatifs* (12 %) en *ECJS* qu'en *histoire* et en *géographie* (respectivement 1,5 % et 3,2 %).

Quoi qu'il en soit, la perception du comportement des lycéens en classe par les enseignants confirme l'intérêt que ces élèves semblent avoir pour ces matières, puisque le qualificatif *intéressés* constitue le deuxième adjectif le plus choisi dans la liste par les professeurs, qui sont 49,5 % à l'avoir coché en *histoire-géographie* et 37,7 % en *ECJS*.

Tableau 52 : Ce que les élèves aiment faire en cours d'histoire, de géographie et d'ECJS

QE21 - En cours d'histoire, de géographie, d'ECJS, vous aimez, vous n'aimez pas* :	% de vous aimez**	% de vous n'aimez pas
Débattre en classe sur des sujets difficiles	68,0	32,0
Écouter le professeur (décrire, expliquer, raconter)	80,5	19,5
Faire des recherches tout(e) seul(e)	48,4	51,6
Faire un travail écrit (résumé, graphiques, cartes,...)	44,7	55,3
Prendre la parole en classe	63,7	36,3
Présenter un exposé	29,3	70,7
Travailler à partir de documents (textes, photos, cartes...)	86,8	13,2
Travailler à plusieurs	88,4	11,6

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

* Consigne donnée à l'élève : « Entourez un code par ligne : 1 = *Vous aimez*, 2 = *Vous n'aimez pas* »

** : Les pourcentages de non-réponses étant tous inférieurs à 0,7 %, les pourcentages de *vous aimez* et de *vous n'aimez pas* sont donnés sur le nombre de réponses effectives.

En première lecture du tableau, on retient que le pourcentage moyen étant nettement plus élevée pour la modalité *vous aimez* (63,7 % contre un pourcentage moyen de 36,3 % pour la modalité *vous n'aimez pas*), les lycéens sont plus nombreux à apprécier effectuer, en cours d'histoire, de géographie et d'ECJS, les différentes activités proposées dans la liste qu'à ne pas apprécier. Le constat de cette attitude positive des élèves envers les activités proposées en classe témoigne à nouveau de leur intérêt et de leur goût pour la discipline.

Parmi les différentes activités listées, le travail en groupe (88,4 % des lycéens aiment *travailler à plusieurs*), le travail à partir de documents (86,8 % aiment *travailler à partir de documents*) et *l'écoute du professeur* (80,5 %) constituent les trois activités les plus appréciées par les élèves, suivies par *le débat en classe sur des sujets difficiles* (apprécié par 68 % des lycéens) et *la prise de parole en classe* (63,7 %). Hormis *l'écoute du professeur*, l'ensemble des activités suscite une attitude active de la part des élèves en classe. Par ailleurs, ces activités font essentiellement appel à l'expression orale, le travail d'expression écrite semblant être moins apprécié par les élèves qui sont plus de la moitié à *ne pas aimer faire un travail écrit* (55,3 %) et *faire des recherches* (51,6 %). A l'exception cependant de *la présentation d'un exposé*, activité qui concerne aussi bien l'écrit et peut-être davantage l'oral, et ne recueille que très peu de réponses favorables (70,7 % des élèves *n'aiment pas présenter un exposé*).

Tableau 53 : La pratique par les élèves d'activités en lien avec la discipline en dehors du lycée

QE23 - En dehors du lycée et sans le professeur, vous arrive-t-il de :	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Faire des recherches personnelles sur des sujets d'histoire ou de géographie (par des lectures ou des recherches sur Internet)	4,7	12,5	38,2	43,8	0,9
Regarder des films ou des émissions de télévision d'histoire ou de géographie	15,8	28,7	40,1	14,8	0,7
Suivre l'actualité (vous suivez les informations à la télévision ou à la radio, vous lisez des journaux, des périodiques)	42,9	34,7	18,0	4,0	0,5
Visiter des musées, des expositions, des sites historiques ou des lieux géographiques	4,0	9,0	41,0	45,5	0,5

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

Hormis le fait de *suivre l'actualité* (42,9 % le font *très souvent* et 34,7 % *souvent*), les lycéens pratiquent peu d'activités en lien avec la discipline en dehors du lycée. En effet, ils sont moins de 15 % (13 %) à faire, *très souvent* (4 %) ou *souvent* (9 %), des sorties culturelles et moins de 20 % (17,2 %) à faire, *très souvent* (4,7 %) ou *souvent* (12,5 %), *des recherches personnelles sur des sujets d'histoire ou de géographie*. La discipline ne semble donc pas occuper une place déterminante dans les loisirs des élèves.

Tableau 54 : La discussion en dehors du lycée sur des sujets abordés en cours

QE24 - En dehors du lycée, vous parlez des sujets abordés en histoire, en géographie ou en ECJS :	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Avec votre famille	10,2	23,0	40,1	25,2	1,5
Avec vos camarades	6,1	19,0	45,5	27,3	2,0

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

De même, les sujets relatifs à la discipline sont peu évoqués en dehors du lycée par les élèves et leur entourage. Si les élèves estiment parler, *très souvent* (10,2 % d'entre eux) et *souvent* (23 %), *avec leur famille* de sujets abordés en classe, ils sont encore moins nombreux à le faire *avec leurs camarades* (6,1 % *très souvent* et 19 % *souvent*).

Réussite des élèves dans la discipline

Une certaine corrélation peut être établie chez les élèves entre le sentiment de réussite qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes dans la discipline et l'image qu'ils ont de celle-ci. En effet, le niveau de réussite d'un élève est susceptible de faire varier proportionnellement le degré d'appréciation de cette discipline par l'élève : « j'aime l'histoire parce que j'ai des bonnes notes en histoire ! » Et réciproquement, l'intérêt qu'une matière peut susciter chez un élève peut influencer la performance de celui-ci dans cette matière. Ces considérations sont à mettre en lien avec la notion de motivation, définie comme suit par Rolland Viau : « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de

son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but »⁴³. En restant à l'écart d'un débat opposant motivation intrinsèque et motivation extrinsèque, c'est au travers du concept de déterminisme réciproque que la motivation de l'élève est envisagée. En effet, c'est dans l'interaction constante et réciproque des caractéristiques individuelles de l'élève, de ses comportements et son environnement que la motivation existe. Un seul élément ne peut suffire à construire la motivation.

Il a été demandé aux élèves d'estimer eux-mêmes leur niveau en histoire, géographie et ECSJ au lycée professionnel et de comparer ce niveau avec celui atteint au collège.

Tableau 55 : Estimation du niveau des élèves dans la discipline par eux-mêmes

QE19 - Depuis que vous êtes en LP, en histoire, géographie, ECJS, vous pensez :	%
Bien réussir	45,8
Réussir moyennement	48,1
Avoir des difficultés	5,5
Non-réponses	0,6

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

Tableau 56 : Comparaison du niveau des élèves dans la discipline entre le collège et le lycée professionnel selon eux

QE20 – Par rapport au collège, en histoire, géographie, vous pensez :	%
Mieux réussir qu'au collège	56,2
Réussir de la même façon qu'au collège	34,0
Moins bien réussir qu'au collège	9,4
Non-réponses	0,4

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

Non seulement plus de neuf lycéens sur dix (93,9 %) estiment réussir dans la discipline (45,8 % déclarent *bien réussir* et 48,1 % *réussir moyennement*), mais ils sont aussi plus de la moitié (56,2 %) à penser *mieux réussir qu'au collège*. Un indéniable sentiment de réussite se dégage ainsi des résultats, laissant présupposer une conception positive de la discipline par les lycéens.

Par conséquent, si les élèves semblent manifester un incontestable intérêt pour la discipline, perçu à travers leur appréciation des activités effectuées en classe, leur comportement intéressé et actif adopté en cours, l'utilité et l'apport qu'ils retirent de l'enseignement ou encore leur sentiment de réussite en classe, ils ne consacrent en revanche

⁴³ VIAU Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent (Canada), De Boeck Université, 1994.

que peu de temps à cette discipline en dehors du lycée, aussi bien dans leurs loisirs que dans leurs sujets de conversation.

Néanmoins et contrairement à des idées fréquemment répandues sur l'image et la place des disciplines générales en lycée professionnel, se dégage de ces différents constats une conception positive de la discipline chez les élèves.

PLACE DE LA DISCIPLINE AU SEIN DE L'ETABLISSEMENT

Les enseignants des disciplines générales exerçant dans les établissements professionnels sont parfois soucieux de la reconnaissance accordée à leurs disciplines dans un ensemble dominé par la formation professionnelle. Compte tenu du type d'établissement dans lequel ils enseignent, contexte réputé difficile, leurs disciplines ne bénéficient pas toujours d'un grand prestige au sein de la communauté scolaire. Pour apprécier la perception que les enseignants ont de la place qui peut être accordée à l'histoire-géographie au sein de l'établissement, ils ont été invités à choisir des éléments qui contribuent peu ou prou à asseoir son importance.

Les lieux d'intervention

Tableau 57 : Les lieux d'intervention

QP31 – Où intervenez-vous ?	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Au CDI	3,5	29,3	43,4	5,9	17,9
Dans une salle banalisée	18,1	27,8	10,9	22,1	21,1
Dans une salle multimédia	1,3	14,2	35,9	26,1	22,5
Dans une salle réservée à vos disciplines	14,5	27,8	9,8	27,4	20,5

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Le lieu où le professeur est susceptible de dispenser son enseignement constitue indéniablement un élément de la considération accordée à sa discipline. Les résultats obtenus à la question portant sur cet aspect paraissent assez difficiles à interpréter compte tenu de leur relative similitude. Néanmoins, une dominante pour l'usage *des salles banalisées* semble ressortir puisque près de la moitié des professeurs (45,9 %) interviennent, *toujours* (18,1 %) et *souvent* (27,8 %), dans ce type de salles. En revanche, on note peu d'utilisation *des salles multimédia* (35,9 % *parfois* et 26,1 % *jamais*). On ne dispose cependant pas de données concernant leur existence dans les établissements participant à l'étude. Quant *au CDI*, 43,4 % des enseignants déclarent y intervenir *parfois* tandis que plus du tiers de lycéens (36,3 % - Cf. Tableau 31 : page 66) *aimeraient y avoir plus souvent cours*.

Les conditions de valorisation de la discipline

Tableau 58 : Valorisation de l'histoire-géographie

QP53 – Dans votre lycée professionnel, l'histoire et la géographie vous paraissent valorisées quand :	% oui	% non	% non-réponses
Des professeurs d'histoire-géographie sont professeurs principaux	37,0	56,5	6,5
Des projets disciplinaires sont inscrits dans le projet d'établissement	52,8	39,5	7,6
Des salles sont spécifiquement réservées à l'enseignement de vos disciplines	66,1	27,7	6,2
Le cabinet d'histoire et de géographie est bien équipé	73,1	19,7	7,2
Le conseil d'enseignement se réunit régulièrement	29,7	61,8	8,5
Les horaires affectés à vos disciplines sont placés de manière à favoriser l'apprentissage des élèves	77,8	17,0	5,2
Les professeurs d'histoire-géographie participent activement aux PPCP	52,1	40,5	7,4
Les professeurs d'histoire-géographie sont impliqués dans la vie de l'établissement	60,2	31,7	8,0
Autre (précisez)	2,2	9,1	88,7

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Pour plus de sept enseignants sur dix (77,8 %), le signe le plus important de la considération accordée à la discipline est de disposer d'*horaires favorisant l'apprentissage des élèves*. Ce constat revêt une importance d'autant plus significative en lycée professionnel, dans la mesure où les cours des disciplines générales dans ce type d'établissement ont lieu généralement l'après-midi, voir en fin de journée pour ce qui est de l'histoire-géographie. Dans des proportions relativement similaires, ils ont choisi de retenir de bénéficier de conditions de travail satisfaisantes : pouvoir disposer d'*un cabinet d'histoire-géographie bien équipé* et de *salles spécifiquement réservées à la discipline* sont, pour respectivement 73,1 % et 66,1 % des professeurs interrogés, des signes indubitables de l'importance de la discipline. Par ailleurs, *l'implication des professeurs d'histoire-géographie au sein de l'établissement* contribue à la valorisation de la discipline pour 60,2 % des enseignants. Enfin, autour d'un enseignant sur deux accorde aussi du crédit à *l'inscription de projets relatifs à l'histoire-géographie dans le projet d'établissement* (52,8 %) et à *la participation active des professeurs d'histoire-géographie aux PPCP* (52,1 %).

La tenue régulière du conseil d'enseignement et la désignation de professeurs d'histoire-géographie comme professeurs principaux n'apparaissent pas, en revanche (aux yeux de respectivement 29,7 et 37 % des enseignants) aussi essentielles que les éléments évoqués précédemment ; en rappelant que plus des deux tiers d'entre eux (69,2 % - Cf. Tableau 29 : page 58) ont exercé la fonction de *professeur principal* au cours des cinq dernières années scolaires.

Parmi les 27 enseignants (2,2 %) ayant pointé *autre* et explicitant leur choix, cinq mentionnent « la possibilité de faire appel à des intervenants extérieurs » ou « à effectuer des sorties pour les cours d'histoire-géographie » et cinq autres révèlent « la nécessité que l'histoire-géographie soit valorisée dans le discours quotidien des autres enseignants ».

LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Les pratiques d'enseignement sont définies comme « l'activité déployée par l'enseignant en situation de classe dans le but affiché que ses élèves s'engagent ou poursuivent leur activité en vue d'apprentissage »⁴⁴. Elles sont liées à la didactique de la discipline enseignée c'est-à-dire au choix des contenus à transmettre et des modalités de transmission de ces contenus (savoirs et savoir-faire liés à la discipline, conditions d'enseignement, démarches mises en œuvre). Les pratiques pédagogiques, c'est-à-dire l'organisation retenue pour faciliter l'apprentissage de ces contenus par les élèves (organisation de la séance, gestion de l'hétérogénéité, communication au sein de la classe...) en font partie.

L'enseignement est organisé en séquences globalisées comportant un nombre donné de séances. Les séquences correspondent généralement aux sujets d'étude indiqués dans les programmes et s'inscrivent de manière cohérente dans un projet pédagogique annuel ou pluriannuel, l'ensemble constituant une progression.

Il n'est nullement question dans cette dernière partie de juger ou d'apprécier l'efficacité de telle ou telle pratique mais bien de mieux connaître les différentes façons dont les professeurs s'y prennent pour enseigner l'histoire-géographie et l'ECJS, en classes de BEP et de baccalauréat professionnel. Il s'agit donc de tenter d'approcher tout ce que le professeur d'histoire-géographie en lycée professionnel déclare être amené à faire dans la conception, la préparation, la mise en œuvre et l'évaluation des séquences d'enseignement.

Pour analyser les réponses en fonction des niveaux d'enseignement, il a été demandé aux professeurs de se référer à un niveau particulier (seconde BEP, terminale BEP, première baccalauréat professionnel, terminale baccalauréat professionnel) pour répondre à la suite des questions concernant leurs pratiques au sein de la classe. Cette question permet alors d'effectuer des analyses statistiques afin de voir si des différences ou des similitudes sont observables entre les réponses des professeurs enseignant en BEP et celles des professeurs enseignant en baccalauréat professionnel.

Tableau 59 : Niveau de classe pris comme référence

QP19 – À quel niveau de classe allez-vous vous référer pour répondre aux questions qui suivent ?	%
Seconde BEP	27,1
Terminale BEP	29,2
Première bac professionnel	16,3
Terminale bac professionnel	23,6
Non-réponses	3,8

Base: les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Sur le total des répondants à cette question, plus de la moitié (56,3 %) disent se référer aux classes de BEP (27,1 % à la *seconde BEP* et 29,2 % à la *terminale BEP*), tandis que 40 % des professeurs interrogés font référence à la première et *terminale du baccalauréat professionnel* (respectivement 16,3 % et 23,6 %) pour répondre aux questions relatives à leurs pratiques d'enseignement.

⁴⁴ TALBOT Laurent, *Pratiques d'enseignement et difficulté d'apprentissage*, Ramonville Saint-Ange, Editions Erès, 2005.

Par ailleurs, dans la mesure où l'ECJS n'est pas systématiquement enseignée par le professeur de lettres-histoire en lycée professionnel, il est important de connaître la proportion d'enseignants déclarant assurer cet enseignement au niveau de classe auquel ils ont choisi de faire référence pour répondre aux questions sur leurs pratiques au sein de la classe.

Tableau 60 : Enseignement de l'ECJS

QP22 – Enseignez-vous l'ECJS au niveau de classe auquel vous faites référence pour répondre à ce questionnaire (cf. question 19) ?	%
Oui	57,2
Non	36,8
Non-réponses	6,1

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Sur les 1 270 professeurs interrogés, 726 (57,2 %) enseignent l'ECJS dans le niveau auquel ils font référence pour répondre aux questions relatives à leurs pratiques au sein de la classe.

LA PREPARATION DES COURS PAR LES ENSEIGNANTS

C'est sans doute la dimension la moins observable et appréciable du métier de l'enseignant puisqu'elle s'effectue en dehors des heures de classe et souvent à son domicile. Mais cette préparation des cours est une phase clé où le professeur est appelé à un travail constant de réflexion et de recherche d'information, pour être en mesure de concevoir des contenus adaptés et des démarches spécifiques capables de stimuler au mieux l'intérêt et l'esprit critique de ses élèves, tout en permettant à ces derniers d'appréhender de façon simple et efficace la matière enseignée. La préparation des cours implique donc que l'enseignant sache situer l'état actuel de sa discipline et qu'il ait pris connaissance des programmes d'enseignement en vigueur.

L'appropriation des programmes d'enseignement et de leurs contenus

L'appropriation des programmes et contenus de la discipline d'enseignement peut se faire par l'intermédiaire des nombreuses sources documentaires dont disposent aujourd'hui les enseignants pour préparer leurs cours. Les types de documents officiels se sont diversifiés, notamment par la création des documents d'accompagnement.

Tableau 61 : Prise de connaissance des programmes

QP20 – De quelle manière prenez-vous prioritairement connaissance des programmes des classes dans lesquelles vous enseignez ?	% oui	% non	% non-réponses
Par les publications et les sites Internet officiels	87,2	7,5	5,4
Par les manuels scolaires	71,9	19,5	8,6
Par des réunions spécifiques	41,3	45,9	12,8
Autre (précisez)	6,2	36,5	57,2

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Les publications et sites Internet officiels constituent la source incontestée des professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel pour prendre connaissance des programmes scolaires (87,2 %). « Cette approche est évidemment légitime en cela qu'elle traduit un respect majeur et quasi-général des thèmes obligatoires à étudier »⁴⁵. Les enseignants s'aident apparemment aussi beaucoup *des manuels scolaires* (71,9 %).

Parmi les autres sources (réponses à l'item *autre*), viennent en premier « les échanges avec les collègues » (46 % des mentions). « Les sites Internet disciplinaires » sont quant à eux très peu cités (seulement par quatre enseignants ayant répondu *autre* à cette question).

⁴⁵ Retour d'inspections en lettres et histoire-géographie dans l'académie de Besançon : *Retour d'inspections en lettres – Rencontres sur le terrain septembre 1996 – juin 2000, 2000*. Consultable sur le site de l'académie de Besançon : www.ac-besancon.fr.

Les choix initiaux dans la préparation

A l'appropriation et la maîtrise des contenus disciplinaires, s'ajoute la capacité à mobiliser et à mettre en œuvre l'étendue de ces connaissances acquises en vue de structurer le cours. En effet, construire une séquence d'enseignement, c'est d'abord effectuer un certain nombre de choix, parfois difficiles, et déterminer des priorités. Quels sont alors les éléments guidant l'enseignant dans cette préparation ?

Tableau 62 : Guidage dans la préparation d'une séquence d'enseignement

QP21 – Au moment de la préparation d'une séquence d'enseignement, ce qui vous guide avant tout c'est* :	% premier choix	% deuxième choix	% troisième choix	% cumulés**	% non classés
La démarche que vous jugez la mieux adaptée	11,3	11,7	14,8	37,8	62,2
La problématique du sujet d'étude	27,2	18,2	10,4	55,8	44,2
Le chapitre du manuel	0,6	1,0	2,0	3,6	96,4
Les documents que vous possédez	1,0	4,5	7,6	13,1	86,9
Le niveau de la classe	15,6	15,6	14,4	45,6	54,4
Les notions clés et les contenus de cette partie du programme	19,1	19,0	13,1	51,2	48,8
Les objectifs que vous souhaitez atteindre	16,5	19,5	18,9	54,9	45,1
Les préconisations du document d'accompagnement des programmes	4,9	3,9	4,3	13,1	86,9
Le temps dont vous disposez	0,9	3,8	11,7	16,4	83,6
Non-réponses	2,8	2,8	3,0	8,6	91,4

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

* Consigne : Il était demandé à chaque enseignant de retenir trois items et de les classer par ordre d'importance de 1 à 3 (1 = le plus important).

** Lecture : *La démarche que vous jugez la mieux adaptée* a été sélectionnée par 37,8 % des enseignants si l'on cumule les pourcentages obtenus au premier, second et troisième choix pour cet item.

La problématique du sujet d'étude, le plus souvent citée en premier (27,2 %), totalise le plus grand nombre de citations (55,8 %). C'est d'ailleurs sous l'angle d'une problématique que sont envisagés la plupart des sujets d'études des programmes d'histoire-géographie des classes de BEP et de baccalauréat professionnel. Il s'agit en effet de dégager le fil conducteur de chaque séquence par une problématisation du sujet. Participent également, de façon prépondérante, à la manière de préparer une séquence d'enseignement *les objectifs que les enseignants souhaitent atteindre* (54,9 % en pourcentages cumulés) et *les notions clés et contenus de cette partie du programme* (51,2 %). Ces résultats sont en totale conformité avec *les préconisations des documents d'accompagnement* qui, malgré leur faible score à la question en tant qu'item (seulement 13,1 % au niveau des pourcentages cumulés), semblent être incontestablement suivies par les professeurs d'histoire-géographie en lycée professionnel. Ces mêmes professeurs tiennent également compte du *niveau de la classe* (45,6 % en pourcentages cumulés).

En revanche, *le chapitre du manuel* a très peu d'influence sur la préparation de la séquence, totalisant seulement 3,6 % sur la base du cumul des trois choix. Cette observation ne reflète pas les résultats de l'enquête menée à la rentrée 2002 sur l'utilisation des ressources documentaires par les enseignants, les documentalistes et les chefs de travaux en lycée professionnel⁴⁶. En effet, celle-ci révèle que les manuels scolaires demeurent la principale ressource employée par les professeurs (toutes disciplines, générales ou professionnelles, confondues) pour la préparation des cours. Néanmoins, les items proposés à cette question dans l'enquête ne correspondent pas exactement aux items de la présente question. Par ailleurs, il semble pertinent de noter que ce très faible recours aux manuels scolaires de la part des professeurs enseignant l'histoire-géographie au lycée professionnel dans le guidage préparatif d'une séquence d'enseignement peut être interprété comme favorable dans la mesure où, comme le précise un inspecteur de l'éducation nationale, les manuels scolaires ne peuvent se substituer aux sujets d'étude des programmes : « la logique éditoriale suit le déroulé thématique officiel. Celle-ci ne peut effectuer les regroupements pertinents qui relèvent du libre choix du professeur »⁴⁷.

Les enseignants privilégient ainsi le « fond », à savoir *la problématique du sujet, les objectifs qu'ils souhaitent atteindre, les notions clés et contenus*, par rapport aux moyens disponibles (*les documents, le manuel, le temps*) et aux formes de travail (*la démarche*).

⁴⁶ Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche – Direction de l'évaluation et de la prospective, *Ressources documentaires et pratiques pédagogiques dans les lycées professionnels*, Note Evaluation 03.03, , novembre 2003.

⁴⁷ BARRIE François, *Retours d'inspections. Pratiques de classe et réflexions disciplinaires en histoire-géographie. Septembre 2000 – mars 2004*, Itinéraires n°11, mars 2004.

LA REPARTITION ET LA PROGRAMMATION DISCIPLINAIRES

La relative liberté d'organisation pédagogique entre les disciplines de la bivalence permet de questionner et de recueillir des données sur le type de programmation et la répartition réellement pratiqués dans les classes. Il revient en effet à l'enseignant de partager son temps d'enseignement entre les trois (français, histoire et géographie), voire quatre (ECJS), matières dont il a la charge, de prévoir la succession des différentes séquences d'enseignement, de privilégier un type d'organisation dans cette alternance disciplinaire...

La répartition disciplinaire en terme de volume horaire

Le volume horaire consacré à l'histoire-géographie peut varier selon les niveaux de formation, les sections et parfois les établissements. En moyenne, le français, l'histoire et la géographie représentent entre 10 et 15 % du volume horaire total en BEP et entre 15 et 20 % en baccalauréat professionnel. Si l'on se réfère aux préconisations officielles, les horaires des enseignements selon le niveau scolaire sont répartis de la sorte :

- En BEP (seconde et terminale) : 229 à 297 heures sont réservées à l'enseignement du français et de l'histoire-géographie en fonction du domaine de spécialité choisi (production ou services), ce qui représente entre 11 % et 15,4 % du temps total d'enseignement (sans tenir compte des enseignements facultatifs tels que l'atelier d'expression artistique, l'atelier d'éducation physique et sportive ou la langue vivante). On note qu'aucune indication n'est donnée concernant la répartition du temps entre le français et l'histoire-géographie ; ces disciplines étant regroupées en un seul bloc horaire laissant la liberté à l'enseignant d'organiser son enseignement. Quant à l'ECJS, elle comprend une trentaine d'heures (entre 31 et 33,5 heures pour les deux années du cycle de formation conduisant à la délivrance du BEP), soit environ 1,6 % du temps total d'enseignement (1,5 à 1,7 % selon le domaine de spécialité).
- En baccalauréat professionnel (première et terminale) : Un horaire est attribué à chacune des disciplines. L'enseignement du français comprend ainsi entre 156 et 216 heures sur les deux années de formation selon le domaine de spécialité, soit entre 9,8 et 13,3 % du temps total d'enseignement (sans tenir compte des enseignements facultatifs : hygiène – prévention – secourisme, atelier d'expression artistique, prise rapide de la parole ou langue vivante). Pour ce qui est de l'enseignement de l'histoire-géographie, 104 à 108 heures lui sont réservées, correspondant par conséquent à 6,6 % du temps total d'enseignement. Et le volume horaire consacré à l'enseignement de l'ECJS est de 26 à 27 heures sur les deux ans, soit 1,6 ou 1,7 % du temps total d'enseignement. Si l'on s'attache à calculer le temps que l'enseignant de lettres-histoire doit consacrer à l'enseignement de chacune de ces matières, l'enseignement du français occupe entre 60 et 66,7 % du temps de son enseignement et l'histoire-géographie entre 33,3 % et 40 %.

