

EVALUATION

**DU PLAN D'ETUDE CADRE (PEC) POUR
L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE GENERALE
(ECG) DANS LES ECOLES PROFESSIONNELLES
INDUSTRIELLES ET ARTISANALES ET LES
ECOLES DE METIERS**

Document no 4



EVALUATION

**DU PLAN D'ETUDE CADRE (PEC) POUR
L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE GENERALE
(ECG) DANS LES ECOLES PROFESSIONNELLES
INDUSTRIELLES ET ARTISANALES ET LES
ECOLES DE METIERS**

Document no 4

Observations dans les classes de Suisse Romande

“ Pratiques en classe au temps de la Réforme ”

Nilima Changkakoti
Anne Soussi

Service de la recherche en éducation

Janvier 2001

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toutes les écoles et leurs directeurs qui nous ont permis d'effectuer ce travail. Nos remerciements s'adressent tout particulièrement à tous les enseignants de culture générale qui nous ont accueillis parfois plusieurs fois dans leur classe et nous ont permis de réaliser des observations. Il s'agit des écoles suivantes :

- Le CEPTA et l'EAD à Genève,
- L'EPSIC à Lausanne,
- L'école professionnelle de Marcellin,
- Le Centre professionnel du Nord vaudois à Yverdon,
- L'école professionnelle de Montreux,
- Le CPLN à Neuchâtel,
- Le CIFOM au Locle,
- L'EPAI à Fribourg,
- L'école professionnelle de Martigny,
- Le centre professionnel de Sion
- L'école professionnelle de Porrentruy.

TABLE DES MATIERES

	Pages
Le cadre de l'observation	7
1. Présentation du PEC et de ses éléments fondamentaux à observer	7
2. La problématique de l'observation d'un point de vue théorique	9
3. Le plan d'observation	10
4. Les résultats de l'observation	18
4.1 La première phase d'observation dans 10 écoles romandes (20 classes)	18
4.2 La deuxième phase d'observation	26
5. Éléments fondamentaux du PEC et illustrations exemplaires	51
5.1 La conception de l'enseignement	51
5.2 Le contenu des leçons en culture générale	54
5.3 L'évaluation, le travail personnel, l'auto-évaluation	56
5.4 Le travail en groupe	58
5.5 L'utilisation des PEE et le matériel didactique	59
Conclusion	60

Cadre de l'observation en classe

L'observation en classe des pratiques de l'enseignement de culture générale s'inscrit dans l'évaluation à long terme de l'introduction du nouveau plan d'étude cadre de l'enseignement de la culture générale aux apprentis mandatée par l'OFFT (ex OFIAMT). Cette évaluation se veut une analyse en cours et non une sanction a posteriori de la mise en œuvre d'une innovation pédagogique. Elle comporte plusieurs volets, correspondant à différentes phases de la réforme, dont deux ont déjà été réalisés et ont fait l'objet d'une publication : la concrétisation du plan d'étude cadre (PEC) en plans d'étude d'école (PEE), et les opinions et représentations des enseignants de culture générale et des directeurs. L'observation en classe constitue le troisième volet et devrait permettre de fournir des informations provenant directement du lieu où se joue une innovation pédagogique, la classe. La classe met en scène différents acteurs : les opinions et réactions des enseignants ont été recueillies au moyen d'un questionnaire lors de la deuxième étape de l'évaluation, une étape ultérieure s'intéressera aux attitudes des apprentis par le biais d'un autre questionnaire.

En ce qui concerne l'état d'avancement de la réforme, l'observation en classe¹ a eu lieu trois ans après son introduction généralisée (1996), alors qu'une première volée d'apprentis provenant de classes pilotes avait déjà passé les examens de fin d'apprentissage selon le nouveau plan d'étude (apprentissage de trois ans). On peut donc considérer que les écoles commençaient à avoir une certaine expérience dans l'enseignement selon le PEC et qu'une observation des pratiques à ce stade se justifiait.

1. Présentation du PEC et de ses éléments fondamentaux à observer

Avant de délimiter le champ de nos observations, nous rappellerons brièvement les grands principes du PEC. Il se caractérise par :

- une nouvelle conception de l'enseignement qui donne à l'enseignant un autre rôle en rendant l'apprenti plus actif dans ses apprentissages au moyen de méthodes actives et diversifiées. L'apprentissage est contextualisé et essaie de prendre en compte le vécu des élèves. Le travail en groupe des élèves est favorisé et développé.
- l'autonomie des écoles : le PEC se traduit dans un plan d'étude construit par chaque école. De même, l'évaluation est décentralisée sur le principe de *qui enseigne évalue*. Le concept de Plan d'étude d'école (PEE) nécessite la collaboration entre les enseignants à divers moments du processus (lors de la rédaction du plan d'étude d'école, de la production de matériel didactique mais aussi de l'élaboration de l'examen standardisé).
- la répartition du savoir dans les différentes branches est abandonnée au profit d'une approche interdisciplinaire dans deux grands domaines intégrés (Société et, Langue et communication). Les neuf aspects qui composent le domaine Société sont abordés au travers d'objectifs cognitifs et non cognitifs. En plus des connaissances, le PEC vise le développement des compétences. L'autonomie des écoles et le décloisonnement des branches rend nécessaire la production d'un matériel didactique par les enseignants en lien avec leur PEE et adapté à leurs apprentis.

¹ Précisons qu'en 1997, l'observation avait été amorcée par des « préobservations » pour avoir les premiers indices de ce qui se passait en classe.

- une nouvelle conception de l'évaluation et de l'examen final. Cet examen décentralisé se compose de trois parties : les notes de l'année dans les deux domaines, un examen standardisé produit par l'école et le travail personnel effectué par l'élève sur une période d'un trimestre (le PEC prévoit en fait trois leçons de culture générale) supervisé par l'enseignant et faisant l'objet d'une présentation orale et défense par l'élève. De plus, différentes formes d'évaluation sont préconisées : non seulement une évaluation sommative mais aussi une évaluation formative ainsi que de l'autoévaluation.

Parmi ces éléments, nous avons choisi ceux qui nous paraissent les plus intéressants et potentiellement observables. Nous nous proposons de voir comment se concrétisent cette nouvelle conception de l'enseignement au travers des interactions maîtres-élèves (et notamment la participation des élèves), le contrat didactique et les méthodes actives (la manière de donner ou de présenter les consignes et le type de tâches proposées aux élèves), la diversification des méthodes, l'apprentissage contextualisé (lien avec la réalité des élèves), la transmission et l'appropriation des objectifs par les élèves. Nous nous intéressons aussi à la mise en œuvre des deux grands domaines d'apprentissage, leur intégration, les aspects abordés, les objectifs cognitifs visés ainsi que la nouvelle conception de l'évaluation, le travail personnel, les différentes formes d'organisation du travail (le travail en groupe, notamment). Enfin, nous essayerons d'observer comment les PEE sont utilisés et adaptés en fonction des apprentis et de leur profession et quel matériel didactique est utilisé.

Les objectifs généraux de notre observation sont donc les suivants :

- *Illustrer la diversité des pratiques en classe*

De façon générale, l'observation des pratiques devrait donner des indications sur la façon dont les recommandations "pédagogico-didactiques" du PEC susmentionnées sont mises en œuvre dans les classes. Le PEC mettant par ailleurs l'accent sur une certaine liberté des écoles et des enseignants dans la mise en œuvre du plan d'étude, l'observation sur le terrain devrait permettre de voir comment se manifeste cette liberté dans la réalité quotidienne des classes et de vérifier si la grande diversité d'interprétation révélée par l'analyse des PEE se confirme dans la pratique.

- *Compléter et préciser certains résultats des deux premiers volets de l'évaluation*

L'analyse des PEE a soulevé certaines questions auxquelles l'observation en classe devrait apporter des éléments de réponses. Il s'agit notamment des pratiques d'évaluation, peu mentionnées dans les PEE et semblant avoir peu changé dans l'opinion des enseignants, du domaine Langue et Communication et des compétences dites transversales, qui paraissent poser des problèmes de définition et de mise en œuvre, et, dans le même ordre d'idées, des objectifs non cognitifs.

Les enseignants, quant à eux, ont retenu comme éléments fondamentaux dans le PEC justement le changement de conception de l'enseignement, à savoir l'utilisation de méthodologies diversifiées, la priorité accordée à l'acquisition de compétences plutôt qu'à la transmission de connaissances, un changement de rôles : enseignant-animateur et apprenant plus actif. Ces mêmes éléments se retrouvent dans l'estimation des changements intervenus dans la pratique depuis l'introduction du PEC, on devrait donc pouvoir les observer en classe. Nous devrions également pouvoir observer comment les enseignants gèrent dans la pratique certaines des difficultés mentionnées dans leurs réponses au questionnaire, comme différencier selon les populations et gérer des classes hétérogènes et à grands effectifs.

2. La problématique de l'observation d'un point de vue théorique

L'observation des pratiques en classe est un problème délicat, en particulier sur le plan méthodologique et nécessite des choix. Ces choix ont un effet sur le type d'informations recueillies. Nous rappellerons d'abord divers courants théoriques qui nous ont permis de mettre au point la méthodologie utilisée pour observer la mise en œuvre du PEC dans les classes.

Systèmes d'observation : différents courants

- L'analyse interactionnelle

Il s'agit d'un courant s'inscrivant dans le paradigme de recherche processus-produit, qui s'intéresse aux partenaires de l'interaction pédagogique, du point de vue de l'enseignant principalement. Cette approche, développée dans le mode anglophone dans les années 70 (voir Flanders, 1970) et fréquemment utilisée dans les observations, a été critiquée par la suite (Dupont, 1982) entre autres pour son caractère linéaire, parce qu'elle ne prenait pas en compte les deux partenaires simultanément et qu'elle était décontextualisée (contexte spatio-temporel ignoré). Elle procède à des observations systématiques, réalisées à l'aide de grilles comportant des catégories d'observation prédéterminées. Pour les raisons susmentionnées, cette approche ne convient pas en tant que telle à notre projet d'observation. En effet, vu l'accent mis par le PEC sur le changement de rôles pour l'enseignant comme pour l'apprenant, il est important que les deux partenaires soient pris en compte. De même, le contexte doit intervenir dans l'analyse : le PEC donne des indications concernant le contexte matériel et social dans lequel l'enseignement de la culture générale devrait se dérouler.

- L'analyse fonctionnelle

Ce courant, issu de travaux européens francophones des années 70, procède par regroupement des comportements en unités signifiantes ou fonctions (ex. : information, organisation, évaluation, stimulation, etc.). Cette approche tente d'aller au-delà de la perspective behavioriste des premiers travaux, en s'intéressant non seulement à l'acte pédagogique observable, mais à son intention, et en analysant des séquences comportementales plus larges. Les élèves sont pris en compte au niveau des effets produits en termes de systèmes d'apprentissage engagés, de passivité/activité dans l'interaction (cette dernière dimension peut être retenue comme indicateur pour notre recherche).

- Les travaux sur les interactions verbales

Les travaux de linguistes analysant le discours pédagogique produit en classe fournissent de nouveaux instruments pour l'analyse des interactions. Fonctionnant sur la base de catégories plus larges, ils permettent notamment d'analyser les comportements didactiques et la progression pédagogique au cours d'une séance. Les limites de cette approche se situent dans un codage lourd et le fait de ne pas prendre en compte les éléments non linguistiques de l'interaction. Toutefois, les travaux ultérieurs issus de cette perspective (voir pour une synthèse, Altet 1994) ont donné des résultats intéressants pour l'observation que nous nous proposons de mener, particulièrement en ce qui concerne la présence de la pédagogie active prônée par le PEC, entre autres. Ils ont en effet montré que la pédagogie active est peu appliquée dans les classes. On constate notamment que la prise de parole de l'enseignant est largement supérieure à celle des élèves, le dialogue scolaire se caractérise par le peu de réciprocité des interactions, les pratiques sont assez uniformes et la pénétration des méthodes

dites actives est faible. Les méthodes actives étant un point important du PEC, il sera intéressant de vérifier ce qu'il en est dans les classes en rénovation.

C'est surtout sur cette dernière approche que nous sommes appuyées pour effectuer notre observation.

3. Le plan d'observation

Déroulement de l'observation et choix des classes

L'observation s'est déroulée en deux temps :

1. une étude exploratoire, où nous nous sommes rendues dans une école par canton, 2 écoles dans les grands cantons (ce qui représente 11 écoles).

L'un des objectifs de l'étude exploratoire était de donner un aperçu global de ce qui se passe au niveau de la région (Suisse romande), dans l'idée d'illustrer, de donner des exemples de ce que peuvent être les pratiques en classe avec le nouveau plan d'études. Elle a permis également de vérifier, adapter et perfectionner l'instrument d'observation.

2. une étude approfondie dans quelques classes (12), choisies en fonction des PEE, d'informations provenant de nos contacts avec les écoles (entretiens et visites durant les deux premières phases de l'évaluation) et de l'étude exploratoire.

La seconde phase de l'observation ne se veut pas représentative, ni au niveau d'une région, ni même au niveau d'une école, pour des raisons matérielles évidentes. Nous avons choisi d'effectuer une observation plutôt qualitative. Pour la première phase des observations, nous n'avons pas de critère particulier pour le choix des écoles et des classes si ce n'est de viser large et donc de nous rendre dans chaque canton. Les écoles correspondent plus ou moins à celles où nous nous étions rendues lors de la phase de visites préliminaires (au tout début de l'évaluation), sauf en ce qui concerne le Jura qui n'était pas encore entré dans la réforme à ce moment-là. Les enseignants nous étaient adressés par les écoles. Pour la deuxième phase par contre, cette approche impliquait la nécessité d'un choix parmi les classes à observer. Nous avons choisi de procéder à une analyse contrastée sur deux dimensions :

- enseignants² favorables au PEC (RPIPs) vs enseignants sceptiques
- classes peu scolarisées vs bien scolarisées³.

- *Enseignants*

Pour pouvoir disposer de différents exemples de comment le PEC peut être mis en œuvre, l'observation doit en tout cas inclure des enseignants convaincus, connus pour pratiquer dans "l'esprit PEC". Les RPIP (responsables pédagogiques pour l'introduction du PEC), recrutés principalement sur la base du volontariat (voir document No 2⁴), paraissent un bon choix a priori pour des enseignants raisonnablement convaincus.

² Nous désignerons toutes les personnes observées par le terme générique *enseignant* (sans distinction de genre) pour préserver un certain anonymat.

³ Le niveau de scolarisation dépend de plusieurs facteurs : la durée de l'apprentissage, le niveau de formation de base des élèves, le type de profession, notamment. De plus, à durée d'apprentissage égale, les exigences ne sont pas forcément les mêmes selon les professions.

⁴ Changkakoti, N., Soussi, A. (1998). *Opinions et représentations des enseignants de culture générale et des directeurs*. Genève : SRED.

Si l'on veut également une image de la diversité possible dans l'interprétation d'un même plan d'études dans une école, une analyse contrastée devient nécessaire. Elle permettra notamment d'observer sur quels points se manifeste pour le PEC le décalage normal entre théorie et pratiques au moment de l'introduction d'une innovation et de repérer un certain nombre de difficultés et résistances, - n'oublions pas qu'un tiers des enseignants se déclarent sceptiques par rapport au PEC (voir à ce sujet le document No 2). Opposer les extrêmes, à savoir les personnes très impliquées, par exemple des RPIP, à des enseignants sceptiques permet aussi de mettre en lumière d'éventuelles différences de mise en œuvre d'un PEE selon qu'on en est ou non (co-)rédacteur, cela donnera également des éléments par rapport à la problématique de la diffusion d'un PEE dans une école et de sa transposition en classe.

- *Type de classes*

Un niveau de scolarisation faible est fréquemment invoqué comme argument pour considérer le PEC comme inadéquat. Les apprentis inscrits dans des filières professionnelles scolairement moins exigeantes sont également parfois considérés comme plus difficiles à motiver, bénéficiant mieux d'un enseignement plus traditionnel. Il est donc intéressant de vérifier s'il y a des différences entre classes plus ou moins scolarisées, par exemple dans la participation des apprentis et l'attitude des enseignants, les méthodes employées.

- *Écoles*

Trois écoles ont été choisies en fonction de leur taille, de leur degré d'implication dans la réforme et de la formation de leurs enseignants (cf. point 4.2).

En ce qui concerne le contenu des leçons observées, tout en sachant que la présence d'observateurs a une incidence, nous prenons l'option d'interférer un minimum dans la planification de l'enseignant en prenant les pratiques ordinaires de la classe, plutôt que de lui demander de préparer un cours particulier. Par contre, avant de commencer les observations, on cherchera à savoir ce que l'enseignant a prévu, quels sont ses objectifs pour la leçon.

Plan d'observation

- 1^{ère} phase : Les 7 cantons romands 11 écoles/20 enseignants/20 classes
- 2^{ème} phase : 3 cantons 3 écoles/6 enseignants/12 classes/
2 périodes de l'année

Hypothèse pour notre observation

Les cours des enseignants "façon PEC" devraient se caractériser par une prise de parole mieux distribuée, plus de réciprocité dans les interactions (élèves actifs) et plus de diversité dans les pratiques que ceux des enseignants peu favorables. En ce qui concerne la diversité, elle devrait s'observer d'un enseignant à l'autre et d'un cours à l'autre pour un même enseignant.

Dans l'optique d'explorer ces dimensions, il nous a paru utile d'axer notre observation sur les interactions verbales en classe, en retenant le type de découpage utilisé dans les travaux susmentionnés, à savoir un découpage en séquences, phases ou épisodes. L'épisode est défini comme l'unité de sens de communication, on peut y observer la manière dont l'enseignant

influe ou non sur les comportements des élèves par le mode de communication mis en œuvre (Altet, 1994).

Les travaux portant sur les interactions enseignant-apprenant en classe permettent de mettre en évidence des styles d'enseignement, ce qui est important pour notre objet : étudier la mise en œuvre d'un plan d'étude et de la conception de l'enseignement qui lui est sous-jacente. Cependant, vu la place donnée à l'apprenant dans cette conception, les stratégies des élèves doivent aussi être prises en compte : en termes de type de participation à l'interaction, comme nous l'avons vu plus haut, mais aussi de type de coopération inter-élèves si la leçon comporte par exemple un travail de groupe, puisque le PEC insiste aussi sur la diversité des formes sociales d'apprentissage. En ce qui concerne le dernier point, nous nous référerons aux travaux issus de la psychologie de l'éducation, notamment sur le conflit socio-cognitif et les effets des types d'interaction entre élèves sur l'apprentissage (Baudrit, 1998 ; Crahay, 1994 ; Gilly, 1988 et 1993, Perret-Clermont, 1988).

Le PEC prône une pédagogie active que nous proposons d'étudier comme mentionné plus haut, il accorde aussi beaucoup d'importance à un apprentissage contextualisé (ancrage de l'enseignement dans la réalité de l'apprenant, prise en compte des contraintes et caractéristiques de la société d'aujourd'hui, inscription de l'enseignement de la culture générale dans un projet d'école), et à l'articulation des enseignements à l'intérieur du cursus de culture générale. Puisque l'observation se déroule dans le micro-système de la classe, nous ne pourrions bien sûr saisir toutes ces dimensions. Nous disposons toutefois de données contextuelles préalables à l'observation, provenant des deux premiers volets de l'évaluation et du PEE actuel de l'école où se déroule l'observation. Nous nous proposons d'en recueillir d'autres sous forme d'un entretien préliminaire avec l'enseignant, portant notamment sur sa planification de la leçon observée. Pour analyser ces données nous ferons référence aux travaux issus de l'approche écologique des processus contextuels, portant sur les contraintes de la situation pédagogique et leurs effets sur les interactions. Certains travaux ont ainsi montré qu'en ce qui concerne la prise en considération des interactions des élèves lors des prises de décisions interactives, c'est généralement le schéma de préparation du maître qui prédomine.

