

Rapport final sur le 1^{er} Colloque ECG du WBZ CPS « Un accompagnement vers l'autonomie »

Brigue, 10 et 11 novembre 2011



Contenu

| | |
|--|-----------|
| Compte-rendu du colloque ECG | 2 |
| Exposé d'introduction : Dr Kerstin Tschekan | 6 |
| Exposés et discussions | 13 |
| Apprendre et travailler de manière autonome en ECG : un exemple de mise en pratique Florence Buchmann, Gymnase Liestal, responsable ECG | 13 |
| L'accompagnement du travail de maturité spécialisée : exemple genevois Francine Novel, directrice, ECG Jean-Piaget, Chêne-Bougeries | 14 |
| Bien gérer les entretiens de suivi difficiles à l'ECG Gertrude Schmidlin, analyste transactionnelle CTA-O et enseignante ECG à Bâle | 16 |
| Travail autonome : principes et instruments pour le suivi et l'évaluation Daniel Siegenthaler, enseignant en histoire, géographie, enseignement par projets, Alte Kantonsschule, Aarau | 17 |
| Travail de maturité spécialisée: l'autonomie dans la démarche artistique Sabine Kaufmann, doyenne et enseignante d'arts visuels, ECG Jean-Piaget, Chêne-Bougeries | 18 |
| Colloque pour le travail de maturité spécialisée: un exemple de mise en pratique Brigitte Jäggi, Gymnase Muttenz, responsable ECG | 19 |
| Ateliers | 20 |
| L'apprentissage de l'autonomie suivant le modèle de la spirale: comment s'applique-t-il dans mon/notre ECG? Florence Buchmann, responsable ECG, Gymnase Liestal | 20 |
| Le travail de maturité spécialisée: quelle autonomie? Gabriella della Vecchia, enseignante de français et de philosophie et Francine Novel, directrice, ECG Jean-Piaget, Chêne-Bougeries | 21 |
| Trop ou trop peu d'aide: comment trouver la bonne mesure? Gertrude Schmidlin, analyste transactionnelle CTA-O et enseignante ECG à Bâle | 22 |
| Travail autonome: rôle et tâches de l'enseignant lors du processus de travail Daniel Siegenthaler, enseignant en histoire, géographie, enseignement par projets, Alte Kantonsschule, Aarau | 23 |
| Le stage comme moyen de progresser vers l'autonomie. L'exemple de la maturité spécialisée en santé, travail social et communication du canton d'Argovie Thomas Müller, coordinateur de la maturité spécialisée en santé, travail social et communication à la Neue Kantonsschule d'Aarau, maître de sport | 24 |
| Transfer théorique et pratique comme élément central pour l'accompagnement vers l'autonomie : un échange pratique Evelyne Thönnissen et Olivier Mermod, accompagnés d'une étudiante de la HES-SO | 25 |

Compte-rendu du colloque ECG

Une manifestation réussie

Organisé par le WBZ CPS, le premier colloque ECG a eu lieu les 10 et 11 novembre 2011 à l'OMS (Oberwalliser Mittelschule) Ste-Ursule de Brigue où 14 cantons et 30 écoles étaient représentés par 128 participant-e-s : 2 du Tessin et les autres venant à part égale de Suisse romande et de Suisse alémanique.

Bien établies dans le paysage du secondaire II suisse, les écoles de culture générale préparent les élèves aux écoles supérieures (certificat de culture générale) et aux hautes écoles spécialisées (certificat de maturité spécialisée) dans 6 domaines professionnels. C'est dans les domaines Santé et Pédagogie que les diplômé-e-s ECG sont les plus recherché-e-s. Le WBZ CPS a développé des offres de soutien spécifiques pour accompagner la consolidation et la définition d'une identité de ce type d'école.

L'écho positif de cette première manifestation illustre le besoin qu'ont les acteurs des ECG d'échanger leurs expériences et leurs observations avec des collègues d'autres écoles et d'autres régions.

Pour exemple, citons deux participant-e-s :

- « J'espère que les ECG ont définitivement leur place au sein du WBZ CPS, car il y a un réel besoin (et envie) d'échange afin de s'enrichir mutuellement et de s'améliorer petit à petit. »
- «Das Bedürfnis nach allgemeinem Austausch war so gross, dass das eigentliche Thema in den Hintergrund rückte, aber das macht nichts.»