Tableau 63 : Temps consacré à chaque discipline

QP25 – Pouvez-vous estimer globalement le temps que vous consacrez à chaque discipline dans votre enseignement ?	Lettres	Histoire	Géographie	ECJS
0-20 %	1,7	58,4	64,8	68,9
21-40 %	19,5	29,4	22,8	1,5
41-60 %	49,1	1,4	1,3	0,1
61-80 %	17,1	0,2	0,2	0,1
81-100 %	0,9	0	0	0
Non-réponses	11,7	10,6	10,9	29,4*

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

* Sur l'ensemble des questionnaires saisis, ce pourcentage est plus faible que celui correspondant à la réponse *non* de la question 22 (36,8 % - Cf. Tableau 60 : page 108), ce qui signifie qu'un certain nombre d'enseignants ayant déclaré ne pas avoir en charge l'enseignement de l'ECJS pour le niveau de classe auquel ils font référence pour répondre au questionnaire, ont tout de même donné une estimation du temps qu'ils consacrent à cet enseignement.

Près de la moitié des enseignants (49,1 %) consacrent entre 41 et 60 % de leur temps à l'enseignement du *français*. Et ils sont 58,4 % en *histoire*, 64,8 % en *géographie* et 68,9 % en *ECJS* à réserver entre 0 à 20 % du temps d'enseignement à chacune de ces trois matières.

Cette répartition du temps entre les différents enseignements semble en relative cohérence avec les seules indications données dans les grilles horaires pour le baccalauréat professionnel. Ainsi, les enseignants tiennent compte de ces volumes horaires affectés à chaque discipline et ne font pas bénéficier leur discipline préférée d'une quelconque hausse de temps d'enseignement (Cf. Tableau 42 : page 88). On remarque seulement une légère augmentation du volume horaire consacré à l'enseignement de l'histoire par rapport à celui consacré à l'enseignement de la géographie (29,4 % des professeurs consacrent entre 21 à 40 % du temps à l'histoire dans leur enseignement, contre 22,8 % à la géographie), qui pourrait s'expliquer notamment par cette distinction préférentielle observée entre ces deux matières (Cf. Tableau 42 : page 88) mais également par la prédominance des historiens de formation au sein des professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel (50,9 % - Cf. Tableau 11 : page 42). Il convient également de rappeler que près d'un tiers des enseignants interrogés (400 soit 31,5 %) souhaitent voir augmenter le volume horaire consacré à l'enseignement de leurs disciplines (Cf. page 64).

La répartition annuelle entre les différentes composantes disciplinaires et ses critères d'organisation

Par rapport à ce que font la plupart des autres enseignants du second degré, le professeur de lettres-histoire en lycée professionnel doit non seulement fractionner le temps d'enseignement dont il dispose entre les différentes composantes disciplinaires, mais également organiser la manière dont il va répartir ces composantes au cours de l'année scolaire. En effet, compte tenu de l'exiguïté des volumes horaires réservés à l'enseignement de chacune de ces matières dans les classes de BEP et baccalauréat professionnel, il importe à chaque enseignant de gérer le temps de manière rigoureuse afin de ne négliger aucun sujet d'étude des programmes scolaires.

Tableau 64 : Répartition entre les matières au cours de l'année

QP26 – Comment organisez-vous la répartition entre lettres, histoire, géographie et ECJS au cours de l'année ?	%
Vous attribuez à chaque discipline un horaire hebdomadaire	53,9
Vous procédez par regroupement de chapitres (séquences)	26,7
Vous alternez les disciplines à chaque fin de chapitre (séquence)	13,1
Autre (précisez)	2,4
Non-réponses	3,9

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Au regard des résultats recueillis, on constate que, pour organiser la répartition entre les différentes matières au cours de l'année, plus de la moitié des enseignants (53,9 %) *attribuent à chaque discipline un horaire hebdomadaire*, tandis qu'un quart (26,7 %) *procèdent par regroupement de chapitres*. Ainsi, chaque semaine, plus d'un professeur de lettres-histoire sur deux réserve à chacun des enseignements dont il a la charge une plage horaire. Passer d'une séquence d'enseignement propre à une matière à celle d'une autre matière ne constitue pas une manière fréquente d'organiser la répartition annuelle entre les différentes matières puisqu'ils ne sont qu'à peine plus de 10 % (13,1 %) à avoir opté pour ce type d'organisation.

31 enseignants déclarent organiser différemment leur répartition disciplinaire (enseignants ayant coché l'item *autre* à la question), en réservant notamment « une partie de l'année pour chaque discipline » (histoire et géographie) ou en traitant d'abord « toute l'histoire puis la géographie » (12 citations). D'autres disent organiser leur répartition disciplinaire « en alternant les trois modalités proposées à la question » (6 citations).

Tableau 65 : Critères de répartition entre les matières

QP27 – Quels critères privilégiez-vous pour organiser cette répartition ?	% oui	%non	% non-réponses
Les objectifs que vous assignez à votre enseignement	79,7	9,8	10,6
Les indications prescrites par les documents officiels	77,1	13,9	9,1
L'harmonisation avec les autres enseignants de la discipline	25,5	58,1	16,4
Les préférences des élèves	13,8	69,5	16,7
Autre (précisez)	5,9	25,9	68,2

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Parmi les différents critères pour organiser cette répartition entre les matières, *les objectifs de l'enseignement* et *les prescriptions officielles* sont très largement invoqués par les répondants, respectivement 79,7 % et 77,1 %. En revanche *l'harmonisation avec les autres enseignants de la même discipline* (25,5 % d'*oui*) et *les préférences des élèves* (13,8 % d'*oui*) font très peu partie des critères de répartition des différentes matières. A cet égard, près de la moitié des lycéens (47,9 % - Cf. Tableau 31 : page 66) aimeraient *pouvoir choisir de temps en temps le sujet du cours*. On constate donc une conformité aux programmes, déjà soulignée sur d'autres aspects des pratiques enseignantes, qui exclut les élèves de ce type de choix. Par contre la

concertation avec les autres collègues des mêmes disciplines sur la répartition disciplinaire est très peu pratiquée, comme cela a déjà pu être observé (Cf. Tableau 20 : page 51), alors que l'élaboration du projet pédagogique suppose que l'enseignant « s'informe des choix arrêtés par les autres professeurs de la classe et de sa discipline et en tient compte »⁴⁸.

Les 5,9 % des enseignants qui évoquent d'autres critères, citent pour 42 % d'entre eux « l'aspect pratique, l'emploi du temps et les périodes de stages des élèves, les contraintes de l'établissement (conseils...) », et pour 12 % d'entre eux « des critères relatifs à l'actualité générale et aux manifestations locales ». Il est vrai, comme le mentionne un inspecteur de l'éducation nationale, qu'« au regard des priorités de l'enseignement de l'histoire-géographie en lycée professionnel, il serait dommage de ne pas tenir compte, dans la programmation, des opportunités offertes par l'actualité (périodes d'élections ou de consultations pour aborder « les citoyens et leurs territoires » en première bac ou « les démocraties » en terminale par exemple), quitte à modifier une programmation initiale : les programmes permettent cette souplesse »⁴⁹.

L'organisation de la programmation disciplinaire

En français comme en histoire-géographie, il s'agit de concevoir une progression de séquences déclinées en séances permettant de faire acquérir aux élèves contenus et savoir-faire. Cette progression est élaborée en fonction des rythmes différents d'acquisition de ces connaissances et méthodes. La formation nécessite donc la mise en place d'authentiques modalités d'apprentissage, mais également l'organisation de la programmation disciplinaire, qui peut être envisagée de façon annuelle, trimestrielle, mensuelle, hebdomadaire ou variable.

Tableau 66 : Organisation de la programmation disciplinaire

QP28 – Votre programmation disciplinaire est plutôt organisée de manière :	%
Annuelle	44,7
Trimestrielle	23,0
Mensuelle	7,9
Hebdomadaire	3,9
Variable	16,9
Non-réponses	3,5

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

La programmation est organisée de manière *annuelle* pour près de la moitié des enseignants (44,7 % des répondants). Un quart des enseignants (23 %) organisent leur programmation de manière *trimestrielle* et un sixième de manière *variable* (16,9 %).

⁴⁸ Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 - Bulletin officiel n°22 du 29 mai 1997 : *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*.

⁴⁹ LEMBLE André, *Histoire-géographie en lycée professionnel*, fiche pédagogique disciplinaire élaborée par cet inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'enseignement des lettres, de l'histoire-géographie et des langues en lycée professionnel et centre de formation d'apprentis dans l'académie de Strasbourg. Consultable sur le site de l'académie de Strasbourg : www.ac-strasbourg.fr.

LES DEMARCHES PEDAGOGIQUES

Si le professeur doit savoir « choisir et organiser les connaissances essentielles et les concepts fondamentaux nécessaires à la structuration du savoir », il doit savoir aussi « choisir et mettre en œuvre les démarches pédagogiques liées à ces connaissances, en fonction des élèves qu'il a en charge »⁵⁰.

Il existe plusieurs façons d'organiser et de gérer les pratiques de classe pour faciliter l'apprentissage des élèves. Leur variété et originalité contribuent à leur efficacité puisqu'elles sont susceptibles de relancer l'intérêt et de prendre en compte la différence dans les manières d'apprendre de chaque élève.

Les démarches des enseignants ont fait l'objet de nombreuses questions concernant les trois matières (histoire, géographie et ECJS). Il s'agit ici d'aborder successivement celles qui sont les plus utilisées par les enseignants et d'apprécier le temps qu'ils consacrent à certaines activités, non exclusives, pour ensuite rapprocher ces observations des résultats recueillis auprès des élèves sur leur perception de ces activités. Enfin, la mise en activité des élèves sera traitée en se penchant non seulement sur la place et le rôle qu'occupent l'oral et de l'écrit dans ces activités, mais en s'intéressant également au travail que l'enseignant est susceptible de donner à ses élèves en dehors de la classe.

Les démarches utilisées en classe

Des recommandations sont données pour guider l'enseignant dans la mise en place d'authentiques modalités d'apprentissage et lui éviter que son enseignement ne soit qu'une juxtaposition cumulative de savoirs. Ainsi « il faut éviter les exercices formels, la compilation, l'apprentissage de notions et de raisonnements qui n'auraient de validité que dans le domaine scolaire. On prend le plus souvent possible appui sur des situations concrètes confrontées à des problématiques à partir desquelles se développe une réflexion authentique. On tient compte des représentations des élèves pour les conduire à en apprécier la pertinence, l'efficacité et les limites »⁵¹.

⁵⁰ Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 - Bulletin officiel n°22 du 29 mai 1997 : *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.*

⁵¹ Ministère de l'éducation nationale - Direction des lycées et collèges, *Brevets d'études professionnelles - Document d'accompagnement des programmes de français, histoire-géographie*, page 17.

Tableau 67 : Démarches les plus fréquentes en histoire, géographie et ECJS

QP23 – En cours, quelles sont vos démarches les plus fréquentes ?***	Histoire*	Géographie*	ECJS**
Vous donnez des méthodes que les élèves s'approprient	58,0****	62,0	28,0
Vous faites utiliser, par les élèves, l'outil informatique	5,6	6,9	51,8
Vous interrogez, en début de séance, les élèves sur ce qu'ils savent	48,2	42,0	36,8
Vous mettez les élèves en situation d'échanges oraux	20,8	20,9	79,8
Vous mettez les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de l'analyse de documents	88,0	84,8	44,6
Vous mettez les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de situations problèmes	38,0	42,1	52,1
Vous questionnez ponctuellement les élèves sur les contenus du cours	25,6	24,6	7,7
Vous transmettez les connaissances que les élèves doivent acquérir	37,3	35,0	10,9

* Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

** Base : les 726 enseignants (57,2 %) déclarant enseigner l'ECJS au niveau de classe choisi comme référence pour répondre au questionnaire (Cf. Tableau 60 : page 108).

*** Consigne : « Cochez trois cases pour chaque discipline ».

**** Lecture : pourcentage d'enseignants ayant coché l'item parmi les trois items autorisés pour chaque composante. Exemple : 58 % des enseignants déclarent, parmi leurs trois plus fréquentes démarches en histoire, donner des méthodes que les élèves s'approprient.

Approximativement, on recueille des pourcentages similaires entre l'histoire et la géographie. Ainsi, pour ces deux composantes disciplinaires, les enseignants cherchent avant tout à *mettre les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de l'analyse de documents*, ce qui est pratiqué par 88 % des répondants en *histoire* et 84,8 % en *géographie*. Le deuxième item le plus coché pour ces deux matières est *la transmission de méthodes en vue de leur appropriation par les élèves*, démarche propre au cours magistral comptabilisant 58 % des répondants en *histoire* et 62 % en *géographie*. Ainsi, en adéquation avec les prescriptions officielles, l'exploitation de supports et l'acquisition des savoir-faire spécifiques et des méthodes de travail propres à l'histoire et à la géographie sont considérées comme importantes.

En revanche, les démarches pratiquées en *ECJS* ne se présentent pas de la même façon. Cependant toute comparaison des résultats obtenus entre l'ECJS et l'histoire-géographie est à analyser avec précaution dans la mesure où la base sur laquelle reposent ces pourcentages n'est pas la même. En effet, on ne s'est intéressé, pour ce qui est de l'ECJS, qu'aux réponses des enseignants déclarant être en charge de l'enseignement de cette matière au niveau de classe auquel ils font référence pour répondre aux questions sur leurs pratiques au sein de la classe, soit un total de 726 enseignants (Cf. Tableau 60 : page 108). Ainsi, ces professeurs en charge de l'enseignement de l'ECJS placent en premier *la situation d'échanges oraux* (79,8 %). Sont également privilégiées *les mises en situation d'élaboration de savoirs par les élèves à partir de situations problèmes* (52,1 % des répondants), démarche qui relève du constructivisme. D'autre part, ces enseignants sont également plus de cinq sur dix (51,8 %) à *faire utiliser, par les élèves, l'outil informatique*.

Si une distinction en termes de démarches pédagogiques s'opère nettement entre l'histoire-géographie et l'ECJS, il convient de noter que dans les deux cas, l'utilisation de ressources documentaires est privilégiée. A noter cependant le faible recours chez les enseignants à *faire utiliser l'outil informatique par les élèves en histoire* (5,6 %) comme en *géographie* (6,9 %). Par ailleurs, *la transmission de connaissances et le questionnement ponctuel des élèves sur le contenu des cours* sont des items peu cités pour l'*histoire* et la *géographie* et classés en dernier pour l'*ECJS*. L'âge des élèves a sans doute à voir à ce constat, et c'est d'ailleurs ce que l'analyse statistique confirme en montrant un recours plus fréquent au *questionnement ponctuel des élèves sur le contenu des cours* d'histoire et de géographie chez les enseignants en BEP (ils sont 28,1 % à le pratiquer en *histoire* et 27,3 % en *géographie*) que chez les enseignants en baccalauréat professionnel (22,5 % en *histoire* et 21,7 % en *géographie*).

Les activités pratiquées en classe

Maître d'œuvre de l'organisation et du suivi de l'apprentissage des élèves qui lui sont confiés, l'enseignant a la responsabilité de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous. Il lui revient donc de communiquer l'envie d'apprendre, d'être garant d'un climat propice à un travail efficace, d'utiliser de manière appropriée les différents supports pédagogiques, de favoriser la participation active des élèves, de mettre en place des formes collectives de travail et d'apprentissage en classe... La diversification des activités et des séances est souvent gage de motivation pour les élèves comme pour l'enseignant. Ainsi, le professeur doit veiller à la gestion du temps en fonction des activités prévues, en tenant compte des interventions et difficultés des élèves comme de leur degré de réceptivité et de participation.

Tableau 68 : Temps consacré aux diverses activités pour chaque composante

QP24 – Dans le cadre d'un cours habituel d'une heure, combien de temps consacrez-vous approximativement aux activités suivantes ?	Histoire %*					Géographie*					ECJS**				
	En minutes :	<5	5-10	10-20	>20	NR**	<5	5-10	10-20	>20	NR**	<5	5-10	10-20	>20
à l'étude de documents	0,5	15,0	52,7	22,9	8,9	0,3	13,5	50,6	23,1	12,5	2,8	18,6	34,2	28,7	15,8
à l'obtention de conditions propices au travail	68,0	18,4	2,3	0,2	11,1	65,9	17,6	2,4	0,3	13,9	60,9	20,5	2,5	0,7	15,4
à la production écrite des élèves	8,2	52,1	25,5	3,1	11,1	7,6	50,5	24,4	3,0	14,6	20,1	36,8	18,0	5,2	19,8
à la vérification du travail	56,5	26,5	3,9	0,5	12,5	54,1	25,4	4,1	0,6	15,8	51,8	20,7	4,5	1,4	21,6
à votre propre discours destiné à transmettre des connaissances	10,6	44,3	30,6	4,6	9,9	10,6	42,9	28,4	4,2	13,9	27,8	37,7	13,6	1,4	19,4
à votre propre discours destiné à transmettre des méthodes	22,0	51,3	13,3	1,0	12,4	20,0	49,6	13,7	1,3	15,4	28,1	41,3	11,2	1,0	18,5
Aux échanges oraux entre élèves	44,5	31,5	6,7	0,9	16,4	42,6	30,2	6,4	0,9	19,9	11,3	20,7	30,2	24,7	13,2
Aux réponses des élèves à vos questions	16,1	55,0	17,3	1,4	10,2	15,4	51,8	17,5	1,3	14,0	19,1	36,1	21,6	4,1	19,0

* Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

** Base : les 726 enseignants (57,2 %) déclarant enseigner l'ECJS au niveau de classe choisi comme référence pour répondre au questionnaire (Cf. Tableau 60 : page 108).

** NR : non-réponses

On remarque que les pratiques en terme de gestion temporelle d'une heure de cours, entre *histoire* et *géographie*, sont quasiment identiques :

- *L'étude de documents* est l'activité à laquelle les enseignants consacrent le plus de temps. En effet, plus de la moitié d'entre eux (52,7 % en *histoire* et 50,6 % en *géographie*) y accordent *entre 10 à 20 minutes* et près d'un quart (22,9 % en *histoire* et 23,1 % en *géographie*) *plus de 20 minutes*.
- Ensuite, de façon assez proportionnelle, les enseignants consacrent un temps relativement similaire aux activités suivantes :
 - *A leur discours destiné à transmettre des connaissances* : près de 30 % des enseignants (30,6 % pour l'*histoire* et 28,4 % pour la *géographie*) y consacrent *entre 10 à 20 minutes* et plus de 40 % (44,3 % pour l'*histoire* et 42,9 % pour la *géographie*) *entre 5 à 10 minutes*.
 - *A la production écrite des élèves* : près d'un quart des répondants (25,5 % pour l'*histoire* et 24,4 % pour la *géographie*) y accordent *entre 10 à 20 minutes* et plus de la moitié (52,1 % en *histoire* et 50,5 % en *géographie*) *entre 5 à 10 minutes*.
 - *A leur discours destiné à transmettre des méthodes et aux réponses des élèves à leurs questions* : la moitié des enseignants consacrent *entre 5 à 10 minutes* à chacune de ces activités, aussi bien en *histoire* qu'en *géographie*.
- Parmi les activités auxquelles les professeurs consacrent le moins de temps en cours d'*histoire* comme en cours de *géographie*, trois d'entre elles se démarquent davantage des autres :

- Instaurer un climat propice au travail ne semble pas monopoliser beaucoup de temps sur une heure de cours. En effet, près de sept enseignants sur dix déclarent prendre *moins de 5 minutes* pour *l'obtention de conditions propices au travail* (68 % en cours d'*histoire* et 65,9 % en cours de *géographie*).
- Par ailleurs, la plupart des enseignants (56,5 % en cours d'*histoire* et 54,1 % en cours de *géographie*) accordent peu de temps, *moins de 5 minutes*, à la *vérification du travail*.
- Et ils sont plus de quatre sur dix, aussi bien en *histoire* (44,5 %) qu'en *géographie* (42,6 %), à consacrer *moins de 5 minutes aux échanges oraux entre élèves*.

La répartition du temps entre chacune des activités dans une heure de cours d'*ECJS* se distingue de celle des heures de cours d'*histoire-géographie*. Mais rappelons à nouveau que la base de calcul des pourcentages n'est pas la même dans la mesure où pour l'*ECJS*, il s'agit d'une sous-population (726 enseignants).

- Les deux activités auxquelles les enseignants accordent le plus de temps lors d'un cours d'une heure d'*ECJS* sont *l'étude de documents* et *les échanges oraux entre élèves*. Il convient toutefois de préciser que le temps consacré *aux échanges oraux entre élèves* est nettement moins important en cours d'*histoire* ou de *géographie* qu'en cours d'*ECJS* où près d'un enseignant sur quatre (24,7 %) déclare consacrer plus de 20 minutes et près d'un enseignant sur trois (30,2 %) entre 10 à 20 minutes. A nouveau, ce constat, déjà observé au niveau de la démarche la plus pratiquée en *ECJS* (79,8 % de ces professeurs déclarent *mettre les élèves en situation d'échanges oraux* – Cf. Tableau 67 : page 117), renforce l'idée de conformité des enseignants aux prescriptions officielles qui encouragent, dans ce cas présent, la pratique de l'expression orale des élèves mise en oeuvre à travers le débat argumenté.
- Parmi les activités auxquelles on consacre le moins de temps cours d'une heure d'*ECJS*, figurent, à l'identique des cours d'*histoire* et de *géographie*, *l'obtention de conditions propices au travail* et *la vérification du travail*, pour lesquelles respectivement 60,9 % et 51,8 % des enseignants y accordent *moins de 5 minutes* sur une heure de cours.

Ainsi, toutes matières confondues, c'est à *l'étude de documents* que l'enseignant d'*histoire-géographie* consacre le plus de temps parmi les différentes activités listées, ce qui n'est pas sans déplaire aux élèves qui sont plus de huit sur dix (86,8 % - Cf. Tableau 52 : page 99) à dire aimer *travailler à partir de documents*. On aura l'occasion ultérieurement d'approfondir davantage le sujet en abordant la place et le rôle qu'occupent les supports pédagogiques dans l'enseignement de ces matières. Cette pratique fréquente de l'étude de documents en cours est en adéquation avec les prescriptions officielles qui ne cessent de souligner l'importance d'une telle activité, à la base de l'apprentissage par étude de situation historique ou étude de cas en géographie, pour faire acquérir contenus et méthodes.

Cependant, si les documents écrits représentent l'essentiel des objets d'étude, le professeur sait user de sa parole pour le récit historique ou le commentaire géographique. « C'est un complément indispensable qui permet de varier l'approche pédagogique et de stimuler l'intérêt des élèves ainsi que leur capacité d'écoute »⁵². Ainsi, cette activité orale, destinée à transmettre des méthodes et des connaissances, est sans doute la seconde activité à laquelle le professeur consacre le plus de temps après l'étude de documents, ce qui à nouveau coïncide avec les

⁵² Inspection de l'éducation nationale lettres-histoire, *Présentation des priorités disciplinaires français, histoire-géographie*, Lille, 2005/2006. Consultable sur le site de l'académie de Lille : www2b.ac-lille.fr/

préférences des élèves puisque ceux-ci sont huit sur dix (80,5 % - Cf. Tableau 52 : page 99) à dire aimer *écouter le professeur décrire, expliquer, raconter...*

Parmi la liste, toutefois non exhaustive, d'activités proposées, la régulation du climat de classe pour *l'obtention de conditions propices au travail* constitue l'activité qui semble occuper le moins de temps (*moins de 5 minutes*) dans une heure de cours d'*histoire*, comme de géographie ou d'*ECJS*. Cette observation atteste à nouveau de l'intérêt que les élèves peuvent manifester pour ces matières (Cf. Tableau 51 : page 98).

La perception par les élèves des activités menées en classe

La perception qu'ont les enseignants de leurs propres démarches peut être confrontée à celle qu'ont les élèves des activités de classe. Deux questions ont été posées aux lycéens pour cerner en quoi consiste, d'après eux, l'activité menée distinctement en cours d'*histoire-géographie* et en cours d'*ECJS*.

Tableau 69 : Activités menées en cours d'histoire-géographie d'après les élèves

QE7 – Dans les deux matières, votre activité en classe consiste à :	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Analyser des documents (comme des textes, photos, cartes, tableaux...)	78,8	17,8	2,7	0,4	0,3
Analyser des documents vidéo	1,6	4,8	38,9	54,1	0,6
Chercher des informations	24,6	42,1	27,6	5,4	0,3
Écouter le professeur décrire, expliquer, raconter	44,6	38,2	14,2	2,5	0,5
Lire le manuel en classe	14,2	26,2	34,1	24,8	0,6
Réaliser des cartes, des croquis, des schémas...	8,2	18,7	44,5	28,2	0,4
Travailler avec un ordinateur	3,3	3,5	11,9	81,0	0,3

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

D'après les élèves, l'activité principale en cours d'*histoire-géographie* consiste à *analyser des documents* puisqu'ils sont plus des trois quarts (78,8 %) à affirmer effectuer cette tâche *très souvent*. La deuxième activité importante en *histoire-géographie* consiste à *écouter le professeur décrire, expliquer, raconter* ; activité menée *très souvent* d'après 44,6 % des répondants et *souvent* d'après 38,2 %. Enfin, pour plus de la moitié des élèves *chercher des informations* est une activité fréquente des cours d'*histoire-géographie*, *très souvent* (24,6 %) et *souvent* (42,1 %).

A l'inverse, *travailler avec un ordinateur* est, d'après les lycéens, une activité peu pratiquée pendant les heures d'enseignement d'*histoire-géographie*, puisqu'ils sont plus de 80 % (81 %) à déclarer ne *jamais* effectuer ce type d'activité. On peut interpréter ce résultat comme une sorte de revendication dans la mesure où ils sont plus de la moitié (56,5 % - Cf. Tableau 31 : page 66) à souhaiter *faire du travail sur ordinateur*. Par ailleurs, l'activité des élèves en classe consiste rarement à *analyser des documents vidéo* dans la mesure où ils sont plus de la moitié (54,1 %) à affirmer ne *jamais* le faire et près de 40 % à déclarer le faire *parfois* (38,9 %). Quant à *la lecture du manuel en classe* et *la réalisation de cartes, croquis et schémas*, les élèves sont les

plus nombreux à déclarer effectuer ces types d'activités *parfois*, respectivement 34,1 % et 44,5 %.