Notre projet d'observation de par sa place dans l'évaluation globale de la réforme de l'enseignement de la culture générale aux apprentis pourrait s'inscrire dans le courant des modèles intégrateurs, qui préconisent la pluralité des regards pour étudier les interactions pédagogiques en classe. La référence aux travaux portant sur le contrat didactique (modes d'ajustements réciproques dans les interactions, clarté cognitive, clarification des contextes scolaires) peut notamment nous être utile (Brossard, 1993 ; Schubauer-Leoni, 1986) pour étudier d'autres éléments du PEC : la façon de responsabiliser l'apprenti par rapport à ses apprentissages, la transmission des objectifs, la métacommunication sur les stratégies et finalités des apprentissages.

Techniques d'observation

Parmi les systèmes d'observation utilisés par la recherche en classe, on peut opérer une première distinction entre systèmes ouverts et fermés (Stodolsky, 1990).

- Les systèmes fermés

- méthodes par catégories : il s'agit de quantifier des observations à propos d'une dimension générale (ex. : climat socio-émotionnel, directivité/non directivité, etc.). Le codage se fait

immédiatement à partir de catégories de comportement hiérarchisées et jugées pertinentes par rapport à cette dimension.

- méthodes par signes : présélection d'un certain nombre de manifestations comportementales observables (" signes ") pertinents. Il s'agit d'études très fines et exhaustives d'une pratique scolaire, d'un élément des comportements de l'enseignant ou de l'enfant. Cette méthode présente l'avantage d'être un système à inférence faible, puisqu'elle se fonde sur des comportements discrets facilement repérables.

- méthode par estimation : l'observateur travaille à l'aide de fiches d'observation sur des variables retenues (caractéristiques comportementales, attitudes), et les estime immédiatement après le relevé sur des échelles bipolaires. Il s'agit là d'une procédure à inférence élevée, qui nécessite plus de formation de l'observateur et peut s'avérer moins fiable.

- Les systèmes ouverts

Cette perspective, que Roux (1982) appelle " relevé monographique ", se veut descriptive et se défend de toute interprétation explicite au cours du relevé. L'observateur enregistre par écrit et /ou par des méthodes audiovisuelles tous les comportements du champ formel défini par avance.

Dans cette méthode, on ne travaille pas avec des codes prédéterminés, c'est l'examen attentif des protocoles écrits ou des enregistrements audiovisuels qui conduit à attribuer une signification aux comportements à partir des interactions séquentielles. Les mêmes protocoles peuvent être utilisés à des fins interprétatives différentes.

Cette dernière perspective correspond mieux à notre propos. Comme nous l'avons vu, l'observation en classe dans le cadre de l'évaluation du PEC doit porter sur différentes dimensions, les techniques relevant des systèmes fermés, malgré leur intérêt méthodologique, sont donc trop restrictives. Il s'agit en outre d'illustrer la diversité des pratiques, des catégories prédéterminées risqueraient de nous priver d'information dans ce sens.

Dans le cas du PEC, utiliser un système d'observation fermé signifierait par exemple coder directement lors du recueil d'informations en termes d'absence ou de présence, de degré de conformité (+/-) au PEC les dimensions prescriptives issues du document cadre (ex. : compétences personnelles et sociales, transversalité du domaine Langue et communication, interdisciplinarité, etc.). Cette procédure pose différents problèmes : les prescriptions du PEC sont de nature différente (contenus, articulation des domaines d'enseignement, méthodes pédagogiques, types de pédagogie, formes d'apprentissage), il nous paraît difficile de les coder forcément de la même manière, cela impliquerait aussi des niveaux d'inférence différents pour un même instrument, ce qui rend le dit instrument délicat à manier de façon fiable. Par ailleurs, coder directement les comportements observés en termes d'adéquation au PEC implique que nous savons d'avance ce qu'est une bonne leçon façon PEC, et que nous décidons d'avance de jusqu'où et comment l'enseignant peut faire usage de sa liberté d'interprétation du PEC et du PEE. L'analyse des PEE a montré que la partie optionnelle de l'enseignement en fonction de la classe était rarement mentionnée, et le questionnaire aux enseignants a fait apparaître que la liberté laissée par le PEC était perçue par les enseignants favorables comme un atout et par les enseignants défavorables comme un handicap et une source de démotivation. Il serait donc dommage que l'observation ne permette pas d'aborder ce point.

Il est clair toutefois que pour l'observation envisagée nous ne pouvons pas fonctionner sans présupposés. Comme le dit Stodolsky (1990), même si un observateur ne définit pas

explicitement ce qu'est un bon enseignement lorsqu'il observe ou évalue un enseignant, la méthode choisie traduit une certaine vision de ce qui importe dans l'enseignement.

Une méthode par signes ou catégories implique une vision de l'enseignement comme une série de comportements de l'enseignant induisant l'apprentissage chez l'élève, ce qui correspondrait par exemple à la conception de la pédagogie par objectifs du PEC. Le PEC prône toutefois aussi une approche globale, retenue par les enseignants comme un des éléments fondamentaux de la réforme, dont l'appréhension nécessite une autre technique.

Le champ sur lequel portera notre observation en classe est déterminé par les hypothèses que nous formulons. Le corps principal de cette observation est constitué par les interactions enseignant-apprenants. En regard du relevé de ces interactions figureront les données temporelles, les notions abordées, le matériel utilisé, les formes d'enseignement et d'apprentissage. Le "setting" (agencement) de la classe sera également noté. Des données contextuelles provenant des travaux antérieurs et de l'entretien avec l'enseignant seront intégrées à l'analyse.

Ainsi, on peut faire l'hypothèse que les enseignants favorables au PEC se caractériseront:

- *sur le plan de la pédagogie active*, par davantage d'ajustements réciproques des interactions que les enseignants défavorables, plus de souplesse par rapport au schéma de préparation du cours, des articulations entre séquences didactiques plus explicites, une meilleure progression didactique à l'intérieur d'une séance, une pratique plus interactive du travail de groupe, plus de diversité dans les pratiques et des élèves plus actifs et responsabilisés ;
- *sur le plan de l'enseignement contextualisé*, par des exemples tirés de la réalité des apprentis ou fournis par eux (y compris travail en entreprise et branches techniques) ;
- *sur le plan de la transversalité du domaine Langue et communication*, par un traitement intégré de la langue, la promotion des compétences personnelles et sociales (faire réfléchir sur son fonctionnement, provoquer la discussion, etc.) et méthodologiques (marches à suivre, différentes manières d'aborder un problème, etc.)
- *sur le plan du contrat didactique*, par l'explicitation des objectifs (mise en contexte de l'enseignant, transmission des objectifs de la leçon aux élèves), l'articulation avec les cours précédents et les suivants, des rapports clairs, une bonne ambiance.

Par contre, on peut supposer que les enseignants défavorables se caractériseront plutôt :

- *sur le plan de la pédagogie active*, par peu de réciprocité dans les interactions, peu de latitude par rapport au schéma de préparation du cours, par un manque d'explicitation dans les articulations entre séquences didactiques, un enseignement plus disciplinaire et frontal, moins de diversité dans les pratiques, une pratique du travail de groupe purement formelle et des élèves passifs ;
- *sur le plan de l'enseignement contextualisé*, par un enseignement plus "traditionnel", des exemples tirés des ouvrages de référence, peu de renvoi au vécu des apprentis ;
- *sur le plan de la transversalité du domaine Langue et communication*, par un traitement plus classique de la langue (plus proche de l'ancienne branche français), des compétences personnelles et sociales relativement absentes et des compétences méthodologiques présentes, mais plus souvent transmises de haut en bas, moins souvent intégrées dans une démarche active ;

- *sur le plan du contrat didactique*, par des objectifs peu explicités, une absence d'articulation avec les cours précédents et les suivants, des rapports plus autoritaires éventuellement paternalistes.

Concernant le niveau scolaire des élèves et notamment avec les classes peu scolarisées, les enseignants favorables au PEC adapteront leurs stratégies aux classes peu scolarisées tandis que les enseignants défavorables auront tendance à être plus directifs, à moins prendre en compte les réactions des élèves et à moins les solliciter (voir “ effet attentes ”, Bressoux, 1994).

L'enquête TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) aux Etats-Unis, montre lors des observations en classe qu'il y a un décalage entre ce que les enseignants déclarent faire, leur évaluation des vidéos et celle des chercheurs. Il s'avère entre autres que lors de la mise en œuvre de la réforme des mathématiques, les enseignants ont tendance à modifier des éléments particuliers ou des techniques isolées plutôt que le message central. Nous faisons l'hypothèse que nous observerons ce même type de décalage, dans les deux groupes d'enseignants, mais plus fréquemment chez les enseignants défavorables. Le travail en groupe paraît un bon indicateur pour étudier le fait de se concentrer sur des techniques isolées plutôt que sur le message de fond.

La procédure utilisée

L'observation s'est effectuée de la manière suivante. Un observateur, voire deux dans la première phase, assistait à la leçon de culture générale (bloc de 3 périodes) donnée par l'enseignant et prenait des notes au moyen d'une grille. La consigne donnée à l'enseignant était de ne rien préparer de particulier et de tenir le moins possible compte de la présence de cet observateur. En plus de l'observation à proprement parler, le matériel utilisé ainsi que le PEE de l'école ont été recueillis. Enfin, l'observation a été précédée et suivie d'un entretien avec l'enseignant. Le premier entretien avait pour but de présenter l'observation à l'enseignant et de récolter les informations suivantes : sa formation et son expérience d'enseignement, son opinion sur le PEC, ses objectifs pour le cours observé, l'inscription de la séquence dans le programme (par exemple, évaluation déjà faite, à venir, de quel type ?), comment il a préparé la leçon, son utilisation du PEE, d'où provient le matériel (matériel propre, élaboré par les RPIP, anciens documents, etc.), comment se situe la classe observée par rapport à ses autres classes, son degré d'hétérogénéité. Le second entretien, après le cours servait de bilan : évaluation de l'ambiance et de la participation des élèves par l'enseignant, caractérisation de la leçon (inhabituel, habituel), atteinte ou non des objectifs fixés et explications, etc., feedback sur le matériel utilisé et sur le PEE, etc.

La grille et le recueil de données

Les méthodes qualitatives d'analyse des données préconisent que le chercheur n'attende pas la fin du recueil de données pour se faire une première image de ce qu'il observe (Miles et Huberman, 1984). Cela implique des commentaires et codages en cours, de façon à ce que l'on obtienne en quelque sorte un déroulement interactif de l'observation : recueil des données - analyse - recueil des données, etc.

Dans le cas présent, cette “ interactivité ” se manifeste de différentes manières :

- la grille d'observation a été réalisée à partir d'une première série d'observations informelles sur le terrain ainsi que des hypothèses issues de l'analyse des PEE et des résultats du questionnaire aux enseignants ;

- la grille comporte une rubrique pour les commentaires des observateurs ;
- la phase exploratoire a permis d'adapter si nécessaire la grille pour la phase d'observation plus approfondie.

Dans un premier temps, nous avons choisi une grille relativement large afin de prendre en compte le plus d'information possible. Cette grille (cf. annexe) comprenait un certain nombre d'informations générales telles que le nom de l'école, le type d'enseignement (dual/plein-temps), le nom de l'enseignant, l'horaire (bloc, matin, après-midi), la population (nombre de classes, professions), l'année d'apprentissage, le nombre d'élèves et la proportion filles-garçons et la date, ainsi qu'une description de la classe (équipement et disposition des élèves et des tables). Enfin, on a aussi pris note de la manière dont s'effectuait l'entrée en classe et les premiers contacts. Le thème et les objectifs prévus par l'enseignant pour le cours ont été consignés.

Dans une seconde partie, la grille est composée d'un certain nombre de rubriques et permet un recueil relativement exhaustif : interactions enseignant-élèves, heures, situations didactiques-notions abordées, matériel utilisé, type d'activité et interactions, organisation du travail.

Afin d'étudier la structuration de l'enseignement, le temps consacré à chaque situation, à chaque type d'activité, à la régulation du climat social et relationnel, à l'organisation du travail, etc., l'heure est notée régulièrement (toutes les 10 minutes), notamment chaque fois que l'on change de séquence didactique.

Les situations didactiques, contenus, notions abordées sont précisément indiqués : les points abordés, aspects, objets d'enseignements, etc. (ex. : aspect : droit ; distinction entre jouissance et exercice des droits civils : contrat tacite ; différence entre contrat écrit et oral ;.....)

On prend en compte le matériel utilisé, le type de documents utilisés par l'enseignant et par l'apprenti : manuels, livres de référence, photocopies, articles, questionnaire, documents audio-visuels, etc.

Toutes les interactions sont notées aussi précisément que possible - les interactions enseignant-élèves, entre élèves, y compris les comportements non verbaux - ainsi que le type d'activité (exercice, lectures, rédaction, exposé de l'enseignant,....) en prélude de chaque séquence d'interactions.

Les différentes formes d'enseignement et d'apprentissage, à savoir les différentes manières d'organiser le travail, sont distinguées : travail sous forme collective (enseignement frontal), individuel, travail en groupe. Enfin, sur la dernière page, l'observateur note son appréciation subjective et ses commentaires concernant l'ambiance de la classe, le type de rapports enseignants-élèves, autres, etc.

Notre observation se voulant principalement qualitative, il est difficile de quantifier les données. Toutefois, quand c'était possible, quelques informations chiffrées ont pu être établies pour un enseignant donné (par exemple, le nombre d'interventions de l'enseignant / de celles des apprenants, la proportion d'élèves participant par rapport à l'ensemble de la classe, la répartition des différentes formes de travail).

Le tableau suivant indique quelles sont les sources d'information en lien avec nos hypothèses.

Tableau 1 Hypothèses et sources d'information

Champs d'observation	Principales sources d'information (cf. annexe no 1 : rubriques*, etc.)
Enseignement contextualisé	- notions abordées, contenu des interactions
Transversalité du domaine Langue et communication	- notions abordées, contenu des interactions, formes d'enseignement et apprentissage.
Contrat didactique	- entrée dans la classe - présentation de l'enseignant - transitions entre séquences - appréciation subjective
Éléments descriptifs - situations d'apprentissage	- types d'activités, formes d'enseignement et d'apprentissage
Pédagogie active	- types d'interactions enseignant (E) - apprenants (A) - entretien enseignant - rubrique formes d'enseignement et apprentissage - rubrique matériel - PEE
- matériel : ancien, nouveau, production propre, école ; etc. - infrastructure - rapport au PEE - influence du contenu sur les stratégies pédagogiques - types de compétences transversales - objectifs non cognitifs - type d'évaluation pratiquée	- rubrique correspondante - rubrique correspondante - PEE, entretien, déroulement leçon - notions abordées ; types d'activités, interactions, formes d'enseignement et d'apprentissage - types d'activités, interactions - idem - entretien ; types d'activités-interactions

4. Les résultats de l'observation

4.1 La première phase d'observation dans 10 écoles romandes (20 classes)

Cette première phase de l'observation s'est déroulée en deux temps, le premier au tout début de la mise en place du PEC (préobservations), le second temps deux ans plus tard, lorsque cette étape de notre évaluation a débuté de manière plus systématique.

Tableau 2 Récapitulatif de la première phase d'observation

écoles	population apprentis	année d'apprentissage	date
Préobservations			
CEPTA (GE)	peintres auto	1 ^{ère}	mai 1997
	horlogers	1 ^{ère}	
	coiffeurs	1 ^{ère}	
EPSIC (VD)	dessinateurs chauffage et ventilation	1 ^{ère}	mai 1997
Marcelin (VD)	paysagistes et pépiniéristes	1 ^{ère}	mai 1998
	floriculteurs	1 ^{ère}	
	paysagistes	1 ^{ère}	
	floriculteurs	1 ^{ère}	
Observations systématiques			
CEPTA (GE)	horticulteurs	2 ^{ème}	avril 1999
CPLN (NE)	informaticiens	1 ^{ère}	avril 1999
CIFOM (NE)	polymécaniciens	1 ^{ère}	juin 1999
EAD (GE)	bijoutiers	1 ^{ère}	avril 1999
EPSIC (VD)	mécaniciens moto	4 ^{ème}	mars 1999
EPAI (FR)	cuisiniers	2 ^{ème}	avril 1999
Martigny (VS)	menuisiers	1 ^{ère}	mai 1999
Moutier (BE)	maçons	3 ^{ème}	avril 1999
	décolleteurs	3 ^{ème}	
Porrentruy (JU)	mécaniciens-carrossiers	2 ^{ème}	mars 1999
	horlogers	2 ^{ème}	
Yverdon (VD)	coiffeuses	1 ^{ère}	mai 1999

Lors de cette première phase, des observations ont eu lieu dans 20 classes (11 classes de 1^{ère} année ; 4 classes de 2^{ème} année ; 2 classes de 3^{ème} année ; 1 classe de 4^{ème} année), dans 11 écoles des 7 cantons romands. Le choix des professions et le niveau de scolarisation des apprentis sont variés.

Rappelons que nous n'avions pas demandé à observer un type de leçon particulier, mais plutôt les activités ordinaires de la classe, les contenus des leçons observées étaient donc très divers (casus de droit, présentations du travail personnel, contrôles, cinéma, comptabilité, travail sur dossier, etc.).

L'un des objectifs de cette première phase d'observations était d'illustrer la diversité des interprétations du PEC et des PEE dans la pratique. Cette diversité, d'une école à l'autre mais aussi d'un enseignant à l'autre dans une même école, s'avère d'ores et déjà confirmée. Les différences se manifestent dans le degré d'adhésion à la réforme de l'enseignant, voire de l'école ; dans la régularité du travail en équipe, pour l'élaboration du PEE et des leçons ; dans la marge de liberté prise ou donnée par rapport au PEE ; dans la façon de réguler le travail en groupe ; dans le degré d'explicitation des objectifs de fonds du cours, dans la participation des apprentis, etc.

Dans un premier temps, nous donnerons quelques observations générales concernant des dimensions relevées pour les 20 classes observées. Il s'agit de données contextuelles au sens large (grandeur des écoles et type de travail en équipe tel que nous avons pu le percevoir lors des visites), de données contextuelles concernant les classes (équipement, disposition spatiale, place physique des enseignants et des apprenants), de la structuration des cours (« entrée » et « sortie » du cours, planification, articulation entre les séquences), du type de tâches proposées (tendances générales et exemples « extrêmes »), des formes d'enseignement et d'apprentissage. Dans cette partie, plutôt descriptive, nous tenterons de montrer sur quels points les pratiques des enseignants se différencient, sans forcément approfondir les éléments fondamentaux du PEC, qui feront l'objet d'un chapitre à part (point 5), portant sur les données issues des deux phases d'observation. Dans un deuxième temps, nous donnerons un exemple plus détaillé de la diversité constatée en comparant deux cours portant sur le même objet d'enseignement dans des écoles différentes.

- Données contextuelles concernant les écoles

Ce qui semble varier selon la taille des écoles, c'est le type de travail en équipe tel qu'il nous est apparu à travers les entretiens menés avec les enseignants avant l'observation⁵, notamment autour de la préparation du matériel didactique et de la rédaction du PEE. Nous nous contenterons ici de qualifier dans les grandes lignes notre perception du travail en équipe et le rapport des enseignants au PEE. Le PEE et le matériel didactique seront traités de manière plus spécifique dans le point portant sur les illustrations exemplaires (point 5).

En ce qui concerne les petites écoles, nous avons pu observer deux cas de figure. D'un côté, un travail en équipe régulier, avec colloque hebdomadaire, l'intégration des propositions et le retour sur leur viabilité étant rapides, de l'autre, un travail en tandem, pas forcément représentatif de l'école, un enseignant assurant la partie plutôt Langue et communication, l'autre la partie Société, les deux enseignements étant coordonnés.

En ce qui concerne les grandes écoles, nous avons rencontré différentes situations. Dans une école, le travail s'est fait apparemment de façon assez centralisée. Toute l'école est entrée dans la réforme en même temps, « menée » par une équipe de RPIP très motivés et impliqués

⁵ Ces informations sont complétées par des données provenant des visites préliminaires effectuées dans les écoles au début de l'évaluation, où nous avons rencontré des directeurs, des RPIP et des enseignants de culture générale.

qui se sont répartis le travail de rédaction et d'adaptation en fonction de leurs compétences. La diffusion auprès des autres enseignants paraît moins évidente, même si des réunions sont organisées pour ce faire. L'adhésion au PEE et au matériel didactique semble alors plus dépendre des convictions personnelles et habitudes pédagogiques préalables : certains se plaignent de l'étendue du programme, d'autres se sentent encouragés à aller plus loin dans une conception didactique qui était déjà la leur, d'autres, impliqués dans la maturité professionnelle par exemple, sont sceptiques par rapport à l'adéquation de certaines démarches pour un public moins scolarisé.