Accompagner l'autonomie – un thème à multiples facettes

Accompagner l'autonomie – la question centrale du colloque était de savoir comment accroître graduellement et soutenir l'autonomie des élèves durant leur formation. Qu'ils soient dans un enseignement basé sur les compétences, dans le suivi de travaux autonomes ou de travaux de maturité spécialisée ou dans l'accompagnement de stages professionnels, les enseignant-e-s des ECG doivent toujours trouver un équilibre entre directives claires et attentes d'une part, liberté et autonomie, d'autre part. Les élèves quant à eux doivent apprendre à évoluer dans le cadre des exigences diverses de la formation générale et du domaine professionnel.

Dans la première partie, intitulée « le kaléidoscope de l'ECG », plusieurs personnes ont expliqué ce qu'elles entendaient par autonomie.

Caroline Lochmatter, Cathrine Willisich et Sophie Constantin, étudiantes ECG, ont décrit leurs expériences avec des directives qui devaient être clarifiés en cours de route. Martina Kalbermatten, étudiante de maturité spécialisée, a parlé de ses expériences à l'ECG dans la perspective de ses études dans une haute école pédagogique. Christa Furrer de la HES-SO a souligné l'importance de l'autonomie dans les filières de formation « soins », où les étudiants se voient confier des responsabilités dans des hôpitaux ou des centres de soins. Patrice Clivaz, directeur de la HEP Valais, a commenté la dimension politique de la nouvelle formation des enseignants.

Pour Florence Buchmann et Sabina Grupp, enseignantes d'ECG, il est essentiel qu'apprenant-e-s et enseignant-e-s discutent ensemble des exigences, des attentes réciproques et du processus d'apprentissage.

Dans son exposé, Kerstin Tschekan, de l'Institut de développement de la qualité dans les écoles (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen, Schleswig-Holstein), a montré comment l'apprentissage autonome des élèves peut être systématiquement développé dans l'enseignement. Elle a clairement souligné le rôle des enseignant-e-s dans les phases d'apprentissage autonome : ce sont en effet eux qui, sur la base du niveau à atteindre et des compétences à acquérir, planifient les exercices et les processus d'apprentissage et d'accompagnement, et évaluent le tout avec les élèves.

Le vendredi matin a donné lieu à des exposés et discussions avec présentation de modèles issus de la

pratique. L'après-midi était consacré à des ateliers d'approfondissement : les thèmes de travail allaient de rapports issus de la pratique d'écoles et de cantons à des exercices de conduite d'entretiens en passant par des discussions sur l'accompagnement de travaux de maturité spécialisée et le transfert de savoirs de l'ECG aux études en haute école.

Vous trouverez dans ce compte-rendu la présentation de Kerstin Tschekan, des résumés des ateliers du vendredi ainsi qu'une brève biographie des intervenants.

Un atelier a donné lieu à un article de Francine Novel, Gabriella della Vecchia et Bruno Védrines : « Le travail de maturité : quelle autonomie ? », publié dans *Gymnasium Helveticum* 03/2012.

Partie culturelle

Les participant-e-s ont en outre eu le loisir de prendre part à des activités culturelles variées. Sous la direction d'Anton Arnold, les étudiants de l'OMS Brigue ont ouvert le colloque en musique : les participant-e-s ont été invités à chanter avec eux un chant haut-valaisan. Le jeudi soir, un apéritif a été offert par la commune Brigue-Glis dans la salle des chevaliers du château Stockalper, au son des carillons de la famille Burgener de Zermatt. La soirée s'est poursuivie par une visite guidée et avec une dégustation de spécialités culinaires dans le restaurant Schlosskeller en compagnie du conteur Mathias Seiler.



Groupe de planification et soutien

Le colloque a été organisé par :

Florence Buchmann, Gymnase Liestal, responsable ECG

Sabina Grupp, enseignante de biologie, ECG cantonale du gymnase Seeland, Bienne

Renata Leimer, vice-directrice du WBZ CPS, responsable du thème ECG et direction générale

Olivier Mermod, enseignant et membre de la direction de l'OMS Ste- Ursule, Brigue

Daniel Siegenthaler, enseignant d'histoire, géographie et travail de projet, ancienne école cantonale, Aarau

Sylvia Scheidegger, WBZ CPS, administration

Le groupe de planification a bénéficié du précieux soutien de la Conférence suisse des directeurs et directrices d'écoles de culture générale (CECG) et de son président, Claude Héman. Ils ont contribué à la recherche de thèmes, ont fait des propositions d'ateliers et libéré de nombreux enseignant-e-s pour participer au colloque. Nous adressons nos chaleureux remerciements spécialement à Francine Novel, directrice de l'ECG Jean-Piaget à Genève, et à Monika Lichtin, doyenne du gymnase Oberwil et responsable de l'ECG, BL, qui - avec Olivier Mermod - font partie du groupe de travail ECG du WBZ CPS depuis 2009 et qui contribuent ainsi à développer des offres de soutien spécifiques pour les ECG.