En définitive, l'activité en cours d'histoire-géographie consiste essentiellement, aux dires des élèves, à *analyser des documents* et à *écouter le professeur*. Si l'on rapproche ces observations des réponses obtenues auprès des enseignants concernant le temps qu'ils consacrent approximativement à chaque activité listée (Cf. Tableau 68 : page 119), on constate que le document constitue un support clé de la leçon auquel les enseignants font beaucoup recours puisqu'ils sont près des trois quarts à y consacrer plus de 10 minutes au minimum en *histoire* (52,7+22,9=75,6 %), comme en *géographie* (50,6+23,1=73,7 %). Cette cohérence des résultats entre les deux types de répondants (élèves et enseignants) s'observe également au niveau du temps de parole pris par l'enseignant pour transmettre des connaissances et des méthodes. En effet, cette activité perçue comme fréquente par les élèves occupe également une place importante en terme de durée pour les professeurs, dans la mesure où, si l'on cumule le temps que les enseignants consacrent à *leur discours destiné à transmettre des connaissances* (exemple pour l'*histoire* : 44,3+30,6+4,6=79,5 % d'entre eux accordent au minimum plus de 5 minutes) et celui qu'ils consacrent à *leur discours destiné à transmettre des méthodes* (51,3+13,3+1=65,6 % d'entre eux y accordent au minimum plus de 5 à 10 minutes), ils sont plus de six sur dix à prendre seuls la parole pendant au minimum plus de 10 minutes sur un cours habituel d'*histoire* d'une heure.

Tableau 70 : Activités menées en ECJS d'après les élèves

QE9 – Votre activité en classe en ECJS consiste à :	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Apprendre à débattre de façon argumentée	34,1	28,9	18,7	14,2	4,2
Constituer des dossiers en vue de débats en classe	21,5	22,4	24,2	27,7	4,3
Écouter le témoignage de personnes extérieures au lycée	3,2	5,5	22,1	64,8	4,3
Lire des articles de presse	12,3	26,3	32,6	24,6	4,2
Travailler à partir de documents, d'émissions de télévision	13,0	24,1	28,2	30,4	4,2
Lire et étudier les grands textes (Déclaration des droits de l'Homme,...)	13,7	22,8	31,7	27,7	4,0

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

En ce qui concerne l'ECJS, *l'apprentissage du débat argumenté* semble dominer dans les activités perçues par les élèves (avec 34,1 % de répondants à la modalité *très souvent* et 28,9 % à la modalité *souvent*), ce qui est en cohérence avec les réponses des enseignants qui accordent une des durées les plus longues *aux échanges oraux entre élèves* (Cf. Tableau 68 : page 119). Quant à *l'écoute de témoignages de personnes extérieures au lycée*, elle est très peu menée en classe puisque les lycéens sont 64,8 % à déclarer ne *jamais* écouter de tels témoignages et seulement 3,2 % à déclarer le faire *très souvent*. Pourtant, parmi les professeurs ayant déclaré avoir en charge l'enseignement de l'ECJS au niveau de classe auquel ils font référence pour répondre au questionnaire (Cf. Tableau 60 : page 108), 42,1 % affirment mener les séances d'ECJS *avec des intervenants extérieurs qu'ils ont invités* (Cf. Tableau 25 : page 54).

Toutes les autres activités (*lire des articles de presse, travailler à partir de documents d'émissions de télévision, lire et étudier les grands textes*) sont, dans l'ensemble, peu ou très peu pratiquées en ECJS d'après les réponses des élèves. Néanmoins, le manque de distinction entre les différents pourcentages à ces items rend leur interprétation difficilement intelligible. Le contenu de ce qui suit permettra d'étayer davantage celle-ci. On peut seulement indiquer que *la constitution de dossiers en vue de débats en classe* est une activité davantage pratiquée par les élèves en baccalauréat professionnel que par leurs camarades en BEP (46,4 % de *très souvent* et *souvent* en baccalauréat contre 41,7 % en BEP), qui sont quant à eux plus nombreux à affirmer *lire et étudier les grands textes* (39,4 % de *très souvent* et *souvent* chez les élèves en BEP contre 33,5 % chez les élèves en baccalauréat professionnel). Cette dernière observation semble être en cohérence avec le fait que plus de la moitié des lycéens en BEP (57,8 % - Cf. Tableau 41 : page 86) *déclarent prendre connaissance, très souvent et souvent, des lois et apprendre à les respecter* pendant les cours d'ECJS.

La place et le rôle de l'oral dans la mise en activité des élèves

Les préconisations officielles encouragent vivement le professeur à contribuer, à travers des activités orales et écrites, à la maîtrise de la langue par les élèves ; et ceci quels que soient le niveau d'enseignement concerné et la discipline enseignée. En effet, au collège comme au lycée, le professeur « a une responsabilité dans l'acquisition de la maîtrise orale et écrite de la langue française et dans le développement des capacités d'expression et de communication des élèves »⁵³. Et cette responsabilité, les professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel semblent bien l'avoir assimilée car, pour la plupart des élèves (plus de 70 % - Cf. Tableau 48 : page 96), les cours d'histoire, de géographie et d'ECJS contribuent à améliorer leurs capacités d'expression tant à l'oral (71,5 %) qu'à l'écrit (72,3 %). Ces cours leur apprennent également à *prendre la parole en classe*, mais dans une proportion moins importante (61,9 %).

D'après les réponses des professeurs (Cf. Tableau 68 : page 119), l'enseignant consacre davantage de temps à *son propre discours* qu'il n'en consacre *aux échanges oraux avec ou entre les élèves*, notamment en cours d'*histoire* et de *géographie*. Cette parole du professeur, « lorsqu'il ne s'agit pas d'un discours général et abstrait, reste nécessaire pour éveiller la curiosité, donner la possibilité aux élèves ayant des références culturelles d'accéder à la compréhension d'une situation historique ou géographique, apporter l'information, les explications et la synthèse indispensables »⁵⁴. Cependant, les modes de communication dans la classe ne sauraient se limiter au discours du professeur. La mobilisation diversifiée de ceux-ci est à encourager, notamment la participation orale de l'élève afin de mettre celui-ci en situation de production.

L'oral exerce diverses fonctions : fonction d'aide à l'apprentissage, fonction d'évaluation des apprentissages, fonction de valorisation de l'élève, fonction de socialisation... Le choix est laissé au professeur de privilégier l'une ou l'autre fonction à tel moment de son enseignement.

⁵³ Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 - Bulletin officiel n°22 du 29 mai 1997 : *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*.

⁵⁴ Ministère de l'éducation nationale - Direction des lycées et collèges, *Brevets d'études professionnelles - Document d'accompagnement des programmes de français, histoire-géographie*, page 17.

Tableau 71 : Rôle de la production orale des élèves (vue par les enseignants)

QP36 – En classe, la production orale des élèves sert :	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
À donner aux élèves l'occasion de poser des questions	22,8	52,4	21,1	0,3	3,4
À donner aux élèves l'occasion de présenter une recherche	4,0	19,1	67,6	5,9	3,3
À évaluer les connaissances des élèves	10,0	39,6	40,9	6,1	3,5
À évaluer la maîtrise de la compétence orale des élèves	12,0	36,9	40,6	6,6	3,9
À faciliter les échanges entre les élèves	8,8	31,0	48,6	7,7	3,9
À remettre en mémoire les apprentissages précédents	20,8	50,5	24,8	0,9	3,1
À rendre votre cours plus dynamique	36,3	44,3	14,0	2,4	3,0
À valoriser la participation des élèves	44,1	43,4	9,3	0,3	2,9
À vous assurer de la compréhension du cours	42,5	45,3	9,0	0,1	3,1

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Aux yeux des enseignants, susciter la prise de parole des élèves sert avant tout à *s'assurer de la compréhension du cours* (42,5 % *toujours* et 45,3 % *souvent*), à *remettre en mémoire les apprentissages précédents* (20,8 % *toujours* et 50,5 % *souvent*). La pratique de l'oral sert aussi à *valoriser la participation des élèves* (44,1 % *toujours* et 43,4 % *souvent*), à *rendre le cours plus dynamique* (36,3 % *toujours* et 44,3 % *souvent*) et à *donner aux élèves l'occasion de poser des questions* (22,8 % *toujours* et 52,4 % *souvent*).

En revanche, les enseignants ne semblent pas mettre particulièrement l'accent sur les fonctions d'évaluation des connaissances et compétences des élèves à travers leurs activités orales. Autour de 40 % des enseignants déclarent faire parler les élèves *souvent* (39,6 %) ou *parfois* (40,9 %) pour *évaluer leurs connaissances*, et *souvent* (36,9 %) ou *parfois* (40,6 %) pour *évaluer la maîtrise de leur compétence orale*. La pratique d'évaluation à l'oral est ainsi peu répandue chez les professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel, comme cela a pu être déjà constaté au niveau des démarches pédagogiques, où entre trois et cinq enseignants sur dix seulement *interrogent, en début de séance, les élèves sur ce qu'ils savent* (Cf. Tableau 67 : page 117). Ils sont moins nombreux encore à *questionner ponctuellement les élèves sur les contenus du cours*, 25,6 % en *histoire*, 24,6 % en *géographie* et 7,7 % en *ECJS* (Cf. Tableau 67 : page 117), ce qui pour moins de 20 % d'entre eux (16,1 %) prend moins de 5 minutes et pour la moitié, quelle que soit la composante de la discipline hormis l'*ECJS*, entre 5 et 10 minutes (55 % en *histoire*, 51,8 % en *géographie* et 36,1 % en *ECJS* – Cf. Tableau 68 : page 119). Enfin, la production orale des élèves ne sert pas fréquemment à *faciliter les échanges entre les élèves* (48,6 % *parfois*) et encore moins à *leur donner l'occasion de présenter une recherche* (67,6 % *parfois*). Cependant, les enseignants de baccalauréat professionnel sont plus nombreux (27,2 % de *toujours* et *souvent*) à considérer que la production orale des élèves sert à *leur donner l'occasion de présenter une recherche* que les enseignants en BEP (21,3 % de *toujours* et *souvent*).

Tableau 72 : Activités orales des élèves (vues par eux-mêmes)

QE11 – Pendant les cours d'histoire, de géographie, d'ECJS, lorsque vous vous exprimez à l'oral, que faites-vous ?	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Vous construisez le contenu du cours avec le professeur	16,6	26,5	34,1	21,9	0,9
Vous échangez avec vos camarades dans un travail de groupe à propos du cours	7,8	21,8	37,0	32,7	0,6
Vous posez des questions au professeur	30,0	40,8	23,4	5,4	0,5
Vous prenez la parole lors d'un débat	20,8	28,3	33,2	17,1	0,6
Vous présentez un exposé	5,4	11,4	35,7	46,9	0,6
Vous répondez aux questions que pose le professeur	39,2	41,0	17,4	1,9	0,5

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

Huit élèves sur dix (80,2 %) confirment d'ailleurs que l'essentiel de leur activité orale est *de répondre aux questions que pose le professeur*, (très souvent 39,2 % et souvent 41 %). Les élèves (70,8 %) disent aussi *poser des questions au professeur* (très souvent 30 %, souvent 40,8 %). Sans doute est-ce la raison pour laquelle, les enseignants trouvent les élèves *actifs et intéressés* (Cf. Tableau 51 : page 98). En revanche, même si 79,8 % des enseignants disent *mettre les élèves en situation d'échanges oraux* en ECJS (Cf. Tableau 67 : page 117), sans doute dans le cadre de la pratique préconisée du débat (ils sont nettement moins nombreux en *histoire* 20,8 %, et en *géographie* 20,9 %), 7 élèves sur dix (69,7 %) disent n'avoir que très peu d'échanges avec leurs camarades dans un travail de groupe (37 % parfois, 32,7 % jamais) et la plupart (33,2 %) affirment *prendre parfois la parole lors d'un débat*. La pratique de l'exposé n'est qu'occasionnelle, puisque seulement 19,1 % des professeurs *donnent souvent aux élèves l'occasion de présenter une recherche* (ce pourcentage tombe à 4 % quand on évoque la régularité de cette pratique, *toujours* – Cf. Tableau 71 : page 124), ce qui se confirme au niveau des réponses des élèves qui sont près de la moitié (46,9 %) à déclarer ne *jamais* en présenter et un peu plus du tiers (35,7 %) à déclarer en présenter *parfois*. Rappelons à ce propos que c'est une activité que plus de 70 % des élèves (70,7 % - Cf. Tableau 52 : page 99) n'apprécient pas.

En définitive, au regard des éléments de réponse apportés aussi bien par les enseignants que par les lycéens, il semble que les professeurs d'histoire-géographie au lycée professionnel cherchent à instaurer un cours dialogué auquel les élèves confirment contribuer par leurs questions et leurs réponses. Cependant, les échanges oraux qui interviennent au sein de la classe, qu'il s'agisse du dialogue entre le professeur et les élèves ou des échanges entre les élèves, paraissent plus importants par les objectifs que les enseignants leur assignent que par le temps qu'ils leur consacrent, notamment en comparaison au temps accordé à leur propre discours. En effet, on pourrait s'attendre à ce que les professeurs, pour mettre en œuvre les perspectives ambitieuses qu'ils visent à travers la production orale des élèves, soient nombreux à consacrer du temps à la pratique orale des élèves. Or ce n'est pas vraiment le cas (Cf. Tableau 68 : page 119) et les réponses des élèves, relativement peu concluantes dans la mesure où aucune des modalités *très souvent* ou *souvent* n'atteint plus de 50 % (Cf. Tableau 72 : page 125), vont dans ce sens. Toutefois, à cet égard, les lycéens ne sont pas nombreux (10,5 % - Cf. Tableau 31 : page 66) à souhaiter *avoir plus souvent la parole*.

La place et le rôle de l'écrit dans la mise en activité des élèves

Il semblerait que l'écrit ne tienne pas une place négligeable dans une séance de cours si l'on considère que pour plus de la moitié des enseignants (52,1 % en *histoire* et 50,5 % en *géographie*), la production écrite des élèves peut durer de 5 à 10 minutes, jusqu'à 20 minutes pour un quart des professeurs (25,5 % en *histoire* et 24,4 % en *géographie* - Cf. Tableau 68 : page 119). La trace écrite, qui est de la responsabilité du professeur, « n'est pas seulement le résumé synthétique mais représente toute action d'écriture (mots, phrases, chiffres, graphiques, signes cartographiques ...) qui permet d'accorder une signification appropriée par l'élève »⁵⁵. L'enseignant peut soit la préparer à l'avance, soit l'élaborer, par étapes, avec les élèves. Quelles sont alors les formes de trace écrite que privilégient les professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel ?

Tableau 73 : Formes de trace écrite privilégiées par les enseignants

QP37 – Pour la trace écrite de vos cours, vous préférez :	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Dicté un résumé	11,3	34,0	35,4	15,1	4,3
Distribuer des photocopiés préétablis	2,7	9,5	35,7	46,9	5,2
Écrire un résumé au tableau	5,7	22,7	35,7	30,9	5,1
Faire conserver le travail effectué sur documents	39,5	32,3	19,4	3,6	5,2
Faire construire, individuellement ou collectivement, un résumé	13,8	40,8	35,5	6,8	3,1
Faire prendre des notes par les élèves	6,5	15,9	39,0	35,0	3,5

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

On peut penser que, dans de nombreux cas, l'écrit correspond à la nécessité pour l'élève de conserver des traces du travail effectué au cours de la séance. Plus de 70 % des enseignants (71,8 %) disent *faire conserver le travail effectué sur documents* (39,5 % *toujours* et 32,3 % *souvent*). Quant au *résumé du cours*, il est, compte tenu de l'âge des élèves, plus construit *de façon individuelle ou collective* par les élèves (pratique privilégiée par plus de la moitié des enseignants, dont 13,8 % *toujours* et 40,8 % *souvent*) que *dicté* (35,4 % *parfois* et 15,1 % *jamais*) ou *écrit au tableau* (35,7 % *parfois* et 30,9 % *jamais*). *La prise de note* par les élèves est peu fréquente, puisque 39 % des professeurs y ont *parfois* recours et 35 % *jamais*. Cette forme écrite est cependant privilégiée par les enseignants de baccalauréat professionnel, qui sont 27,2 % à avoir coché les modalités *toujours* et *souvent* contre 19,4 % d'enseignants en BEP. Quant à *la distribution de photocopiés préétablis*, elle est très peu courante chez les professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel (35,7 % *parfois* et 46,9 % *jamais*).

⁵⁵ BARRIE François, *Retours d'inspections. Pratiques de classe et réflexions disciplinaires en histoire-géographie. Septembre 2000 – mars 2004*, Itinéraires n°11, mars 2004.

Tableau 74 : Activités écrites des élèves (vues par eux-mêmes)

QE10 – Pendant les cours d’histoire, de géographie, d’ECJS, lorsque vous travaillez à l’écrit, que faites-vous ?*	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Vous complétez des fiches	21,3	25,1	32,2	20,6	0,8
Vous construisez un résumé	27,9	36,9	25,3	9,4	0,6
Vous écrivez ce que dicte le professeur	54,9	27,9	12,1	4,6	0,6
Vous prenez des notes	13,7	21,6	36,8	27,3	0,6
Vous rédigez en autonomie (seul(e) ou en groupe)	13,4	22,1	34,8	28,9	0,8
Vous rédigez un paragraphe à partir de questions	25,0	33,4	26,2	14,7	0,8

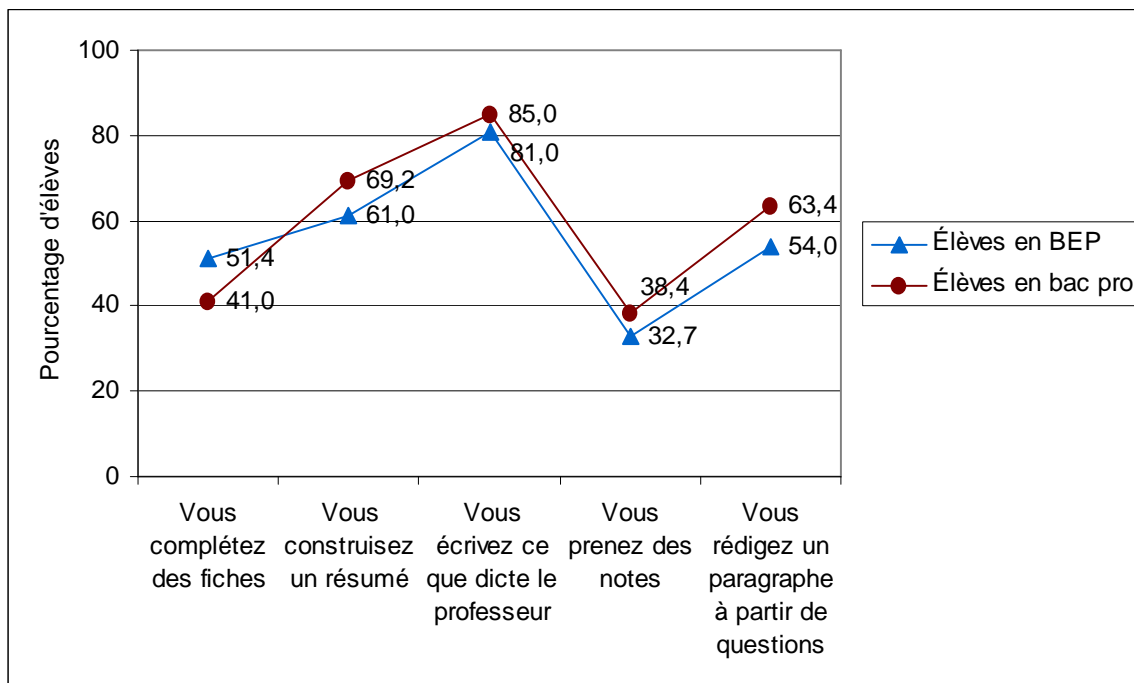
Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

* Consigne donnée à l’enseignant : « Cochez, une ou plusieurs cases ».

Les élèves confirment que l’écrit est avant tout celui de l’enseignant donné en modèle : 82,8 % d’entre eux *écrivent ce que dicte le professeur* (*très souvent* 54,9 % et *souvent* 27,9 %). La trace écrite est donc de la responsabilité de l’enseignant. A cet égard, *la prise de notes* comme *la rédaction en autonomie (seul(e) ou en groupe)* se trouvent faiblement pratiquées, aussi bien d’après les réponses des enseignants (Cf. Tableau 73 : page 126) que d’après celles des élèves, qui sont plus du tiers à juger faire ces deux types d’activités écrites *parfois* (respectivement 36,8 % et 34,8 %) et plus du quart à déclarer ne *jamais* les faire (respectivement 27,3 % et 28,9 %). En effet, s’il est souhaitable d’amener, progressivement, les élèves à la prise de notes, celle-ci ne saurait être considérée comme acquise avant un certain niveau de formation et un apprentissage adapté. *Compléter des fiches*, qui n’a rien à voir avec analyser un document, semble pour les élèves être une activité peu prégnante (près d’un quart de répondants pour chaque modalité de fréquence avec une prédominance de la modalité *parfois* : 32,2 %). Elle requiert des automatismes, certes formateurs, mais qui ne sont effectivement plus réellement de mise en lycée professionnel où l’on privilégie des activités plus complexes, comme *rédiger un paragraphe à partir de questions* (25 % *très souvent* et 33,4 % *souvent*) et *construire un résumé* (27,9 % *très souvent* et 36,9 % *souvent*). Ces deux formes écrites sont générées par les élèves et permettent un travail d’écriture fondé sur l’apprentissage de la rédaction d’un paragraphe ou sur la maîtrise de démarches intellectuelles de raisonnement telles que la synthèse.

Graphique 5 : Les différentes activités écrites des élèves selon leur niveau de classe

QE10 – Pendant les cours d'histoire, de géographie, d'ECJS, lorsque vous travaillez à l'écrit, que faites-vous ?



Base : les 2 570 élèves ayant répondu à la question 3

(1 359 en BEP et 1 211 en baccalauréat professionnel – Cf. Tableau 7 : page 33).

Lecture : 51,4 % des élèves en BEP disent *compléter, très souvent* ou *souvent, des fiches* lorsqu'ils travaillent à l'écrit, contre 41 % des élèves en baccalauréat professionnel.

NB : Ne sont représentées ici que les modalités *très souvent* et *souvent*, qui ont été regroupées entre elles.

Si l'on s'intéresse aux réponses des élèves par niveau d'enseignement et en agrégeant les modalités *très souvent* et *souvent*, on constate sans surprise une prédominance du travail écrit chez les lycéens en baccalauréat professionnel. En effet, qu'il s'agisse de *construire un résumé, d'écrire ce que dicte le professeur, de prendre des notes* ou de *rédiger un paragraphe à partir de questions*, ces élèves sont plus nombreux que leurs camarades en BEP à avoir coché les modalités *très souvent* ou *souvent* pour chacune de ces activités écrites. Ce constat peut sans doute s'expliquer par l'intention du professeur de faire travailler ces élèves à l'écrit dans la perspective de bien les préparer à l'examen écrit du baccalauréat. Par contre, et en toute logique, l'activité écrite consistant à *compléter des fiches* reste plus fréquente chez les élèves en BEP (ils sont 51,4 % contre 41 % d'élèves en baccalauréat professionnel).

Il semble donc que l'analyse des données fournies par les élèves concernant les travaux écrits complète le discours des enseignants, qu'il s'agisse de *la construction d'un résumé* ou de *la prise de notes*. Seule *la dictée d'un résumé par le professeur*, trace écrite exclusivement magistrale, semble être une activité perçue comme plus fréquente par les élèves que par les enseignants. Il convient de rappeler à ce propos que plus de la moitié des lycéens (55,3 % - Cf. Tableau 52 : page 99) n'aiment pas *faire un travail écrit*, que seulement 3,8 % (Cf. Tableau 31 : page 66) ont exprimé le souhait d'*avoir plus souvent l'occasion d'écrire tout seuls* et que près d'un tiers (29,4 %) aimeraient *copier moins*.

En définitive, on retient la faible place accordée à l'expression autonome des élèves aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Le travail écrit peut aussi se faire en dehors de la classe.

Le travail en dehors de la classe

L'activité personnelle des élèves en dehors de la classe peut être favorisée en prenant appui sur la préparation d'un exposé, la constitution de dossiers à partir d'une documentation, un travail de recherche... Cependant, il semble que ce travail à la maison soit limité compte tenu de « la lourdeur des horaires et des « petits boulots » en dehors du lycée, le soir ou le week-end »⁵⁶...

Mais s'il est courant que les devoirs à la maison soient peu pratiqués en lycée professionnel, il existe une situation dans laquelle la question du travail hors de la classe se pose : il s'agit des périodes de formation en entreprise (PFE).

En effet, dans la voie professionnelle, des « périodes de formation ont été conçues principalement pour faciliter l'acquisition et/ou la validation de certains savoirs et savoir-faire définis dans les référentiels de certification des diplômes, qui ne sont pleinement mis en œuvre que dans le cadre d'activités exercées dans le milieu professionnel »⁵⁷. A cet égard, il est nécessaire de rappeler que la mission des lycées professionnels est de conduire leurs élèves vers une insertion professionnelle dans un secteur identifié de la vie économique. Ainsi, sur les deux années de BEP (seconde et terminale), trois à huit semaines de formation en entreprise sont prévues. Quant au baccalauréat professionnel, le caractère professionnel de la formation est très largement affirmé avec, en moyenne, 18 semaines de stages en entreprise réparties en première et en terminale (soit environ un quart du temps global de formation).

Ces périodes, obligatoires depuis la création du baccalauréat professionnel, sont des moments pédagogiques à part entière. Leur mise en place implique en effet une continuité pédagogique à assurer entre l'établissement scolaire et l'entreprise, dans les différentes phases de préparation, de suivi et d'exploitation de ces périodes. Ainsi la mise en œuvre de cet encadrement pédagogique suppose la mobilisation de tous les acteurs de l'établissement scolaire (enseignants, chefs d'établissement, chefs de travaux).

Une enquête a été conduite par la direction de la programmation et du développement (DPD - actuelle direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) sur les périodes de formation en entreprise au niveau du baccalauréat professionnel⁵⁸. Elle permet notamment de repérer l'implication des enseignants, aussi bien des disciplines générales que professionnelles, dans le suivi pédagogique des élèves lors de ces périodes de formation en entreprise. Elle révèle ainsi que « les professeurs des domaines professionnels estiment pour une très large majorité (91 %) que le suivi pédagogique des élèves durant les périodes de formation en milieu professionnel entre *tout à fait* dans leur rôle de formateur contre 55 % des professeurs des domaines généraux »⁵⁹. Sur cet aspect du suivi des élèves, les enseignants des disciplines

⁵⁶ Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche - Inspection générale de l'éducation nationale - Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *L'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Paris – Rapport à monsieur le Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*, septembre 2004.

⁵⁷ Circulaire n°2000-095 du 26 juin 2000 - Bulletin officiel n°25 du 29 juin 2000 : *Encadrement des périodes en entreprise – Formations professionnelles des niveaux V et IV des lycées*.

⁵⁸ Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche - Direction de la programmation et du développement, *Les spécificités de l'enseignement professionnel : les périodes de formation en milieu professionnel et le contrôle en cours de formation*, Les Dossiers 136, octobre 2002.