Dans une autre école, le travail paraît plus décentralisé. Différents sous-groupes se sont occupés de thèmes spécifiques, il existe un matériel à disposition où les enseignants viennent ou non puiser. De plus, les enseignants complètent ce matériel en intégrant dans leurs cours des apports personnels.

Dans une troisième école, un RPIP s'est occupé seul de la rédaction du PEE et prépare avec un collègue des séquences didactiques, à disposition des autres enseignants.

On pourrait en fait distinguer trois façons de travailler dans les grandes écoles : un style plus « dirigiste », un style plus souple et un style « solitaire ».

Les enseignants observés lors de la première phase peuvent se répartir en deux grands groupes : ceux qui se sentent contraints par le PEE parce qu'ils regrettent de ne pas pouvoir prendre plus de liberté, trouvent qu'il est trop chargé, sont de toute façon réticents, et ceux qui y trouvent leur compte, parce qu'ils sont convaincus voire impliqués dans la rédaction du PEE, ou encore parce qu'ils trouvent qu'il leur laisse suffisamment de marge de manœuvre. On peut aussi constater que les enseignants qui débute dans la réforme ont tendance à rester très proches du PEE, à la 2^{ème} et 3^{ème} année d'expérience, certains commencent à prendre plus de libertés : dans le temps passé sur tel ou tel sujet ou en réintroduisant du matériel propre.

- Données contextuelles concernant les classes

L'équipement est à peu près le même partout : tables et chaises, bureau pour l'enseignant (ou table et chaise identiques à celles des élèves), tableau noir, rétroprojecteur, meubles contenant du matériel de culture générale (classeurs, codes, dictionnaires, mémentos, etc.).

L'agencement de la classe (disposition des tables, du bureau de l'enseignant) donne des indications concernant le type de rapport enseignant-enseigné. Ces indications de base peuvent être confirmées ou éventuellement corrigées par le comportement de l'enseignant en classe (position de l'enseignant, déplacements dans la classe). Nous avons constaté que la disposition est très généralement classique : deux ou trois rangées de tables, bureau de l'enseignant faisant face à la classe devant le tableau noir. Nous n'avons pu observer que deux exceptions, où les tables étaient disposées en rectangle. Dans un cas, la disposition était telle que l'enseignant se tenait quand même devant le tableau, un peu en retrait, dans l'autre, l'enseignant était assis dans le « cercle ». Les positions occupées par les enseignants sont par contre plus variées. Certains enseignants, relativement rares, adhèrent au schéma classique en se tenant la majorité du temps derrière leur bureau, les enseignants qui se situent plutôt dans la perspective du maître-animateur ont tendance à occuper des positions moins conventionnelles : assis sur la table face aux élèves, mais au même niveau, occupant la même place que les élèves (exemple ci-dessus), derrière les élèves au cours d'un travail de groupe par exemple, et à être plus en mouvement dans la salle, au tableau, au rétroprojecteur. La plupart des enseignants observés se situent en fait entre ces deux pôles, alternant en fonction des activités.

En ce qui concerne les élèves, lorsque deux classes ont le même enseignant, les deux groupes ont tendance à rester ensemble, de même pour les filles et les garçons. Dans ce cas, lorsqu'il s'agit de constituer des groupes, certains enseignants laissent faire les apprenants, d'autres les encouragent à se mélanger.

- Structuration des cours

La plupart des enseignants observés annoncent ce qu'ils vont faire dans le cours, mais sous des formes différentes, plus ou moins informatives pour l'élève :

- renvoi au classeur (matériel de l'école), avec indications des pages,
- indications ou non sur la manière de travailler, rôle des uns et des autres (*vous allez travailler... seuls, à deux, en groupes, à ... ; je passerai dans les rangs pour répondre aux questions, etc.*),
- référence à la structuration du plan d'études de l'école,
- affichage du plan du cours.

L'existence d'une planification explicite, plus ou moins détaillée, situant le programme du jour par rapport aux cours passés et à venir, éventuellement au plan d'étude et au cursus complet, nous paraît témoigner de la volonté de l'enseignant de faciliter l'appropriation des objectifs du cours par l'apprenant. Lors de nos visites dans les classes, nous avons pu observer tous les cas de figure : de la version minimale de la référence au chapitre du PEE sous forme d'un renvoi au matériel de l'école avec indications de pages, à l'explicitation du thème abordé en expliquant le choix des aspects retenus pour le traiter et sa place dans le curriculum global de culture générale.

De même, les passages d'une activité à l'autre sont plus ou moins explicites. La consigne peut être donnée « brute », à savoir sans autres indications que l'activité à réaliser. L'activité sera alors décrite (*je vous laisse lire le petit texte, page X, et répondre aux questions après*) (*on va prendre les pronoms relatifs, vous me montrez les exercices 101,102,102*). La consigne peut être aussi accompagnée d'indications méthodologiques, du temps affecté à la tâche, d'un rappel des notions abordées.

Les consignes introduisant un travail de groupe ou de recherche individuel sont plus fréquemment développées que les consignes pour un travail collectif par écrit. Les liens entre les activités sont par contre rarement explicités.

Tous les enseignants mettent en scène différentes façons de donner des consignes dans un même cours (brutes ou accompagnées d'autres indications), ils se différencient par le degré d'explicitation générale, notamment la planification de départ et le caractère plus ou moins abrupt des transitions. Un autre indicateur serait la participation des élèves à ces phases de transition : ils peuvent se montrer plus ou moins actifs par rapport à la transmission des consignes en posant des questions de clarification par rapport à la tâche à effectuer (sur incitation de l'enseignant ou spontanément).

- Types de tâches

Comme évoqué plus haut, les activités proposées sont variées. L'autonomie des écoles se vérifie globalement puisque l'on constate en visitant un certain nombre d'écoles que pour un degré donné, tous ne font pas la même chose en même temps. Par ailleurs même lorsque les objets d'enseignement sont similaires, la façon de les traiter diffère (effet PEE et effet enseignant). Nous avons rencontré lors de cette phase d'observations des tâches faisant appel

chez l'apprenant à des compétences différentes : expression orale, lecture et regard critiques, acquisition et restitution de connaissances, recherche d'informations, etc. Certains thèmes ou domaines sont apparemment plus propices que d'autres aux conceptions didactiques prônées par le PEC : l'économie, la comptabilité par exemple, entraînent plus facilement des situations classiques, axées sur les connaissances, où l'enseignant dirige et l'apprenant exécute, la culture ou le travail personnel favorisant un apprenant actif. Les enseignants se différencient par l'intégration des activités, la sollicitation et la prise en compte des apports des élèves. On trouvera ainsi à un extrême une leçon où les interactions initiées par l'apprenant sont deux fois plus fréquentes que celles engagées par l'enseignant, où le cours débute par une introduction générale interactive, se poursuit par une lecture de texte puis un travail de groupe sur le même thème, et à l'autre extrême, un cours où toutes les tâches sont basées sur les connaissances, les interactions se caractérisent massivement par des épisodes inducteurs (l'enseignant dirige, corrige, l'élève répond), les apprenants se montrant plutôt passifs, où les activités sont juxtaposées, sans lien apparent (schématiquement : exercices société – exercices français).

- Formes d'enseignement et d'apprentissage

Après le travail collectif oral ou écrit, la forme d'apprentissage la plus répandue est le travail en groupe (trois personnes ou plus) ou en duo. Le travail individuel est plus rare et se rencontre principalement à l'occasion du travail personnel ou de la réalisation d'un dossier personnel selon le même principe dans les premières années d'apprentissage. Nous avons pu observer des acceptions assez différentes du travail individuel : par exemple, un travail dit « de recherche » parce qu'il nécessitait la consultation du code pour répondre aux questions de l'exercice ou une synthèse comparative à partir de la lecture de textes de lois, de la vision d'une émission TV et de l'exposé de l'enseignant. Ces différences d'acception se retrouvent également pour le travail en groupe, comme nous le verrons dans le point 5 (*éléments fondamentaux du PEC et illustrations exemplaires*). En ce qui concerne le travail en groupe, la diversité s'exprime sur plusieurs points : les consignes de départ, les finalités de l'activité, les indications méthodologiques, le fonctionnement de l'enseignant durant le travail en groupe. Les indications préliminaires comprennent pour tous les enseignants les sources d'information, sauf dans deux cas mais comme il s'agit d'un travail se poursuivant sur plusieurs leçons, on peut penser qu'elles ont été données les fois précédentes. L'activité a une finalité dans tous les cas, qui peut prendre des formes différentes : présentation orale en fin de leçon ou pour un prochain cours, évaluation en fin de leçon, échéances plus lointaines s'il s'agit d'un dossier. Les enseignants donnent tous des indications méthodologiques, mais de nature et sous des formes différentes : par rapport à la façon de travailler en groupe, des indications techniques (ordinateur, résumé) ou renvoient à une feuille de consignes. Le style d'encadrement va du plus en retrait au plus directif, en passant par un rôle médiateur. Les interventions varient (clarification de la tâche, indications méthodologiques, vérifications, guidage, discipline, contrôle de l'avancement). Tous rappellent une fois ou l'autre les sources possibles.

- Le cinéma à quatre voix (deux écoles, deux enseignants)

L'exemple suivant montre comment un même objet d'enseignement, le cinéma, peut être traité différemment que ce soit au niveau du PEE ou de l'enseignant. Les leçons ont été observées dans deux grandes écoles de deux cantons différents de Suisse romande. Dans le premier cas, il s'agit d'informaticiens de 1^{ère} année, dans le deuxième cas d'horticulteurs de 2^{ème} année. Le tableau suivant présente un récapitulatif de ces deux leçons.

Tableau 3 Comparaison de 2 leçons sur le cinéma

	leçon 1	leçon 2
thème / objet d'enseignement	Le cinéma : cinéma et censure (sur la base d'un film vu)	La relation à l'autre : (sur la base d'un film vu et d'un autre à voir)
aspects	culture	éthique
type de travail	- collectif oral : 14,4% - collectif oral-écrit (E ⁶ : rétroprojecteur, A ⁶ : prise de notes ou corrections de leur production) : 47,6% - collectif écrit : 38%	- collectif oral : 57% - collectif oral-écrit (lecture) : 14,4% - groupe : 28,6%
activités	- discussion sur le film vu ⁷ (notions abordées : censure, rôle des réseaux de distribution) - corrections de travaux portant sur des critiques de film (pas le film vu) - évaluation d'une critique → discussion plus générale appréciation certains films et acteurs - lecture et commentaire général de critiques du film vu - exercices sur la base de cette lecture	- présentation du thème - discussion sur la violence sur la base du film vu (notions abordées : droits de l'homme, associations de défense, racisme, objectifs de ce genre de film, préjugés, famille) - lecture à haute voix de critiques du film sans commentaires - travail à deux sur le thème (thèmes différents pour chaque paire), en classe ou en bibliothèque - présentation de la suite, lien avec le thème - lecture et commentaire d'un article d'actualité de la veille sur le même thème
inscription dans le programme	cours précédents : vision d'un film, exercice sur critiques de films cours prochains : vision d'un film à déterminer, production d'une critique de film	cours précédents : vision d'un film cours prochains : vision d'un autre film sur le même thème, présentation orale du travail à deux (avec intégration 2 ^{ème} film)

⁶ E= enseignant ; A=apprenants⁷ Nous n'avons pas assisté au début du cours.

On constate dans les deux cas, que même si la vision d'un film s'inscrit dans un thème différent et est traitée au moyen d'aspects différents, le cinéma est utilisé pour susciter chez l'élève une réflexion critique. Les deux leçons comportent des moments de discussion (plus longs dans le deuxième cas) qui peuvent paraître a priori libres, dans la mesure où les élèves s'expriment, mais sont visiblement orientés par l'enseignant de manière à aborder certaines notions.

Dans le premier cas, le cadre paraît plus contraignant, dans le sens où activités et supports sont déjà entièrement définis par le PEE : le squelette du cours est constitué d'une série d'exercices portant sur des critiques de films (entre autres celle du film vu), provenant du matériel rédigé par l'école. La seule marge de liberté laissée à l'enseignant semble être les moments de discussion sur le film vu et les digressions (autres films et thèmes annexes). Les apprenants sont plus actifs dans les moments de discussion (3-4 élèves participent, les autres sont attentifs) que dans les moments d'exercice (discussions parallèles, interventions induites par l'enseignant).

Dans le deuxième cas, les activités (type de travail et formes d'enseignement et d'apprentissage) sont plus variées. Le cadre est donné par le PEE, mais l'enseignant y a intégré son propre matériel. Peut-être en partie à cause de cela, les articulations (d'une partie à l'autre et en rapport au thème) sont plus explicites. Les élèves sont actifs, particulièrement dans les moments de discussion, les interactions initiées par eux sont ainsi plus nombreuses que celles engagées par l'enseignant. Les apprenants sont laissés très libres, une partie de la classe part travailler seule en bibliothèque sans aucun contrôle de l'enseignant. L'échéance de la présentation orale pose probablement dans ce cas la limite.

Les indications méthodologiques sont différentes parce que liées à des activités différentes. Dans le premier cas, on trouve des conseils de prise de notes et des indications pour la production future d'une critique de film. Dans le deuxième cas, il s'agit principalement d'indications concernant le travail de groupe (façon de travailler, sources documentaires), ainsi que de prescriptions concernant la façon de classer le matériel distribué (dans la première leçon, les élèves disposent d'un matériel donné tel quel).

Les compétences linguistiques et de communication sollicitées sont similaires dans les deux cas : capacité à s'exprimer par oral, à argumenter, vocabulaire, lecture et compréhension de texte. Dans la première leçon, les interventions concernant le vocabulaire sont plus ciblées : il s'agit de l'acquisition d'un lexique spécifique à la filmographie, dans la deuxième leçon, il s'agit plutôt de clarification de termes en relation avec les films vus et le thème ou en lien avec la compréhension de l'article de presse, l'enseignant intervient également sur la façon de lire à haute voix.

Les compétences personnelles et sociales sont nettement plus sollicitées dans la deuxième leçon (réfléchir aux relations interpersonnelles, entre groupes sociaux, à la différence, la tolérance, à l'importance de la famille, se situer dans cette problématique), que dans la première (donner son avis, le défendre). Cela est probablement dû au thème et à l'aspect traités (la relation à l'autre, aspect éthique vs médias et censure), même si dans les deux cas les films vus traitent de la violence.

En résumé

- *Matériel didactique et PEE*

Le travail en équipe varie selon la taille des écoles, les petites écoles étant plus propices au travail en équipe, les grandes écoles présentant 3 styles de fonctionnement : « dirigiste », souple, « solitaire ».

Les enseignants se sentent plus ou moins contraints par le PEE (réticents, PEE trop chargé, peu de liberté versus convaincus et/ou marge de liberté suffisante).

- *Données contextuelles*

L'agencement de la classe reste classique, les enseignants se situant en majorité entre une position classique de transmission des connaissances de haut en bas (derrière le bureau) et une position de maître animateur (mobilité, enseignant au même niveau que les apprenants).

- *Structuration des cours*

La planification des cours est annoncée aux apprenants, la différenciation entre enseignants se fait sur le degré d'explicitation. Les liens entre activités sont rarement explicités.

- *Types de tâches*

Les activités proposées sont variées, de même que la façon de traiter les objets d'enseignement.

Certains thèmes ou domaines sont plus propices aux conceptions didactiques du PEC (culture, travail personnel versus économie, comptabilité).

- *Formes d'enseignement et d'apprentissage*

Le travail collectif reste la forme d'apprentissage la plus répandue, le travail en groupe étant assez fréquemment pratiqué. Le travail individuel est plus rare.

4.2 La deuxième phase d'observation

Après la première phase qui avait notamment pour but d'observer des classes dans tous les cantons, il a été décidé d'affiner l'observation et de se centrer sur quelques écoles très contrastées en y multipliant les prises d'informations. Nous avons ainsi choisi trois écoles venant de cantons différents.

- le CEPTA (Genève) : au-delà de raisons strictement pratiques, cette école est exemplaire pour un certain nombre de raisons. En voici les principales. Il s'agit d'un des plus grands établissements de Suisse romande qui concentre une diversité d'opinions et de pratiques pédagogiques. On y trouve les deux types d'organisation (à plein temps et dual). Le CEPTA a été impliqué dans la refonte dès le départ.

- l'EPM (Montreux) : cette école, plus petite, a été et est très engagée dans cette réforme. Elle a constitué un véritable projet d'école. Une autre originalité réside dans le fait qu'elle se centre sur un type de professions (les métiers de la bouche) et accueille des élèves de niveaux de scolarisation relativement bas (apprentissage de 2 et 3 ans).

- Le CPS (Sion) : il s'agit d'une école de taille moyenne regroupant toutes les professions avec un PEE "cantonal"⁸ pour la partie francophone du canton. Nous avons analysé le PEE en 1997 et lors de la première phase, une observation à Martigny a été effectuée. Cette école nous semble illustrative sur le plan de son application et de son interprétation du PEC (plus éloignée a priori de son esprit au départ que les deux autres écoles). De plus, en Valais, les enseignants sont tous de formation "études pédagogiques primaires" complétée par des études pour la formation professionnelle (formation de généraliste), ce qui n'est notamment pas le cas à Genève où les enseignants sont plutôt de formation universitaire (formation plus spécialisée dans une discipline).

En effet, dans le contexte du PEC, être généraliste ou plutôt spécialiste d'une discipline peut avoir des répercussions sur l'enseignement de la culture générale. Le PEC reposant effectivement sur l'interdisciplinarité, le généraliste est à certains égards mieux préparé, car il a déjà l'habitude d'enseigner l'ensemble de la culture générale. Par contre, un enseignant ayant une formation spécifique par rapport à une branche a forcément des connaissances plus étendues dans le domaine. Ces deux profils sont complémentaires et c'est le style de l'enseignant qui fait la différence.

Les modalités

Un certain nombre de dimensions semblent influencer la manière dont le PEC et surtout le PEE est mis en pratique dans une classe. Nous en retiendrons trois : le degré d'adhésion de l'enseignant, le type d'élèves (niveau de scolarisation plutôt bas vs plutôt élevé), le moment de l'année. De plus, nous avons essayé de choisir aussi le moment du cursus (début d'apprentissage ou fin d'apprentissage).

⁸ Au départ, les deux écoles romandes valaisannes avaient produit un PEE commun ce qui n'est plus le cas actuellement. Les 2 PEE ont été passablement modifiés. Celui de Sion a beaucoup évolué dans le sens du PEC.

Plan d'observation

Degré de conviction de l'enseignant vis-à-vis de la réforme	- enseignant peu convaincu - enseignant convaincu (voire ayant participé à l'élaboration du PEE de l'école)
Niveau de scolarisation des apprentis ⁹	- apprentissages de 3 ans - apprentissages de 4 ans
Moments de l'année	- début de l'année - fin d'année

Notre plan d'observation a dû subir quelques modifications. En effet, dans les écoles, il n'a pas toujours été possible d'obtenir des enseignants peu convaincus soit parce que la direction ne le souhaitait pas, soit parce que peu d'enseignants étaient volontaires pour que l'on fasse des observations dans leur classe.

Les classes observées lors de cette seconde phase sont les suivantes :

Tableau 4 Récapitulatif de la seconde phase d'observation

écoles	enseignant	population apprentis	année d'apprentissage	date
CEPTA (Genève)	Enseignant 1	Décorateurs-étalagistes-peintres en publicité	1 ^{ère} année	Août et mars
		Monteurs-étalagistes	1 ^{ère} année	Novembre et mars
	Enseignant 2	Ébénistes-menuisiers	3 ^{ème} année	Octobre et avril
		Horticulteurs	1 ^{ère} année	Novembre et avril
EPM (Montreux)	Enseignant 1	Cuisiniers	2 ^{ème} année	Novembre et mars
		Sommeliers	1 ^{ère} année	Novembre et mars
	Enseignant 2	Cuisiniers	3 ^{ème} année	Novembre et avril
		Cuisiniers	1 ^{ère} année	Novembre et avril
CPS (Sion)	Enseignant 1	Réparateurs-autos	3 ^{ème}	Octobre et mars
		Mécaniciens-autos	1 ^{ère} année	Octobre et mars
	Enseignant 2¹⁰	Coiffeuses	3 ^{ème}	Novembre et avril
		Coiffeuses	2 ^{ème}	Novembre et avril

⁹ Cf. note no 3.