Sur place, nous avons bénéficié du soutien sans faille d'Arnold Steiner, directeur de l'OMS, du secrétariat, de l'équipe de la cantine et du concierge qui ont toutes et tous, sous la conduite d'Olivier Mermod, contribué au bon déroulement du colloque.



De gauche à droite : Olivier Mermod, Arnold Steiner, Renata Leimer, Sylvia Scheidegger, Florence Buchmann, Sabina Grupp, Daniel Siegenthaler

Le bilinguisme – une chance et un défi

Dès le début, l'objectif du groupe de planification était de proposer une manifestation s'adressant aussi bien à la Suisse romande qu'à la Suisse alémanique, sans pour autant oublier la Suisse italienne. Ainsi, tous les documents de travail ont été préparés aussi bien en allemand qu'en français ; nous avons en outre veillé au meilleur équilibre possible entre les régions linguistiques dans les ateliers et, le cas échéant, aidé les intervenants et les participants à s'exprimer si possible dans les deux langues.

L'évaluation du colloque montre que les participant-e-s aussi bien germanophones que francophones étaient dans l'ensemble satisfait-e-s et ont apprécié les efforts du groupe de planification, des intervenant-e-s et des participant-e-s pour trouver un langage commun faisant fi des frontières linguistiques.

Certaines personnes ont critiqué le fait que le dîner se soit déroulé principalement en allemand et ont souhaité un meilleur équilibre entre les langues. Le groupe de programme a pris bonne note de ces commentaires et en tiendra compte pour l'organisation du prochain colloque.

Et après ?

Le 2^e colloque ECG est prévu en novembre 2013 à l'ECG Fribourg. Après le départ de Daniel Siegenthaler, le groupe de planification a accueilli un nouveau membre : Nicolas Bique, enseignant de mathématiques et d'informatique aux ECG de Fribourg et Henry Dunant à Genève. Les préparatifs pour le prochain colloque ont débuté au printemps 2012 et le groupe de planification se réjouit d'ores et déjà de développer un programme attractif pour un public germanophone et francophone de divers cantons et régions et de vous étonner avec quelques surprises culturelles.

Outre les colloques, d'autres offres de formation continue pour les enseignant-e-s des écoles de culture générale sont en cours d'élaboration. Vous trouverez de plus amples informations sur ces offres sur notre site Internet : www.wbz-cps.ch. Vous pouvez également contacter Renata Leimer (au téléphone 031 320 16 70 ou par courriel leimer.renata@wbz-cps.ch) qui se fera un plaisir de répondre à vos questions.

Contact

Renata Leimer, WBZ CPS
tél. 031 320 16 70
courriel : leimer.renata@wbz-cps.ch
www.wbz-cps.ch