⁵⁹ Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche - Direction de la programmation et du développement, *Les spécificités de l'enseignement professionnel : les périodes de formation en milieu professionnel et le contrôle en cours de formation*, Les Dossiers 136, octobre 2002, page 62.

générales peuvent organiser des visites sur les lieux de travail, proposer des activités liées à leur discipline, mettre en place des outils de liaison ou des fiches d'évaluation...

Il a donc été demandé aux professeurs enseignant l'histoire-géographie au lycée professionnel quelles sont leurs pratiques dans ce domaine, à savoir s'ils donnent à leurs élèves du travail à faire en liaison avec leur discipline pendant ces périodes de formation en entreprise, et si oui, dans quel but.

Tableau 75 : Le travail scolaire pendant les PFE

QP44 – Pendant les périodes de formation en entreprise de vos élèves, leur donnez-vous des recherches ou travaux à faire en liaison avec l'histoire, la géographie ou l'ECJS ?	%
Oui	35,9
Non	58,3
Non-réponses	5,7

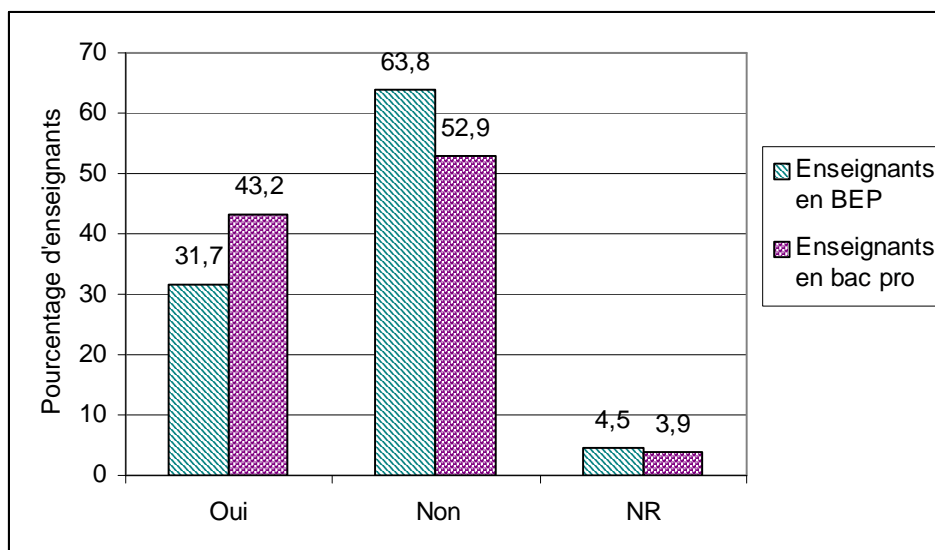
Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Les enseignants sont à peine plus d'un tiers (35,9 %) à *donner des recherches ou travaux à faire en liaison avec l'histoire, la géographie ou l'ECJS pendant les périodes de formation en entreprise*. En comparaison, les résultats de l'étude portant sur les spécificités de l'enseignement professionnel montrent déjà que les professeurs d'enseignement général (toutes disciplines confondues) sont peu nombreux à proposer aux élèves des activités liées à leur discipline durant ces périodes (6 % *toujours* et 26 % *souvent/parfois*)⁶⁰.

⁶⁰ Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche - Direction de la programmation et du développement, *Les spécificités de l'enseignement professionnel : les périodes de formation en milieu professionnel et le contrôle en cours de formation*, Les Dossiers 136, octobre 2002, page 34.

**Graphique 6 : Le travail scolaire pendant les PFE
selon le niveau de classe dans lequel les professeurs enseignent**

QP44 – Pendant les périodes de formation en entreprise de vos élèves, leur donnez-vous des recherches ou travaux à faire en liaison avec l’histoire, la géographie ou l’ECJS ?



Base : les 1 222 enseignants ayant répondu à la question 19
(714 en BEP et 507 en baccalauréat professionnel – Cf. Tableau 59 : page 107).

Donner du travail à faire aux élèves pendant les périodes de formation en entreprise est davantage le fait des enseignants en baccalauréat professionnel que celui des enseignants en BEP.

Néanmoins, ces professeurs qui disent donner du travail à faire aux élèves ne le font peut-être pas dans le but de participer au suivi pédagogique de leurs élèves durant ces stages.

Tableau 76 : But du travail scolaire pendant les PFE

QP45 – Si oui, dans quel but ?*	%
Pour participer au suivi pédagogique des élèves	48,2
Pour ne pas perdre le contact avec les élèves	47,1
Pour maintenir le lien entre le lycée et le monde de l’entreprise	45,6
Pour faire un lien entre vos disciplines et le monde de l’entreprise	43,9
Autre (précisez)	4,6

Base : les 456 enseignants affirmant donner du travail scolaire à faire pendant les PFE.

* Consigne donnée à l’enseignant : « Cochez, une ou plusieurs cases ».

Chaque enseignant avait la possibilité de cocher une ou plusieurs cases. On note peu de différences entre les items qui recueillent chacun entre 40 à 50 % des réponses. Une légère prédominance s’observe néanmoins pour *le suivi pédagogique des élèves* qui atteint 48,2 %.

Rappelons à cet égard que près d’un tiers des élèves (32,3 % - Cf. Tableau 49 : page 96) estiment que les cours d’histoire, de géographie et d’ECJS leur servent à *mieux comprendre le*

monde de l'entreprise. En revanche, ils sont peu nombreux à penser que *ce qu'ils font en entreprise les aide à mieux comprendre les sujets étudiés en histoire* (12,9 % - Cf. Tableau 50 : page 97) ou *en géographie* (11,6 %). Et inversement, ils sont également peu nombreux à penser que *ce qu'ils ont étudié en cours d'histoire* (12,9 %) ou *de géographie* (16,6 %) *leur sert dans l'entreprise*. Par conséquent, les élèves sont près de 60 % (Cf. Tableau 50 : page 97) à *ne pas voir de lien entre ce qu'ils étudient en cours d'histoire* (64,3 %) ou *de géographie* (59,2 %) et *ce qu'ils font en entreprise*. Les tendances s'inversent pour ce qui est de l'ECJS : le lien entre les sujets étudiés dans cette composante disciplinaire et le travail effectué en entreprise étant nettement plus perceptible pour une large majorité d'élèves (seulement 29,2 % ne voient pas de lien). Par ailleurs, près d'un tiers des lycéens (36,3 %) aimeraient *relier davantage les sujets étudiés en cours d'histoire, de géographie et d'ECJS à leur spécialité professionnelle* (Cf. Tableau 31 : page 66).

Parmi les 22 enseignants⁶¹ précisant leur choix de l'item *autre*, on trouve 11 fois « pour avancer dans la progression et finir le programme » et 5 fois « pour inciter les élèves à maintenir des habitudes de travail ».

Tableau 77 : Nombre de raisons citées

0	1	2	3	4
1,5 %	34,0 %	47,4 %	12,3 %	4,8 %

Base : les 456 enseignants affirmant donner du travail scolaire à faire pendant les PFE.

La plupart des enseignants (47,4 %) ont cité deux raisons de donner du travail à faire à leurs élèves pendant les périodes de formation en entreprise.

⁶¹ Pour l'item *autre*, il manquait la case à cocher dans le questionnaire distribué aux enseignants, ce qui laisse sous-entendre que ce chiffre (22) est peut-être restrictif.

LA PLACE ET LE ROLE DES RESSOURCES DOCUMENTAIRES

Par ressource documentaire, il faut entendre toute information accessible sur support papier ou par le biais de supports diversifiés (logiciel informatique, image satellitale, film vidéo, etc.) que l'enseignant utilise en classe, dans l'exercice de ses activités pédagogiques. De ce fait, la ressource documentaire, quel que soit son support, occupe une place centrale en cours d'histoire et de géographie puisque, comme le rappellent les programmes de BEP et de baccalauréat professionnel, l'enseignement de ces matières concourt notamment à apprendre à rechercher et à traiter des informations en utilisant des ressources documentaires diverses. En effet, ce sont l'étude et la confrontation de celles-ci qui amènent, progressivement, la résolution du problème historique ou géographique posé. Et il en va de même pour l'enseignement de l'ECJS, où c'est autour d'elles que se structure le débat argumenté.

Forme et nature des ressources documentaires

En raison de la diversité de la nature du document (texte, image, carte, frise, graphique, etc.) et du support (rétroprojecteur, ordinateur, tableau noir, magnétoscope, etc.), il existe une multitude de ressources documentaires auxquelles l'enseignant peut avoir recours.

Tableau 78 : Forme des supports utilisés avec les élèves

QP33 – Avec les élèves vous travaillez en général à partir de :	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Documents audio ou vidéo	0,6	20,7	69,3	5	4,4
Logiciels disciplinaires	0,3	0,4	15,4	76,4	7,6
Manuel en usage dans l'établissement	26,5	38,8	22,1	9	3,5
Photocopies de documents	38,1	48,4	10,3	0,4	2,8
Ressources du CDI	2,1	27,6	59,2	6,5	4,6
Ressources issues des médias	2,8	33,3	56,5	3,7	3,8
Ressources obtenues par Internet	1,8	26,3	55,4	11,9	4,6
Supports élaborés par vous-même (cartes, tableaux, etc.)	11,1	34,4	40,6	10,1	3,8
Autre (précisez)	0,5	1,1	2,5	15,6	80,3

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Les photocopies de documents semblent être très largement utilisées en classe, puisque les enseignants affirment travailler, *toujours* (38,1 %) ou *souvent* (48,4 %), à partir de ce type de documents. L'utilisation des *manuels scolaires* en cours est également fréquente chez les professeurs de lettres-histoire des lycées professionnels qui sont plus d'un quart (26,5 %) à y faire *toujours* recours et plus d'un tiers (38,8 %) à y faire *souvent* recours, ce qui ne saurait surprendre, si l'on se souvient qu'une des activités des élèves en classe consiste, selon eux, à lire le manuel (26,2 % *souvent* et 34,1 % *parfois* – Cf. Tableau 69 : page 121). Ce dernier est non seulement utilisé par les enseignants comme pourvoyeur de ressources documentaires,

mais permet aussi à près de trois quarts d'entre eux (71,9 %) de prendre connaissance des programmes (Cf. Tableau 61 : page 109). Son usage important s'arrête là, puisque très peu de professeurs s'y intéressent au moment de préparer une séquence d'activités avec les élèves (Cf. Tableau 62 : page 110).

Plus de sept enseignants sur dix (76,4 %) ne travaillent *jamais* à partir de *logiciels disciplinaires* avec les élèves, ce que confirment 81 % des élèves qui disent ne *jamais travailler avec un ordinateur* en classe (Cf. Tableau 69 : page 121). De même, *les documents audio ou vidéo* sont relativement ignorés, atteignant près de 70 % (69,3 %) de *parfois*. Les réponses des élèves corroborent à nouveau ce résultat puisque ceux-ci sont plus de la moitié (54,1 %) à déclarer ne *jamais analyser de documents vidéo* en cours. Quant aux autres supports de type informatique (*ressources obtenues par Internet*), médiatique (*ressources issues des médias*), ou issus du CDI (*ressources du CDI*), la fréquence de leur utilisation en classe avec les élèves est assez comparable dans la mesure où les enseignants sont plus de la moitié à les utiliser *parfois* et plus d'un quart (voire plus d'un tiers pour *les ressources issues des médias* : 33,3 %) *souvent*.

L'analyse statistique permet par ailleurs de montrer que si la fréquence d'utilisation des *ressources issues des médias* est semblable entre les enseignants de BEP et les enseignants de baccalauréat professionnel, ceux-ci ont en revanche davantage recours aux *documents audio ou vidéo* que leurs collègues en BEP.

Il convient tout de même de nuancer l'ensemble de ces résultats en tenant compte des contraintes matérielles rencontrées fréquemment dans les établissements. De plus, les professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel sont nombreux à réclamer de meilleures conditions d'accès aux différentes ressources documentaires. En effet, à la question ouverte sur ce qu'ils souhaiteraient voir évoluer dans l'enseignement de l'histoire-géographie au lycée professionnel (Cf. page 60), ils sont 148 enseignants à vouloir « utiliser davantage les TIC et les applications multimédia », 76 à demander de « disposer de plus de moyens matériels et documentaires » et 74 à « exiger la création d'un cabinet d'histoire-géographie et de salles spécialisées équipées ».

En conclusion, on retient que l'usage des photocopies est prédominant. Support très utile, *le manuel* constitue également pour les professeurs un instrument privilégié de travail avec les élèves. Mais l'un comme l'autre, ces deux types de supports proposent une démarche standardisée qui n'est pas forcément adaptée à la situation spécifique que rencontre l'enseignant dans sa classe. C'est pourquoi, les professeurs éprouvent *souvent* (34,4 %) ou *parfois* (40,6 %) le besoin *d'élaborer eux-mêmes leurs supports*. Cette production de supports s'inscrit davantage dans une perspective de communication de savoirs disciplinaires dans la mesure où l'enseignant constitue cet ensemble de savoirs en vue de leur transmission aux élèves.

Si les supports peuvent varier dans leur forme (écrite, audio, vidéo, informatique, photocopie...), les documents peuvent varier dans leur nature. Ainsi, tel ou tel document peut s'avérer d'une plus ou moins grande utilité pour le professeur selon la matière enseignée.

Tableau 79 : Degré d'utilité des documents selon leur nature et la matière enseignée

QP32 – Parmi ces types de documents lesquels sont, pour vous, les 3 les plus utiles ?*	En histoire % de citations	En géographie % de citations
Cartes	28,2**	87,0
Documents audio ou vidéo	37,1	12,3
Documents patrimoniaux	18,1	2,4
Documents photographiques	41,4	49,2
Frises chronologiques	29,4	1,0
Graphiques et schémas	14,8	58,2
Œuvres littéraires	5,6	1,2
Reproductions d'affiches, de caricatures...	42,4	1,0
Reproductions d'œuvres d'art	2,2	1,2
Tableaux de données chiffrées	18,3	49,6
Textes informatifs ou scientifiques	51,3	25,6
Non-réponses	11,2	11,5

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

* Consigne : Les enseignants devaient choisir trois types de documents qu'ils jugeaient les plus utiles pour chaque matière.

** Lecture : Les cartes font partie des trois documents les plus utiles en histoire pour 28,2 % des enseignants.

En histoire, les *textes informatifs ou scientifiques* arrivent en tête de liste des documents jugés utiles par les enseignants, qui sont en effet plus de la moitié (51,3 %) à les mentionner parmi les trois types de documents les plus utiles. *Les reproductions d'affiches, de caricatures et les documents photographiques* sont également considérés comme des documents utiles dans cette matière puisque les professeurs sont plus de 40 % (respectivement 42,4 % et 41,4 %) à les sélectionner. En revanche, les documents de type *œuvres littéraires* (5,6 %) et *reproductions d'œuvres d'art* (2,2 %) sont peu cités.

En géographie, un document se démarque nettement des autres. Il s'agit des *cartes*, qui atteignent un fort degré d'utilité pour plus de 80 % des professeurs d'histoire-géographie en lycée professionnel (87 %) et dominant ainsi largement, loin devant tous les autres types de documents. Le terme de *carte* arrive d'ailleurs en troisième position parmi les termes *les plus importants* en cours de géographie (Cf. Tableau 36 : page 78), suivant ainsi les programmes d'enseignement qui rappellent que les cartes « s'avèrent indispensables pour appréhender l'organisation et le fonctionnement des ensembles géographiques retenus »⁶². Arrivent en deuxième position *les graphiques et schémas*, avec plus de la moitié des enseignants ayant fait figurer ce type de document parmi leurs trois choix. Juste derrière, pratiquement à égalité, *les tableaux de données chiffrées* (49,6 %) et *les documents photographiques* (49,2 %) sont cités par près de la moitié des répondants parmi les trois documents les plus utiles *en géographie*. En dehors des documents qui relèvent davantage de l'enseignement de l'histoire tels que *les frises chronologiques* (1 %), *les reproductions d'affiches, de caricatures* (1 %) et *d'œuvres d'art* (1,2 %), *les œuvres littéraires* (1,2 %) ou encore *les documents patrimoniaux* (2,4 %), *les*

⁶² Centre national de documentation pédagogique, *Enseignements généraux – Baccalauréat professionnel*, mars 2002, page 15.

documents audio ou vidéo obtiennent également un faible pourcentage de réponses (12,3 %), ce qui révèle leur faible utilité dans l'enseignement de la *géographie*.

Une certaine cohérence, relativement prévisible, s'observe dans les résultats recueillis entre la nature des documents et la matière enseignée. En effet, les documents spécifiquement utilisés *en histoire* obtiennent des pourcentages plus élevés *en histoire* qu'*en géographie*, comme c'est le cas pour *les frises chronologiques* (29,4 % *en histoire* et 1 % *en géographie*). Et il en va de même *en géographie* où, par exemple, *les cartes* sont considérées nettement plus utiles dans cette matière (87 %) qu'*en histoire* (28,2 %).

Quant aux documents semblant à priori ne pas s'apparenter à une matière en particulier, on peut néanmoins constater que leur degré d'utilité n'est pas identique d'une matière à une autre. Ainsi, *les documents audio ou vidéo* et *les textes informatifs ou scientifiques* semblent être plus utiles *en histoire* (respectivement 37,1 % et 51,3 %) qu'*en géographie* (12,3 % et 25,6 %).

Pour ce qui est des *œuvres littéraires* (5,6 % *en histoire* et 1,2 % *en géographie*), des *reproductions d'œuvres d'art* (2,2 % *en histoire* et 1,2 % *en géographie*) et des *documents patrimoniaux* (18,1 % *en histoire* et 2,4 % *en géographie*), ces ressources documentaires ne semblent pas être particulièrement utiles pour les enseignants. Ce constat peut paraître surprenant dans la mesure où ces professeurs qui enseignent à la fois le français et l'histoire-géographie, pourraient avoir davantage recours à ces types de documents communs aux deux disciplines.

A cet égard, il paraît pertinent de rapprocher les résultats des élèves obtenus à la question sur l'utilisation ou non de documents communs entre les différentes matières, afin de voir si la bivalence encourage ou non les enseignants à avoir recours aux mêmes documents pour les deux disciplines (français et histoire-géographie).

Tableau 80 : Utilisation de documents communs ou différents entre les matières d'après les réponses des élèves

QE13 – Dans les cours de français et d'histoire-géographie :	%
Les documents sont toujours différents entre les matières	90,6
Vous utilisez des documents communs aux deux matières	8,9
Non-réponses	0,5

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

D'après les réponses des lycéens, qui sont plus de neuf sur dix (90,6 %) à affirmer utiliser *des documents toujours différents entre les matières*, le professeur de lettres-histoire fait travailler les élèves sur des documents propres à chaque discipline. Ce constat est conforme aux réponses des enseignants qui accordent une faible utilité aux documents à connotation littéraire, tels que *les œuvres littéraires*, *les reproductions d'œuvres d'art* et *les documents patrimoniaux*, *en histoire* et *en géographie* (Cf. Tableau 79 : page 135). Ainsi, malgré toute sa pertinence et son intérêt, l'interdisciplinarité (entre le français et l'histoire-géographie) permise par la bivalence des enseignants n'est pas dominante chez ces derniers quant à l'usage de ressources documentaires communes.

Nombre et rôle des documents utilisés en classe

Les professeurs de lettres-histoire sont vivement encouragés à utiliser en classe des ressources documentaires, qui serviront de support au travail des élèves. Compte tenu de la grande diversité et quantité de supports pédagogiques à laquelle ils peuvent recourir, les enseignants sont de fait confrontés à la question du nombre de documents à utiliser dans une heure de cours.

Tableau 81 : Nombre de documents utilisés dans une heure de cours

QP35 - Le plus fréquemment, dans une heure de cours, combien de documents utilisez-vous ?	Histoire	Géographie
Moins de 3 documents	18,7	18,1
De 3 à 6 documents	78,2	78,2
Plus de 6 documents	0,9	0,9
Non-réponses	0,2	0,8

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Plus des trois quarts des professeurs d'histoire-géographie au lycée professionnel (78,2 %) utilisent *entre trois et six documents* dans une heure de cours d'*histoire*, comme de *géographie*, tandis que le petit cinquième restant (18,7 % en *histoire* ; 18,1 % en *géographie*) en utilisent *moins de trois*. Globalement, ces enseignants utilisent autant de documents en *histoire* qu'en *géographie*. Et exactement le même nombre de documents est utilisé en *histoire* par les enseignants de BEP et les enseignants de baccalauréat professionnel. Cette quantité documentaire se justifie notamment par l'importante place que les enseignants octroient (Cf. Tableau 67 : page 117 et Tableau 68 : page 119), que les affirmations des élèves confirment (Cf. Tableau 69 : page 121) et que les programmes d'enseignement soulignent, à l'étude de documents.

S'il convient d'attacher de l'importance à la nature et au nombre des documents utilisés en classe, ces choix doivent cependant toujours être en liaison étroite avec la pertinence du rôle que ces documents vont jouer pour les élèves (la fonction pédagogique) et avec la cohérence de l'objectif de séance (la compétence requise). En effet, si l'on se réfère aux programmes d'enseignement en lycée professionnel, le rôle des documents « ne saurait se borner à compléter, à illustrer, à renforcer, voire à authentifier le contenu du cours. Ils doivent contribuer à développer les capacités d'analyse et de réflexion des élèves, les conduire à formuler des hypothèses et à les vérifier »⁶³. Ainsi, les programmes d'enseignement mettent en garde contre une simple juxtaposition documentaire au détriment d'une confrontation qu'ils encouragent fortement.

⁶³ Ministère de l'éducation nationale - Direction des lycées et collèges, *Brevets d'études professionnelles - Document d'accompagnement des programmes de français, histoire-géographie*, page 17.

Tableau 82 : Rôle attribué aux documents

QP34 – En histoire, géographie et ECJS, vous utilisez les documents pour* :	% premier choix	% deuxième choix	% troisième choix	% cumulés**	% non classés
Entraîner à l'analyse de documents	48,2	25,2	13,7	87,1	12,9
Faire prélever des informations	22,8	28,6	14,1	65,5	34,5
Former à l'esprit critique	13,7	20,3	32,4	66,4	33,6
Habituer les élèves à chercher seuls	11,1	19,3	26,2	56,6	43,4
Illustrer vos propos	1,3	3,5	8,3	13,1	86,9
Prouver vos affirmations	0,2	0,5	2,2	2,9	97,1
Non-réponses	2,7	2,6	3,1	8,4	

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

* Consigne : Les enseignants devaient retenir trois items et les classer par ordre d'importance de 1 à 3 (1 = le plus important).

** Lecture : Les pourcentages recueillis à chaque choix (premier, second et troisième) ont été additionnés. Ainsi, l'item *entraîner à l'analyse de documents* a été retenu au total par 87,1 % des enseignants, sans tenir compte de l'ordre d'importance.

Sans distinction entre les composantes disciplinaires, les trois premiers objectifs que se fixe l'enseignant quand il recourt en classe à la ressource documentaire, intègrent leur usage dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il ne s'agit, en effet, en aucune façon, pour 86,9 % des enseignants, d'utiliser les documents pour *illustrer leurs propos* (seulement 13,1 % des enseignants ont sélectionné cet item sur la base du cumul des trois choix classés), encore moins pour *prouver leurs affirmations* (97,1 % des répondants n'ont pas coché cet item). La ressource est objet d'enseignement pour elle-même, puisque 87,1 % des enseignants d'histoire-géographie ont coché dans leurs trois choix possibles (sans tenir compte de l'ordre) l'item *entraîner à l'analyse des documents*, qui est notamment l'objectif premier de l'utilisation des documents pour plus de la moitié des professeurs de lettres-histoire (48,2 %). 66,4 % s'en servent pour *former à l'esprit critique* et 65,5 % donnent pour objectif à leur usage, de *faire prélever de l'information*. Pour plus d'un enseignant sur deux (56,6 %), l'utilisation du document permet aussi d'*habituer les élèves à chercher seuls*, c'est-à-dire à développer leur autonomie, conformément à l'esprit des programmes et des documents d'accompagnement.

Les documents conservés dans le cahier/classeur des élèves

Parmi les différents supports informatifs utilisés en classe, certains sont conservés dans le cahier/classeur de l'élève.

Tableau 83 : Documents figurant dans le cahier/classeur des élèves

QP38 – Dans le cahier ou le classeur de vos élèves, vous faites figurer :	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Des fiches méthodes	12,5	25,8	47,2	11,0	3,5
Des productions écrites des élèves résultant du travail en cours	38,7	35,3	19,4	3,9	2,8
Des recherches personnelles	9,2	20,9	57,2	9,4	3,2
Des résumés ou des synthèses du cours	54,6	27,2	12,1	3,1	2,8
Les corrigés des évaluations	68,1	21,2	7,3	0,9	2,5
Les documents distribués en classe	87,8	8,4	1,1	0,2	2,5
Un répertoire de définitions	15,4	20,9	37,7	22,7	3,3

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

L'importance du travail effectué à partir des documents est telle que la presque totalité des professeurs enseignant l'histoire-géographie au lycée professionnel (96,2 %) fait (*toujours* 87,8 % et *souvent* 8,4 %) figurer dans le cahier ou classeur de l'élève *les documents distribués en classe*. *Les corrigés des évaluations* sont également très présents (*toujours* 68,1 % et *souvent* 21,1 %) dans le cahier ou classeur. D'autre part, plus de la moitié des enseignants (54,6 %) font *toujours* conserver *des résumés ou des synthèses du cours* à leurs élèves. Quant aux *productions écrites des élèves résultant du travail en cours*, elles figurent fréquemment (*toujours* 38,7 % et *souvent* 35,3 %) dans leur cahier/classeur ; les réponses étant significativement identiques à cet item entre les enseignants en BEP et les enseignants en baccalauréat professionnel.

Par contre, on trouve peu de *recherches personnelles* (*parfois* 57,2 % et *jamais* 9,4 %), de *répertoires de définitions* (*parfois* 37,7 % et *jamais* 22,7 %) et de *fiches méthodes* (*parfois* 47,2 % et *jamais* 11 %) dans le cahier ou classeur des élèves.