¹⁰ Cet enseignant enseigne dans plusieurs écoles et n'a dans l'école professionnelle que des classes de coiffeuses.

Analyses effectuées lors de la 2^{ème} phase des observations

Le plan d'expérimentation prévoyait que le recueil des données s'effectuerait sous forme d'un protocole le plus détaillé possible de la leçon observée, notamment des interactions enseignant-apprenants.

A partir de ce protocole une analyse des leçons par séquences a été réalisée (voir grille en annexe). Les séquences correspondent aux activités composant les tâches proposées par l'enseignant, ainsi qu'aux temps d'ouverture et clôture des cours. On trouvera par exemple une séquence de lecture et commentaire de texte collective orale, suivie d'une séquence où les apprenants répondent individuellement par écrit à un exercice portant sur le texte, à laquelle succèdera une séquence de correction orale de l'exercice. Cette analyse met en regard les activités et la situation didactique globale dans laquelle elles s'insèrent, le temps consacré à chaque activité, le type de tâches proposées, les consignes données et les interactions enseignant-apprenants (E<->A) pour chaque séquence. Une interaction se caractérise comme un échange initié soit par l'enseignant (E<->A) soit par l'apprenant (A<->E), les échanges entre apprenants étant également pris en compte (A<->A). Altet définit trois types de tâches : *fonctionnelles*, *formatives* et *métacognitives*, que nous avons retenues pour notre analyse. Les tâches *fonctionnelles* sont centrées sur **le contenu** : il s'agit de faire, montrer, faire appliquer. Les tâches *formatives* sont centrées sur **l'apprenant** : il s'agit de faire agir, faire construire. Les tâches *métacognitives* sont centrées sur **la cognition** : on cherche à faire réfléchir, apprendre à réfléchir.

Cette analyse par leçons et les autres données disponibles ont donné lieu à un récapitulatif des observations dans les trois écoles, comprenant les aspects abordés lors de la leçon ; le type de travail (collectif versus individuel ; oral vs écrit ; en groupe ou seul) et la durée de chaque activité ; la répartition des interventions et des interactions entre enseignant et apprenants ; le type de tâches et le type d'interventions des enseignants.

En ce qui concerne les interventions des enseignants, nous avons essayé de les caractériser et les regrouper de façon à pouvoir éventuellement définir des profils d'enseignants et observer de quelle manière le mode d'enseignement varie en fonction du type de leçon et de classe (population d'apprentis et degré de scolarisation).

Nous avons pu déterminer les regroupements suivants comme le montre le tableau 5 : les interventions liées à l'organisation au sens large (gestion de classe et planification) ; les interventions liées au contenu (connaissances) ; les interventions comportant des dimensions métacognitives (stimuler la réflexion, (co)construction progressive des connaissances) ; les interventions d'accompagnement de l'apprenant dans la réalisation de la tâche et dans sa réflexion (double facteur de contrôle de la progression du travail et de maintien des élèves dans la tâche) ; celles comprenant des éléments évaluatifs (rétroaction par rapport aux interventions des apprenants) ; les indications méthodologiques et les interventions de type relationnel (discipline, plaisanteries, éléments plus personnels). Le registre des interventions de l'enseignant est bien sûr lié au type de tâche dans laquelle elles s'inscrivent, ce qui explique qu'on retrouve le terme métacognitif appliqué aussi bien aux interventions qu'aux tâches.

Tableau 5 Répertoire des types d'interventions de l'enseignant

Liées à l'organisation	<ul style="list-style-type: none"> - gestion de classe (autorisation d'aller aux toilettes, pause, constitution de groupes, attributions thèmes, déplacement d'élèves, etc.) - planification (programme du cours, du prochain cours, temps consacré à la tâche, échéances travaux à rendre, etc.) - planification évaluation (date, contenu, type, documents, etc.)
Relationnelles	<ul style="list-style-type: none"> - discipline - plaisanteries - questions personnelles (santé, vacances, travail, etc.) - commentaires personnels - expériences personnelles - règles de conduite : générales, en classe
Liées au contenu	<ul style="list-style-type: none"> - exposé enseignant, explications, compléments d'information, commentaires (texte, etc.) - questions contrôle (portant sur le contenu, vérification de connaissances) - solutions fournies
éléments métacognitifs	<ul style="list-style-type: none"> - questions d'aide, de progression, de production (mettre l'apprenant en situation) - solutions partielles, pistes de réponse - renvois aux sources, aux autres élèves, à l'apprenant lui-même
accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> - relances - questions de contrôle globales (vérification compréhension adressée à tous, avancement travaux, etc.) - reformulation - encouragements
éléments évaluatifs	<ul style="list-style-type: none"> - sanctions positives et négatives - évaluation effective de la production des apprenants
indications méthodologiques	<ul style="list-style-type: none"> - prise de notes - marche à suivre - informations techniques (informatique, etc.)

Certaines de ces catégories ne sont pas étanches, une reformulation par l'enseignant peut par exemple avoir valeur de sanction, et les exemples donnés ne sont pas exhaustifs.

Les recherches portant sur l'observation des interactions en classe, montrent que l'élève a souvent été un peu oublié dans les modèles d'analyse (voir point 2). Or, le PEC met un accent important sur le rôle actif de l'apprenant. Nous avons donc procédé dans un deuxième temps à une analyse, portant sur quelques leçons, du type d'interventions des apprenants.

Tableau 6 Répertoire des types d'interventions des apprenants

Réponses à l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - connaissances, fonctionnelles - raisonnement - éléments de réponses, solutions alternatives - aux questions d'un exercice - lecture à haute voix (texte ou questions exercice) - autres (reformulations, exemples, démarche)
Questions à l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - concernant la consigne - concernant la tâche - de compréhension - complémentaires (à partir des réponses des apprenants, ou des interventions de l'enseignant) - de type métacognitif (pertinence de la tâche, des questions,) - concernant l'évaluation (critères, contenu, résultats, ...) - gestion de classe (rendu travaux, pause, ...) - demande de sanction (retour) - méthodologiques
Échanges entre apprenants	<ul style="list-style-type: none"> - inter- et intragroupes ou en aparté : questions concernant l'avancement des travaux, la tâche ; discussions extra-scolaires - réponse à un autre apprenant - question à un autre apprenant - intervention discipline - encouragement - sanction - discussion expériences personnelles

Apports « spontanés »	<ul style="list-style-type: none"> - infos sur le sujet - liens (film vu, livre lu, travail, ...) - expériences personnelles (vécu personnel, ou éléments du quotidien : famille, boulot, amis, etc.) - avis personnels - commentaires : difficulté de la tâche, appréciations,... - autoévaluation - évaluation de l'enseignant par l'élève - digression
Relationnelles	<ul style="list-style-type: none"> - plaisanteries, jurons, chahut, demandes d'attention à l'enseignant, protestations, etc.

Ces interventions peuvent se répartir en quelques grandes catégories comme on le voit dans le tableau ci-dessus : les réponses à l'enseignant, les questions à l'enseignant, les apports spontanés, les échanges entre apprenants (que ce soit en aparté ou lors d'une phase collective orale) et les interventions de type plus relationnel. De ces grandes catégories nous avons extrait quelques dimensions permettant à la fois de vérifier comment les interventions des apprenants correspondent à celles des enseignants et le caractère plus ou moins actif de l'apprenant. Pour le versant moins actif, correspondant à un schéma didactique plus classique de transmission de connaissances, il s'agit d'interventions fonctionnelles, c'est-à-dire des réponses où l'élève fournit ou non les connaissances attendues (correction orale d'un exercice ou réponse à des question de contrôle de l'enseignant) et des questions portant sur la tâche (précision de la consigne, compréhension de la tâche) ; pour le versant plus actif il s'agit de réponses induites par l'enseignant de type raisonnement, démarche, méthodes de travail, de questions ou commentaires du même type, de réponses partielles (débouchant sur une interaction), de propositions de réponses alternatives et de questions complémentaires à partir des réponses des autres apprenants ou des explications de l'enseignant. Les apports spontanés de l'apprenant, notamment son avis et les liens faits avec son quotidien et ses expériences personnelles, ainsi que la façon dont ces apports sont intégrés dans le cours de la leçon nous informent également sur le caractère plus ou moins actif de l'apprenant et la manière dont la réalité de l'apprenant est prise en compte.

- Types de tâches

On constate que tous les enseignants proposent dans leurs leçons les trois types de tâche : fonctionnelle, formative, métacognitive¹¹. Ceci pourrait être interprété comme un effet « PEE », les trois écoles observées lors de la deuxième phase semblent tenir globalement compte dans leurs plans d'étude de l'exigence du PEC de proposer des tâches variées, faisant intervenir des compétences différentes chez l'apprenant (voir point éléments fondamentaux du PEC). Il s'agit peut-être aussi d'un effet positif de l'exigence PEC du cours bloc de trois heures, qui induit la nécessité d'une certaine variété. Dans la mise en œuvre, les enseignants se différencient toutefois par l'importance relative des éléments fonctionnels et métacognitifs : un enseignement plus frontal se distingue par une importance plus grande des tâches

¹¹ Il faut aussi tenir compte de la variété des styles d'enseignement existant avant la réforme.

fonctionnelles au détriment des tâches métacognitives. Cette différenciation est confirmée par l'analyse du type d'interventions des enseignants.

- Formes d'enseignement et d'apprentissage

Les formes d'enseignement et d'apprentissage sont variées : on observe des séquences de travail collectif oral et écrit, des séquences de travail en groupe (dans un tiers des cours) et de travail individuel (les élèves ne font pas tous la même chose en même temps, par exemple un travail de recherche sur documents : dans un peu plus de la moitié des cours).

Le travail collectif reste dominant (en termes de durée) dans un peu plus de la moitié des leçons observées, mais les autres cours (11/24¹²) se caractérisent soit par une équivalence des différentes formes d'enseignement et d'apprentissage, soit par une dominance du travail individuel. Lorsque le travail collectif est plus important, il s'agit dans la majorité des cas de leçons traitant des aspects droit et économie et/ou comportant une évaluation écrite (à deux exceptions près). Lorsque le travail individuel est privilégié, il s'agit de leçons consacrées au travail personnel.

Même si dans la majorité des cas le travail individuel correspond au travail personnel (9/14), un certain nombre d'autres situations ont pu être observées, il s'agit essentiellement de recherches sur documents, suivies éventuellement de présentations orales.

Le travail de groupe proposé concerne généralement trois ou quatre élèves, dans un cas on observe du travail en partenariat (deux élèves). L'enseignant intervient parfois sur la constitution des groupes, sur la base de critères mixtes de discipline (éviter les groupes susceptibles de trop se disperser) et d'apports réciproques (élèves plus ou moins travailleurs, plus ou moins à l'aise scolairement). Le travail de groupe étant souvent suivi par une restitution à l'oral, l'enseignant attribue des rôles différents aux membres du groupe (voir point 5). Deux des enseignants n'ont pas pratiqué le travail de groupe lors des leçons observées. Il s'agit des deux enseignants signalés ou se disant un peu plus réticents que les autres. Etant donné le nombre d'observations, on ne peut pas en tirer de conclusions. Dans un cas, on peut penser qu'il s'agit d'une option didactique, puisqu'il s'agit de l'enseignement le plus frontal, dans l'autre l'enseignant relève à propos de l'une de ses classes que ses élèves ont du mal à travailler ensemble, il a donc dû avoir l'occasion de le vérifier.

Remarquons aussi, par rapport à certaines craintes exprimées lors des entretiens que nous avons eus avec les enseignants lors de la première phase d'évaluation, que le travail de groupe se pratiquait dans des classes de 17 à 19 élèves comme dans des classes de 8 ou 9 élèves, l'efficacité du travail ne semblant pas dépendre du nombre d'élèves.

¹² Rappelons que chaque enseignant a fait l'objet de quatre observations et que nous nous sommes rendues dans trois écoles chez deux enseignants (ce qui représente en tout 24 observations pour la deuxième phase de l'opération).

- Types d'interventions et interactions enseignant-apprenants

- Répartition enseignant-apprenants

La fréquence des interventions de l'enseignant et des élèves est équivalente pour toutes les leçons observées, ce qui constitue un indice minimal de l'activité de l'apprenant en termes de prise de parole. Cet indice n'est toutefois pas suffisant, puisqu'une situation classique de correction d'exercice à l'oral, où l'enseignant pose la question ou relance et l'élève répond donnera lieu à des temps de parole équivalents. L'observation du nombre d'interactions initiées par l'enseignant et de celles initiées par l'apprenant permet d'affiner cet indice. On constate que le nombre d'interactions relevant de l'initiative des apprenants est égal ou légèrement plus bas que le nombre des interactions engagées par l'enseignant dans tous les cas sauf un. Dans ce dernier cas, les interactions initiées par les apprenants sont très inférieures, il s'agit de l'enseignant pratiquant un enseignement frontal.

Les interventions de l'enseignant sont les plus fréquentes (cela correspond plus ou moins au temps de parole) lors de leçons où le collectif oral domine, portant souvent sur le droit et l'économie.

Il est intéressant de noter que le nombre d'interactions engagées par l'apprenant est également plus élevé lors de ces mêmes leçons, que par exemple lors de séances consacrées au travail personnel.

- Types d'interventions des enseignants

Lorsque les interventions portant sur le contenu dominant nettement par rapport aux autres (voir catégories présentées ci-dessus), il s'agit principalement de leçons portant sur le droit ou l'économie et recourant surtout au travail collectif. On ne peut toutefois pas considérer cela comme un corollaire obligatoire de ces aspects, au vu de certains contre-exemples. Citons notamment un cours traitant les aspects droit et travail-formation, où le travail de groupe joue un rôle important et où les différents types d'interventions de l'enseignant sont également représentés.

Une dominance très nette des interventions à caractère métacognitif est plus rare. Il s'agit principalement de deux cours proposant des situations ouvertes, faisant appel aux avis personnels des élèves et à leur capacité d'argumenter (une réflexion sur ce qu'est la culture générale, un cours portant sur l'analyse des médias).

Les autres profils d'interventions en fonction des cours sont moins clairement définis. En général lors de cours où le travail de groupe et individuel, le travail personnel en particulier, prennent une certaine place, les différents registres sont plus équilibrés.

Ces premiers constats semblent laisser entendre que, de façon générale, il y a une certaine influence des aspects traités et des formes d'enseignement et d'apprentissage sur la manière d'enseigner telle qu'elle s'exprime dans le contenu des interventions des enseignants.

Il existe également un effet enseignant : ainsi l'un d'entre eux se distingue par un style relativement constant : privilégiant plutôt le contenu et comportant très peu d'interventions métacognitives. On peut aussi comparer deux leçons portant entièrement sur le travail personnel, données toutes deux à des apprentis de 3^{ème} année, dans des écoles différentes : dans un cas, les éléments évaluatifs et métacognitifs dominent (cuisiniers), dans l'autre, c'est le contenu qui l'emporte, suivi par les indications méthodologiques

(ébénistes). Même s'il faut tenir compte de l'effet école, on peut supposer que se manifeste là un effet enseignant.

- Types d'interventions des apprenants

On constate, de façon générale, que la fréquence des questions à l'enseignant est égale voire légèrement supérieure à celle des réponses à l'enseignant dans les différentes séquences des leçons observées (au moins une série de questions par séquence en moyenne, avec une certaine variété dans le type de questions). Ajouté au fait que les apports spontanés de l'apprenant apparaissent en général aussi avec une certaine fréquence (dans la moitié des séquences ou plus), cela semble indiquer là encore que l'apprenant est a priori plutôt actif en termes de prise de parole. Dans quelques cas, le phénomène est encore plus marqué, à savoir la fréquence des questions est très largement supérieure à celle des réponses à l'enseignant, il s'agit de leçons consacrées entièrement ou partiellement au travail personnel, ou à une évaluation écrite. Cette observation est toutefois à nuancer par le fait que les interventions relevées sont celles qui se font à haute voix.

Dans les quelques situations où les apports spontanés sont nettement plus rares, il s'agit soit de leçons où l'enseignement frontal domine, où les interventions de l'enseignant sont principalement basées sur le contenu et lorsqu'il y a des questions incitatives, l'apprenant n'a pas vraiment le temps d'y répondre, soit de leçons consacrées entièrement au travail personnel, où l'intervention de l'enseignant est plutôt évaluative (évaluation et conseils à partir de la production de l'élève), soit à une leçon constituée pour l'essentiel par une évaluation écrite.

Les éléments métacognitifs sont présents surtout dans les réponses aux questions de l'enseignant, mais peu dans les questions à l'enseignant ou dans les apports spontanés. Pour l'émergence de ce type de réflexion, l'incitation, l'encadrement de l'enseignant paraissent donc nécessaires. Précisons que l'enseignement de base ne mettant pas vraiment l'accent sur ces éléments-là, les élèves n'ont pas forcément l'habitude de ce type de réflexion. Il y a toutefois aussi un effet « apprenant », dans la mesure où l'on observe parfois des élèves qui font des commentaires adéquats sur la pertinence de la tâche ou d'un des éléments de la tâche, proposent spontanément des raisonnements alternatifs aux réponses données ou indiquent leur raisonnement lors d'une interaction avec l'enseignant, même si cela ne leur est pas directement demandé. Les apports spontanés, lorsque les apprenants font des liens avec ce qu'ils ont pu voir et entendre par ailleurs ou avec leurs expériences personnelles, peuvent également être considérés comme témoignant d'une réflexion plus distanciée sur l'enseignement reçu.

Les apprenants s'intéressent à l'évaluation de ce qu'ils sont en train de faire dans les cours et les séquences (généralement début et fin) où les enseignants annoncent une évaluation et en annoncent les contenus. Ils tentent de négocier les délais, posent des questions sur le contenu, les attentes, les documents autorisés. Les demandes de sanction et les autoévaluations spontanées sont plutôt marginales et le fait d'un seul élève au cours d'une séquence, éventuellement deux, à chaque fois.

• Participation des apprenants

La participation des élèves a pu être chiffrée (il s'agit du nombre d'élèves qui participent par rapport à l'ensemble de la classe). Cette participation est variable, elle s'étend de 15% des élèves à l'ensemble de la classe comme on peut le voir dans le tableau suivant.

Tableau 7 Participation des élèves (%)

Enseignant	population	période de l'année	aspects traités	participation ¹³	nombre d'élèves ¹⁴
A1	réparateurs auto 3 ^{ème}	novembre	droit, L&C ; économie ; politique	40%	18
		avril	L&C ; travail personnel; corrections	55%	
	mécaniciens auto 1 ^{ère}	novembre	éthique ; droit ; L&C	100%	19
		avril	droit ; éthique, économie ; L&C	77%	
A2	coiffeuses 3 ^{ème}	novembre	droit ; histoire /politique ; identité/socialisation ; L&C	100%	17
		avril	Travail personnel	35%	
	coiffeuses 2 ^{ème}	novembre	économie ; L&C ; test	53%	17
		avril	économie ; L&C	27%	
B1	décorateurs-étalagistes +peintres en publicité 1 ^{ère}	novembre	CG : lien 9 aspects ; L&C	100%	8
		avril	L&C ; médias différents aspects	62%	
	monteurs-électriciens 1 ^{ère}	novembre	L&C ; travail/formation	15%	19
		avril	Travail personnel	42%	
B2	ébénistes 3 ^{ème}	novembre	droit ; histoire/politique	<50%	12
		avril	Travail personnel	42%	
	horticulteurs -paysagistes 1 ^{ère}	novembre	L&C ; droit	<50%	10
		avril	Travail personnel	50%	
C1	sommeliers 1 ^{ère}	novembre	économie ; travail/formation ; L&C	66%	9
		avril	droit ; travail/formation ; travail personnel	100%	
	cuisiniers 2 ^{ème}	novembre	droit ; économie	66%	10
		avril	culture (médias)	66%	
C2	cuisiniers 1 ^{ère}	novembre	économie ; travail personnel	37%	16
		avril	économie test	moins	
	cuisiniers 3 ^{ème}	novembre	Travail personnel	peu	14
		avril	test droit ; travail personnel	peu	

¹³ Lorsque qu'un chiffre n'était pas disponible, une estimation a été faite d'après le protocole (moins, peu).