Compte-rendu rédigé par Renata Leimer, 20 août 2012

Exposé d'introduction : Dr Kerstin Tschekan

Exposé

Das selbständige Lernen fördern

1. FMS-Tagung der WBZ CPS
10./11. November 2011

Dr. Kerstin Tschekan

Selbstgesteuertes Lernen im Kontext der Unterrichtsentwicklung

Selbständiges Lernen

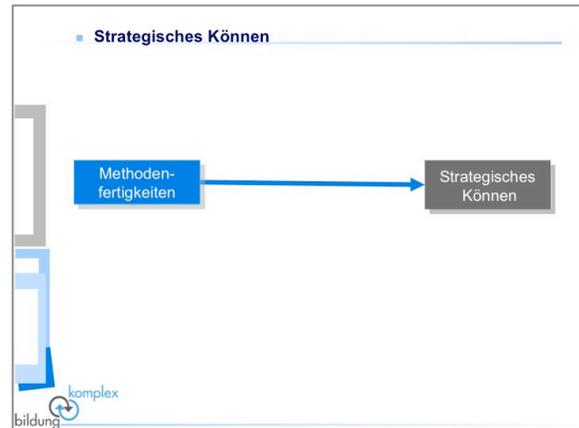
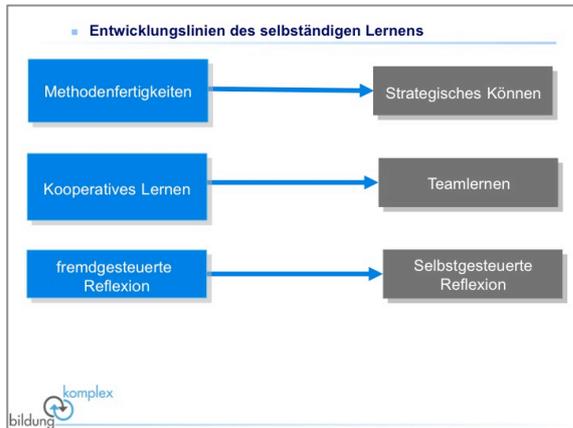
Lernprozess

Selbst – gesteuert
Selbst – verantwortlich
Selbst – organisiert
Selbst – bestimmt ?

Entwicklungslinien

Kompetenzorientierung – das Lösen komplexer Aufgaben

Reflexion selbständigen Lernens



■ **Methoden und deren strategische Funktion**

| | | |
|--------------------------------------|---|--|
| Kognitive Methoden | - | Methoden zum Lernen <i>Primärmethoden</i> |
| Metakognitive Methoden | - | Methoden zum besseren Gestalten des Lernprozesses <i>Sekundärmethoden</i> |
| Sozial-kommunikative Methoden | - | Methoden zum miteinander Lernen |

bildung komplex

- **I. Kognitive Methoden / Strategien**
(auf Lerngegenstände / Sachverhalte gerichtet)
- Gliederung auf drei Denkstufen:
- Informationen bekommen/ reaktivieren**
z.B. nacherzählen, diagonales Lesen, markieren, exzerpieren, fragen, mitschreiben
 - Information verarbeiten**
z.B. vergleichen, abstrahieren, zusammenfassen, analysieren, strukturieren, selektieren, schematisieren
 - Informationen bewerten**
z.B. experimentieren, interpretieren (enthält auch Methoden der anderen Stufen)
- bildung komplex

■ **II. Metakognitive Methoden / Strategien**
(auf das Lernen selbst gerichtet)

vor während der Lösung einer Aufgabe nach

z.B. orientieren, Herangehensweise wählen, planen, den Lernprozess überwachen, korrigieren, reflektieren, evaluieren ...

Dazu gehören Strategien wie:
Umgang mit Zeitknappheit,
Vorbereitung von Klassenarbeiten,
Art und Weise der Erledigung von Hausaufgaben ...

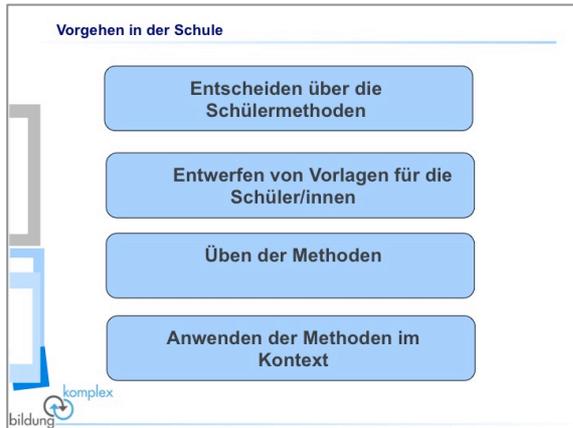
Dazu gehören auch affektive Fähigkeiten, wie:
sich selbst motivieren, selbst konzentriert bleiben,
Sinn geben ...

bildung komplex

■ **III. sozial-kommunikative Methoden / Strategien**
(auf das Lernen/ Arbeiten mit anderen gerichtet)

z.B. zuhören, Absprachen treffen, ermutigen, Konflikte lösen, referieren, Rollenspiele, Gruppen leiten ...