Les réponses obtenues à cette question sur la nature des documents conservés dans le cahier/classeur de l'élève permettent en quelque sorte de confirmer un certain nombre de résultats observés antérieurement. D'une part, en ce qui concerne les formes d'écrit privilégiées par les enseignants pour permettre aux élèves de garder une trace des cours (Cf. Tableau 73 : page 126), la forme préférée est *la conservation du travail effectué sur documents*, suivie de *la construction individuelle ou collective d'un résumé*, ce qui explique pourquoi figurent surtout dans le cahier/classeur de l'élève *les documents distribués en classe* et *les résumés ou synthèses de cours*. A l'inverse, parmi les formes de trace écrite les moins pratiquées, figure en tête de liste *la distribution de photocopiés préétablis* qui pourraient correspondre aux *fiches méthodes* et *répertoires de définitions* cités ici et rarement conservés dans le cahier/classeur de l'élève. D'autre part, à plusieurs reprises les résultats montrent que les recherches personnelles sont peu demandées par les enseignants : pour deux tiers d'entre eux (67,6 % - Cf. Tableau 71 : page 124), la production orale des élèves ne sert que *parfois* à *donner aux élèves l'occasion de présenter une recherche*, qui sont quant à eux, près de la moitié (46,9 %) à déclarer ne *jamais* présenter un exposé (Cf. Tableau 74 : page 125). Ces constats s'accordent avec l'observation

constatée ici d'une conservation occasionnelle *des recherches personnelles* dans le cahier/classer de l'élève. Enfin, la présence fréquente *des corrigés des évaluations* dans le cahier/classer de l'élève est à son tour étayée par les réponses, analysées ultérieurement, des élèves sur la manière dont ils perçoivent l'aide du professeur (Cf. Tableau 89 : page 148). En effet, la plupart d'entre eux s'accordent à dire que *le professeur fait (toujours 43 % et souvent 31,3 %) une correction détaillée des contrôles.*

L'utilisation du cahier de textes de la classe

Pas véritablement considéré comme un support pédagogique, le cahier de textes de la classe constitue cependant un outil indispensable d'information et de liaison. « D'abord au service des élèves, il peut aussi renseigner les familles et les collègues. Par ailleurs, il est consulté par le chef d'établissement et l'inspecteur. Il doit donc pouvoir, dans une forme simple et claire, refléter l'essentiel de ce qui se fait au fil des jours dans une discipline »⁶⁴.

Tableau 84 : Gestion du cahier de textes

QP39 – Sur le cahier de textes de la classe, vous consignez :	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
La date du prochain contrôle	46,5	13,3	14,6	20,9	4,6
Les objectifs de la leçon (connaissances, notions, compétences)	48,6	21,2	15,8	10,7	3,7
Le thème de la leçon	83,7	7,8	1,8	2,6	4,1
Un résumé du cours	6,1	5,3	9,6	74,3	4,7
Votre programmation	22,4	9,5	15,1	47,6	5,4

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Le cahier de textes de classe est renseigné par les professeurs de manière relativement homogène : *le thème de la leçon* y est *toujours* précisé par plus de 80 % des répondants (83,7 %) et *le résumé du cours* n'y figure *jamais* pour près de trois quarts des enseignants (74,3 %). Quant *aux objectifs de la leçon* et *la date du prochain contrôle*, ils sont *toujours* mentionnés dans le cahier de textes de la classe par près de la moitié des professeurs (respectivement 48,6 % et 46,5 %). En revanche, *la programmation* est rarement indiquée, puisque près de 50 % des enseignants ne la consigne *jamais* sur le cahier de textes et 15 % *parfois*.

Bien que le cahier de textes de la classe réponde à une disposition réglementaire qui s'impose à tous, quelques questionnaires mentionnent l'absence ou la désuétude de celui-ci au sein de leur établissement scolaire. Ce même constat a été fait par les deux inspections générales au niveau de l'académie de Paris⁶⁵ : « un inspecteur intervenant en lycée professionnel souligne même que dans sa discipline, le cahier de textes n'existe approximativement que dans un cas sur deux ». Ce rapport se permet alors de rappeler le rôle crucial que le cahier de textes de la

⁶⁴ Inspection de l'éducation nationale lettres-histoire, *Présentation des priorités disciplinaires français, histoire-géographie*, Lille, 2005/2006.

⁶⁵ Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche - Inspection générale de l'éducation nationale - Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *L'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Paris – Rapport à monsieur le Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*, septembre 2004, page 69.

classe joue, allant jusqu'à le définir comme « un outil pédagogique de management de la classe » : « le cahier de textes est un véritable tableau de bord qui doit renseigner son lecteur sur les activités de la classe : état d'avancement du programme, organisation du travail des élèves, évaluations, activités expérimentales... Plus encore, il est un lien fonctionnel et organique entre professeurs et élèves ; en quelque sorte il traduit par écrit cet engagement réciproque entre enseignants et enseignés et constitue un outil pédagogique de *management* de la classe... ».

LES PRATIQUES D'ÉVALUATION

L'évaluation des élèves par l'enseignant est l'acte par lequel ce dernier mesure tout à la fois les acquis de chaque élève et l'atteinte des objectifs qu'il assigne à son enseignement. Elle est donc liée au processus d'apprentissage et fait partie intégrante de la mission du professeur. A ce titre, celui-ci « conçoit et met en œuvre les modalités d'évaluation adaptées aux objectifs de la séquence. Il est attentif aux effets de l'évaluation sur les élèves et utilise outils et méthodes leur permettant d'identifier tout autant leurs acquis que les savoirs et savoir-faire mal maîtrisés »⁶⁶.

Les modalités des évaluations peuvent être extrêmement variables, tant dans leur durée que dans leur forme, privilégiant les connaissances ou les compétences. On peut distinguer plusieurs types d'évaluation ayant chacune des objectifs différents : il s'agit notamment de l'évaluation diagnostique (diagnostic), de l'évaluation formative (régulation) et de l'évaluation sommative (bilan).

Les pratiques d'évaluation ont fait l'objet, pour le collège, d'une étude récente réalisée par la direction de l'évaluation et de la prospective (actuelle direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance)⁶⁷. Des questions ont été reprises et adaptées au contexte du lycée professionnel pour cerner les principales caractéristiques d'une démarche fondamentale de l'enseignement : sa programmation, son objet, son objectif et son utilisation. Enfin, une question posée aux élèves permet d'approcher davantage la démarche que l'enseignant met en œuvre pour venir en aide à ces derniers.

⁶⁶ Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 - Bulletin officiel n°22 du 29 mai 1997 : *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.*

⁶⁷ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - Direction de l'évaluation et de la prospective, *Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège*, Les Dossiers 160, janvier 2005, page 20.

La programmation de l'évaluation

Le choix par le professeur du moment où intervient le contrôle des connaissances et des compétences n'est pas anodin et traduit une certaine logique d'évaluation.

Tableau 85 : Les moments de l'évaluation

QP40 – A quels moments évaluez-vous vos élèves ?	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Au début d'un cours (séance)	8,0	19,2	37,2	30,6	5,0
À la fin d'un cours (séance)	5,9	21,2	46,4	21,5	5,0
Avant un chapitre (séquence)	6,0	9,8	24,5	50,6	9,1
Après un chapitre (séquence)	70,5	20,3	5,4	1,1	2,8
Après plusieurs chapitres (séquences)	17,0	23,9	33,1	20,5	5,4

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

La plupart du temps, les évaluations sont pratiquées (*toujours* 70,5 % et *souvent* 20,3 %) *après un chapitre* et rarement *avant* (*parfois* 24,5 % et *jamais* 50,6 %). Plus d'un quart des enseignants reconnaissent aussi évaluer leurs élèves *au début d'un cours* (*toujours* 8 % et *souvent* 19,2 %, soit 27,2 %) et *à la fin d'un cours* (*toujours* 5,9 % et *souvent* 21,2 %, soit 27,1 %), même si ces moments d'évaluation sont loin d'être prédominants. Quant à l'évaluation *après plusieurs chapitres*, elle semble être pratiquée par ces professeurs de façon très contrastée. On note cependant, si l'on s'intéresse aux différences dans les pratiques d'évaluation, que les enseignants de baccalauréat professionnel sont plus nombreux à privilégier l'évaluation *après plusieurs chapitres* (46,4 % de *toujours* et *souvent*) que leurs collègues enseignant en BEP (38,5 %).

Cette nette prédominance de l'évaluation sommative, qui intervient en fin de séquence, semble cohérente dans la mesure où « toute séquence correspond à un cheminement qui aboutit à une production pour vérifier des acquis »⁶⁸. Cependant, on constate également la pratique, certes beaucoup moins fréquente, d'une évaluation se déroulant au début d'un cours, envisagée dans le but de déterminer le niveau de départ des élèves avant d'entamer un nouveau chapitre ou de vérifier que le contenu du cours précédent a bien été appris par les élèves. L'existence d'une telle pratique a d'ailleurs pu être observée au niveau des démarches pédagogiques des professeurs (Cf. Tableau 67 : page 117). En effet, parmi celles-ci, *l'interrogation des élèves en début de séance sur ce qu'ils savent*, est pratiquée par près de la moitié des enseignants en *histoire* (48,2 %), un peu plus de 40 % en *géographie* (42 %) et un peu plus de 35 % en *ECJS* (36,8 %). Quant au *questionnement ponctuel des élèves sur les contenus du cours*, il est moins pratiqué puisque seulement un quart des enseignants le font en *histoire* (25,6 %) comme en *géographie* (24,6 %), et moins de 10 % en *ECJS* (7,7 %).

⁶⁸ BARRIE François, *Retours d'inspections. Pratiques de classe et réflexions disciplinaires en histoire-géographie. Septembre 2000 – mars 2004*, Itinéraires n°11, mars 2004.

Les objets évalués

S'il convient de procéder à des évaluations des acquis des élèves au cours de l'année scolaire, de quels acquis s'agit-il ?

Tableau 86 : Les objets évalués

QP42 – Dans les évaluations que vous donnez à vos élèves vous cherchez à repérer :	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
L'acquisition de compétences	70,4	24,3	2,4	0,0	3,0
L'acquisition de connaissances	56,9	34,5	5,7	0,2	2,8
L'acquisition de notions-clés	56,6	34,4	6,2	0,1	2,7
La maîtrise de langages spécifiques	22,0	40,4	31,2	2,6	3,9
Les acquis des années précédentes	4,5	16,4	59,0	15,9	4,3
Autre (précisez)	2,0	2,2	1,0	14,3	80,6

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Dans les évaluations, c'est le repérage de *l'acquisition de compétences* qui semble principal pour plus de 90 % des professeurs (94,7 %, dont 70,4 % *toujours* et 24,3 % *souvent*), et ce constat est valable aussi bien pour les enseignants en BEP (ils sont 96,1 % à avoir coché les modalités *toujours* ou *souvent*, et 2,5 % les modalités *parfois* ou *jamais*) que pour les enseignants en baccalauréat professionnel (96,3 % de *toujours* et *souvent* contre 2,4 % de *parfois* et *jamais*). Le lycée professionnel est à ce titre l'un des premiers lieux où a été davantage privilégiée l'acquisition de compétences que de connaissances. Néanmoins, les professeurs de lettres-histoire sont également nombreux à chercher à repérer dans les évaluations qu'ils donnent aux élèves *l'acquisition de connaissances* et *de notions-clés* (respectivement : *toujours* 56,9 % et *souvent* 34,5 % - *toujours* 56,6 % et *souvent* 34,4 %). C'est largement compréhensible dans la mesure où l'histoire et la géographie constituent deux matières pour lesquelles l'apprentissage des faits et des phénomènes est incontournable si l'on veut construire un domaine de connaissances cohérent.

La maîtrise de langages spécifiques est un objet que les enseignants cherchent moins à évaluer, même s'ils sont plus de 60 % (62,4 % - 22 % *toujours* et 40,4 % *souvent*) à déclarer prendre en considération cet aspect dans leurs évaluations. Quant aux *acquis des années précédentes*, ils ne sont retenus que par moins du quart des professeurs d'histoire-géographie au lycée professionnel (20,9 % - 4,5 % *toujours* et 16,4 % *souvent*).

Parmi les éléments cités à l'item *autre* (247 individus), 76 enseignants seulement précisent ces derniers. Pour eux, les évaluations des élèves servent avant tout à « repérer la maîtrise de la langue, la qualité de l'expression écrite et la capacité à rédiger des synthèses ». Ils citent également « la capacité de raisonnement, la possibilité d'établir des liens entre séquences de cours et la capacité d'intervention de l'élève en général ». Il s'agit pour l'essentiel de compétences liées à l'oral, à l'écriture et à la lecture. Elles sont de ce fait transversales dans la mesure où elles concernent aussi bien le français, que l'histoire-géographie et l'ECJS, voire même d'autres disciplines. On est alors tenté de penser qu'un travail commun autour de l'évaluation est envisageable entre enseignants. Or d'après les réponses recueillies (Cf. Tableau 20 : page 51, Tableau 21 : page 52 et Tableau 22 : page 53), les professeurs d'histoire-

géographie au lycée professionnel déclarent ne pas fréquemment *préparer des évaluations* ou *élaborer des critères communs d'évaluation* avec d'autres collègues, qu'il s'agisse de collègues de mêmes disciplines, d'autres disciplines générales ou de disciplines professionnelles. On note cependant concernant ces activités liées à l'évaluation, un travail en commun plus fréquent avec les collègues des mêmes disciplines, même si cela reste toujours minoritaire.

Les objectifs assignés à l'évaluation

L'évaluation joue un rôle essentiel pour les démarches d'enseignement et d'apprentissage. Les pratiques évaluatives peuvent cependant relever de différentes intentions selon que l'enseignant se situera dans une logique d'évaluation sommative, formative ou diagnostique.

Tableau 87 : Objectifs de l'évaluation

QP41 – Vous évaluez prioritairement vos élèves dans la perspective de* :	% premier choix	% deuxième choix	% troisième choix	% cumulés**	% non classés
Apprécier les progrès des élèves	55,7	21,7	13,6	91,0	9
Comprendre la nature des erreurs des élèves	15,2	44,3	18,2	77,7	22,3
Déterminer le niveau de départ des élèves	12,1	4,6	7,9	24,6	75,4
Estimer le niveau global de votre classe	9,9	12,5	21,2	43,6	56,4
Établir votre programmation	2,0	6,1	16,3	24,4	75,6
Réguler le fonctionnement de la classe	2,8	8,5	19,7	31	69
Non-réponses	2,3	2,4	3,1	7,8	92,2

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

* Consigne : Les enseignants devaient retenir trois items

et les classer par ordre d'importance de 1 à 3 (1 = le plus important).

** Lecture : Si l'on additionne les différents pourcentages obtenus à chaque choix (premier, second et troisième), 91 % des enseignants ont déclaré évaluer prioritairement leurs élèves dans la perspective d'*apprécier les progrès de ces derniers*.

Pour les enseignants interrogés, l'évaluation des élèves a pour but premier d'*apprécier les progrès des élèves* (55,7 %), puis de *comprendre la nature des erreurs de ces derniers* (44,3 %) et enfin d'*estimer le niveau général de la classe* (3^e choix = 21,2 %). La volonté de compréhension de la nature des erreurs des élèves montre que l'évaluation ne semble pas être envisagée uniquement dans une perspective de mesure (premier et troisième choix). On notera tout de même la cohérence des classements (1^{er}, 2^e et 3^e choix *versus* pourcentages cumulés).

Réguler le fonctionnement de la classe est du ressort de l'organisation pédagogique des apprentissages. Force est de constater que moins d'un tiers des enseignants (31 %) ont recours à l'évaluation dans cette perspective. Enfin, *déterminer le niveau de départ de la classe*, comme *établir sa programmation*, objectifs s'apparentant davantage à une évaluation de type diagnostique, ne semble être une préoccupation affichée que pour moins d'un quart des professeurs (respectivement 24,6 % et 24,4 %).

Ainsi, les professeurs qui enseignent l'histoire-géographie au lycée professionnel privilégient les évaluations de type sommatif. Néanmoins, on peut percevoir à nouveau des signes indubitables de pratiques évaluatives relevant aussi d'autres perspectives que la seule mesure de l'appréciation des progrès des élèves. En effet, il s'agit également pour près des trois quarts des enseignants de *comprendre la nature des erreurs des ceux-ci*. Quant à la pratique de l'évaluation dans une perspective d'*estimation du niveau global de la classe*, elle peut s'expliquer notamment par le fait que ce niveau sert à guider un certain nombre de professeurs (45,6 % - Cf. Tableau 62 : page 110) dans la préparation d'une séquence d'enseignement.

L'utilisation des résultats de l'évaluation

Il a semblé intéressant, au sein de l'étude, de s'attacher non seulement à apprécier ce que les enseignants attendent de l'évaluation, mais de recueillir aussi leur avis sur l'utilisation qu'ils font des évaluations de leurs élèves. Car si l'enseignant doit s'attacher à analyser les obstacles rencontrés dans le déroulement de la séquence ainsi que les écarts éventuels entre les résultats attendus et obtenus, il doit en tenir compte pour préparer la suite et modifier éventuellement le projet initial et le calendrier prévus⁶⁹.

Tableau 88 : L'utilisation des évaluations

QP43 – Vous tirez aussi parti des évaluations de vos élèves pour :	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Adapter le niveau d'exigence au niveau des élèves	28,4	41,8	22,5	3,5	3,8
Modifier le rythme de votre progression	15,0	40,3	38,5	3,1	3,1
Regrouper les élèves autour de tâches adaptées	5,3	26,8	48,3	15,1	4,6
Réorganiser les contenus d'enseignement	8,3	31,3	46,5	9,3	4,6
Repenser votre façon d'évaluer	9,6	30,6	51,1	3,8	4,9
Revenir sur des points particuliers du programme	16,9	42,2	33,7	2,8	4,3

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Les réponses des enseignants à la question portant sur l'utilisation qu'ils font des évaluations des élèves semblent aller dans le sens d'une diversification. En effet, s'il s'agit avant tout pour plus de 70 % des enseignants (*toujours* 28,4 % et *souvent* 41,8 %) d'*adapter le niveau d'exigence au niveau des élèves*, ils sont un peu plus de la moitié (respectivement 59,1 % et 55,3 %) à tirer parti des évaluations pour *revenir sur des points particuliers du programme* (*toujours* 16,9 % et *souvent* 42,2 %) et/ou pour *modifier le rythme de leur progression* (*toujours* 15 % et *souvent* 40,3 %). A ce titre, le document d'accompagnement des programmes de français et d'histoire-géographie des BEP préconise de « procéder à des évaluations afin

⁶⁹ Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 - Bulletin officiel n°22 du 29 mai 1997 : *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.*

d'adapter la progression aux élèves »⁷⁰. A l'inverse, ils sont un peu moins de la moitié à s'en servir pour *réorganiser les contenus d'enseignement* (toujours 8,3 % et souvent 31,3 %) et/ou pour *repenser leur façon d'évaluer* (toujours 9,6 % et souvent 30,6 %). Il n'en reste pas moins que la majorité des enseignants (63,4 % - 48,3 % *parfois* et 15,1 % *jamais*) n'utilisent pas, ou seulement de temps à autre, les évaluations pour *regrouper les élèves autour de tâches adaptées*.

En résumé, au regard de ces observations sur les pratiques d'évaluation des professeurs d'histoire-géographie au lycée professionnel, il semble que ces enseignants accordent de l'importance à l'acte évaluatif dans l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage. En témoigne aussi le fait que la plupart d'entre eux fassent figurer *les corrigés des évaluations* dans le cahier/classeur de leurs élèves (toujours 68,1 % et souvent 21,2 % - Cf. Tableau 83 : page 139) et que plus de la moitié (59,8 %) consignent *la date du prochain contrôle* sur le cahier de textes de la classe (toujours 46,5 % et souvent 13,3 % - Cf. Tableau 84 : page 140) alors que seulement un cinquième (20,9 %) déclarent ne *jamais* le faire.

Par ailleurs, leurs réponses sont sensiblement comparables à celles obtenues de la part des professeurs de collège⁷¹, dans le sens où même si l'évaluation est surtout envisagée dans une perspective sommative (évaluer *l'acquisition des compétences, après un chapitre*, dans la perspective d'*apprécier les progrès des élèves*), quelques signes d'évolution vers des démarches plus diagnostiques et formatives sont perceptibles. En effet, le fait d'évaluer *au début d'un cours*, de vouloir *comprendre la nature des erreurs des élèves* et de chercher à tirer parti des évaluations pour *les adapter niveau des ceux-ci* sont des pratiques qui revêtent un aspect moins sommatif. L'utilisation de la production orale des élèves à des fins évaluatives (Cf. Tableau 71 : page 124) s'insère dans ce type de démarches dans la mesure où elle permet aux professeurs de prendre connaissance, en cours d'apprentissage et à l'intérieur des séquences, du niveau d'acquisition réel des élèves : la moitié des professeurs disent chercher, à travers la production orale des élèves, à *évaluer les connaissances de ces derniers* (toujours 10 %, souvent 39,6 % - Cf. Tableau 71 : page 124) et/ou *la maîtrise de leur compétence orale* (toujours 12 %, souvent 36,9 %). Cette production sert par ailleurs fréquemment à *assurer aux enseignants que leurs élèves ont compris le cours* (pour 87,8 % des professeurs si l'on additionne les réponses obtenues aux modalités *toujours* et *souvent*).

⁷⁰ Ministère de l'éducation nationale - Direction des lycées et collèges, *Brevets d'études professionnelles - Document d'accompagnement des programmes de français, histoire-géographie*, page 17.

⁷¹ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - Direction de l'évaluation et de la prospective, *Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège*, Les Dossiers 160, janvier 2005.

L'aide apportée aux élèves

Une question a été posée aux élèves sur la manière dont ils perçoivent l'aide que leur apporte le professeur en histoire, géographie et ECJS. Cette question peut être mise en relation avec le type d'évaluation pratiquée par les enseignants dans la mesure où les réponses apportées par les élèves complètent celles des professeurs (Cf. Tableau 87 : page 145 et Tableau 88 : page 146).

Tableau 89 : L'aide du professeur vue par les élèves

QE12 – En histoire, géographie, ECJS, comment le professeur aide-t-il les élèves ?	Très souvent	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Il demande aux élèves ce qu'ils n'ont pas compris	49,5	31,8	14,3	4,0	0,3
Il distribue des fiches d'évaluation que vous remplissez seul(e)	13,3	20,6	27,0	38,5	0,5
Il donne à refaire le même travail	2,2	6,2	28,2	62,7	0,7
Il explique plusieurs fois si c'est nécessaire	42,5	38,0	16,1	2,9	0,5
Il fait une correction détaillée des contrôles	43,0	31,3	18,1	6,8	0,8
Il oriente les élèves vers la bonne réponse	22,1	37,6	31,0	8,5	0,7
Il travaille individuellement avec certains élèves	7,0	13,1	38,9	40,3	0,7

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

Plus des quatre cinquièmes des lycéens (respectivement 81,3 % et 80,5 %) affirment que pour leur venir en aide *le professeur leur demande (très souvent 49,5 % et souvent 31,8 %) ce qu'ils n'ont pas compris* et/ou *explique (très souvent 42,5 % et souvent 38 %) plusieurs fois si c'est nécessaire*. Par ces méthodes, l'enseignant s'assure avant tout de la bonne compréhension du cours par les élèves et accepte par-là de *revenir sur des points particuliers du programme* en fonction des besoins des élèves (Cf. Tableau 88 : page 146). Dans une moindre mesure, mais de façon toujours majoritaire (selon 74,2 % des élèves), *l'enseignant fait (très souvent 43 % et souvent 31,3 %) une correction détaillée des contrôles*. Cette pratique va dans le sens de pratiques traditionnellement sommatives et confirme par ailleurs la place qu'occupe l'évaluation dans les pratiques enseignantes des professeurs d'histoire-géographie au lycée professionnel.

Par contre, le professeur enseignant l'histoire-géographie en lycée professionnel ne *donne* en général *jamais* (pour 62,7 % des élèves) ou seulement *parfois* (pour 28,2 % d'entre eux) à *refaire le même travail*. Et il semble, aux dires des lycéens, *travailler rarement (jamais 40,3 % et parfois 38,9 %) individuellement avec certains d'entre eux*.

La distribution de fiches d'évaluation que les élèves remplissent seuls ne constitue une forme fréquente d'aide du professeur que pour un tiers des élèves (13,3 % de *très souvent* et 20,6 % de *souvent*). Néanmoins, les lycéens en BEP sont plus nombreux à avoir coché cette modalité que leurs camarades en baccalauréat professionnel, ce qui atteste à nouveau de l'utilisation plus fréquente et privilégiée de la fiche en BEP, déjà constatée au niveau de la production écrite des élèves de ce niveau (Cf. Graphique 5 : page 128).

Ainsi, d'après les réponses des élèves, le professeur est perçu comme leur apportant une aide importante, qui est centrée sur *leur compréhension du cours* et qui privilégie *l'explication à multiples reprises* et *une correction détaillée des contrôles*. Ces méthodes d'aide supposent donc de la part de l'enseignant un travail d'écoute et d'identification des difficultés et des erreurs des élèves. Et c'est ce qui semble être pratiqué par un grand nombre d'enseignants comme l'attestent à plusieurs reprises certaines de leurs réponses à diverses questions. En effet, plus de trois quarts d'entre eux déclarent chercher à *donner aux élèves l'occasion de poser des questions* (75,2 % - Cf. Tableau 71 : page 124) et/ou à *s'assurer de la compréhension du cours* (87,8 %) quand ils donnent la parole aux élèves. Enfin, *la compréhension de la nature des erreurs des élèves* constitue un des objectifs les plus recherchés par les enseignants dans l'évaluation qu'ils font de leurs élèves (Cf. Tableau 87 : page 145).

LES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES ENSEIGNANTS

L'efficacité de l'enseignement passe par un certain nombre de facteurs qui tiennent au niveau scolaire des élèves, aux caractéristiques contextuelles, aux goûts personnels du professeur, à la démarche d'enseignement déployée et aux difficultés réelles ou supposées des contenus à enseigner.

Les questions suivantes visent à dégager ce que les enseignants perçoivent comme les difficultés les plus importantes dans leur travail : les contenus qui leur paraissent les plus difficiles à enseigner et les obstacles majeurs à l'efficacité de leur enseignement.

Les difficultés perçues dans les contenus disciplinaires

Il a semblé intéressant de demander aux enseignants de choisir dans une liste de savoirs et compétences liés à l'histoire-géographie ceux qu'ils estiment être *faciles* ou *difficiles* (voire *très faciles* ou *très difficiles*) à enseigner dans leur discipline.

Volontairement la question posée ne spécifie pas les raisons qui peuvent rendre compte du choix de l'enseignant. Ce qui importe ici est de recueillir l'opinion du professeur d'histoire-géographie au lycée professionnel dans son immédiateté.