¹⁴ Il s'agit du nombre d'élèves présents dans la classe lors des observations (et pas forcément de l'effectif total des élèves inscrits).

Dans les quatre cours où presque tous les élèves participent, dans trois cas les élèves étaient interrogés ou la prise de parole était obligatoire. Les leçons avec une forte participation des élèves (de 55 à 77%) sont généralement des leçons comportant une partie discussion induite par la tâche proposée par l'enseignant (culture, éthique) ou découlant des interventions des apprenants (économie).

Les leçons avec une participation plus faible (de 15 à 42%) comportent souvent une partie consacrée au travail personnel et/ou une évaluation écrite d'une certaine longueur (45 minutes). Dans ce cas, les apprenants sont actifs d'une autre manière que verbalement, dans la recherche sur documents, la réflexion et la rédaction, la majorité ne semblant pas utiliser spontanément l'enseignant comme ressource. Nous avons pu constater par ailleurs, que même s'il y a un certain nombre d'interactions extrascolaires entre apprenants, il semble qu'il y ait à tout moment une petite majorité d'élèves en train de travailler.

La leçon où la participation est la plus faible correspond à la classe la moins scolarisée des deux classes de l'enseignant observé. Notons toutefois que cette participation augmente lors de la leçon consacrée dans la deuxième partie de l'année au travail personnel. Pour trois des enseignants la classe plus scolarisée fait preuve d'une plus grande participation ; dans un cas c'est l'inverse, et dans deux la participation est équivalente.

Sans qu'on puisse en tirer de conclusions, il est en effet difficile d'isoler les effets classe, type de leçon (aspects abordés, tâches et formes d'enseignement et d'apprentissage) et enseignant, on constate que les classes où la participation est plus élevée correspondent à des enseignants plus particulièrement impliqués dans la réforme en tant que RPIP ou co-rédacteur du PEE. On pense que les enseignants qui se sont impliqués dès le début ou ont participé à la rédaction des PEE mettaient déjà l'accent sur l'activité des élèves. Par ailleurs, indépendamment de l'enseignant et de son style, à niveau équivalent, certaines classes sont plus actives que d'autres.

Analyse par école

- Le CEPTA

Tableau 8 Récapitulatif des thèmes et aspects observés au CEPTA

Enseignant 1

Professions	Année d'apprentissage	Moment de l'année	Thèmes	Aspects abordés
Décorateurs-étalagistes-peintres en publicité	1 ^{ère}	1	Présentation de la culture générale	CG en général (9 aspects ; L& C
		2	Pour m'informer les médias	L&C (expression orale, recherche d'information), éthique, écologie, droit
Monteurs-électriciens	1 ^{ère}	1	Apprentissage et formation	L&C (narration, type de texte) ; travail/formation, droit
		2	Pour m'informer les médias + connaissance de soi	L&C (expression+recherche d'infos)+Société (travail personnel

Enseignant 2

Professions	Année d'apprentissage	Moment de l'année	Thèmes	Aspects abordés
Ebénistes-menuisiers	3 ^{ème}	1	Discussion de l'actualité-Elections-Constitution	Droit, histoire politique
		2	Travail personnel	
Horticulteurs	1 ^{ère}	1	Travaux écrits-contrat-Constitution	“ français ” (expression écrite), droit
		2	Travail personnel	

Il est difficile de donner un aperçu général pour cette école car il y a peu de points communs entre les deux enseignants considérés si ce n'est que tous deux cherchent à développer un enseignement de la culture générale dans l'esprit du PEC. Dans les deux cas, la formation des enseignants est universitaire. On pourrait craindre une certaine spécialisation de la formation. Toutefois, les deux enseignants ont une formation relativement étendue et portant sur des

domaines diversifiés. Le matériel utilisé est souvent l'actualité, des activités construites par les enseignants du CEPTA, des documents de référence tels que la Constitution et le code des obligations. Enfin, une particularité propre à Genève que l'on relève déjà dans le secondaire inférieur, se rapporte au climat de classe qui est de manière générale plus difficile que dans les autres cantons (et notamment en Valais). La composition des classes des écoles professionnelles n'est pas la même à Genève qu'ailleurs, notamment pour deux raisons : une plus grande proportion d'élèves migrants dans les classes de manière générale et une moins grande proportion d'élèves fréquentant les écoles professionnelles¹⁵.

Le premier enseignant est relativement impliqué dans la réforme. Elle a une formation assez large puisqu'il a fait les lettres (licence) et a une ½ licence en sciences économiques. Il a une certaine expérience d'enseignement. Par rapport à la réforme, il est très positif pour certaines dimensions mais se montre plus réservé pour d'autres (par exemple, l'éthique) car, selon lui, pour dépasser la réflexion de sens commun cela nécessiterait des connaissances plus importantes.

On peut constater une différence (et une adaptation) au niveau des apprentis ainsi qu'une évolution au cours de l'année. Avec la classe la plus scolarisée, les interventions et la participation des élèves sont beaucoup développées et ceci dès la toute première leçon de culture générale (fin août), on cherche à les faire réfléchir. Les activités sont centrées sur la réflexion et l'expression. L'enseignant utilise l'approche métacognitive pour aborder la culture générale de manière large puis recentre sur les différents aspects. L'interaction est importante dès le départ. En Langue et Communication, il pratique l'entrée dans l'écrit : découvrir des livres, savoir s'ils sont intéressants, etc. Il leur donne des méthodes de travail.

Exemple:

1^{ère} séquence

E : Qu'est-ce que la culture ? Qu'est ce que vous aimez apprendre ?

Réponses A :

- *l'art*
- *la culture*
- *les moyens d'expression*
- *la psychologie*
- *connaître les jeux*

E recentre sur leur réalité

E : Que faites-vous le week-end... vous êtes trop dans l'école...

Réponses A :

- *dessiner, lire*
- *les sports,*
- *apprendre à courir, faire de la voile, snowboarder*
- *danser*

¹⁵ Ainsi, la tendance à choisir une formation gymnasiale est plutôt de 46% et une formation professionnelle de 20% alors que la moyenne suisse est respectivement de 22% contre 67%. De plus, si l'on compare les diplômés en 1997-98 la proportion de diplômés de type formation générale est de 31% à Genève, 21% en Valais et dans le canton de Vaud et celle de diplômés de type formation professionnelle de 46% à Genève, 68% en Valais et 56% dans le canton de Vaud.

- *gérer le temps*
- *maîtriser ses sentiments*
- *dormir...*

2^{ème} séquence

E : Comment les classer ?

2 élèves proposent des conceptions plus générales :

- *apprendre à vivre correctement*
- *respecter ceux qui nous entourent*

E propose une méthode de classement (tableau).

3^{ème} séquence

E reprend en faisant le lien avec les aspects, Le travail se fait interactivement et les élèves sont actifs, ils proposent des classements et font des liens avec leur réalité.

A : aspect économie :

- *gérer mon argent*
- *faire en sorte que ce ne soit pas ma préoccupation principale*

Ils posent des questions

A : Où est-ce que je peux classer « apprendre à s'aimer » ?

Cet exemple est intéressant parce qu'il s'agit de la première leçon de l'année pour des apprentis de 1^{ère} année et l'on constate qu'ils arrivent, sans être guidés par l'enseignant, à faire des liens avec certains objectifs généraux de formation préconisés par le PEC (devenir citoyen, se situer en tant qu'individu, etc.)

Lors des deux leçons observées avec la classe la plus scolarisée, les activités seront de type métacognitive. Tous les élèves sont encouragés à intervenir et guidés par l'enseignant. Il les incitera à inférer, faire des déductions, expliquer leurs choix, argumenter. Les interventions de type contenu sont brèves, réservées aux consignes et aux mises en contexte de l'activité proposée et à l'organisation. Cette classe a la particularité d'avoir un petit effectif (8 élèves). Au fil des mois, l'ambiance a évolué et surtout au niveau de l'intérêt, en fonction des deux professions qui composent la classe ou au genre des apprentis (ce qui se recoupe).

Alors que dans la classe moins scolarisée où l'on rencontre des problèmes de discipline et dont l'effectif est plus grand, le travail est plus souvent collectif, plus cadré (approche du code des obligations, travail en petits groupe sur des cas pratiques, Langue et Communication lecture collective,...) . Le travail en groupe y est développé plus tard dans l'année. L'approche est donc assez différente selon le niveau des élèves (ou l'ambiance de la classe). Les consignes sont parfois compliquées pour les élèves les moins scolarisés. L'enseignant intervient plus souvent et particulièrement par rapport à la discipline mais aussi donne plus d'explications, reformule les consignes. L'approche sera aussi dès le début métacognitive mais plus recentrée et contextualisée.

La recherche d'information est développée fréquemment dans les deux types de classe et semble assez difficile pour les élèves les moins scolarisés.

Le second enseignant a une licence en HEC. Auparavant, il avait fait un apprentissage. Il est relativement nouveau dans la réforme puisqu'il la pratique depuis deux ans. Par contre, il a une longue expérience de l'enseignement. Il se dit convaincu par la réforme dont il apprécie l'accent mis sur l'activité de l'élève. Toutefois, il se demande ce que les élèves ont appris les deux premières années.

Si son enseignement est très frontal et qu'il laisse peu aux élèves le temps de répondre (les interactions sont ainsi très nettement moins souvent initiées par les apprenants que par l'enseignant et les apports spontanés rares), il sait les intéresser, son langage est très accessible aux élèves. L'enseignant est relativement classique mais il est proche des élèves notamment au niveau des consignes et des explications. Le nombre d'interventions de type relationnel, plutôt plus élevé que pour d'autres enseignants, en témoigne également. Il plaisante avec les élèves et semble les connaître assez bien. Il utilise volontiers des anecdotes personnelles pour encourager ses élèves à adopter telle ou telle démarche (plus par rapport à des règles générales de vie qu'au sens strict des apprentissages). De plus, ses leçons ont un contenu très approfondi, le sujet est dans l'ensemble bien documenté. Il varie peu sa manière d'enseigner selon la profession. Les activités sont surtout fonctionnelles et formatives plus que métacognitives. L'organisation du travail est surtout collective (orale). Dans la même ligne, ses interventions sont surtout centrées sur les connaissances, les indications méthodologiques, les dimensions évaluatives et d'accompagnement (relances, encouragements) occupant aussi une certaine place, alors que les interventions de type métacognitif sont rares dans tous les cas.

Dans les leçons observées, il ne propose ni travail individuel, en dehors du travail personnel, ni travail en groupe. On constate toutefois une évolution entre les cours du début de l'année et ceux de la fin de l'année, qui sont consacrés pour les deux classes au travail personnel. Si les interventions basées sur le contenu restent bien présentes, elles coexistent dans des proportions similaires avec les autres types d'intervention susmentionnés. Il y aurait donc là un effet PEC : quel que soit le style d'enseignement, le travail personnel met l'enseignant et les apprenants à des places légèrement différentes de celles du schéma classique. Les deux cours consacrés au travail personnel mettent en scène une improvisation de l'enseignant avec des effets différents. Dans le premier cas, celui de la classe plus scolarisée, les élèves devaient présenter oralement leurs travaux au reste de la classe, mais aucun d'entre eux n'avait fait la préparation à cause d'une surcharge de travail dans d'autres cours. L'enseignant a proposé qu'ils essaient d'improviser cette présentation orale. Devant leur manque d'enthousiasme, il a fait lui-même la démonstration en improvisant une soutenance à partir du travail d'un élève. Les apprenants ont été impressionnés par la démonstration, mais sont restés assez passifs.

Dans le deuxième cas, l'enseignant enchaîne le début du cours sur une discussion informelle entre élèves (précédant la sonnerie) à propos des risques de leur métier. La discussion est reprise dans le grand groupe, avec une participation plus grande que de coutume des apprenants, et permet d'aborder en peu de temps des notions variées (compétences personnelles et sociales, qu'est-ce qu'un rituel, la différence entre pratique commune et professionnelle, apprenti et professionnel, dimensions juridiques) amenées principalement par les apprenants. L'enseignant recadre ensuite sur la différence entre loi et règlement, pour aboutir au règlement d'apprentissage. On trouve là, chez un enseignant ne laissant que peu de place aux apprenants pour s'exprimer spontanément, un exemple d'intégration des apports spontanés des apprenants dans l'enseignement (discussion élargie et planification d'une suite pour la semaine suivante). On peut se demander pourquoi dans un cas l'enseignant arrive à mobiliser les apprenants et dans l'autre non. Une hypothèse possible serait que dans un cas, l'enseignant non seulement part de la réalité des apprenants, mais aussi de ce qu'eux-mêmes en expriment, alors que dans l'autre, même si les apprenants sont responsables de la situation c'est l'enseignant qui élabore la solution : il a un projet pour eux, qu'il met lui-même à exécution sans leur laisser vraiment le temps de se l'approprier.

Sans être opposé aux idées du PEC, cet enseignant ne s'inscrit pas forcément dans les éléments les plus novateurs de l'enseignement façon PEC. Par contre, par son parcours et ce qu'il en amène dans son enseignement, il offre aux apprenants des ponts entre vie scolaire et professionnelle, et en cela se situe dans le PEC.

• Le CPS de Sion

Tableau 9 Récapitulatif des thèmes et aspects observés au CPS de Sion

Enseignant 1

Professions	Année d'apprentissage	Moment de l'année	Thèmes	Aspects abordés
Réparateurs-autos	3 ^{ème}	1	Contrat de bail- Choisir un appartement	L&C (compréhension écrite), droit, économie politique
		2	Mise en train + Travail personnel	L&C (compréhension +français technique), travail personnel
Mécaniciens-autos	1 ^{ère}	1	Les droits de l'homme (activité intégrée)	L&C (expression écrite) droit, économie politique, éthique
		2	III (Mes loisirs : mes activités sportives et culturelles ?) L'association + introduction dictature	Droit, éthique, économie, L&C (expression écrite, +résumé technique)

Enseignant 2

Professions	Année d'apprentissage	Moment de l'année	Thèmes	Aspects abordés
Coiffeuses	3 ^{ème}	1	Je m'intéresse au monde extérieur	Droit, histoire politique, identité/socialisation, L&C (compréhension)
		2	Travail personnel	Travail personnel
Coiffeuses	2 ^{ème}	1	Thème 1 De la chaîne de production à la consommation	Économie politique, L&C (niveaux de langue)
		2	Je m'initie au monde des affaires et fiscales	Économie politique, L&C (narration, compréhension et expression écrite)

De manière générale, les observations effectuées dans cette école mettent en évidence un enseignement bien dans la ligne du PEC, ceci à différents égards :

Les enseignants cherchent à rendre les apprentis autonomes: on cherche à les faire réfléchir, rechercher de l'information dans divers supports, argumenter, se positionner.

Ils diversifient les méthodes pédagogiques (enseignement frontal pour l'introduction de notions ou de théorie en général, ou individuel mais aussi travail en groupe). L'évaluation pratiquée est sommative mais aussi formative même auto-évaluative. Les types d'activités sont variées : il s'agit parfois d'appliquer des procédures mais les tâches nécessitent la réflexion des élèves.

Les deux domaines sont parfois intégrés (ex. notamment d'une activité intégrée droit, éthique et L&C).

Les interactions et la participation des élèves sont fréquemment favorisées et développées. Les informations données par les élèves sont souvent reformulées (synthèse de l'information) pour " faciliter leur stockage ".

Les apprentis semblent intéressés. Toutefois, quand l'activité est trop longue ou se déroule en fin de semaine, les élèves sont moins motivés et font preuve de lassitude.

Les objectifs (ou plutôt la planification des activités) sont communiqués aux élèves de manière plus ou moins détaillée.

On part du vécu des élèves (exemple de la présentation d'un budget, activité particulièrement vivante : à partir d'une étude de cas, on fait travailler les élèves en groupe puis il y a mise en commun des différentes opinions (argumentation et comparaison de points de vue) et les élèves auront pour tâche de faire leur propre budget). L'introduction de nouveau thème se fait en partant des connaissances des élèves (ex craintes/thématique : introduction de la dictature).

Les corrections sont faites collectivement, chaque élève devant participer.

Les indications méthodologiques sont données aux élèves mais pas la solution (exemple d'un résumé « technique » dans le domaine technique, lien avec la profession, guide méthodologique pour le travail personnel, grille pour l'attribution des points).

Le travail en groupe se pratique mais pas de manière anarchique. On apprend aux élèves à travailler en groupe et on leur donne des règles (répartition des rôles, ce qui permet une certaine responsabilisation).

L'autoévaluation par les élèves est développée par les enseignants: par exemple, sur la base d'une présentation orale, l'élève doit s'évaluer et l'on compare avec l'évaluation de la classe et de l'enseignant en fonction d'une grille. L'autoévaluation tient aussi une place importante dans le travail personnel : les élèves doivent réfléchir à ce qu'ils ont appris, ce qu'ils n'ont pas réussi à faire. Lors d'évaluations plus classiques, les enseignants communiquent aux élèves un guide leur permettant de vérifier différents points. Pour le travail personnel, on essaie de ne pas privilégier la présentation : dans une des classes, les élèves donnent une version non dactylographiée. Une autre consigne est de répartir la proportion photos/textes. Les domaines abordés lors des huit leçons sont relativement variés. Suite à l'entretien avec la direction, il semblerait que certains aspects sont peu abordés (l'écologie pour des raisons culturelles en Valais).

Le matériel provient parfois du serveur Internet Pyramide sinon les enseignants sont censés fabriquer leur propre matériel (répartition par chapitre). Il y a beaucoup de documents de

l'école basés sur l'actualité. On utilise des fiches individuelles, la Constitution, le Code des obligations. Dans l'ensemble, les anciens manuels ont été abandonnés.

Le premier enseignant est très impliqué dans la réforme. Il participe à l'élaboration et à la modification du PEE. Il est très motivé par le PEC tout en étant parfois critique. Il trouve le PEC intéressant car il touche beaucoup de thèmes même si cette approche nécessite beaucoup de matériel. Pour lui, le rôle de l'enseignant a beaucoup évolué : les enseignants ont moins de certitudes. Ils ont cessé d'être le sens de l'école mais en sont une composante. Il possède une certaine expérience de l'enseignement. Il a une formation d'instituteur complétée par une formation à l'ISFPF¹⁶ pour la formation professionnelle. Il fait beaucoup intervenir les élèves.

Son enseignement varie en fonction du type d'élèves (profession mais aussi effectif et personnalités). Dans la classe qu'il considère comme difficile, son enseignement se veut plus rigide, classique, les activités plus cadrées. Il fait beaucoup plus intervenir les élèves dans l'autre classe plus scolarisée. Ses interventions sont très variées : il fait participer les élèves mais donne aussi beaucoup d'information (de théorie). Il les laisse travailler de manière autonome mais est très présent, à l'écoute, supervise le travail. La reformulation et la recentration jouent un rôle important dans son enseignement. Dans la classe plus scolarisée, ses interventions sont encore plus variées. On peut aussi constater une évolution dans l'année : dans la classe considérée comme la plus difficile, en début d'année, le travail collectif prime par la suite, cela sera l'individuel. Dans l'autre classe, le travail en groupe est plus pratiqué (avec des règles précises de fonctionnement). Au niveau de l'organisation et des différentes activités, on peut observer des différences entre les deux classes observées.

Dès le début de l'année, les activités sont variées (fonctionnelles, formatives et métacognitives). Les élèves sont invités à réfléchir et à pratiquer l'autoévaluation.

Le second enseignant est lui aussi motivé, un peu plus jeune dans le métier. Il a aussi une formation d'instituteur, complétée à l'ISFPF. Il enseigne dans d'autres écoles (notamment à l'école de commerce). Il est convaincu par le PEC qui permet une plus grande liberté et la possibilité d'adapter l'enseignement aux élèves. Il fait lui aussi intervenir et participer les élèves. Ses consignes sont parfois un peu moins claires. Il pratique plus de travaux classiques. Ses interventions sont un peu moins variées, moins métacognitives. Il donne parfois la solution, intervient de manière plus soutenue sur le contenu. La prise en compte de la réalité des apprentis est développée. Les formes de travail sont assez variées et évoluent dans l'année : lors de la première leçon, il y a beaucoup d'évaluation après ce sera surtout le travail personnel (individuel 70%).