bildung komplex



Beispiel Schülermethode: Begründen

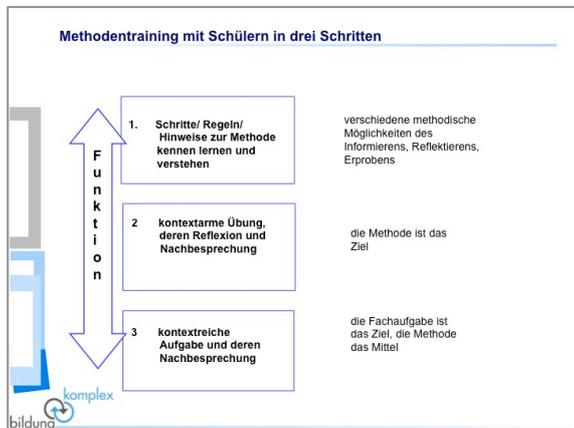
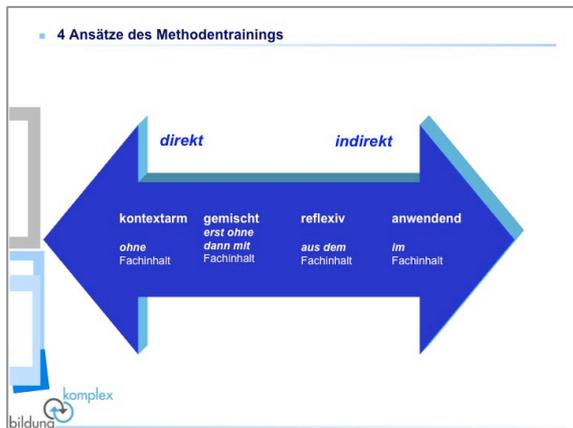
bedeutet erklären können, warum etwas / jemand so ist, jemand etwas macht ...

So kannst du vorgehen:

- Überlege, was genau du begründen sollst.
- Formuliere dann eine passende Frage mit „warum“.
- Suche nun in deinem Material (Text, Buch...) nach der Information, die du für deine Antwort brauchst.
- Formuliere eine Antwort, in der die Wörter „weil“ oder „deshalb“ vorkommen.

Dazu dient es:

- wenn man etwas (besser) verstehen will
- wenn man den Dingen auf den Grund gehen will
- ...



Von der Methode zur Strategie

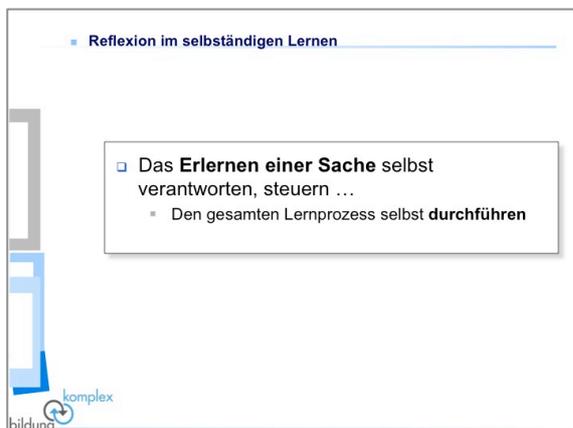
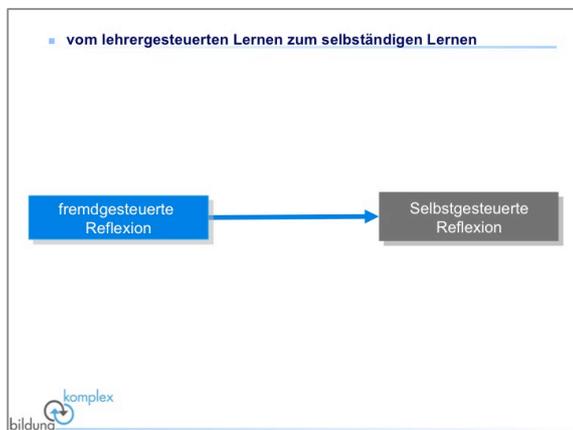
| | |
|----------------------|--|
| Deklaratives Wissen | • Die Schüler kennen die Methoden |
| Prozedurales Können | • Die Schüler beherrschen die Methoden |
| Konditionales Können | • Die Schüler haben Erfahrung mit den Methoden und benutzen sie vielfältig |

Von der Methode zur Strategie

Aufgabe: Üben des Entwickelns einer Mindmap am Beispiel

Aufgabe: Den Inhalt einer Erzählung mithilfe einer Mindmap darstellen...

Aufgabe: Ein Referat vorbereiten. (Zur Wahl stehen verschiedenen Methoden.)