Tableau 90 : La perception des difficultés par rapport aux contenus disciplinaires

QP46 – Parmi les savoirs, compétences générales ou spécifiques relatifs à vos disciplines, lesquels vous paraissent très faciles, faciles, difficiles, très difficiles à enseigner ?	Très facile	Facile	Difficile	Très Difficile	Non-réponses
L'approche critique des événements	1,1	13,9	61,9	19,5	3,5
L'écriture d'un paragraphe en histoire, géographie, éducation civique	2,0	23,0	58,9	13,3	2,8
L'élaboration de cartes, de croquis	1,7	32,8	48,1	14,5	2,9
L'étude des paysages	6,5	60,6	27,0	3,2	2,8
L'utilisation des technologies de l'information et de la communication	6,4	44,3	33,2	10,5	5,6
La compréhension des événements	3,2	41,3	48,7	3,6	3,1
La lecture d'images	9,3	68,2	19,3	0,8	2,4
La lecture de cartes	5,5	60,2	30,2	1,3	2,7
La lecture de l'organisation de l'espace	1,8	26,5	59,7	9,0	3,0
La mise en relation de documents	2,7	23,1	59,1	12,4	2,8
Le prélèvement d'informations dans des documents	13,3	59,2	22,9	1,7	2,8
Les documents patrimoniaux	1,2	24,9	54,3	12,9	6,8
Les grands repères chronologiques	8,3	48,3	34,9	5,2	3,3
Les grands repères spatiaux	6,9	53,4	33,2	3,0	3,5
Les notions et concepts clés des programmes	2,1	26,9	59,8	6,9	4,3
Autre (précisez)	0,2	0,2	1,5	5,6	92,4

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

L'un des usages les plus répandus des documents, *le prélèvement d'informations*, est considéré comme *facile* par 59,2 % des professeurs et *très facile* par 13,3 %, ce qui est rassurant dans la mesure où plus de six enseignants sur dix (65,5 % - Cf. Tableau 82 : page 138) disent utiliser les documents pour *faire prélever des informations*. Ce résultat est également cohérent avec le constat selon lequel la formation à la lecture de documents de natures diverses est jugée *facile* voire *très facile* par la plupart des professeurs enseignant l'histoire-géographie au lycée professionnel : *la lecture d'images* est *facile* pour 68,2 % des professeurs (*très facile* pour 9,3 %), *l'étude des paysages* pour 60,6 % (*très facile* pour 6,5 %), *la lecture de cartes* pour 60,2 % (*très facile* pour 5,5 %). Rappelons à ce propos que *les cartes* sont les documents jugés les plus utiles par les enseignants en géographie (87 % - Cf. Tableau 79 : page 135) et que le premier rôle attribué aux documents est celui d'*entraîner à l'analyse de documents* (87,1 % des pourcentages cumulés – Cf. Tableau 82 : page 138).

Il apparaît globalement que les grands repères qui fondent la discipline histoire-géographie ne posent pas de grande difficulté pour être enseignés : *les grands repères spatiaux* sont *faciles* à enseigner pour 53,4 % des professeurs (voire *très faciles* pour 6,9 %) et *les grands repères chronologiques* obtiennent des scores relativement similaires pour respectivement 48,3 % et 8,3 % des enseignants. Cependant, moins de trois professeurs de lettres-histoire sur dix (29,4 %

- Cf. Tableau 79 : page 135) considèrent *les frises chronologiques* comme des documents utiles à l'enseignement de la matière en question.

On remarquera, à ce stade de l'analyse, qu'il ne semble pas y avoir de différence significative dans la perception de la facilité ou de la difficulté à enseigner des contenus d'histoire ou des contenus de géographie, à l'exception des *documents patrimoniaux* qui sont jugés *difficiles* à enseigner par plus de la moitié des professeurs (54,3 %) et *très difficiles* par 12,9 % d'entre eux. Rappelons, d'autre part, que ces documents sont perçus d'une faible utilité par un grand nombre d'enseignants (Cf. Tableau 79 : page 135). Cela tient peut-être au fait que peu de professeurs considèrent le terme *patrimoine* comme un des plus importants en cours d'histoire (Cf. Tableau 33 : page 73) et que les programmes d'histoire et de géographie n'ont pas pour ambition de faire des élèves de lycée professionnel des spécialistes de ces matières.

Néanmoins, on voit poindre la difficulté quand l'entrée dans les contenus passe par l'abstraction et la distanciation. Plus de la moitié des professeurs (61,9 %) estiment qu'il est *difficile* (voire *très difficile*, 19,5 %) d'enseigner aux élèves *l'approche critique des événements*, même si *exercer* ou *développer l'esprit critique* figure parmi les premiers objectifs que les professeurs assignent à l'enseignement de l'histoire (75,9 % - Cf. Tableau 32 : page 71) et à celui de l'ECJS (52 % - Cf. Tableau 38 : page 82). Plus de six enseignants sur dix (66,4 % - Cf. Tableau 82 : page 138) déclarent d'ailleurs s'aider des documents pour *former à l'esprit critique*. Il en va de même quand il s'agit de solliciter les élèves sur *la mise en relation des documents*, ce qui est *difficile* pour 59,1 % des enseignants et même *très difficile* pour 12,4 % des répondants. *La lecture de l'organisation de l'espace* l'est tout autant par près de sept enseignants sur dix (59,7 % *difficile* et 9 %, *très difficile*). Enfin, le constat est identique quand il s'agit d'enseigner *des notions et concepts clés des programmes* (*difficile* pour 59,8 % et *très difficile* pour 6,9 %) ; le terme *conceptualisation* étant à cet égard considéré comme un des moins importants par les professeurs qu'il s'agisse de l'enseignement de l'histoire (30 % - Cf. Tableau 33 : page 73) ou de celui de la géographie (33,2 % - Cf. Tableau 36 : page 78). Quant à *la compréhension des événements*, c'est une opération cognitive qu'une petite moitié des enseignants estiment pouvoir se faire sans difficulté (*facile* 41,3 % et même *très facile* 3,2 %) tandis qu'une plus grosse moitié avec quelques difficultés (*difficile* pour 48,7 % des enseignants et *très difficile* pour 3,6 %).

Plus de cinq élèves sur dix disent (Cf. Tableau 74 : page 127) *rédiger souvent* et *très souvent un paragraphe à partir de questions*. *L'écriture d'un paragraphe en histoire, géographie, éducation civique* est jugée *très difficile* par 13,3 % des enseignants et *difficile* par 58,9 %. D'une façon générale, il n'est pas simple de mettre les élèves en activité, puisque *l'élaboration de cartes, de croquis* est estimée plus *difficile* (par 62,6 % des professeurs de lettres-histoire) que *facile* (34,5 %). Ce qui explique peut-être pourquoi *la réalisation de cartes, croquis, schémas...* est une activité jugée peu fréquente en classe par près de la moitié des élèves (44,5 % de *parfois* - Cf. Tableau 69 : page 121), voire inexistante par plus d'un quart (28,2 % de *jamais*).

Pour ce qui est de *l'utilisation des technologies de l'information et de la communication* (TIC), les avis sont partagés de façon relativement égalitaire ; une moitié des professeurs estimant leur enseignement plutôt *facile* (44,3 % *facile* et 6,4 % *très facile*) et l'autre plutôt *difficile* (33,2 % *difficile* et 10,5 % *très difficile*). Rappelons que plus des trois quarts des enseignants (76,4 % - Cf. Tableau 78 : page 133) déclarent ne *jamais* travailler à partir de *logiciels disciplinaires* et plus de la moitié (55,4 %) ne travailler que *parfois* à partir de *ressources obtenues par Internet*.

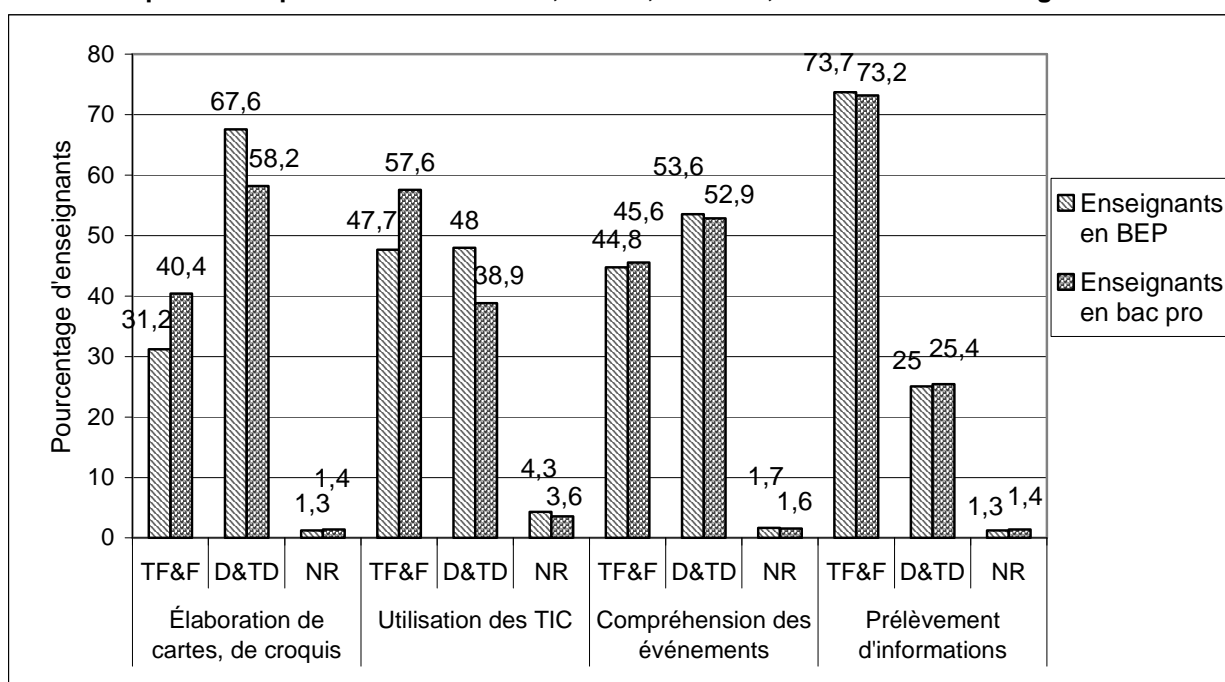
Parmi les 96 enseignants ayant répondu *autre*, seulement 27 individus précisent la compétence, qu'ils jugent à ce titre, *très difficile* à enseigner. Cinq d'entre eux évoquent « l'acquisition de méthodes en général » et cinq autres « l'acquisition de méthodologie de la synthèse ». Ensuite, ils sont quatre groupes de quatre enseignants à citer respectivement « la conceptualisation »,

« la prise de distance », « l'approche critique des textes » ou « la compréhension d'une consigne ».

Si l'on s'intéresse aux différences ou similitudes des réponses entre les enseignants déclarant se référer aux classes de BEP (seconde et terminale) pour répondre aux questions sur leurs pratiques au sein de la classe et ceux déclarant se référer aux classes de baccalauréat professionnel (première et terminale), seulement quatre items permettent d'être statistiquement analysés.

Graphique 7 : La perception des difficultés selon le niveau de classe dans lequel les professeurs enseignent

QP46 – Parmi les savoirs, compétences générales ou spécifiques relatifs à vos disciplines, lesquels vous paraissent très faciles, faciles, difficiles, très difficiles à enseigner ?



Base : les 1 222 enseignants ayant répondu à la question 19 (714 en BEP et 507 en baccalauréat professionnel – Cf. Tableau 59 : page 107).

Lecture : 31,2 % des enseignants en BEP estiment que l'élaboration de cartes, de croquis est facile, voire très facile, à enseigner.

L'élaboration de cartes, de croquis, et l'utilisation des TIC sont jugées plus faciles à enseigner par les enseignants en baccalauréat professionnel que par les enseignants en BEP. En revanche, la compréhension des événements comme le prélèvement d'informations dans les documents, est évaluée pareillement en termes de difficultés d'enseignement par ces deux sous-populations.

Les obstacles à l'efficacité de l'enseignement

Si les professeurs d'histoire-géographie au lycée professionnel éprouvent quelques difficultés à enseigner certains savoirs et compétences relatifs à leur discipline, d'autres facteurs peuvent également faire obstacle à l'efficacité de leur enseignement.

Tableau 91 : Les principaux obstacles à l'efficacité de l'enseignement

QP47 – Qu'est-ce qui vous paraît le plus faire obstacle à l'efficacité de votre enseignement ?*	% premier choix	% deuxième choix	% troisième choix	% cumulés**	% non classés
L'absence d'intérêt des élèves pour les contenus	11,2	8,0	8,7	27,9	72,1
Le décalage entre les exigences des programmes et les capacités des élèves	19,8	12,0	8,4	40,2	59,8
L'absence de régularité dans le travail des élèves	9,8	12,7	12,4	34,9	65,1
Les carences des élèves en culture générale	15,8	15,4	12,9	44,1	55,9
Le comportement des élèves peu propice au travail	6,9	8,6	9,8	25,3	74,7
L'hétérogénéité des niveaux des élèves	8,9	12,0	10,8	31,7	68,3
La lourdeur des programmes	8,7	9,2	8,7	26,6	73,4
La maîtrise partielle de compétences	2,9	4,2	5,0	12,1	87,9
Le manque de méthodes de travail	2,7	8,0	9,1	19,8	80,2
Le nombre d'élèves par classe	10,9	7,5	10,7	29,1	70,9
Non-réponses	2,4	2,5	3,6	8,5	91,5

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

* Consigne : Les enseignants devaient retenir trois items et les classer par ordre d'importance de 1 à 3 (1 = le plus important).

** Lecture : Si l'on additionne les différents pourcentages obtenus à chaque choix (premier, second et troisième), 27,9 % des enseignants déclarent que *l'absence d'intérêt des élèves pour les contenus* paraît faire le plus obstacle à l'efficacité de leur enseignement.

Le premier obstacle cité (19,8 % en premier choix mais placé en deuxième position au niveau des pourcentages cumulés) est *le décalage entre les exigences des programmes et les capacités des élèves*. *La carence des élèves en culture générale*, qui arrive en première position au niveau des pourcentages cumulés, semble également faire obstacle, de façon significative, à l'efficacité de l'enseignement des professeurs d'histoire-géographie au lycée professionnel. On observe une certaine cohérence au niveau des réponses dans la mesure où ces deux principaux obstacles sont liés entre eux. Par ailleurs, *le décalage entre les exigences des programmes et les capacités des élèves*, mais également *la lourdeur des programmes* citée par près de 10 % des enseignants à chaque choix (8,7 % en premier choix ; 9,2 % en deuxième choix et 8,7 % en troisième choix), semblent faire écho aux souhaits exprimés par 724 enseignants concernant les programmes et notamment leur allègement évoqué par 256 d'entre eux (Cf. page 62). Enfin, *l'absence de régularité dans le travail des élèves* constitue un obstacle

à l'efficacité de l'enseignement pour plus d'un tiers des professeurs (34,9 % sur la base des trois pourcentages cumulés).

En revanche, contrairement à des représentations très répandues, les professeurs sont peu nombreux à estimer que *la maîtrise partielle de compétences* (citée par 12,1 % des enseignants en pourcentages cumulés) et *le manque de méthodes de travail* (19,8 %) font obstacle à l'efficacité de leur enseignement .

Il paraît alors intéressant de voir si les enseignants, conscients des difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice quotidien de leur métier, vont chercher ou non à suivre une formation continue pour trouver réponse à leur besoin. Et si c'est le cas, une corrélation est-elle alors observable entre les difficultés identifiées et le contenu même de cette formation ?

La formation continue suivie et son contenu

Il n'est nullement question ici de répéter ce qui a pu être dit au sujet de la formation continue suivie par les professeurs enseignant l'histoire-géographie au lycée professionnel et de son contenu (Cf. Tableau 14 : page 45), mais simplement d'en reprendre quelques résultats pour en compléter l'interprétation au regard des difficultés perçues par ces mêmes enseignants dans l'efficacité de leur enseignement.

Rappelons ainsi qu'ils sont plus de la moitié (53,3 % - Cf. Tableau 13 : page 45) à déclarer avoir suivi une formation continue au cours de ces cinq dernières années pour trouver réponse à un besoin de leur part. Quant au contenu de la formation à laquelle ces enseignants ont participé, il peut recouvrir des champs multiples.

Tableau 92 : Contenu de la formation continue suivie

QP49 - Si oui, quel en était le contenu ?	% oui*	% non	% non-réponses*
De nouvelles modalités d'enseignement (IDD, ...)	32,8	51,6	15,5
Des contenus disciplinaires	68,0	21,7	10,2
L'adaptation des pratiques pédagogiques aux élèves et au contexte	49,9	36,5	13,6
L'autonomie et le travail en commun des enseignants	9,0	72,9	18,0
L'évaluation des élèves	23,1	61,4	15,5
L'intégration des TIC dans les pratiques de classe	33,6	52,4	14,1
La didactique de vos disciplines	48,4	38,5	13,2
La difficulté scolaire et son traitement	26,9	57,5	15,5
La diversité des publics scolaires	17,6	64,8	17,6
La préparation d'un concours interne	10,7	73,4	16,0
La psychologie de l'adolescent	18,5	64,8	16,7
Autre (précisez)	4,9	17,3	77,8

* Ces pourcentages sont construits sur les effectifs ayant répondu *oui* à la question 48 (soit 677 enseignants).

Si les professeurs ont suivi une formation au cours de ces cinq dernières années scolaires, celle-ci concerne avant tout les disciplines, que ce soit en termes de *contenus* (68 %) ou en termes de *didactique* (48,4 %). Ce choix de contenu de formation peut d'une part être mis en relation avec les difficultés que rencontrent les enseignants dans l'enseignement des savoirs et compétences relatifs à leur discipline (Cf. Tableau 90 : page 151) tels que *l'approche critique des événements, l'écriture d'un paragraphe, la mise en relation de documents* ou encore *les notions et concepts clés des programmes*. Il peut d'autre part s'expliquer par le besoin ressenti par le professeur bivalent de parfaire ses connaissances dans la matière ou les matières pour lesquelles il n'aura pas reçu de formation initiale. Enfin, il atteste de l'attachement avéré des enseignants à leurs disciplines.

Les formations concernant *l'adaptation des pratiques pédagogiques aux élèves et au contexte* sont également très fréquentées par les professeurs d'histoire-géographie au lycée professionnel puisque la moitié de ceux ayant suivi une formation au cours de ces cinq dernières années (49,9 %) déclarent avoir suivi une formation à ce sujet. Ce besoin en formation peut notamment s'expliquer par les difficultés ressenties par les professeurs dans leur enseignement en raison d'une part *du décalage entre les exigences des programmes et les capacités des élèves*, et d'autre part *des carences de ces derniers en culture générale* (Cf. Tableau 91 : page 154). Notons cependant que seulement un quart des enseignants (26,9 %) choisissent de suivre des formations portant sur *la difficulté scolaire et son traitement* et moins d'un cinquième (17,6 %) sur *la diversité des publics scolaires*. Ce dernier contenu de formation intéresse cependant davantage les enseignants en BEP (21,3 %) que les enseignants en baccalauréat professionnel (13,4 %). Mais ces résultats sont à relativiser au regard de l'offre de formation dont dispose chacun des enseignants au sein de son académie.

LA BIVALENCE DANS LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

La spécificité des professeurs d'enseignements généraux en lycée professionnel est d'avoir à leur charge l'enseignement de deux disciplines, d'où l'emploi du terme de PLP bivalent. Cependant, les instructions officielles abordent peu cette bivalence et ne livrent pas de préconisation particulière à son sujet, si ce n'est d'avoir le souci pour tout professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel d'établir des collaborations avec les collègues de la même discipline et d'autres disciplines, ainsi qu'avec le professeur documentaliste afin d'éviter que ne se développe chez les élèves le sentiment d'un éclatement des savoirs et d'une juxtaposition des méthodes⁷². A cet égard, la bivalence des professeurs de lycées professionnels favorise une dimension transversale qui dépasse le cadre de la simple discipline.

La question qui se pose à propos de la bivalence en terme de pratiques d'enseignement est alors de savoir si elle se traduit davantage par un cloisonnement ou par une interdisciplinarité. En effet, deux choix s'opèrent pour le professeur bivalent. Celui qui consiste à cloisonner les deux disciplines (français et histoire-géographie), ce qui se conçoit aisément dans la mesure où ces deux disciplines ont des objets d'étude différents, des méthodes propres. Le second choix est celui d'opter pour un décloisonnement des deux disciplines afin de privilégier l'interdisciplinarité, rendue possible grâce à un certain nombre de points communs transversaux reliant ces deux disciplines. « Ces deux attitudes face à la bivalence sont aussi valides l'une que l'autre quand on les analyse. Pourtant, si l'on confronte les référentiels et des documents d'accompagnement, si l'on analyse cette confrontation, on remarque très vite les points communs dans l'enseignement des deux disciplines. Effectivement, les objets d'étude, l'essence même de ces matières sont très éloignés mais elles possèdent, tout de même, de nombreuses compétences en commun »⁷³.

En traitant l'ensemble des questions ayant trait à la bivalence, il s'agit de tenter d'approcher les modes d'articulation internes entre les deux disciplines, le français et l'histoire-géographie, que privilégient les professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel.

La formation initiale et continue de ces professeurs bivalents

Rappelons d'abord que très peu d'entre eux déclarent avoir choisi le métier d'enseignant de lettres-histoire *pour enseigner deux disciplines distinctes* puisqu'ils sont moins de 10 % (9 % - Cf. Tableau 9 : page 38) à avoir mentionné cette raison parmi trois choix d'items possibles. Il serait cependant trop hâtif de conclure à une faible adhésion de la part des interrogés à une identité de professeur bivalent.

Bien que ces professeurs soient majoritairement des historiens de formation (51 % contre 36 % de littéraires et 13 % de géographes - Cf. Tableau 11 : page 42), plus d'un tiers des professeurs de lettres-histoire de lycée professionnel (36,9 % - Cf. Tableau 42 : page 88) affirment préférer enseigner le français à l'histoire (24,3 %), à la géographie (7,9 %) et à l'ECJS (0,6 %). Et près d'un tiers des répondants (30,4 %) se disent cependant *sans préférence*.

⁷² Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 - Bulletin officiel n°22 du 29 mai 1997 : *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*.

⁷³ LE MARREC Laurys, *La bivalence*, PLP 2 lettres-histoire, Lycée professionnel Sainte Claire Deville Issoire, IUFM d'Auvergne, 16 mars 2006.

Notons par ailleurs que parmi les enseignants ayant suivi une formation continue au cours des cinq dernières années (53,3 % - Cf. Tableau 13 : page 45), 68 % ont reçu une formation sur *les contenus disciplinaires* et 48,4 % sur *la didactique de leurs disciplines* (Cf. Tableau 92 : page 155). Ces choix de contenus de formation traduisent le besoin ressenti par ces professeurs d'être formés pour être plus à même d'enseigner une discipline qui n'est pas celle dans laquelle ils ont poursuivi des études à l'université. A ce propos, 21 enseignants ont exprimé le souhait de « bénéficier d'une meilleure formation continue des enseignants en interdisciplinarité » (Cf. page 64). Cette formation à la bivalence, encore toute récente à l'université (double licence), est peut-être à encourager dans les premières années de la prise de fonction et à considérer même comme un préalable, d'autant plus qu'elle pourrait contribuer à conforter l'image que ces enseignants ont d'être des professeurs bivalents. Selon un maître de conférences à l'IUFM des Pays de la Loire s'intéressant à l'enseignement de la littérature en régime de bivalence⁷⁴, « sans cette formation [continue], l'enseignement du français risque d'être soit réduit à une approche techniciste de la discipline, soit limité à l'enseignement d'une vague culture, sans réel contenu, alors même que le programmes de BEP, de baccalauréat professionnel et désormais de CAP visent à transmettre à tous les élèves, même en lycée professionnel une culture, car « la fréquentation des textes et des œuvres, qu'elles soient littéraires, picturales ou filmiques, est le moyen privilégié de l'appropriation d'une culture commune et de la construction d'une identité personnelle »⁷⁵ ».

Passerelles ou barrières entre les matières

La bivalence des professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel facilite-t-elle des pratiques dans lesquelles il est davantage possible de rompre certaines barrières disciplinaires ?

En terme d'organisation pédagogique, les professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel privilégient une programmation disciplinaire *annuelle* (44,7 % - Cf. Tableau 66 : page 115) et une répartition entre les différentes matières (lettres, histoire, géographie et ECJS) fondée sur *l'attribution d'un horaire hebdomadaire à chacune d'entre elles* (53,9 % - Cf. Tableau 64 : page 114) et agencée *d'après les indications prescrites par les documents officiels et/ou les objectifs qu'ils assignent à leur enseignement* (respectivement 77,1 % et 79,7 % - Cf. Tableau 65 : page 114). Cette répartition et programmation disciplinaires semblent permettre aux enseignants de respecter les volumes horaires affectés à chaque discipline (Cf. Tableau 63 : page 113). Cependant, le cloisonnement des emplois du temps, contrainte quotidienne majeure, n'induit-il pas une conception mimétique de l'enseignement de lettres-histoire vécue comme deux entités séparées ?⁷⁶ Certains enseignants semblent prendre malgré tout des initiatives quand ils déclarent organiser leur répartition entre les différentes matières « à partir de l'actualité générale et des manifestations locales » (Cf. l'item *autre* du Tableau 65 : page 114). Privilégier

⁷⁴ DE BEAUDRAP Anne-Raymonde, *La littérature au risque de la bivalence ?*, Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Québec, 26 au 28 août 2004.

⁷⁵ Centre national de documentation pédagogique, *Baccalauréat professionnel – Enseignements généraux*, Edition mars 2002, page 8.

⁷⁶ Retour d'inspections en lettres et histoire-géographie dans l'académie de Besançon : *Retour d'inspections – Rencontres sur le terrain septembre 1996 – juin 2000*, 2000. Consultable sur le site de l'académie de Besançon : www.ac-besancon.fr.

l'une des disciplines afin de saisir une telle opportunité est d'ailleurs ce que permet ponctuellement la bivalence de l'enseignant⁷⁷.

Comme constaté auparavant, l'interdisciplinarité (entre le français et l'histoire-géographie) n'est pas dominante chez les professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel quant à l'usage de ressources documentaires dans la mesure où une très large majorité des élèves (90,6 % - Cf. Tableau 80 : page 136) déclarent utiliser *des documents toujours différents entre les matières* et une grande proportion d'enseignants qualifie les documents à connotation littéraire, tels que *les oeuvres littéraires* et *les reproductions d'œuvres d'art*, d'une faible utilité à l'enseignement de l'histoire-géographie (Cf. Tableau 79 : page 135).

Il semble cependant réducteur, au regard de ces différents constats, de conclure à un relatif cloisonnement entre les lettres et l'histoire-géographie de la part de ces enseignants, dans la mesure où la présente étude ne permet pas de questionner les différentes modes d'articulation interne envisageables entre ces disciplines. En effet, les professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel peuvent concevoir entre ces dernières des prolongements féconds, des passerelles notionnelles, des éclairages thématiques réciproques... Nombreux sont donc les aspects que peut prendre la bivalence. Mais quels qu'ils soient, il convient de rendre cette bivalence positive pour les élèves, en réfléchissant sur la manière de décroisonner ces disciplines et sur les moyens de faire progresser les élèves.