Les types d'activités évoluent aussi dans l'année : les tâches fonctionnelles et formatives sont pratiquées au premier trimestre, plus tard les activités métacognitives seront développées, peut-être en raison du type de profession (coiffeuses). La comparaison entre professions ne peut malheureusement pas être faite ici, toutefois le degré semble avoir un effet : en deuxième année, le travail de groupe est plus fréquent et une part plus importante est accordée à l'évaluation qu'en 3^{ème}.

¹⁶ Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle.

- L'EPM de Montreux

Tableau 10 Récapitulatif des thèmes et aspects observés à l'EPM de Montreux

Enseignante 1

Professions	Année d'apprentissage	Moment de l'année	Thèmes/objets d'enseignement	Aspects abordés
Sommeliers	1 ^{ère}	1	« L'école est finie » (cartes bancaires, lettre commerciale)	économie, travail/formation
		2	différences entre droit civil et pénal, travail personnel	droit
Cuisiniers	2 ^{ème}	1	« Calculer pour dépenser » (primes assurances auto, budget ménage)	droit, économie
		2	médias (dénoter et connoter une image, rôle des couleurs dans la publicité)	culture

Enseignant 2

Professions	Année d'apprentissage	Moment de l'année	Thèmes/objets d'enseignement	Aspects abordés
Cuisiniers	1 ^{ère}	1	comptes bancaires, taux d'intérêts, réalisation d'une synthèse	économie, L&C
		2	test de comptabilité, cas pratique droit/travail personnel (classe séparée en 2 groupes)	économie, droit
Cuisiniers	3 ^{ème}	1	dossier personnel (état de la question)	
		2	test droit de la famille, travail personnel (préparation soutenance orale)	droit, L&C

L'école a été dès le début active dans la réforme et, à en juger par une petite fréquentation de la cafétéria et de la salle des maîtres, semble avoir réussi à créer une culture commune là autour. Les nouveaux intervenants sont formés à la nouvelle approche. Le matériel didactique est nouveau, créé dans l'école, et se veut plus un support de cours qu'un cours en soi. Le PEE est refait et adapté chaque année en fonction des observations de l'année écoulée. Il y a, cette année, trois personnes chargées de la rédaction du PEE, mais le matériel est visiblement discuté par une partie des collègues au moins. Malgré la différence de style entre les deux enseignants observés, on sent ainsi derrière un travail en équipe et un minimum de références communes.

Dans les cours observés, les aspects majoritairement traités sont le droit et l'économie, ce qui tient en partie aux thèmes en cours au moment de l'observation (ex. : calculer pour dépenser). Les autres aspects traités sont le travail et la formation et la culture (médias).

Le travail personnel est abordé dans la moitié des cours observés, une fois en novembre et trois fois au printemps. Le PEE comporte la réalisation d'un dossier personnel chaque année, de complexité croissante. Après expérience, l'école a décidé de baliser le parcours du travail personnel de points de contrôle des différentes étapes, faisant l'objet d'une évaluation. Cette approche a été adoptée afin d'éviter de se trouver confronté à des élèves ne rendant rien en fin de parcours. Elle s'inscrit dans une tendance assez générale que nous avons pu observer dans les écoles de cadrer plus le travail personnel (restreindre le choix du sujet, demander qu'il s'inscrive dans un thème donné, demander que des liens soient faits avec un ou plusieurs aspects ; faciliter l'apprentissage de ce genre de rédaction par l'imposition d'une structure précise, fournir un guide méthodique) et d'en faire un objet du curriculum en spirale. Une présentation orale est demandée chaque année, même si en première elle ne fait pas l'objet d'une évaluation chiffrée. Une autoévaluation est également exigée, qui semble souvent problématique pour les apprenants, de leur avis comme de celui des enseignants. Les critères d'évaluation sont communiqués et expliqués aux élèves.

Les élèves se plaignent pour certains de la charge de travail que représente le travail personnel, pour d'autres (les lères) de sa difficulté, pour d'autres encore de son inutilité par rapport à leur formation professionnelle. Ce qui ne les empêche pas par ailleurs de s'intéresser vivement, voire de participer (aide technique, relecture, avis) aux travaux des autres.

Le travail de groupe semble pratiqué par les deux enseignants, qui relèvent qu'il nécessite un apprentissage pour les élèves arrivant de la scolarité obligatoire, qui n'ont pas l'habitude de travailler ensemble. Lors des observations, il n'est pratiqué que par l'enseignant no 1.

Les tâches proposées sont assez variées faisant intervenir des activités d'acquisition et vérification des connaissances ; de recherche, synthèse et restitution d'informations ; de réflexion (pouvoir donner un avis personnel et l'argumenter, faire des liens, trouver de nouvelles solutions).

Le lien avec la réalité des apprenants est présent dans le PEE, ainsi le thème « calculer pour mieux dépenser » est abordé en début d'apprentissage, en lien avec les premiers salaires. Les enseignants font exister ce lien lorsqu'ils introduisent les activités, mais les élèves contribuent activement en amenant spontanément leurs expériences propres, qui sont par ailleurs intégrées par les enseignants.

On observe différentes formes d'évaluation : des évaluations sommatives classiques (exercice comptable, calcul de taux d'intérêt, etc.), mais aussi des évaluations intégrées. Ainsi un test sur le droit de la famille, basé sur un texte sur le mariage et comportant 10 questions, 5 dans chaque domaine (Société et Langue et communication). Les questions sont de niveaux variés

dans les deux domaines : calcul d'héritage, questions de réflexion exigeant une recherche dans les documents, repérage d'articles dans le code civil, poser une hypothèse et la justifier ; vocabulaire, donner un avis et pouvoir argumenter par écrit. Le nombre de points Langue et Société est indiqué chaque fois en marge. Le fait de procéder à la correction immédiate d'un test plus classique au vu d'une première évaluation rapide des résultats peut aussi être considéré comme formatif.

La planification du cours du jour et de la suite est généralement clairement indiquée par les deux enseignants, par écrit au tableau et par des rappels oraux. L'évaluation est également planifiée (contenu, modalités, échéances). Les enseignants font des liens, parfois sur question des apprenants, entre les situations didactiques abordées et l'évaluation à venir. La progression des travaux est régulièrement vérifiée par des questions de contrôle générales ou adressées à un élève en particulier (*ça va, vous avez fini, vous avez compris, on peut continuer*).

Les articulations entre séquences sont relativement explicites lorsqu'il s'agit de sous-éléments progressifs d'une tâche (lecture individuelle d'un texte, explication collective orale, exercice écrit individuel ou en groupe, correction collective orale, récapitulatif des notions abordées). Lorsqu'il s'agit d'activités différentes, le lien est donné par l'inscription dans un thème, ou la référence à des activités du même type réalisées les semaines précédentes. Les consignes sont données généralement avec des indications méthodologiques et le temps prévu pour la tâche. Elles sont accompagnées d'une vérification de la compréhension de la consigne et parfois d'un rappel à l'ordre dans les classes plus difficiles. Elles comportent parfois une reformulation de la tâche et de ce qu'elle vise, parfois elles consistent en une indication minimale (*lisez le texte page X et répondez aux questions*).

Le premier enseignant a fait une licence en lettres et était en formation à l'ISFPF au moment des observations. Il est en début de carrière et a commencé dans cette école. Il croit au PEC et s'y implique très activement, notamment en tant que co-auteur du PEE.

Les deux classes observées chez cet enseignant ont un petit effectif (9 élèves) et une majorité de filles. La classe la moins scolarisée est hétérogène du point de vue scolaire (une personne en formation élémentaire, une élève non-francophone, une personne plus âgée, ayant repris des études, une ou deux personnes ayant un peu plus de difficultés). La classe la plus scolarisée est considérée par l'enseignant comme très active, plus que l'autre classe de 2^{ème} qu'il suit cette année, qui sont plus scolarisés.

L'introduction et la clôture des cours sont systématiques : ils commencent par la planification du cours du jour et une brève annonce du suivant, en lien généralement avec le cours précédent, et se terminent par un récapitulatif des objectifs du cours (réalisé de façon interactive avec les apprenants) puis un rappel de la suite. Des liens peuvent être faits le cas échéant avec le programme de l'année précédente, voire celui de l'année suivante en ce qui concerne les dossiers personnels (notion de curriculum en spirale). Les séquences collectives orales, qu'il s'agisse de corrections d'activités réalisées en groupe ou individuellement, de la présentation d'une activité ou du récapitulatif des notions abordées, se font toujours avec un support écrit. Le schéma en serait le suivant : réponse/proposition de l'apprenant – reformulation de l'enseignant – rédaction au tableau avec oralisation, ou explication de l'enseignant suivie de ou en parallèle d'un résumé au tableau. Lorsqu'il s'agit de travail par écrit, collectif, individuel ou en groupe, l'enseignant annonce souvent qu'il va « passer » et passe effectivement d'un groupe ou d'une personne à l'autre. Les élèves n'hésitent pas par ailleurs à le solliciter. Lorsqu'il intervient sans sollicitation, il pose d'abord une question de

contrôle globale (*ça va ?*), puis en fonction de la réponse et/ou de son estimation, procède à une évaluation (formative) plus poussée du travail effectué ou à effectuer ou continue sa tournée.

L'enseignant ne se situe pas comme seul détenteur du savoir : il se désigne explicitement comme une personne ressource, renvoie les apprenants à leurs propres opinions, intègre les apports spontanés.

Exemples :

Dans une leçon sur les cartes bancaires, un apprenant évoque le casse de Zürich. Une autre élève pose une question à l'enseignant :

A : Ce qu'ils ont dépensé, ça se passe comment ?

E : Je ne sais pas.

A : Je pose trop de questions

E : Non... C'est comme la semaine dernière, je vous avais dit, je ne suis pas un économiste mais un généraliste. Je ne sais pas tout, mais vous pouvez poser des questions, si je ne sais pas, je vais me renseigner. » (sommeliers 1^{ère} année)

au cours d'une séquence sur les primes d'assurance automobile (correction orale d'un travail de groupe) :

A : Si on shoote un animal, ça fait quoi ?

E : ça fait mal ? !

A : je veux dire, on doit payer quelque chose ?

A voisin : Si le chevreuil porte plainte.

L'enseignant répond ensuite en recadrant sur la tâche (fait le lien avec transparent corrigé). (cuisiniers 2^{ème}).

L'enseignant différencie sa façon d'intervenir en fonction des leçons et des classes. Pour la classe la moins scolarisée, on observe à la fois que le rythme est moins soutenu (globalement moins d'interventions) et l'encadrement plus grand (plus d'interactions engagées par l'enseignant) que pour l'autre. Cela correspond à l'évaluation de l'enseignant qui dit pour le premier cours ne pas avoir fait tout ce qu'il prévoyait et que sa manière de s'adapter à l'hétérogénéité de la classe est de passer plus de temps avec les personnes en difficulté. La classe la plus scolarisée est très active, ce qui à la fois enrichit les interactions, à la fois exige plus de gestion des comportements de la part de l'enseignant (plus d'interventions discipline). Les interventions portant sur le contenu priment lorsque les aspects droit et économie sont traités, les éléments métacognitifs (guidage et sollicitation de la réflexion par l'enseignant) dominant dans le cours portant sur les médias. Le travail en groupe pratiqué dans les deux classes en novembre est supervisé de plus près chez les élèves les moins scolarisés que pour les autres, d'une part parce qu'il comporte une partie de présentation orale, d'autre part parce que ce type de travail est probablement plus familier pour les 2^{èmes}. Les contenus des cours étant assez différents entre les deux périodes de l'année, il est difficile de juger d'une évolution, si ce n'est dans les dimensions discipline pour la classe la plus scolarisée, nettement moins présents lors de la deuxième observation, ce qui s'explique à la fois par un changement dans la composition de la classe et une probable intégration de certaines règles internes.

Les interventions « langue et communication » portent principalement sur l'expression orale et écrite et le vocabulaire (clarification de termes). Des compétences personnelles et sociales (qu'on peut aussi considérer comme des compétences de communication) sont sollicitées surtout dans la leçon portant sur les médias, où les apprenants sont amenés à donner leur avis et le justifier, à se situer par exemple par rapport à leur propre usage des couleurs ou rapport à la publicité.

Le second enseignant a une formation d'instituteur (minoritaire dans l'école) et a fait le brevet pour les classes à option et supérieures. Il enseigne dans l'école depuis plus de 10 ans. Il trouve le PEC intéressant avec quelques réserves : trop exigeant pour certains, pas assez pour d'autres. le programme est trop serré et laisse peu de marge de manœuvre, notamment pour adapter aux différentes populations autrement qu'en laissant tomber quelque chose. Il n'est par ailleurs pas toujours facile de s'approprier un matériel produit par d'autres. Le travail personnel n'est pas une chose nouvelle pour lui, il avait déjà travaillé sur un projet de ce genre avant la réforme.

Les cours observés pour cet enseignant sont assez différents (économie et réalisation d'une synthèse, puis test d'économie et travail personnel pour la première classe, travail personnel, puis test de droit et consignes pour la soutenance orale du travail personnel pour la deuxième classe), il est donc relativement difficile de comparer. On constate toutefois que là aussi les interventions sont plus centrées sur les connaissances (contenu) lorsque l'aspect économie est traité. Les interventions métacognitives (raisonnement etc.) sont assez présentes lors de la supervision du travail individuel (réalisation d'une synthèse et travail personnel) ainsi que lors du travail collectif oral/écrit sur les comptes bancaires. Lorsqu'il s'agit de supervision de travail individuel écrit, elles ont un caractère plus évaluatif, se présentent sous forme de suggestions sans forcément attendre de réponse de la part de l'élève, alors qu'à l'oral il s'agit beaucoup plus d'un accompagnement qui met l'élève en situation de réfléchir et lui laisse l'espace pour le faire.

Les séquences de travail collectif oral sont comme pour le premier enseignant systématiquement étayées par l'écrit (document ou rétroprojecteur), l'enseignant insistant pour différer la copie (d'abord écouter et comprendre, ensuite copier).

Lorsque l'enseignant passe dans les rangs évaluer l'avancement des travaux individuels, il intervient assez systématiquement sur des éléments de français technique : il corrige les fautes d'orthographe sur les feuilles, souligne l'absence de connecteurs, etc. Les compétences personnelles et sociales sont évoquées à l'occasion des consignes données pour la soutenance orale du travail personnel, plus par l'enseignant que par les apprenants.

L'évaluation est assez présente dans les leçons observées (deux cours sur quatre) et est comme pour le premier enseignant assez systématiquement planifiée. Pour les deux évaluations observées, l'enseignant procède à une rapide lecture des travaux au fur et à mesure qu'ils sont rendus et procède à une correction immédiate de certains points posant problème. Le travail autour de la synthèse qui fera l'objet d'une évaluation, s'inscrit dans un travail formatif. Un plan de synthèse avait été travaillé la semaine précédente, lors de la leçon observée le plan est retravaillé et les élèves produisent ensuite une synthèse, l'enseignant ayant décidé au vu des premières évaluations en cours de travail que l'évaluation donnera lieu la fois prochaine à un travail de rattrapage.

Pour les raisons mentionnées ci-dessus, il est difficile de dire s'il y a eu des changements entre les deux périodes d'observation. L'enseignant lui-même relève peu de changements, si ce

n'est que la classe de 1^{ère} s'est un peu améliorée tout en restant difficile et peu motivée, les élèves de 3^{ème} année ayant mûri.

Pour la classe de 1^{ère}, nous avons eu l'occasion d'assister à une séquence de travail individuel (lecture de texte et cas pratique de droit) hors contrôle de l'enseignant qui se trouvait avec l'autre partie de la classe à la salle d'informatique. Il est intéressant de noter que même si les élèves ont mis un certain temps à se mettre à travailler, il y a eu assez peu de conversations extrascolaires, l'essentiel des interactions ayant porté sur le travail personnel (difficultés éprouvées, notamment pour l'autoévaluation et les motivations ; lecture et évaluation des travaux des autres, etc.). Une élève plus scolarisée que les autres a joué un rôle de supervision (lecture, remarques, suggestions). Il s'est créé là, de même que pour la tâche à effectuer, une espèce de travail de groupe spontané, qu'il aurait peut-être été intéressant de développer plus intentionnellement.

En résumé

- Les enseignants observés dans les trois écoles travaillent dans l'esprit du PEC. On peut toutefois constater une mise en acte différente d'une école à l'autre, voire d'un enseignant à l'autre.
- Tous les enseignants observés lors de cette seconde phase diversifient les tâches et font intervenir des compétences différentes chez les élèves.
- Les formes d'enseignement et d'apprentissage sont variées dans la plupart des leçons observées: travail collectif oral et écrit, travail de groupe et travail individuel.
- Toutefois, le travail collectif reste dominant dans un peu plus de la moitié des leçons observées. Cela ne signifie pas que l'enseignement est de type frontal, les enseignants faisant participer souvent les élèves.
- Les élèves interviennent pratiquement aussi souvent que les enseignants même si souvent les interventions sont induites par les enseignants et sont des réponses à des questions.
- Le nombre d'élèves participant est variable d'une classe à l'autre (de 15% à 100% des élèves). Dans certaines classes, les enseignants interrogent tous les élèves.
- Le taux de participation des élèves dépend surtout de l'activité et du style de l'enseignant.
- Les activités observées sont variées : différents aspects abordés, travail personnel, thèmes variés.
- Les deux domaines sont enseignés dans les blocs de 3 heures mais pas forcément de manière intégrée.
- La plupart des enseignants observés adaptent leur enseignement au niveau des apprentis.
- Ils contextualisent leur enseignement en utilisant le vécu des apprentis et l'actualité.
- De manière générale, l'activité de l'apprenant est développée.
- Les anciens manuels ont, dans l'ensemble, disparu faisant place à du matériel élaboré par les enseignants.

5. Éléments fondamentaux du PEC et illustrations exemplaires

Dans cette dernière partie, nous reprendrons les éléments du PEC nous paraissant les plus importants et essaierons de mettre en évidence comment les enseignants les concrétisent, les transposent dans leurs classes.

5.1 La conception de l'enseignement

Le rôle de l'enseignant

Dans le PEC et la plupart des réformes actuelles, le rôle de l'enseignant a évolué. Il a pour tâche de rendre les élèves actifs ce qui ne signifie pas qu'il doit disparaître ou s'effacer. Au contraire, son rôle devient plus subtil et complexe. Il reste celui qui « *crée un contexte et des situations propices à l'apprentissage, il gère la mise en situation du savoir et participe au contrat didactique mais le processus d'apprentissage stricto sensu est sous la seule responsabilité de celui qui apprend, même si c'est un autre qui en gère le contexte.* » (Joannert & Vander Borgh, 1999, p.275)

Nous avons pu rencontrer lors de nos observations des conceptions assez contrastées du rôle de l'enseignant. Les deux exemples suivants en sont des illustrations. Le premier enseignant déplore l'absence de l'autonomie des élèves (en début d'apprentissage). Le second montre comment soutenir et guider des élèves dans le développement de cette autonomie.

A un extrême un enseignement très classique, où l'essentiel de la leçon est constituée d'exercices et corrections d'exercices, avec des élèves passifs, ayant peu de latitude pour s'exprimer, aussi bien à cause du type de tâches proposées que du style d'enseignement. Le sens des activités proposées n'apparaît pas ou peu. Le cours comporte une situation de présentation orale individuelle, dont personne, ni l'élève exposant, ni ses pairs, ni même l'enseignant n'a l'air de connaître vraiment les objectifs. Les tentatives d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs tournent court, aussi bien par manque de participation des élèves que manque d'intégration des apports des élèves par l'enseignant.