Metakognition

Den **Lernprozess** bewusst steuern (entscheiden, verändern) ...

Im Prozess wissen, warum man wie lernt und regulieren.

Metakognition

Zum Beispiel:

- Was hast du gemacht?
- Warum hast du das (so) gemacht?
- Was machst du jetzt anders und warum?
- Was sind die Gründe, für diese Entscheidung, dieses Vorgehen?
- Welche Alternativen gibt es?

Selbständiges Lernen

Metakognition

Vorbereiten
Wissen, warum man auf welche Weise vorgehen möchte

Lernen
Wissen, warum man auf bestimmte Weise vorgeht bzw. das Vorgehen im Prozess verändert.

Reflektieren
Wissen, inwieweit das Vorgehen bezogen auf das Ziel effektiv war

Reflektieren lernen – geschlossene und offene Formen

Satzanfänge, Zielscheibe, Brief/Telegramm, Tabellen, Ecken, Lerntagebuch, Fragen, Grafiken, Metapher, Portfolio

Die Lehrersteuerung nimmt ab

Reflexion - Kriterien

Kriterien von der Lehrkraft vorgegeben, Kriterien mit den Schülern erarbeitet, Kriterien von den Schülern erarbeitet

Die Lehrersteuerung nimmt ab

Entwicklungslinien

Methodenfertigkeiten → Strategisches Können
Kooperatives Lernen → Teamlernen
fremdgesteuerte Reflexion → Selbstgesteuerte Reflexion

Grad der Lehrersteuerung (abnehmend)
Selbständigkeit, Selbststeuerung, Selbstverantwortung (zunehmend)

Curriculum Vitae Kerstin Tschekan

Conférencière/ coach/ conseillère en développement organisationnel et en développement de l'enseignement. Active dans les domaines suivants:

- Direction et conseil dans le cadre de dispositifs d'aide complexes
- Qualification de coaches d'enseignants et de conseillers scolaires
- Direction de projets pour le développement de formations continues dans le domaine pédagogique et de formations continues spécialisées

Parcours

- Enseignante
- Université à Erfurt
- Institut de Thuringe pour la formation continue des enseignants, le développement de plans d'études et les médias (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien - ThiLLM)
- Institut du Land pour la formation des enseignants et la recherche en éducation (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg
- Actuellement: Institut pour le développement de la qualité dans les écoles (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen) Schleswig - Holsteins (IQSH)

Collabore en parallèle avec d'autres établissements de formation continue et des écoles allemandes à l'étranger.

Publications dans des revues spécialisées.

Membre de différents groupes d'experts.

Exposés et discussions

Thème 1

Apprendre et travailler de manière autonome en ECG : un exemple de mise en pratique

Florence Buchmann, Gymnase Liestal, responsable ECG

Sommaire

L'exposé fut comparable à la visite d'un atelier. Le « métal » à travailler, le plus précieux qu'il soit dans notre profession de pédagogues, est la formation de nos élèves à la prise de responsabilités. Au cours de cette courte journée Florence Buchmann nous a montré comment elle s'applique, au niveau de l'ECG de Liestal, à donner corps aux efforts de chacun et chacune pour que les élèves se prennent petit à petit en charge. Les buts fixés :

1. Connaître la structure et les principes de l'apprentissage de l'autonomie en forme de spirale
2. Estimer sa performance pédagogique à l'aide d'un exemple concret
3. Recevoir une première impulsion pour la pratique future.

À l'issue de cette démonstration de brefs échanges ont eu lieu.

Curriculum Vitae Florence Buchmann

Florence Buchmann, après l'obtention du baccalauréat français en Tunisie et de la licence en sciences économiques à l'Université de Fribourg en Brisgau (Allemagne) professeur d'économie et de droit à l'école de commerce de Bâle; professeur de didactique à l'Institut de Pédagogie de Bâle (aujourd'hui Haute École Pédagogique de l'EPS occidentale) et chargée de cours de gestion à la EPS de Bâle, Section Économie; après une formation sur le Développement d'organisation activité prolongée comme coach dans le domaine du développement des écoles; 2008 doctorat en sciences politiques à l'Université de Bâle sur le sujet „Comprendre le développement de l'école. La construction sociale du changement“ (Waxmann); depuis 2005 professeur d'économie et de droit et à partir de 2009 directrice de l'ECG au gymnase de Liestal (Bâle campagne); depuis septembre 2011 membre du comité des ECG.