A cet égard, il a été demandé aux élèves si l'enseignement de l'histoire, de la géographie et du français par le même professeur les aidait à progresser dans l'une ou l'autre de ces disciplines (histoire-géographie ou français).

Tableau 93 : L'apport de la bivalence des enseignants selon les élèves

QE14 – Le fait que l'histoire, la géographie et le français sont enseignés par le même professeur vous aide-t-il :	%
À progresser plutôt en histoire et géographie	19,5
À progresser plutôt en français	17,9
Vous ne savez pas répondre	60,9
Non-réponses	1,7

Base : les 2 578 élèves ayant répondu au questionnaire.

Très peu d'élèves affirment que la bivalence de leur enseignant les aide à *progresser plutôt en histoire-géographie* (19,5 %) ou *en français* (17,9 %). Et une grande majorité (60,9 %) disent *ne pas savoir répondre*.

Ainsi, si une collaboration entre les différentes disciplines et tout particulièrement entre le français et l'histoire-géographie, est à encourager en lycée professionnel afin que les lycéens ne vivent pas une segmentation néfaste à l'acquisition de compétences éminemment transversales, il convient de réfléchir sur la manière de décroisonner ces disciplines, sur les

⁷⁷ LEMBLE André, *Histoire-géographie en lycée professionnel*, fiche pédagogique disciplinaire élaborée par cet inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'enseignement des lettres, de l'histoire-géographie et des langues en lycée professionnel et centre de formation d'apprentis dans l'académie de Strasbourg. Consultable sur le site de l'académie de Strasbourg : www.ac-strasbourg.fr.

dispositifs à mettre en place pour remédier au déséquilibre initial entre les deux valences lors de l'entrée dans le métier, sur les initiatives interdisciplinaires à encourager, sur les moyens de faire progresser les élèves... A ce titre, « la bivalence reste un chantier soutenu à conduire ensemble prudemment au titre de la formation permanente »⁷⁸.

⁷⁸ Retour d'inspections en lettres et histoire-géographie dans l'académie de Besançon, *Retour d'inspections – Rencontres sur le terrain septembre 1996 – juin 2000*, 2000. Consultable sur le site de l'académie de Besançon : www.ac-besancon.fr.

CONCLUSION

Cette étude apporte un éclairage particulièrement riche et novateur sur l'image et les pratiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel.

Si une certaine divergence peut apparaître entre enseignants et élèves dans la manière de se représenter la discipline, tous manifestent à travers leurs réponses un incontestable « goût » pour celle-ci. Les professeurs ne cachent pas leur satisfaction à enseigner une discipline qu'ils ont choisie pour l'intérêt qu'ils portent à ses contenus et à ses objectifs, indispensables aux élèves pour comprendre le monde, s'y situer et agir. Quant aux lycéens, ils manifestent par leur comportement intéressé et actif en classe, leur sentiment de réussite dans la discipline et l'utilité qu'ils reconnaissent aux cours, un intérêt évident pour cette discipline.

Si dans leurs pratiques pédagogiques, globalement transmissives et marquées par l'omniprésence des documents, perdurent quelques pesanteurs, les professeurs d'histoire-géographie au lycée professionnel expriment la volonté de les faire évoluer et de les adapter aux élèves et au contexte, en cherchant notamment à rendre le cours dynamique, à prendre en compte les modalités d'apprentissage des élèves et à s'impliquer dans un travail en commun, notamment avec leurs collègues de disciplines professionnelles dans le cadre des PPCP.

Ainsi, au regard de ces résultats, l'histoire, la géographie et l'ECJS semblent bénéficier d'une incontestable image positive auprès des professeurs et élèves des lycées professionnels, et être enseignée par des professionnels soucieux d'améliorer leurs pratiques. De fait, cette étude permet d'attester de la place qu'occupe cette discipline au sein de la voie professionnelle et de l'intérêt qu'elle peut y susciter.

ANNEXES

Questionnaire destiné aux enseignants.....167

Questionnaire destiné aux élèves.....193

Ne rien inscrire ci-dessous S.V.P.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1-3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4-5

Direction de
l'évaluation et de la
prospective

Sous-direction de
l'évaluation

Bureau de l'évaluation
des pratiques et des
politiques en matière
d'éducation et de
jeunesse

Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie au lycée professionnel

Questionnaire destiné aux enseignants

Nom et adresse postale de l'établissement :

.....
.....
.....

Numéro d'établissement (sept chiffres et une lettre)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6-13
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------

La direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), en liaison avec l'inspection générale d'histoire-géographie, a inscrit dans son programme de travail une étude nationale portant sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) au lycée professionnel.

Les perspectives de cette étude sont d'apprécier les pratiques d'enseignement, de mieux connaître la représentation que les enseignants se font de ces disciplines et d'appréhender l'image qui s'en dégage.

L'enquête est conduite sous la forme d'un questionnaire auto-rempli auprès d'un échantillon d'environ 1 800 enseignants et de plus de 3 000 élèves répartis dans 800 établissements.

Une enquête parallèle concerne l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique dans les collèges.

Les résultats de ces travaux donneront lieu à publication dans les collections de la DEP (<http://www.education.gouv.fr/stateval/>).

Confidentialité

Conformément à l'usage, cette enquête a fait l'objet d'une déclaration à la commission nationale de l'informatique et des libertés (C.N.I.L.). Les informations collectées seront traitées confidentiellement et les traitements statistiques porteront sur des données anonymées et globales.

Destinataires de cette enquête

Ce questionnaire s'adresse aux enseignants de lettres-histoire au lycée professionnel.

Votre établissement a été sélectionné, par tirage aléatoire, pour participer à cette enquête pour laquelle quelques enseignants d'histoire-géographie de votre lycée sont sollicités pour compléter ce questionnaire de manière individuelle.

Par ailleurs quelques élèves de votre établissement sont également questionnés sur leurs perceptions de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'ECJS.

Pour plus d'informations

En cas de doute sur certaines questions ou si vous désirez plus d'informations, il vous est toujours possible de joindre aux numéros suivants :

Jean-François Lévy – DEP/C3 (Tél. : 01 55 55 65 45 / Mel : jean-francois.levy@education.gouv.fr)

Nicole Braxmeyer – DEP/C3 (Tél. : 01 55 55 62 11 / Mel : nicole.braxmeyer@education.gouv.fr)

Après avoir répondu

Une fois le questionnaire rempli, vous voudrez bien le glisser dans l'enveloppe destinée à assurer la confidentialité des réponses, que vous remettrez cachetée à votre chef d'établissement qui nous la retournera directement, **dans les quinze jours**, à l'aide de l'enveloppe-retour prévue à cet effet. L'adresse de retour est la suivante :

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective
Secrétariat D.E.P. C3, à l'attention de J.-F. Lévy ou de N. Braxmeyer
61-65, rue Dutot
75 015 PARIS

NOUS VOUS REMERCIONS VIVEMENT DE VOTRE COLLABORATION !



Modalités de réponse

Une ligne écrite en italiques faisant suite à l'intitulé de la question sert à préciser les modalités de réponse. Pour répondre à une questions on vous demande :

- d'entourer le code chiffré correspondant à la modalité qui s'applique le mieux à votre situation ou votre opinion ;
- d'inscrire le ou les codes correspondant à votre réponse dans une ou plusieurs cases prévues à cet effet (un seul caractère par case) ;
- de cocher une ou plusieurs cases.

I – Vos caractéristiques

1 – Vous êtes :

➤ Entourez le code

Un homme 1
Une femme 2

14

2 – Vous êtes :

➤ Entourez le code

PLP 1
Certifié(e) 2
Agrégé(e) 3
Autre (précisez) 4

15

3 – Indiquez votre diplôme universitaire le plus élevé :

➤ Entourez un seul code pour chaque discipline

	Histoire	Géographie	Lettres
DEUG (ou DUÉL ou DUES)	1	1	1
Licence	2	2	2
Maîtrise	3	3	3
DEA	4	4	4
Doctorat	5	5	5
Autre (précisez)	6	6	6

16-18

4 – À ce jour, combien de rentrées scolaires avez-vous effectuées :

□ □ □ rentrées

19-20

5 – Depuis combien d'années enseignez-vous dans votre établissement ?

□ □ □ années

21-22

6 – Avez-vous enseigné dans d'autres établissements ?

➤ Entourez un code à chaque ligne 1 : Oui 2 : Non

En lycée d'enseignement général	1	2	23
En lycée d'enseignement technologique.....	1	2	24
En collège.....	1	2	25
En centre de formation d'apprentis (CFA).....	1	2	26
Autre (précisez)	1	2	27
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			28-29

7 – Au cours des 5 dernières années scolaires, avez-vous exercé, dans l'établissement, une fonction spécifique ?

➤ Entourez un code à chaque ligne 1 : Oui 2 : Non

Professeur coordonnateur de discipline.....	1	2	30
Professeur principal.....	1	2	31
Personne ressource pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC)	1	2	32
Autre (précisez)	1	2	33
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			34-35

8 – Au cours des 5 dernières années scolaires, avez-vous assuré une formation auprès de vos collègues ?

➤ Entourez un code à chaque ligne 1 : Oui 2 : Non

En formation initiale	1	2	36
En formation continuée	1	2	37
En tant que conseiller pédagogique tuteur	1	2	38

9 – Dans le but d’actualiser et d’enrichir votre réflexion et vos connaissances disciplinaires et pédagogiques :

➤ *Entourez un code à chaque ligne 1 = Toujours, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais*

Vous effectuez des recherches sur des sites disciplinaires académiques	1	2	3	4	39
Vous effectuez des recherches sur d’autres sites	1	2	3	4	40
Vous fréquentez le CDDP, le CRDP, le CNDP	1	2	3	4	41
Vous lisez des revues, des ouvrages d’histoire et de géographie	1	2	3	4	42
Vous lisez des revues, des ouvrages se rapportant à l’éducation, à la pédagogie, à la didactique	1	2	3	4	43
Vous participez à des activités liées à votre discipline en dehors de l’École...	1	2	3	4	44
Vous participez à des séminaires, des colloques	1	2	3	4	45
Vous suivez des cours à l’université	1	2	3	4	46
Vous vous impliquez dans une association disciplinaire	1	2	3	4	47

II – Votre image du métier de professeur d’histoire-géographie

10 – Vous avez choisi le métier d’enseignant de lettres-histoire pour :

➤ *Retenez 3 items, classez-les par ordre d’importance de 1 à 3 (1 = le plus important) et reportez votre choix dans les cases ci-dessous*

- 01 – Donner aux élèves le goût de vos disciplines
- 02 – Enseigner deux disciplines distinctes
- 03 – Exercer un métier dans lequel l’autonomie est importante
- 04 – Exercer une fonction éducative
- 05 – La possibilité de concilier vie personnelle et vie professionnelle
- 06 – La possibilité de vivre une vocation
- 07 – La pratique d’un métier de service public
- 08 – La sécurité de l’emploi
- 09 – Le contact avec des jeunes
- 10 – Le plaisir d’enseigner vos disciplines
- 11 – L’intérêt pour les contenus disciplinaires
- 12 – Pouvoir transmettre une conception républicaine et égalitaire de l’École
- 13 – Transmettre des connaissances

Ordre d’importance

1

2

3

Vos choix d’items

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

48-53

11 – Vous assignez à votre métier d'enseignant de lettres-histoire la mission de :

➤ *Retenez 3 items, classez-les par ordre d'importance de 1 à 3 (1 = le plus important) et reportez votre choix dans les cases ci-dessous*

- 01 – Apprendre aux élèves à devenir autonomes dans leurs apprentissages
- 02 – Donner aux élèves les moyens de comprendre le monde, de s'y situer et d'agir
- 03 – Éveiller la curiosité des élèves
- 04 – Faire acquérir aux élèves des compétences utiles à la poursuite d'études et à la passation des examens
- 05 – Faire acquérir un savoir historique et géographique
- 06 – Former des citoyens responsables
- 07 – Former les élèves aux méthodes de travail de vos disciplines
- 08 – Guider les élèves dans leurs choix d'orientation
- 09 – Poursuivre l'apprentissage des élèves à la vie collective
- 10 – Préparer les élèves à l'insertion professionnelle

Ordre d'importance

1

2

3

Vos choix d'items

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

54-59

12 – Vous préférez enseigner :

➤ *Entourez un seul code*

- L'histoire..... 1
- La géographie..... 2
- L'ECJS..... 3
- Le français..... 4
- Vous n'avez pas de préférence..... 5

60

13 – Quels objectifs assignez-vous à l'enseignement de l'histoire ?

- 01 – Comprendre le présent à partir du passé
- 02 – Construire du savoir avec des documents
- 03 – Construire une identité collective
- 04 – Établir la chronologie des événements
- 05 – Étudier les sociétés humaines
- 06 – Exercer l'esprit critique
- 07 – Explorer notre histoire nationale
- 08 – Initier au patrimoine
- 09 – Penser le temps
- 10 – Questionner le passé à partir du présent
- 11 – Raconter l'histoire
- 12 – Situer les personnages importants et leurs actions marquantes

➤ Choisissez les **3 objectifs** qui, selon vous, sont **les plus importants**

Vos choix d'items

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

61-66

14 – Voici une liste de termes d'usage fréquent en cours d'histoire :

- | | | | | | |
|----|----------------------|----|--------------|----|-------------------|
| 01 | biographie | 02 | changement | 03 | chronologie |
| 04 | citoyen | 05 | civilisation | 06 | conceptualisation |
| 07 | critique des sources | 08 | économie | 09 | érudition |
| 10 | faits | 11 | mémoire | 12 | mentalités |
| 13 | passé | 14 | patrimoine | 15 | périodisation |
| 16 | politique | 17 | présent | 18 | récit |
| 19 | révolutions | 20 | sociétés | 21 | temps |
| 22 | traces | | | | |

a. Quels sont pour vous **les 3 termes les plus importants** ?

Vos choix d'items

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

67-72

b. Quels sont pour vous **les 3 termes les moins importants** ?

Vos choix d'items

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

73-78

15 – Quels objectifs assignez-vous à l’enseignement de la géographie ?

- 01 – Analyser des systèmes
- 02 – Analyser les relations entre l’homme et son milieu
- 03 – Connaître son pays et le monde
- 04 – Contribuer à penser le développement durable
- 05 – Étudier les enjeux spatiaux et géopolitiques
- 06 – Étudier les paysages
- 07 – Étudier l’organisation de l’espace par les sociétés
- 08 – Penser l’espace
- 09 – Représenter l’espace
- 10 – Savoir localiser des grands repères sur une carte
- 11 – Travailler sur une science sociale

➤ Choisissez les **3 objectifs** qui, selon vous, sont **les plus importants**

Vos choix d’items

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

79-84

16 – Voici une liste de termes d’usage fréquent en cours de géographie :

- | | | | | | |
|----|----------------------|----|-------------------|----|----------------|
| 01 | acteurs | 02 | analyse spatiale | 03 | carte, croquis |
| 04 | centre, périphérie | 05 | conceptualisation | 06 | démographie |
| 07 | description | 08 | économie | 09 | environnement |
| 10 | espace | 11 | flux | 12 | géopolitique |
| 13 | hiérarchisation | 14 | lieux | 15 | milieux |
| 16 | mode de faire valoir | 17 | modélisation | 18 | observation |
| 19 | paysage | 20 | pôles | 21 | population |
| 22 | régions | 23 | relief | 24 | réseaux |
| 25 | système | 26 | territoires | 27 | ville |

a. Quels sont pour vous les 3 termes les plus importants ?

Vos choix d’items

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

85-90

b. Quels sont pour vous les 3 termes les moins importants ?

Vos choix d’items

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

91-96

17 – Quels objectifs assignez-vous à l’enseignement de l’éducation civique, juridique et sociale (ECJS) ?

- 01 – Apprendre la citoyenneté
- 02 – Apprendre à vivre en société
- 03 – Développer l’esprit critique
- 04 – Donner des moyens d’intégration sociale et culturelle
- 05 – Étudier et comprendre l’actualité
- 06 – Étudier les droits de l’Homme et du citoyen
- 07 – Étudier les institutions et les lois
- 08 – Former au débat argumenté
- 09 – Sensibiliser aux questions de patrimoine
- 10 – Transmettre des valeurs

➤ Choisissez les **3 objectifs** qui, selon vous, sont **les plus importants**

Vos choix d’items

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

97-102

18 – Voici une liste de termes d’usage fréquent dans la définition de l’ECJS :

- | | | | | | |
|----|---------------------|----|-------------------|----|----------------------|
| 01 | action, engagement | 02 | citoyenneté | 03 | civisme |
| 04 | débat argumenté | 05 | démocratie | 06 | devoirs |
| 07 | droits | 08 | droits de l’Homme | 09 | élections |
| 10 | impôts | 11 | institutions | 12 | justice |
| 13 | laïcité | 14 | loi | 15 | morale |
| 16 | participation | 17 | patrimoine | 18 | politique |
| 19 | règlement intérieur | 20 | règles de vie | 21 | République française |
| 22 | responsabilité | 23 | sécurité | 24 | tolérance |
| 25 | valeurs | 26 | vie au lycée | | |

a. Quels sont pour vous les 3 termes les plus importants ?

Vos choix d’items

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

103-108

b. Quels sont pour vous les 3 termes les moins importants ?

Vos choix d’items

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

109-114

III – Vos pratiques au sein de la classe

Dans cette partie du questionnaire, nous vous demandons de répondre en référence à vos pratiques dans un niveau de classe donné plus particulièrement.

19 – À quel niveau de classe allez-vous vous référer pour répondre aux questions qui suivent ?

➤ Entourez un seul code

- Seconde BEP..... 1
- Terminale BEP..... 2
- Première bac professionnel..... 3
- Terminale bac professionnel..... 4

115

20 – De quelle manière prenez-vous prioritairement connaissance des programmes des classes dans lesquelles vous enseignez ?

➤ Entourez un code à chaque ligne 1 : Oui 2 : Non

- Par les manuels scolaires..... 1 2
- Par les publications et les sites internet officiels..... 1 2
- Par des réunions spécifiques 1 2
- Autre (précisez) 1 2
- 1 2

116

117

118

119

120-121

Démarche

21 – Au moment de la préparation d'une séquence d'enseignement, ce qui vous guide avant tout c'est :

➤ *Retenez 3 items, classez-les par ordre d'importance de 1 à 3 (1 = le plus important) et reportez votre choix dans les cases ci-dessous*

- 1 – La démarche que vous jugez la mieux adaptée
- 2 – La problématique du sujet d'étude
- 3 – Le chapitre du manuel
- 4 – Les documents que vous possédez
- 5 – Le niveau de la classe
- 6 – Les notions clés et les contenus de cette partie du programme
- 7 – Les objectifs que vous souhaitez atteindre
- 8 – Les préconisations du document d'accompagnement des programmes
- 9 – Le temps dont vous disposez

Ordre d'importance	1	2	3
Votre choix d'items			

122-124

22 – Enseignez-vous l'ECJS au niveau de classe auquel vous faites référence pour répondre à ce questionnaire (cf. question 19) ?

➤ *Entourez le code*

- Oui 1
- Non 2

125

23 – En cours, quelles sont vos démarches les plus fréquentes ?

➤ *Cochez 3 cases pour chaque discipline*

	Histoire	Géographie	ECJS	
Vous donnez des méthodes que les élèves s'approprient	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	126-128
Vous faites utiliser, par les élèves, l'outil informatique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	129-131
Vous interrogez, en début de séance, les élèves sur ce qu'ils savent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	132-134
Vous mettez les élèves en situation d'échanges oraux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	135-137
Vous mettez les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de l'analyse de documents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	138-140
Vous mettez les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de situations problèmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	141-143
Vous questionnez ponctuellement les élèves sur les contenus du cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	144-146
Vous transmettez les connaissances que les élèves doivent acquérir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	147-149

24 – Dans le cadre d'un cours habituel d'une heure, combien de temps consacrez-vous approximativement aux activités suivantes ?

Reportez un code dans chaque case du tableau 1 : moins de 5 minutes, 2 : de 5 à 10 minutes, 3 : de 10 à 20 minutes, 4 : au-delà de 20 minutes

	Histoire	Géographie	ECJS	
A l'étude de documents.....				150-152
A l'obtention de conditions propices au travail.....				153-155
A la production écrite des élèves.....				156-158
A la vérification du travail.....				159-161
A votre propre discours destiné à transmettre des connaissances.....				162-164
A votre propre discours destiné à transmettre des méthodes.....				165-167
Aux échanges oraux entre élèves.....				168-170
Aux réponses des élèves à vos questions.....				171-173

Organisation pédagogique

25 – Pouvez-vous estimer globalement le temps que vous consacrez à chaque discipline dans votre enseignement ?

➤ Complétez le tableau En % du total annuel

Lettres.....	<input type="text"/>	<input type="text"/>	%	174-175
Histoire.....	<input type="text"/>	<input type="text"/>	%	176-177
Géographie.....	<input type="text"/>	<input type="text"/>	%	178-179
ECJS.....	<input type="text"/>	<input type="text"/>	%	180-181
TOTAL	100 %			

26 – Comment organisez-vous la répartition entre lettres, histoire, géographie et ECJS au cours de l'année ?

➤ Entourez un seul code

- Vous alternez les disciplines à chaque fin de chapitre (séquence)..... 1
- Vous attribuez à chaque discipline un horaire hebdomadaire..... 2
- Vous procédez par regroupement de chapitres (séquences)..... 3
- Autre (précisez) 4

<input type="text"/>	182
<input type="text"/>	183-184

27 – Quels critères privilégiez-vous pour organiser cette répartition ?

➤ Entourez un code à chaque ligne 1 : Oui 2 : Non

Les indications prescrites par les documents officiels.....	1	2	185
Les objectifs que vous assignez à votre enseignement	1	2	186
Les préférences des élèves.....	1	2	187
L'harmonisation avec les autres enseignants de la discipline.....	1	2	188
Autre (précisez)	1	2	189
_ _			190-191

28 – Votre programmation disciplinaire est plutôt organisée de manière :

➤ Entourez un seul code

Annuelle.....	1	
Trimestrielle	2	
Mensuelle	3	
Hebdomadaire	4	
Variable.....	5	192

29 – Si vous en êtes chargé(e), quel rôle assignez-vous à l'ECJS dans votre enseignement ?

➤ Entourez un seul code

Aborder les problèmes de vie scolaire dans votre établissement	1		
Développer l'esprit critique des élèves	2		
Permettre aux élèves de faire des recherches sur des thèmes et sujets d'actualité	3		
Poursuivre l'éducation civique du collège.....	4		
Pratiquer des activités interdisciplinaires.....	5		
Répondre à une demande sociale.....	6		
Autre (précisez).....	7	193	
_ _			194-195

30 – Avec qui menez-vous les séances d'ECJS ?

➤ Cochez une ou plusieurs réponses

Avec des collègues d'autres disciplines	<input type="checkbox"/>	196
Avec des collègues de votre discipline.....	<input type="checkbox"/>	197
Avec des intervenants extérieurs que vous avez invités.....	<input type="checkbox"/>	198
Avec le (la) documentaliste (au CDI).....	<input type="checkbox"/>	199
Seul(e) dans votre salle de classe.....	<input type="checkbox"/>	200

31 – Où intervenez-vous ?

➤ Entourez un code à chaque ligne 1 = Toujours, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais

Au CDI	1	2	3	4	201
Dans une salle banalisée	1	2	3	4	202
Dans une salle multimédia	1	2	3	4	203
Dans une salle réservée à vos disciplines	1	2	3	4	204

32 – Parmi ces types de documents :

- 01 – Cartes
- 02 – Documents audio ou vidéo
- 03 – Documents patrimoniaux
- 04 – Documents photographiques
- 05 – Frises chronologiques
- 06 – Graphiques et schémas
- 07 – Œuvres littéraires
- 08 – Reproductions d'affiches, de caricatures...
- 09 – Reproductions d'œuvres d'art
- 10 – Tableaux de données chiffrées
- 11 – Textes informatifs ou scientifiques

a. Lesquels sont, pour vous, les 3 les plus utiles en *histoire* ?

Votre choix d'items

--	--	--	--	--	--	--	--

205-210

b. Lesquels sont, pour vous, les 3 les plus utiles en *géographie* ?

Votre choix d'items

--	--	--	--	--	--	--	--

211-216

33 – Avec les élèves vous travaillez en général à partir de :

➤ Entourez un code à chaque ligne 1 = Toujours, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais

Documents audio ou vidéo	1	2	3	4	217
Logiciels disciplinaires	1	2	3	4	218
Manuel en usage dans l'établissement	1	2	3	4	219
Photocopies de documents	1	2	3	4	220
Ressources du CDI	1	2	3	4	221
Ressources issues des médias	1	2	3	4	222
Ressources obtenues par internet	1	2	3	4	223
Supports élaborés par vous-même (cartes, tableaux, etc.)	1	2	3	4	224
Autre (précisez)					225
.....	1	2	3	4	226-227

34 – En histoire, géographie et ECJS, vous utilisez les documents pour :

➤ Retenez 3 items, classez-les par ordre d'importance de 1 à 3 (1 = le plus important) et reportez votre choix dans les cases ci-dessous

- 1 – Entraîner à l'analyse de documents
- 2 – Faire prélever des informations
- 3 – Former à l'esprit critique
- 4 – Habituer les élèves à chercher seuls
- 5 – Illustrer vos propos
- 6 – Prouver vos affirmations

Ordre d'importance	1	2	3
Vos choix d'items			

228-230

35 – Le plus fréquemment, dans une heure de cours, combien de documents utilisez-vous ?