A l'autre extrême, un enseignant paraissant vraiment jouer le rôle d'animateur attendu par le PEC. Il s'agit d'une séance de présentation orale des travaux personnels en l'état (3^{ème} année). Les apprenants ont travaillé parfois seuls, parfois à deux et chacun présente son travail aux autres : enseignant et collègues. L'enseignant est assis parmi les élèves. Il intervient vraiment dans le sens de faire accoucher les apprenants de leur projet. Il réagit en tant que public : intègre des informations, demande des clarifications, il accompagne le projet : les interroge sur leur démarche, rappelle à l'un les échéances, encourage l'autre à aller plus loin dans son approche, vérifie qu'ils disposent des sources et appuis nécessaires. Les sujets des travaux sont par ailleurs en lien avec la profession et la région des apprentis. Il s'agit d'interventions différenciées selon les présentations.

On peut par ailleurs faire l'hypothèse que la distance observée dans les pratiques d'un enseignant avec les conceptions didactiques prônées par le PEC est fonction de la distance entre ses pratiques et/ou convictions antérieures et le modèle proposé (étendue de la remise en question).

Apprentissage contextualisé par rapport aux élèves

Le PEC insiste sur le lien à faire avec le vécu ou la réalité des apprentis afin de donner du sens aux apprentissages et de motiver les élèves. A ce titre, nous évoquerons deux exemples illustratifs, les deux mettant en scène des bilans comptables. La manière de procéder est relativement originale car la plupart du temps, ce type de leçon est présenté de manière classique même si l'on recourt à des moyens modernes tel le rétroprojecteur.

Le premier exemple est une illustration de la présentation d'un bilan à l'aide d'un rétroprojecteur. Pour chacune des rubriques, l'enseignant demande aux élèves de donner un exemple par rapport à leur propre société (en groupe, ils ont dû créer une société). Il y a donc une illustration concrète et contextualisée.

Dans le second exemple, il s'agit d'une étude de cas. Les élèves doivent répondre à une question : décider si une famille de 2-3 enfants peut vivre avec une somme définie. Pour résoudre ce cas, les élèves doivent établir le budget et estimer le coût des différentes charges. Le travail se déroule en groupe. Avant de corriger l'exercice, l'enseignant demande aux élèves leur verdict : les résultats varient de 2'000.-, environ du positif au négatif. Puis, la correction est collective et détaillée, chacun argumentant. A la fin, les élèves auront pour tâche d'appliquer ce qu'ils ont appris à leur propre situation et en déduire comment ils s'en sortiront avec leur salaire à la fin de leur apprentissage. Cette présentation très contextualisée avec une classe peu scolarisée et a priori peu motivée permet à certains élèves une prise de conscience assez radicale de leur pouvoir d'achat.

Les interactions maître-élèves

Ce thème est à mettre en lien avec les méthodes actives. Observer les interactions et le type d'interaction maître-élève permet plus particulièrement de rendre compte du style de l'enseignant, de la manière dont il rend autonomes les élèves. Ainsi, dans la plupart des classes, les enseignants font intervenir les élèves assez régulièrement. Dans certains cas, les élèves sont directement interpellés et interrogés à tour de rôle. Dans d'autres cas, on attendra l'initiative de l'élève, ce qui est d'un côté plus naturel, mais peut avoir pour effet une participation très inégale des élèves. On trouve également une situation intermédiaire, où dans la première partie du cours, l'enseignant laisse d'abord les élèves s'exprimer, puis interroge plus tard ceux qui n'ont rien dit en priorité, opérant ainsi une régulation de la participation des élèves.

Les interventions des élèves sont variables: elles peuvent se résumer à des réponses, à des questions ou à des demandes d'explicitation. Elles peuvent être plus élaborées mais elles restent le plus souvent induites par l'enseignant. Dans certains cas, les élèves amènent quand même spontanément des éléments de leur quotidien en lien avec le thème traité. Cela se passe plus facilement pour des classes caractérisées comme actives de façon relativement constante par l'enseignant, et/ou dans des situations didactiques plus proches de la réalité des apprenants (aspects économie et travail/formation : achat de voiture, comptes bancaires, droits et obligations de l'apprenti, etc.).

De son côté, l'enseignant intervient de manière variée. Certains ont une grande gamme d'interventions: étant tour à tour organisateur, animateur, dispensateur de savoir mais aussi à l'écoute, observateur, relançant si besoin. Chez une même personne, on peut observer des variations en fonction des élèves et de leur niveau mais aussi du moment de l'année.

Le contrat didactique et la transmission des objectifs aux élèves

Depuis un certain nombre d'années, on connaît l'importance de transmettre les objectifs visés par l'enseignant aux élèves. En effet, l'apprenant doit connaître ce vers quoi il doit aller pour pouvoir prendre en charge son propre apprentissage. Cela lui permet en partie de donner un sens à son apprentissage. Dans les leçons observées, la plupart du temps, les enseignants donnent le programme du jour, parfois l'inscrivant dans le plus long terme (notamment celle qui précède ou qui suit) et les informant du nombre de semaines que durera le thème. Une explication plus précise des objectifs est assez rare. Or comme le soulignent Joannert et Vander Borgh (1999), « pour qu'il y ait apprentissage, il faut que le savoir à apprendre ou

tout autre objet d'apprentissage soit intégré dans un projet. (p.352) ». Nous évoquerons ici deux exemples montrant un traitement des objectifs à différents niveaux.

Dans le premier exemple, il s'agit des objectifs du cours. A la fin de chaque cours, l'enseignant fait systématiquement une liste des objectifs du cours et évalue avec les élèves ce qui a été atteint.

Dans le deuxième exemple, il s'agit d'objectifs plus généraux. L'enseignant prend du temps pour situer le programme du jour dans le thème, et lorsqu'il change de thème, en profite pour tenter de faire comprendre aux élèves la structuration du PEE et notamment le rôle du dernier thème de chaque année.

La diversification des méthodes et de l'organisation du travail

Il est important, comme le conseille le PEC, de diversifier les approches et notamment la manière d'organiser le travail. Si l'on favorise le travail en groupe, il ne saurait être généralisé. L'alternance des différents types d'enseignement-apprentissage (travail collectif, individuel, en groupe) est nécessaire. Comme le souligne Pléty (1998) opposant méthode traditionnelle et travail en groupe, « *il est probable en outre que les deux puissent se potentialiser l'un l'autre : si l'apprenant fait le chemin de comprendre pour apprendre, il cherchera à comprendre quand on lui demandera simplement d'apprendre et quand il fera l'expérience de 'saisir' mais qu'il lui faudra aussi formaliser pour pouvoir arriver à un savoir donc apprendre.* » (p.121). Par moments, l'enseignant doit transmettre des savoirs aux élèves puis les faire travailler individuellement ou en groupe selon le type d'activité ou l'objectif visé.

Dans la plupart des classes observées, les enseignants organisent le temps en fonction de moments-clés en alternant les différentes formes d'apprentissage. Dans certains cas, cela tient au style de l'enseignant, le travail en groupe est peu pratiqué. On peut le regretter, compte tenu de la richesse et du rôle, dans l'apprentissage, des interactions entre pairs et du conflit sociocognitif (Gilly, 1988, 1993, Perret-Clermont, 1993). Comme le relève Roux (1999) reprenant les travaux de Gilly, la perspective socio-constructiviste considère que « *la dimension sociale des situations à visée éducative organisées par l'adulte n'a pas seulement un rôle de facteur facilitateur (ou inhibiteur) externe mais joue également un rôle constructeur agissant au niveau même des processus d'élaboration des savoirs locaux et des outils généraux de pensée.* » (p. 261). De plus, partant du postulat que c'est en faisant évoluer ses représentations que l'enfant apprend, Roux souligne l'importance qu'une situation nouvelle d'apprentissage s'appuie sur les connaissances antérieures pour faciliter l'acquisition des nouvelles (Roux, Gilly, 1999). C'est là qu'intervient le conflit (socio)cognitif qui se produit entre l'information nouvelle et les structures présentes dans la mémoire du sujet (Pléty, 1998). De plus, « *ce conflit est amplifié lorsqu'il se double d'une dimension sociale, c'est-à-dire lorsqu'un ou plusieurs autres individus sont sources d'informations.* » (p.89). En effet, parce que ce conflit sociocognitif favorise la décentration par rapport son propre point de vue, « *il permet l'apport d'informations que l'individu n'aurait pas nécessairement eues par lui-même...* » (p.90)

Selon le PEC, les méthodes devraient être tantôt centrées sur l'enseignant qui dispense le savoir (exposés, rapport, récit, présentation, etc.) tantôt orientées vers l'apprenant (projet, étude de cas, etc.). Dans toutes les classes observées, les enseignants essaient d'alterner ces différentes méthodes en fonction de ces deux orientations.

5.2 Le contenu des leçons de culture générale

Les deux domaines, Société et, Langue et communication, et leur intégration

Le PEC prévoit que le domaine Langue et communication soit intégré dans les neuf aspects qui composent le domaine Société et contienne les trois différentes formes de compétences. D'après Lenoir cité par Lataille-Démoré (1998), l'intégration des matières peut se définir comme « *une organisation dans laquelle on établit des liens entre les objectifs d'une matière ou de différentes matières dans la poursuite d'un but commun soit un projet, une action, une résolution de problèmes, le développement d'habitudes.* » (p.145). Ce type d'approche permet à l'apprenant de structurer ses apprentissages, ici, autour de thèmes, ce qui aurait pour effet d'après les défenseurs de cette approche, une meilleure préparation à la vie et au monde du travail.

Dans l'ensemble, les leçons de culture générale observées dans les classes comportent la plupart du temps les deux grands domaines. Toutefois, souvent on assiste à des activités peu reliées entre elles, les trois périodes organisées en bloc étant subdivisées en sous-séquences consacrées à l'un ou l'autre des domaines, voire à des aspects isolés. Cette manière de faire n'est pas forcément un mal en soi. En effet, isoler un aspect ou une notion est parfois nécessaire pour bien l'appréhender. C'est l'alternance des deux types d'enseignement, centration sur une notion ou un concept spécifiques et approche plus générale et intégrée en fonction des besoins qui semble-t-il est la plus propice pour l'apprentissage.

Par contre, si à l'intérieur d'un bloc hebdomadaire consacré à la culture générale, il semble y avoir parfois peu de liens, la cohérence et la continuité existent d'une semaine à l'autre, les activités s'inscrivant dans un thème donné.

Le plus souvent, l'intégration pourrait être assimilée au type décrit par Fogarty comme *en suspentes*, c'est-à-dire que les apprentissages sont reliés au thème mais pas nécessairement entre eux.

Dans certains cas, on a pu observer des leçons intégrant les deux domaines Langue et communication et Société. En voici deux exemples intéressants.

Le premier exemple se déroule dans une classe relativement scolarisée. Le thème choisi est celui des Droits de l'Homme. Au début de la séquence, le travail porte sur une recherche d'information dans le journal à propos de l'actualité (le Timor) et dans la Déclaration des Droits de l'homme. Deux aspects y sont abordés : l'éthique et le droit. L'enseignant aide les élèves à chercher et à découvrir un certain nombre d'informations nécessaires à la compréhension. Il contextualise le sujet, s'assure de la compréhension avec les élèves. Puis, il fait les travailler en groupe sur un questionnaire. Le groupe ne fonctionne pas au hasard mais avec des règles préétablies, chacun devant choisir son rôle. Les élèves sont censés s'appuyer sur différents documents mais aussi faire appel à leurs propres connaissances et donner leurs opinions et leurs impressions sur le thème. Cette étape est suivie d'une mise en commun sous forme orale par le rapporteur de chaque groupe. Ensuite, un travail par deux est organisé pour résumer les articles de la charte des droits de l'homme (un article par groupe). Lors de la mise en commun, l'enseignant reformule de la manière la plus synthétique et la plus porteuse de sens les résumés proposés par les élèves. Suivra ensuite un questionnaire écrit avec des questions courtes de compréhension (repérage d'informations) qui fera l'objet d'une correction collective. La dernière partie de la séquence sera consacrée à une tâche d'expression écrite en lien avec le sujet abordé précédemment. Les élèves devront écrire un texte sur le même thème en utilisant un certain type de texte (journal de bord). Différents critères d'écriture (check-list) leur sont communiqués. L'intérêt de l'activité est d'utiliser certaines

informations (contenu) de ce qui a été abordé dans la partie précédente de la séquence. L'activité permet de faire réfléchir les élèves sans forcément tout inventer, tous les élèves ont reçu la même matière première sur laquelle ils peuvent s'appuyer.

Dans une autre classe, lors de la 1^{ère} leçon de culture générale hebdomadaire avec une classe relativement scolarisée, l'enseignant introduit la culture générale en faisant réfléchir les élèves d'emblée. Ils doivent dire ce qu'ils aimeraient apprendre, qu'est-ce qui les intéresserait. Par une approche relativement large, les différents aspects composant la culture générale vont être abordés et exemplifiés.

Les aspects abordés

Concernant les aspects abordés, il ne s'agira pas de faire un recensement exhaustif de ceux observés dans les classes. En effet, nos observations ne pouvant être représentatives, nous n'avons pas eu l'occasion d'assister à la présentation de tous les aspects dans une école donnée. Il paraît donc difficile d'en tirer des conclusions. Lors des huit observations effectuées dans trois écoles, en questionnant les enseignants, nous avons pu toutefois remarquer que certains aspects ou domaines étaient parfois mis un peu de côté. Ainsi, dans un canton, l'écologie est peu abordée pour ne pas blesser certaines sensibilités, notamment en lien avec quelques professions. Dans d'autres cas, l'éthique ou l'identité/socialisation seront peu abordées car ils semblent plus délicats à développer. Par contre, il semble que beaucoup de temps est consacré à certains aspects, notamment le droit, l'économie politique et le travail/formation. Ceci ne signifie pas qu'on les travaille de manière classique en reprenant les anciens manuels. L'actualité est souvent prise en compte et la manière d'aborder le travail est différente. On fait réfléchir les élèves, rechercher de l'information. On cherche à les rendre actifs.

Le domaine Langue et communication sera parfois abordé sous l'angle des types de textes et niveaux de langue pour approcher la compréhension et l'expression (écrite ou orale). La compréhension sera accompagnée par une approche du vocabulaire. La partie plus technique, telle l'orthographe, servira de critère de contrôle dans les grilles de vérification lors des activités d'écriture.

Les différentes compétences

Les compétences linguistiques ainsi que méthodologiques sont prises en compte de manière régulière dans toutes les classes visitées. Par contre, les compétences personnelles et sociales, plus complexes à cerner, semblent plus difficiles à mettre en place si ce n'est au travers du travail de groupe ou lors du travail personnel. Le PEC dit lui-même (p.30) qu'il est extrêmement difficile de rendre compte, d'examiner et de déclencher des processus d'apprentissage dans ce domaine. Parfois, on a pu remarquer quelques activités mettant en œuvre les compétences personnelles et sociales : par exemple, donner son avis, le justifier, réfléchir aux relations interpersonnelles, aux différences, se situer dans des problématiques personnelles, etc. Par ailleurs, ces éléments sont effectivement délicats à mettre en œuvre car ils peuvent toucher à la sphère personnelle des élèves et déclencher chez les apprenants des sentiments ou émotions difficiles à maîtriser par des enseignants peu formés en la matière.

Le type d'activité mis en place par les enseignants est très variable et tient sans doute au style de l'enseignant. Certains se contenteront de faire des "leçons de type un peu ex-cathedra" et demanderont ensuite aux élèves d'appliquer les concepts et les routines enseignées. D'autres chercheront aussi à faire réfléchir les élèves (activité plus métacognitive) : les élèves seront stimulés en utilisant le contenu donné par l'enseignant et en mobilisant leur vécu et leurs connaissances antérieures à inventer de nouvelles stratégies et concepts.

Les objectifs cognitifs

Pour ce qui concerne les objectifs cognitifs, nous avons tenté au travers des tâches et des consignes d'observer quel type d'objectifs cognitifs étaient visés. Il s'agit d'une reconstruction a posteriori et donc interprétative des tâches proposées par les enseignants. Les différentes activités ont été répertoriées selon les trois types de tâches décrits par Altet (1992) et définies précédemment (cf. p. 21). Lorsqu'il s'agit de tâches *fonctionnelles*, l'enseignant assiste l'élève parce que lui seul sait. Il communique l'information et les procédures cognitives. L'élève répond, imite, reproduit (opérations réceptivo-informatives chez l'apprenant). Lorsqu'il s'agit de tâches *formatives*, l'enseignant met en place la situation d'apprentissage, sollicite, guide et étaye. L'élève est actif : il recherche, construit, résout, s'approprie (opérations productives chez l'apprenant). Enfin, lorsqu'il s'agit de tâches *métacognitives*, l'élève devient capable avec l'aide de l'enseignant de prendre conscience, expliciter sa démarche cognitive, contrôler son activité cognitive (opération de métacognition chez l'apprenant).

Nous avons utilisé cette approche en la combinant avec la typologie de TIMSS qui met davantage l'accent sur ce que la tâche mobilise chez l'élève (opérations cognitives). Les trois types de tâches définies par Altet correspondent plus ou moins à la catégorisation de TIMSS vidéo : pratiquer/exercer des routines correspond aux tâches plutôt fonctionnelles, appliquer des concepts à de nouvelles situations à des tâches formatives et inventer de nouvelles solutions et pratiquer la réflexion aux tâches métacognitives. Ces deux classifications permettent à des fins d'analyse de simplifier la catégorisation figurant dans le PEC tirée de Bloom en six objectifs cognitifs. Ainsi, les deux premiers objectifs (*mémoriser et comprendre*) peuvent être regroupés dans les activités *fonctionnelles*, le troisième objectif (*transférer l'appris à de nouvelles situations, établir un transfert*) correspond aux tâches *formatives*. Les trois derniers (*analyse des rapports complexes, développer la réflexion et porter un jugement*) sont plutôt de type métacognitif.

Dans les trois écoles observées lors de la seconde phase, on a pu assister à la mise en œuvre des trois types d'activités même si l'on peut constater des différences notables liées sans doute au style de l'enseignant. Ainsi, un des enseignants observés utilise surtout un modèle d'enseignement frontal. Si l'activité proposée se prêterait bien à développer les objectifs C4 et C5 (*analyse des rapports complexes et développer la réflexion*), c'est-à-dire favoriser la réflexion chez les apprenants, l'enseignant mène la séquence de manière relativement directive et leur laisse peu de temps pour la réflexion. A l'autre extrême, un enseignant qui privilégie beaucoup, et ceci surtout avec la classe la plus scolarisée, l'approche métacognitive, semble attribuer un peu moins d'importance aux tâches que l'on pourrait qualifier de fonctionnelles ou de formatives. D'autres enseignants arrivent à faire alterner de manière relativement équilibrée en fonction des temps d'apprentissage, les trois types d'activité.

5.3 L'évaluation, le travail personnel, l'autoévaluation

Le PEC prévoit plusieurs formes d'évaluation : évaluation sommative, formative, autoévaluation. L'évaluation sommative est censée donner un score, une note tandis que l'évaluation formative n'aboutit pas à une note mais a pour but de guider les élèves dans leur travail. Pour Allal (1979), son but est d'assurer une régulation des processus de formation, c'est-à-dire de fournir des informations détaillées sur les processus et/ou les résultats d'apprentissage de l'élève afin de permettre une adaptation des activités d'enseignement/d'apprentissage. Dans les différentes classes observées, on a pu voir surtout des évaluations de type sommatives. Si l'évaluation semble encore rarement formative, (quand l'on se réfère à cette définition relativement stricte), un effort est fait dans ce sens.

Ainsi, on peut observer dans plusieurs classes, l'existence de critères d'évaluation précis, transmis aux élèves. Parfois, ce type de grille était communiqué avant aux élèves pour permettre le contrôle et la vérification.

Dans une école, nous avons trouvé un exemple d'évaluation intégrée entre les deux domaines et faisant intervenir des compétences différentes. Nous avons aussi pu observer une situation d'évaluations successives qui pourrait aller dans le sens d'une évaluation formative (voir EPM). L'enseignant concerné avait inscrit l'évaluation en question dans le processus d'apprentissage. De plus, l'évaluation faisait suite à d'autres travaux d'évaluation effectués avec les élèves ayant mis en évidence des difficultés.