➤ Entourez 1 code pour chaque discipline

	Histoire	Géographie	
Moins de 3 documents	1	1	231-232
De 3 à 6 documents	2	2	233-234
Plus de 6 documents	3	3	235-236

36 – En classe, la production orale des élèves sert :

➤ Entourez un seul code à chaque ligne 1 = Toujours, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais

À donner aux élèves l'occasion de poser des questions	1	2	3	4	237
À donner aux élèves l'occasion de présenter une recherche	1	2	3	4	238
À évaluer les connaissances des élèves.....	1	2	3	4	239
À évaluer la maîtrise de la compétence orale des élèves.....	1	2	3	4	240
À faciliter les échanges entre les élèves	1	2	3	4	241
À remettre en mémoire les apprentissages précédents.....	1	2	3	4	242
À rendre votre cours plus dynamique.....	1	2	3	4	243
À valoriser la participation des élèves	1	2	3	4	244
À vous assurer de la compréhension du cours	1	2	3	4	245

37 – Pour la trace écrite de vos cours, vous préférez :

➤ Entourez un seul code à chaque ligne 1 = Toujours, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais

Dictier un résumé	1	2	3	4	246
Distribuer des photocopiés préétablis.....	1	2	3	4	247
Écrire un résumé au tableau	1	2	3	4	248
Faire conserver le travail effectué sur documents.....	1	2	3	4	249
Faire construire, individuellement ou collectivement, un résumé.....	1	2	3	4	250
Faire prendre des notes par les élèves	1	2	3	4	251

38 – Dans le cahier ou le classeur de vos élèves, vous faites figurer :

➤ Entourez un seul code à chaque ligne 1 = Toujours, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais

Des fiches méthodes	1	2	3	4	252
Des productions écrites des élèves résultant du travail en cours	1	2	3	4	253
Des recherches personnelles	1	2	3	4	254
Des résumés ou des synthèses du cours	1	2	3	4	255
Les corrigés des évaluations	1	2	3	4	256
Les documents distribués en classe	1	2	3	4	257
Un répertoire de définitions	1	2	3	4	258

39 – Sur le cahier de textes de la classe, vous consignez :

➤ Entourez un seul code à chaque ligne 1 = Toujours, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais

La date du prochain contrôle.....	1	2	3	4	259
Les objectifs de la leçon (connaissances, notions, compétences)	1	2	3	4	260
Le thème de la leçon	1	2	3	4	261
Un résumé du cours	1	2	3	4	262
Votre programmation.....	1	2	3	4	263

Vos pratiques d'évaluation

40 – A quels moments évaluez-vous vos élèves ?

➤ Entourez un seul code à chaque ligne 1 = Toujours, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais

Au début d'un cours (séance)	1	2	3	4	264
À la fin d'un cours (séance)	1	2	3	4	265
Avant un chapitre (séquence)	1	2	3	4	266
Après un chapitre (séquence).....	1	2	3	4	267
Après plusieurs chapitres (séquences).....	1	2	3	4	268

41 – Vous évaluez prioritairement vos élèves dans la perspective de :

Retenez 3 items, classez-les par ordre d'importance de 1 à 3 (1 = le plus important) et reportez les codes correspondant à votre choix dans les cases ci-dessous

- 1 – Apprécier les progrès des élèves
- 2 – Comprendre la nature des erreurs des élèves
- 3 – Déterminer le niveau de départ des élèves
- 4 – Estimer le niveau global de votre classe
- 5 – Établir votre programmation
- 6 – Réguler le fonctionnement de la classe

Ordre d'importance

1 2 3

Vos choix d'items

--	--	--

269-271

42 – Dans les évaluations que vous donnez à vos élèves vous cherchez à repérer :

➤ Entourez un seul code à chaque ligne 1 = Toujours, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais

L'acquisition de compétences	1	2	3	4	272
L'acquisition de connaissances	1	2	3	4	273
L'acquisition de notions-clés	1	2	3	4	274
La maîtrise de langages spécifiques	1	2	3	4	275
Les acquis des années précédentes	1	2	3	4	276
Autre (précisez)	1	2	3	4	277
.....	1	2	3	4	278-279

43 – Vous tirez aussi parti des évaluations de vos élèves pour :

➤ Entourez un seul code à chaque ligne 1 = Toujours, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais

Adapter le niveau d'exigence au niveau des élèves.....	1	2	3	4	280
Modifier le rythme de votre progression.....	1	2	3	4	281
Regrouper les élèves autour de tâches adaptées	1	2	3	4	282
Réorganiser les contenus d'enseignement.....	1	2	3	4	283
Repenser votre façon d'évaluer	1	2	3	4	284
Revenir sur des points particuliers du programme	1	2	3	4	285

Le travail que vous donnez à faire en dehors de la classe

44 – Pendant les périodes de formation en entreprise de vos élèves, leur donnez-vous des recherches ou travaux à faire en liaison avec l'histoire, la géographie ou l'ECJS ?

➤ Entourez le code

OUI	1	
NON	2	286

➤ Si non, passez à la question 45

45 – Si oui, dans quel but ?

➤ Cochez une ou plusieurs cases

Pour maintenir le lien entre le lycée et le monde de l'entreprise.....	<input type="checkbox"/>	287
Pour faire un lien entre vos disciplines et le monde de l'entreprise	<input type="checkbox"/>	288
Pour ne pas perdre le contact avec les élèves.....	<input type="checkbox"/>	289
Pour participer au suivi pédagogique des élèves.....	<input type="checkbox"/>	290
Autre (précisez).....		291
.....		292-293

Votre perception de difficultés

46 – Parmi les savoirs, compétences générales ou spécifiques relatifs à vos disciplines, lesquels vous paraissent très faciles, faciles, difficiles, très difficiles à enseigner ?

➤ Entourez un seul code à chaque ligne 1 : Très faciles 2 : Faciles 3 : Difficiles
4 : Très difficiles

L'approche critique des événements	1	2	3	4	294		
L'écriture d'un paragraphe en histoire, géographie, éducation civique	1	2	3	4	295		
L'élaboration de cartes, de croquis	1	2	3	4	296		
L'étude des paysages	1	2	3	4	297		
L'utilisation des technologies de l'information et de la communication	1	2	3	4	298		
La compréhension des événements	1	2	3	4	299		
La lecture d'images	1	2	3	4	300		
La lecture de cartes	1	2	3	4	301		
La lecture de l'organisation de l'espace.....	1	2	3	4	302		
La mise en relation de documents	1	2	3	4	303		
Le prélèvement d'informations dans des documents	1	2	3	4	304		
Les documents patrimoniaux	1	2	3	4	305		
Les grands repères chronologiques	1	2	3	4	306		
Les grands repères spatiaux	1	2	3	4	307		
Les notions et concepts clés des programmes.....	1	2	3	4	308		
Autre (précisez).....	1	2	3	4	309		
<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 15px;"></td> <td style="width: 20px; height: 15px;"></td> </tr> </table>							310-311

47 – Qu'est-ce qui vous paraît le plus faire obstacle à l'efficacité de votre enseignement ?

➤ *Retenez 3 items, classez-les par ordre d'importance de 1 à 3 (1 = le plus important) et reportez les codes correspondant à votre choix dans les cases ci-dessous*

- 01 – L'absence d'intérêt des élèves pour les contenus
- 02 – Le décalage entre les exigences des programmes et les capacités des élèves
- 03 – L'absence de régularité dans le travail des élèves
- 04 – Les carences des élèves en culture générale
- 05 – Le comportement des élèves peu propice au travail
- 06 – L'hétérogénéité des niveaux des élèves
- 07 – La lourdeur des programmes
- 08 – La maîtrise partielle de compétences
- 09 – Le manque de méthodes de travail
- 10 – Le nombre d'élèves par classe

Ordre d'importance

1

2

3

Vos choix d'items

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

312-317

48 – Avez-vous été amené(e) au cours des cinq dernières années scolaires à suivre une formation continue pour trouver réponse à un besoin de votre part ?

➤ *Entourez le code*

- Oui..... 1
- Non..... 2

318

➤ *Si non, passez à la question 50*

49 – Si oui, quel en était le contenu ?

➤ Entourez un seul code à chaque ligne 1 : Oui 2 : Non

De nouvelles modalités d'enseignement (IDD, ...)	1	2	319		
Des contenus disciplinaires	1	2	320		
L'adaptation des pratiques pédagogiques aux élèves et au contexte	1	2	321		
L'autonomie et le travail en commun des enseignants	1	2	322		
L'évaluation des élèves	1	2	323		
L'intégration des TIC dans les pratiques de classe.....	1	2	324		
La didactique de vos disciplines.....	1	2	325		
La difficulté scolaire et son traitement.....	1	2	326		
La diversité des publics scolaires.....	1	2	327		
La préparation d'un concours interne.....	1	2	328		
La psychologie de l'adolescent	1	2	329		
Autre (précisez)	1	2	330		
.....					
<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 15px;"></td> <td style="width: 20px; height: 15px;"></td> </tr> </table>					331-332

Votre perception des élèves

50 – D'après votre expérience, les élèves sont généralement le plus intéressés par :

➤ Entourez un seul code

Les activités en histoire.....	1	
Les activités en géographie	2	
Les activités en ECJS.....	3	
Il vous est difficile de répondre	4	333

51 – À l'égard de l'enseignement de vos disciplines, vous diriez que vos élèves en classe sont plutôt :

➤ Pour chaque discipline, cochez les cases correspondant aux **3 adjectifs les plus caractéristiques**

	Histoire	Géographie	ECJS	
Actifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	334-336
Attentifs.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	337-339
Créatifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	340-342
Critiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	343-345
Dissipés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	346-348
Dynamiques.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	349-351
Enthousiastes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	352-354
Intéressés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	355-357
Motivés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	358-360
Opposants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	361-363
Passifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	364-366
Peu intéressés.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	367-369
Peu rigoureux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	370-372
Rigoureux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	373-375

IV – Vos pratiques au sein de l'établissement

52 – Combien y a-t-il d'enseignants de lettres-histoire dans votre établissement ? (dans le cadre d'un lycée polyvalent, ne prenez en compte que les enseignants du lycée professionnel)

enseignants

376-377

53 – Dans votre lycée professionnel (et dans cet établissement seulement au sein d'un lycée polyvalent), l'histoire et la géographie vous paraissent valorisées quand :

➤ *Entourez un seul code à chaque ligne : 1 : Oui 2 : Non*

Des professeurs d'histoire-géographie sont professeurs principaux	1	2	378
Des projets disciplinaires sont inscrits dans le projet d'établissement.....	1	2	379
Des salles sont spécifiquement réservées à l'enseignement de vos disciplines	1	2	380
Le cabinet d'histoire et de géographie est bien équipé	1	2	381
Le conseil d'enseignement se réunit régulièrement	1	2	382
Les horaires affectés à vos disciplines sont placés de manière à favoriser l'apprentissage des élèves	1	2	383
Les professeurs d'histoire-géographie participent activement aux PPCP	1	2	384
Les professeurs d'histoire-géographie sont impliqués dans la vie de l'établissement	1	2	385
Autre (précisez)	1	2	386
.....			
			387-388

54 – Travaillez-vous en commun avec vos collègues ?

➤ *Entourez un seul code par colonne*

	De vos disciplines	D'autres disciplines générales	De disciplines professionnelles	
Oui	1	1	1	389-391
Non	2	2	2	392-394

➤ *Si non, passez à la question 56*

55 – Si vous travaillez avec vos collègues, c'est pour :

- Entourez 1 code pour chaque situation dans chaque ligne :
1 = Toujours, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais

	Avec des collègues de vos disciplines				D'autres disciplines générales				De disciplines professionnelles				
Échanger sur les contenus	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	395-397
Échanger sur les pratiques de gestion de classe	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	398-400
Élaborer des critères communs d'évaluation	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	401-403
Élaborer une programmation	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	404-406
Prendre une part active à un projet.....	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	407-409
Préparer des évaluations	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	410-412
Réfléchir à des démarches didactiques.....	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	413-415
Réfléchir à l'organisation pédagogique.....	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	416-418
Autre (précisez).....	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	419-421
.....	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	422-423

56 – Quel est votre rôle dans le cadre du travail relatif aux PPCP ?

- Cochez une ou plusieurs cases

Vous aidez à l'organisation générale du travail	<input type="checkbox"/>	424
Vous aidez les élèves dans la recherche des contenus	<input type="checkbox"/>	425
Vous aidez les élèves pour la rédaction du projet	<input type="checkbox"/>	426
Vous êtes impliqué(e) dans le co-pilotage et le suivi du projet.....	<input type="checkbox"/>	427
Vous participez à la définition des projets.....	<input type="checkbox"/>	428
Vous n'êtes pas impliqué(e) dans le PPCP	<input type="checkbox"/>	429

57 – Travaillez-vous avec le (la) documentaliste ?

- Entourez le code

Oui	1	
Non	2	430

- Si non, passez à la question 59

58 – Si oui, c’est dans la perspective de :

➤ Entourez un seul code par ligne : **1 = Très fréquemment, 2 = Assez souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais**

Enrichir le fonds documentaire du CDI	1	2	3	4	431
Guider les élèves lors de leurs recherches documentaires	1	2	3	4	432
Préparer une séance d’activités qui se déroule au CDI.....	1	2	3	4	433
Préparer vos cours.....	1	2	3	4	434

59 – Que souhaiteriez-vous voir évoluer dans l’enseignement de l’histoire-géographie au lycée professionnel ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

➤ Cochez la case après avoir répondu

435

Nous vous remercions d’avoir bien voulu répondre à ce questionnaire

Ne rien inscrire ci-dessous S.V.P.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1-3
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4-5

Direction de
l'évaluation et de la
prospective

Sous-direction de
l'évaluation

Bureau de l'évaluation
des pratiques et des
politiques en matière
d'éducation et de
jeunesse

L'histoire-géographie au lycée professionnel

Questionnaire destiné aux élèves

Nom et adresse postale de l'établissement :

.....
.....
.....

Numéro d'établissement (sept chiffres et une lettre)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6-13
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------

Vous avez été désigné(e) par tirage au sort pour répondre à ce questionnaire du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il est destiné à recueillir des renseignements sur ce que vous faites en cours d'histoire, de géographie et d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS), ce que vous pensez ou ce que vous attendez de ces disciplines.

Ce questionnaire n'est pas destiné à vous évaluer. Vos réponses resteront confidentielles et vos enseignants n'en auront pas connaissance. Elles doivent être personnelles, ne vous préoccupez pas des réponses de vos camarades.

Répondez avec sérieux et sincérité.

Une fois le questionnaire rempli, remettez-le à la personne qui vous l'a donné.

NOUS VOUS REMERCIONS VIVEMENT DE VOTRE COLLABORATION !

Comment répondre au questionnaire

Une ligne écrite en caractères italiques fait suite à l'intitulé de la question. Elle sert à préciser comment vous devez répondre.

Lisez attentivement **toutes** les propositions qui vous sont faites et répondez seulement après.

Pour répondre aux questions il faut :

- soit **entourer le code** de la réponse correspondant le mieux à votre cas ou à votre avis parmi les réponses proposées,
- soit **cocher une seule case** correspondant à votre réponse,
- soit **cocher 3 cases** correspondant aux 3 propositions que vous avez choisies.

1 – Votre âge :

□ □ ans

14-15

2 – Vous êtes :

➤ Entourez le code

Un garçon 1

Une fille 2

16

3 – Dans quelle classe êtes-vous ?

➤ Entourez un seul code

En terminale de brevet d'études professionnelles (BEP) 1

En première professionnelle (Baccalauréat professionnel) 2

En terminale professionnelle (Baccalauréat professionnel) 3

17

4 – Quelle est votre domaine de spécialité ?

➤ Entourez un seul code

Production 1

Services 2

18

5 – En histoire, vous étudiez :

➤ *Entourez un seul code par ligne 1 = Très souvent, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais.*

Ce que pensent et croient les hommes d'hier et d'aujourd'hui.....	1	2	3	4	19
Des dates importantes et les événements qui s'y rattachent	1	2	3	4	20
La façon dont travaillent et communiquent les hommes d'hier et d'aujourd'hui	1	2	3	4	21
Les grands problèmes du monde d'aujourd'hui.....	1	2	3	4	22
L'explication des événements (pourquoi ils ont eu lieu, quelles ont été leurs conséquences).....	1	2	3	4	23

6 – En géographie, vous étudiez :

➤ *Entourez un seul code par ligne 1 = Très souvent, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais.*

Des ensembles régionaux.....	1	2	3	4	24
Des pays.....	1	2	3	4	25
Des paysages.....	1	2	3	4	26
La localisation (de villes, de reliefs, de ressources...)	1	2	3	4	27
La population	1	2	3	4	28
Le déplacement des hommes et des marchandises.....	1	2	3	4	29
Les activités économiques	1	2	3	4	30
Les relations entre les hommes et leur environnement	1	2	3	4	31

7 – Dans les deux matières, votre activité en classe consiste à :

➤ *Entourez un seul code par ligne 1 = Très souvent, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais.*

Analyser des documents (comme des textes, photos, cartes, tableaux...)	1	2	3	4	32
Analyser des documents vidéo.....	1	2	3	4	33
Chercher des informations	1	2	3	4	34
Écouter le professeur décrire, expliquer, raconter	1	2	3	4	35
Lire le manuel en classe.....	1	2	3	4	36
Réaliser des cartes, des croquis, des schémas... ..	1	2	3	4	37
Travailler avec un ordinateur	1	2	3	4	38

8 – Ce que vous faites en éducation civique, juridique et sociale (ECJS), c'est :

➤ *Entourez un seul code par ligne 1 = Très souvent, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais.*

Analyser les grands problèmes du monde d'aujourd'hui	1	2	3	4	39
Apprendre à devenir un citoyen responsable	1	2	3	4	40
Comprendre comment les hommes sont gouvernés	1	2	3	4	41
Comprendre que le monde doit être solidaire.....	1	2	3	4	42
Étudier les droits de l'Homme à l'échelle de la planète	1	2	3	4	43
Prendre connaissance des lois et apprendre à les respecter.....	1	2	3	4	44

9 – Votre activité en classe en ECJS consiste à :

➤ *Entourez un seul code par ligne 1 = Très souvent, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais.*

Apprendre à débattre de façon argumentée	1	2	3	4	45
Constituer des dossiers en vue de débats en classe.....	1	2	3	4	46
Écouter le témoignage de personnes extérieures au lycée	1	2	3	4	47
Lire des articles de presse.....	1	2	3	4	48
Travailler à partir de documents, d'émissions de télévision.....	1	2	3	4	49
Lire et étudier les grands textes (Déclaration des droits de l'Homme,...).....	1	2	3	4	50

10 – Pendant les cours d'histoire, de géographie, d'ECJS, lorsque vous travaillez à l'écrit, que faites-vous ?

➤ *Entourez un seul code par ligne 1 = Très souvent, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais.*

Vous complétez des fiches	1	2	3	4	51
Vous construisez un résumé	1	2	3	4	52
Vous écrivez ce que dicte le professeur	1	2	3	4	53
Vous prenez des notes	1	2	3	4	54
Vous rédigez en autonomie (seul(e) ou en groupe)	1	2	3	4	55
Vous rédigez un paragraphe à partir de questions.....	1	2	3	4	56

11 – Pendant les cours d'histoire, de géographie, d'ECJS, lorsque vous vous exprimez à l'oral, que faites-vous ?

➤ *Entourez un seul code par ligne 1 = Très souvent, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais.*

Vous construisez le contenu du cours avec le professeur	1	2	3	4	57
Vous échangez avec vos camarades dans un travail de groupe à propos du cours	1	2	3	4	58
Vous posez des questions au professeur.....	1	2	3	4	59
Vous prenez la parole lors d'un débat	1	2	3	4	60
Vous présentez un exposé	1	2	3	4	61
Vous répondez aux questions que pose le professeur.....	1	2	3	4	62

12 – En histoire, géographie, ECJS, comment le professeur aide-t-il les élèves ?

➤ *Entourez un seul code par ligne 1 = Très souvent, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais.*

Il demande aux élèves ce qu'ils n'ont pas compris.....	1	2	3	4	63
Il distribue des fiches d'évaluation que vous remplissez seul(e)	1	2	3	4	64
Il donne à refaire le même travail.....	1	2	3	4	65
Il explique plusieurs fois si c'est nécessaire.....	1	2	3	4	66
Il fait une correction détaillée des contrôles	1	2	3	4	67
Il oriente les élèves vers la bonne réponse.....	1	2	3	4	68
Il travaille individuellement avec certains élèves.....	1	2	3	4	69

13 – Dans les cours de français et d'histoire-géographie :

➤ *Cochez une seule réponse*

Les documents sont toujours différents entre les matières.....	<input type="checkbox"/>	
Vous utilisez des documents communs aux deux matières.....	<input type="checkbox"/>	70

14 – Le fait que l'histoire, la géographie et le français sont enseignés par le même professeur vous aide-t-il :

➤ *Cochez une seule réponse*

À progresser plutôt en histoire et géographie	<input type="checkbox"/>	
À progresser plutôt en français.....	<input type="checkbox"/>	
Vous ne savez pas répondre.....	<input type="checkbox"/>	71

15 – Selon vous, les cours d'histoire, de géographie et d'ECJS vous apprennent-ils :

➤ *Entourez un code par ligne : 1 = OUI, 2 = NON*

À prendre la parole en classe	1	2	72
À mieux vous exprimer par écrit	1	2	73
À mieux vous exprimer à l'oral.....	1	2	74

16 – Pour vous-même, à quoi vous servent les cours d'histoire, de géographie et d'ECJS ?

➤ *Entourez un seul code par ligne* 1 = Beaucoup, 2 = Moyennement, 3 = Un peu, 4 = Pas du tout.

À avoir de bonnes notes.....	1	2	3	4	75
À mieux comprendre le monde de l'entreprise.....	1	2	3	4	76
À satisfaire votre curiosité	1	2	3	4	77
À vous situer dans le monde qui vous entoure	1	2	3	4	78

17 – Pendant vos périodes de formation en entreprise :

➤ *Cochez une ou des réponses pour chaque matière*

	En histoire	En géographie	En ECJS	
Ce que vous faites en entreprise vous aide à mieux comprendre les sujets étudiés.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	79-81
Ce que vous avez étudié en cours vous sert dans l'entreprise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	82-84
Vous ne voyez pas de lien entre ce que vous étudiez en cours et ce que vous faites en entreprise.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	85-87

18 – L'histoire, la géographie ou l'ECJS entrent-elles dans votre travail relatif au projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP) ?

➤ *Cochez une seule réponse*

OUI	<input type="checkbox"/>	
NON	<input type="checkbox"/>	88

19 – Depuis que vous êtes en LP, en histoire, géographie, ECJS, vous pensez :

➤ *Cochez une seule réponse*

Bien réussir	<input type="checkbox"/>	
Réussir moyennement	<input type="checkbox"/>	
Avoir des difficultés	<input type="checkbox"/>	89

20 – Par rapport au collègue, en histoire, géographie, vous pensez :

➤ *Cochez une seule réponse*

- Mieux réussir qu'au collègue
- Réussir de la même façon qu'au collègue.....
- Moins bien réussir qu'au collègue

90

21 – En cours d'histoire, de géographie, d'ECJS, vous aimez, vous n'aimez pas :

➤ *Entourez un code par ligne : 1 = Vous aimez, 2 = Vous n'aimez pas*

- | | | | |
|---|---|---|----|
| Débattre en classe sur des sujets difficiles..... | 1 | 2 | 91 |
| Écouter le professeur (décrire, expliquer, raconter) | 1 | 2 | 92 |
| Faire des recherches tout(e) seul(e)..... | 1 | 2 | 93 |
| Faire un travail écrit (résumé, graphiques, cartes,...) | 1 | 2 | 94 |
| Prendre la parole en classe | 1 | 2 | 95 |
| Présenter un exposé..... | 1 | 2 | 96 |
| Travailler à partir de documents (textes, photos, cartes...)..... | 1 | 2 | 97 |
| Travailler à plusieurs..... | 1 | 2 | 98 |

22 – En cours d'histoire, de géographie, d'ECJS, vous aimeriez :

➤ *Lisez toutes les propositions puis choisissez et cochez les 3 réponses qui correspondent le mieux à ce que vous aimeriez*

Avoir plus souvent cours au CDI	<input type="checkbox"/>	99
Avoir plus souvent la parole.....	<input type="checkbox"/>	100
Avoir plus souvent l'occasion d'écrire tout(e) seul(e)	<input type="checkbox"/>	101
Copier moins.....	<input type="checkbox"/>	102
Faire plus de géographie	<input type="checkbox"/>	103
Faire plus d'histoire.....	<input type="checkbox"/>	104
Faire plus d'ECJS	<input type="checkbox"/>	105
Faire du travail sur ordinateur.....	<input type="checkbox"/>	106
Pouvoir choisir de temps en temps le sujet du cours	<input type="checkbox"/>	107
Relier davantage les sujets étudiés à votre spécialité professionnelle	<input type="checkbox"/>	108
Travailler davantage sur l'actualité	<input type="checkbox"/>	109

23 – En dehors du lycée et sans le professeur, vous arrive-t-il de :

➤ *Entourez un seul code par ligne 1 = Très souvent, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais.*

Faire des recherches personnelles sur des sujets d'histoire ou de géographie (par des lectures ou des recherches sur internet)	1	2	3	4	110
Regarder des films ou des émissions de télévision d'histoire ou de géographie ...	1	2	3	4	111
Suivre l'actualité (vous suivez les informations à la télévision ou à la radio, vous lisez des journaux, des périodiques)	1	2	3	4	112
Visiter des musées, des expositions, des sites historiques ou des lieux géographiques.....	1	2	3	4	113

24 – En dehors du lycée, vous parlez des sujets abordés en histoire, en géographie ou en ECJS :

➤ *Entourez un seul code par ligne 1 = Très souvent, 2 = Souvent, 3 = Parfois, 4 = Jamais.*

Avec votre famille	1	2	3	4	114
Avec vos camarades	1	2	3	4	115

Merci d'avoir rempli ce questionnaire

Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel

Cette étude sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel, réalisée au début de l'année scolaire 2005-2006 par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, a consisté à interroger 1 270 professeurs de lettres-histoire de lycées professionnels et 2 578 élèves issus de ces mêmes établissements. Les perspectives étaient d'apprécier les pratiques d'enseignement mises en œuvre par ces professeurs et d'approcher l'image qu'enseignants et lycéens ont de la discipline.

L'analyse des données recueillies sur le mode déclaratif, à l'appui de questionnaires écrits, a permis de constater la persistance de pratiques pédagogiques globalement transmissives et marquées par l'omniprésence des documents. La production orale des élèves permet avant tout aux professeurs de s'assurer de la compréhension de ces derniers ; quant à l'écrit, il s'agit surtout pour les élèves d'écrire ce que dictent les professeurs. Les enseignants se disent soucieux de concevoir des contenus adaptés et des démarches spécifiques capables de stimuler au mieux l'intérêt et l'esprit critique des élèves, tout en tenant compte de leur niveau et du contexte.

Au-delà d'une certaine divergence dans la manière de se représenter la discipline, enseignants et élèves manifestent à travers leurs réponses un incontestable « goût » pour celle-ci. Les professeurs ne cachent par leur satisfaction à enseigner une discipline qu'ils ont choisie pour l'intérêt qu'ils portent à ses contenus et à ses objectifs, indispensables aux élèves pour comprendre le monde, s'y situer et agir. Quant aux lycéens, perçus par les professeurs comme peu rigoureux, mais intéressés et actifs en classe, ils manifestent par leur sentiment de réussite et l'utilité qu'ils reconnaissent aux cours, un intérêt évident pour la discipline.

collection

Les Dossiers

thème

Enseignement scolaire

titre du document

Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel

éditeur

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

date de parution

Septembre 2007

conception et impression

Département de la valorisation et de l'édition

accès internet

www.education.gouv.fr



9 782110 954251

15 euros

ISSN 1141-4642

ISBN 978-2-11-095425-1

N° 005 7 2 188