Au deuxième semestre, on a pu observer la manière dont le travail personnel se déroulait dans les classes, ceci à diverses phases du processus (en cours d'exécution, à la fin ou lors d'une simulation de soutenance orale. Les sujets choisis par les élèves sont très variés, parfois liés à la profession (rallye, voiture, électricité, etc.). La plupart du temps, la consigne était de les relier avec un thème donné (fait de société, suicide, inceste, violence, avortement, sports, volcans etc.) et de délimiter le sujet par des questions. Les élèves reçoivent un guide les aidant à construire leur travail personnel, ce qui dans certains cas, n'a pas été vécu de manière positive. Ainsi, certains élèves ont trouvé que c'était une entrave même si lors de la soutenance, on leur expliquera l'importance de critères objectifs pour l'évaluation de leur travail.

Dans certains cas, pour ne pas donner trop d'importance à la présentation, ce qui peut constituer un piège, les travaux personnels resteront manuscrits et la consigne sera de se tenir à une certaine proportion d'illustrations par rapport au texte.

En plus du guide, les enseignants supervisent le travail de manière régulière. Il y a dans une des écoles un planning permettant aussi bien aux élèves qu'à l'enseignant de contrôler l'évolution du travail. A la fin, les élèves sont invités à poser des questions en cas de besoin.

Au début de l'introduction du PEC, on a pu entendre à plusieurs reprises des avis négatifs sur le travail personnel, jugé impossible à réaliser par des élèves peu scolarisés. Depuis plusieurs années, une réflexion a été menée dans les écoles. Dès la première année, le processus est mis en route et les élèves, seuls ou en groupe, font une ébauche de travail personnel. Choisir un sujet constitue une opération difficile. Ainsi, un sujet considéré par l'élève comme passionnant peut s'avérer peu praticable faute d'informations ou au contraire en présence d'une multitude de documents (ce qui peut inciter les élèves à faire des amalgames de texte sans analyse ou réflexion préalable). La sensibilisation au T.P. dès la première année permet aux enseignants d'apprendre aux élèves, en développant les compétences méthodologiques, à poser plus précisément un problème en lien avec le sujet choisi et à y répondre, en rattachant les différentes questions aux aspects du PEC.

C'est surtout lors du travail personnel que les occasions d'observer l'autoévaluation ont été données. Trois exemples particulièrement illustratifs seront présentés ici.

Avec un enseignant, on a pu assister à des exemples d'autoévaluation dans deux contextes différents. Dans le premier cas, un élève devait faire un exposé. En fonction d'une grille donnée préalablement, il a dû évaluer sa prestation (contenu et forme). Parallèlement, les autres élèves ainsi que l'enseignant devaient procéder aussi à l'évaluation et à la compréhension de ce qu'ils avaient entendu. La fourchette des points attribués est assez variable. L'attribution des points fait l'objet d'une argumentation. L'enseignant ne porte aucun jugement sur l'évaluation. La démarche est intéressante et, bien que pouvant être vécue comme peu confortable par l'élève qui s'expose, permet à

tous de s'impliquer. Dans le second cas, dans une optique comparable, les élèves sont invités à faire une autoévaluation de leur T.P. de manière écrite (évaluation du contenu, ce qui leur a posé problème, ce qu'ils changeraient, ce qu'ils pourraient conseiller à d'autres, ce que cela leur a appris ou apporté).

Dans deux autres classes, la présentation du travail personnel est accompagnée d'une autoévaluation orale par l'élève suivie de l'évaluation, appréciation de l'ensemble et des élèves de la classe qui l'écoutent. L'enseignant intervient en dernier pour faire une synthèse des remarques en y intégrant les siennes (souvent sous forme de questions).

Ce qui est intéressant et porteur dans ces trois exemples consiste en ce double regard : celui de l'élève s'autoévaluant et celui des autres qui écoutent la prestation et la jugent de l'extérieur. La démarche est non seulement de se jeter à l'eau et de s'autoévaluer mais aussi de confronter les points de vue et d'argumenter.

5.4 Le travail en groupe

Il s'agit d'un point important préconisé par le PEC, manière de travailler que l'on retrouve aussi pour les enseignants censés pratiquer le travail en équipe notamment lors de l'élaboration du PEE, du matériel didactique ou de l'examen standardisé. On en rappellera la définition donnée par Cohen (1994) : « *une situation où des élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée* » (p.1). Si la collaboration ou coopération s'avère utile et nécessaire, elle doit être réfléchie. Comme le soulignent Joannaert et Vander Borght (1999), « *il ne suffit pas de mettre des élèves ensemble autour d'une table, encore faut-il qu'ils constatent des différences de points de vue, qu'ils les comprennent et qu'ils aient le projet de les dépasser.* » (p.349) Il ne s'agit pas de développer le travail en groupe de manière gratuite. Certaines activités se prêtent à ce type d'organisation du travail, d'autres moins. Le travail de groupe suppose un certain nombre de conditions de deux ordres. D'une part, la tâche choisie doit pouvoir être résolue en groupe. Pour Cohen (1994), il s'agit de choisir des tâches qui « *font appel à la conceptualisation plutôt qu'à la mémorisation ou à l'application d'une règle. Le groupe doit avoir les ressources lui permettant de réussir la tâche qui lui est assignée. Cela inclut les habiletés intellectuelles, le vocabulaire, l'information pertinente et les instructions bien préparées sur la tâche.* » (p.9).

D'autre part, les élèves doivent savoir comment travailler en groupe. En effet, tout comme les enseignants, les élèves doivent apprendre à travailler ensemble. Pour cela, des indications méthodologiques sont utiles. Le rôle de l'enseignant n'est pas de laisser faire mais de donner des règles puis de contrôler et réguler dans un deuxième temps. Pour Cohen, ce rôle est plus exigeant et d'un niveau supérieur : il s'agit de « *bien observer les élèves, écouter les discussions en se tenant à distance (...), poser des questions-clés pour stimuler un groupe qui progresse peu, fournir une rétroaction aux individus et aux groupes, stimuler leur réflexion, chercher à repérer des comportements de bas statut et intervenir pour traiter les problèmes de statut ou renforcer les règles et les normes que vous avez mises en place dans les groupes...* » (p.109).

Ainsi, on a pu observer dans certains cas, des élèves censés travailler ensemble, le faire de manière peu efficace : l'un tapant à l'ordinateur, regardant en même temps ce qu'il avait écrit, les deux membres du groupe faisant autre chose. Cet exemple peut paraître caricatural mais il est illustratif. Dans d'autres cas, dès le début de la tâche, l'enseignant rappelle l'objectif du groupe et surtout les différents rôles (rapporteur, écrivain,...) le composant. La première tâche est donc de décider qui fait quoi, ce qui selon les élèves peut prendre un certain temps. Nous avons également pu observer un enseignant dont les interventions consistaient

systématiquement à renvoyer les questions de l'apprenant au groupe plutôt que d'y répondre lui-même, ou d'entrer dans une interaction à deux avec l'élève posant la question, ce qui est le fonctionnement de la plupart des autres enseignants observés au cours d'un travail en groupe. En général, le travail de groupe tel que nous avons pu l'observer, ne correspond pas tout à fait, du moins pas encore, à la définition qu'en donne Cohen (1994), à savoir un travail se déroulant sans supervision directe et immédiate de l'enseignant, où l'enseignant délègue l'autorité en rendant les élèves responsables de parties spécifiques de leur travail, en leur accordant la liberté dans l'exécution, mais en leur demandant de rendre des comptes sur le produit final. La plupart des enseignants observés se situaient peu ou prou dans le modèle de la supervision directe : dire aux élèves quelle est la tâche et comment l'accomplir, les superviser étroitement pour les empêcher de faire des erreurs et les corriger sur le champ. Dans ce modèle, les membres du groupe auront tendance à ne pas se parler entre eux, mais à s'adresser à l'enseignant en tant que figure d'autorité et à chercher à savoir ce que l'enseignant attend d'eux. Si nous avons pu observer cette tendance, nous avons pu aussi remarquer que les élèves plus familiers avec le travail de groupe (apprentis de 2^{ème} et 3^{ème} année généralement) interagissaient plus. Le travail de groupe défini par Cohen demande une préparation, voire une formation. On peut penser que dans certains cas, le travail sous supervision directe que nous avons observé pourrait s'inscrire dans une formation à cette forme d'apprentissage, tout dépend de ce que l'enseignant en fait par la suite.

D'après Gilly (1990) qui décrit quatre grands types de coopération avec participation active des sujets (collaboration acquiesçante, co-construction, confrontation avec désaccords non argumentés et conflit socio-cognitif proprement dit), il semblerait que c'est cette dernière forme qui semble la plus efficace, c'est-à-dire celle qui met en œuvre des confrontations contradictoires suivies de tentatives observables de coordination et de recherche de dépassement des oppositions. Dans les classes, nous avons eu l'occasion d'observer des collaborations des trois premiers types. Il serait intéressant de développer cette dernière forme qui paraît la plus fructueuse dans la construction des connaissances et des compétences.

La disposition spatiale choisie joue aussi un rôle important. Dans les classes observées, on a pu observer une transformation de la disposition des tables et des élèves qui se regroupent et se rapprochent lors de ce type de travail.

5.5 L'utilisation des PEE et le matériel didactique

Les PEE sont utilisés de manière assez variée selon les écoles. Certaines d'entre elles ont produit un PEE et des séquences avec du matériel très élaboré et presque définitif, ce qui a pour effet un certain manque de souplesse ou de liberté vis-à-vis du PEE. Dans d'autres écoles, le PEE est en devenir, a été modifié depuis sa création, chaque enseignant prenant certaines libertés et apportant ses propres documents. Ainsi dans une classe notamment, l'enseignant arrive avec des articles de journaux du jour photocopiés le matin même. Le lien avec l'actualité est très intéressant même si l'on peut constater que l'activité proposée est un peu moins réfléchie ou moins élaborée que si elle avait été préparée plus longtemps à l'avance. En d'autres mots, dans certains cas, le matériel est peaufiné, presque définitif, dans d'autres, il s'agit d'un matériel plus contextualisé mais peut-être plus improvisé avec ses avantages et ses désavantages.

Nous avons eu l'occasion d'observer l'application d'un même PEE dans une même école par deux enseignants différents. Il s'agissait d'un dossier personnel à réaliser en groupe au cours de la deuxième année d'apprentissage. La mise en œuvre est apparue assez contrastée. Les différences s'observaient au niveau des liens faits entre les activités (ramener ou non

l'exercice comptable au dossier personnel), de la façon d'encadrer le travail en groupe (répartition des rôles imposée, prescription de la façon de travailler versus supervision portant principalement sur des éléments techniques concernant le traitement de texte, disposition différente dans l'espace). Ces différences sont probablement dues à plusieurs facteurs : le style d'enseignement (enseignant plus classique, plus âgé, bien que très impliqué dans la rédaction du PEE versus enseignant plus jeune, dynamique, sollicitant beaucoup les élèves), le niveau scolaire (classe peu scolarisée vs classe assez bien scolarisée) et la taille de la classe (grande classe vs petite classe). Cela ne constitue pas forcément un problème en soi. Par contre, il est nécessaire d'avoir une certaine cohérence par rapport au PEC. Des styles d'enseignement différents peuvent conduire à des résultats équivalents. Il n'y a donc pas une seule démarche possible, pas plus qu'il n'y a qu'une catégorie d'élève et de fonctionnement cognitif.

En guise de conclusion, ce qui ressort globalement de nos observations c'est que les enseignants de Suisse romande que nous avons pu observer se sont bien approprié la réforme. De plus, entre les deux phases d'observation, on peut constater une évolution importante à divers niveaux, due à la fois à l'accumulation d'expérience par rapport au PEC et au caractère évolutif des PEE.

Par ailleurs, on a pu observer une grande diversité aussi bien entre écoles, qu'à l'intérieur d'une même école. Dans la plupart des cas, l'enseignement est adapté aux caractéristiques des élèves.

On constate même chez des enseignants plutôt réticents vis-à-vis du PEC que les grands principes de la réforme ont passé dans la pratique.

Les plans d'étude d'école

L'utilisation du PEE et le degré de liberté que les enseignants s'autorisent est variable : dépendant à la fois du style d'enseignant, de la familiarité avec le PEE mais aussi de la politique de l'école.

Parfois, les enseignants trouvent le PEE trop chargé. Dans certains cas, le programme planifié par les enseignants sur la base du PEE s'avère trop copieux, notamment lorsque les activités prévues reposent sur une activité importante de la part des élèves.

Formes d'enseignement et d'apprentissage

Les formes d'enseignement sont variées : travail collectif, individuel ou en groupe. Ainsi, si le travail collectif reste prioritaire sans être forcément de type frontal, le travail de groupe est appliqué presque partout, même si l'on peut relever des différences dans le degré d'appropriation de cette forme de travail par les enseignants.

On a pu aussi observer dans toutes les classes des activités variées centrées tantôt sur l'enseignant, tantôt sur l'apprenant. Ainsi, l'autonomie préconisée par le PEC est en général, encouragée et favorisée. On a pu toutefois constater des différences aussi bien entre enseignants, - certains plus classiques que d'autres - , qu'en fonction des classes.

Certains enseignants ont le souci de proposer aux élèves des activités en lien avec la réalité. Les élèves nous ont semblé souvent intéressés, même les moins scolarisés.

L'évaluation

L'évaluation qui paraissait avoir peu évolué dans les premières phases de notre évaluation (cf. analyse des PEE et questionnaire aux enseignants) a visiblement été repensée en ce qui

concerne l'autoévaluation et le travail personnel. L'évaluation formative, du moins dans les cours observés, ne paraît pas encore très développée mais on en voit parfois des prémises.

Le matériel didactique

Un travail énorme d'élaboration de matériel didactique a été accompli par les enseignants au fil des années. Les anciens moyens d'enseignement, encore présents lors de nos toutes premières visites dans les classes (en 1997) ont disparu.

Les points qui restent à développer

Si le bilan est dans l'ensemble positif, certains points du PEC sont encore à développer. Ainsi, si dans la plupart des leçons observées, les deux domaines, Société, et Langue et Communication, sont présents, les activités ne sont pas vraiment intégrées, mais le plus souvent juxtaposées.

Si les compétences linguistiques et méthodologiques sont sollicitées et développées dans les cours, les compétences personnelles et sociales ainsi que les objectifs cognitifs restent problématiques.

Enfin, sans pouvoir tirer de conclusions puisque nos observations ne sont pas représentatives, on peut relever que deux aspects en particulier, droit et économie, sont plus fréquemment traités que les autres.

Nos observations n'étant pas exhaustives à cause de la méthodologie choisie, certaines dimensions n'ont pas pu être prises en compte. Il aurait ainsi été intéressant de pouvoir disposer d'un échantillon plus grand et plus diversifié d'enseignants. En effet, comme nous l'avons déjà évoqué, nous n'avons pas eu la possibilité d'observer des enseignants vraiment réticents à la réforme. Par ailleurs, il faut référer ce que l'on peut observer au niveau d'un enseignant à la réalité de l'école. Certaines écoles étaient déjà engagées dans une réflexion pédagogique avant l'entrée en vigueur du PEC, d'autres moins. D'autre part, une école nous paraissant relativement éloignée de l'esprit du PEC, a pu malgré tout évoluer considérablement dans ses pratiques depuis la réforme.

- Les leçons observées ont permis de constater que malgré des conditions assez différentes selon les écoles et les enseignants, la réforme semblait avoir passé dans les classes.
- Toutefois, il faudrait pouvoir vérifier de manière plus globale ce qu'il en est de la généralisation et être sûr que la tendance se maintienne.
- Les apprentis ont l'air dans l'ensemble intéressés par l'approche mais on n'a pas pour l'instant d'indications sur ce qui leur reste du point de vue de leurs acquis.
- Il serait utile d'équiper les écoles d'instruments efficaces, appropriés pour pouvoir se rendre compte du changement dans les pratiques pédagogiques et de l'assimilation des apprentissages par les élèves.

Références bibliographiques

- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Eds.). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Lang.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignants et élèves en classe ?. *Revue Française de Pédagogie*, 107, 123-139.
- Altet, M. (1992). Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement. *Les Sciences de l'éducation*, 1-2, 27-58.
- Altet, M., Bressoux, P. Bru, M. Lambert, C. (1994). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective : *les Dossiers d'Éducation et Formations*, 44
- Anderson, L. et Burns, R. (1989). *Research in classrooms*. Oxford : Pergamon press.
- Anguera-Argilaga T. (1979). Observational Typology. *Quality & Quantity*, 13,6.
- Baudrit, A. (1998). Interactions sociales et apprentissages scolaires : observations explicatives. *Revue Française de Pédagogie*, 122
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Brossard, M. (1992). Un cadre théorique pour l'analyse des situations scolaires. *Enfance*, 4.
- Cohen, E.G. (1994), *Le travail en groupe*. Montréal, Québec : Les Éditions de la Chenelière.
- Crahay, M. et Lafontaine, A. (1994). *Evaluation et analyse des établissements scolaires : problématique et méthodologie*. Bruxelles : De Boeck.
- Flanders, N.A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, Massachusetts : Addison-Wesley Publishing Company.
- Gilly, M., Fraisse, J. et Roux, J.-P. (1988). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans. In A.-N. Perret-Clermont et M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, p. 73-92. Cousset (Fribourg) : DelVal.
- Gilly, M. (1990). Mécanismes psychosociaux des constructions cognitives : perspectives de recherche à l'âge scolaire. In G. Nétchine (Ed.) *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant*, p.201-222. Paris : PUF.
- Gilly, M. (1993). Psychologie sociale des constructions cognitives : perspectives européennes. *Bulletin de Psychologie*, 412, 671-683.
- Gilly, M., Roux, J.-P., Trognon, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction*. Nancy : Presse universitaires de Nancy.
- Joannert, P., Vander Borcht, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.
- Lataille-Démoré, D. (1998). Le défi de l'intégration des apprentissages et la refonte du programme de formation initiale à l'enseignement en Ontario. In *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, no 1, 137-164.

- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills : Sage Publications.
- Peak, L. et al. (1996). *Pursuing excellence. A study of U.S. eighth-grade mathematics and science teaching, learning, curriculum, and achievement in international context. Initial findings from TIMSS*. Washington : NCES, Office of educational research and improvement.
- Perret-Clermont, A.-N. et M. Nicolet (1993). *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, p. 73-92. Cousset (Fribourg) : DelVal.
- Pléty, R. (1998). *Comment apprendre et se former en groupe*. Paris : Retz.
- Postic, M. et De Ketele, J.-M. *Observer les situations éducatives*. Paris : P.U.F.
- Rob, W. et Adelman, C. (1975) *A guide to classroom observations*. London : Methuen
- Roux, J.-P. (1982). Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élève. *Revue Française de Pédagogie*, 59, 30-46.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1986). Le contrat didactique : un cadre interprétatif. *Journal européen de psychologie de l'éducation*, 1,2.
- Stodolsky, S.S. (1990). Classroom observation. In J. Millman et L. Darling-Hammond (Eds.), *The new Handbook of teacher evaluation. Assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park : Sage Publications.
- MEN-Direction de la programmation et du développement. Pratiques d'enseignement du français observées en classe de sixième. *Note d'information*, 98.14.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

ANNEXE
Grille d'observation en classe

École : duale : plein temps : Enseignant :horaire (matin, après-midi, bloc) :

population (nb de classes, type d'apprentissage) :année d'apprentissage :

Nb d'élèves, proportion filles -garçons : date : Nom observateur :

Description classe (équipement, disposition spatiale, etc.) :

Entrée dans la classe :

Thème(s) du cours

annoncé(s) :

effectivement abordé(s) :

présentation faite par l'enseignant

■ objectifs :

■ intégration dans l'enseignement (articulation avec cours précédents, suivants, planification du cours,)

autres :

heure	situations didactiques- notions abordées	matériel utilisé Enseignant élèves	Type d'activités (recherche d'informations, exercices, analyse de textes, rédaction, etc.) Interactions (interventions de l'enseignant, des élèves)	formes d'ens./appr. C, I,G,O, E ¹⁷

Commentaires généraux : (appréciation subjective de l'observateur : ambiance de la classe, type de rapports enseignants-élèves, autres)

¹⁷ C= collectif, I=individuel,G=groupe ; O=oral, E=écrit