Thème 2

L'accompagnement du travail de maturité spécialisée : exemple genevois

Francine Novel, directrice, ECG Jean-Piaget, Chêne-Bougeries

Sommaire

I. Objectif:

Dans cet atelier, la mise en place des maturités spécialisées à Genève, dès 2005, dans les domaines social, santé, puis dans ceux de la communication [information documentaire, tourisme, informatique de gestion] et arts visuels a été présentée.

II. L'année de MS:

II.1 Objectif

Dans le cadre de cette formation et grâce à l'aide de référents, l'élève est amené à présenter un travail personnel en lien avec l'expérience pratique. Le travail de maturité qu'il doit réaliser représente clairement l'aboutissement de cette année dans la mesure où il met en évidence des capacités de l'élève en terme de recherche, de rédaction, d'originalité, de synthèse etc.

II.2 Les documents d'accompagnement:

A cet effet, plusieurs documents d'accompagnement ont été élaborés. Il s'agit de plaquettes de présentation des différentes maturités spécialisées, de grilles d'évaluation pour le travail de maturité ainsi que pour la soutenance orale.

II.3 L'organisation de l'année et le partenariat avec les institutions et les HES:

L'accompagnement du travail de maturité implique également la mise en place de rencontres régulières qui permettent aux différents référents d'échanger sur le déroulement de l'année de MS. Il s'agit des référents issus de l'ECG, des référents de terrains et des experts des HES. Chaque partenaire a sa spécificité et joue un rôle tout au long de l'année, qu'il s'agisse de la première rencontre à la soutenance.

Le partenariat que Genève a pu mettre en place avec les HES est un axe essentiel de l'année. Il se décline différemment selon les différentes filières et permet ainsi de répondre aux spécificités de chaque formation.

Ces différents partenariats ont également été présentés au cours de l'atelier.

Parallèlement à ces rencontres, il est indispensable de développer un réseau d'institutions qui acceptent chaque année d'accueillir et d'encadrer les élèves dans le cadre de leur expérience pratique. Il s'agit non seulement de démarcher auprès d'institutions susceptibles d'accueillir les élèves en stage, mais également de discuter avec les responsables, des objectifs de stage ainsi que des conditions d'encadrement.

III. Réflexion, discussion:

Cet atelier a donné la possibilité de présenter les difficultés auxquelles l'école a dû faire face et les moyens mis en place pour les résoudre.

Ces difficultés sont de plusieurs ordres. Elles relèvent à la fois de la diversité de l'offre des formations tertiaires et de la nécessité pour l'ECG à s'adapter à ces multiples réalités. Par ailleurs, l'année MS se trouvant à la charnière entre le monde scolaire et le monde professionnel, les enseignants ECG ont eu à se familiariser avec une nouvelle logique afin d'accompagner les élèves dans une étape professionnalisante.



Curriculum Vitae Francine Novel

Etudes de lettres (philosophie et allemand). 30 ans d'expérience de l'enseignement de philosophie et d'allemand. Dix années d'expérience en tant que directrice adjointe à l'École de Culture Générale Jean-Piaget à Genève. Elle a participé à la mise en place des filières ECG suite au nouveau règlement de 2003 et à la rédaction des nouveaux plans d'étude de l'ECG genevoise. C'est dans ce cadre, qu'elle a collaboré à la rédaction des procédures pour les travaux personnels de certificat puis pour ceux de maturité spécialisée. Depuis 2009, elle est directrice de cette école. L'école de culture générale Jean-Piaget accueille environ 1100 élèves et 440 étudiant-e-s dans le cadre de sa section pour adultes, encadrés par plus de 200 enseignant-e-s et une équipe technique et administrative d'une vingtaine de personnes.

Thème 3

Bien gérer les entretiens de suivi difficiles à l'ECG

Gertrude Schmidlin, analyste transactionnelle CTA-O et enseignante ECG à Bâle

Sommaire

Lors des travaux d'élèves autonomes et des travaux de maturité spécialisée, on est toujours confronté au même genre de difficultés, que les élèves parviennent plus ou moins bien à surmonter selon les cas. En tant qu'enseignant-e-s amené-e-s à encadrer ce type de travaux, vous avez l'occasion de faire face à ces problèmes, d'effectuer diverses expériences et de les thématiser. Certains élèves comprennent tout de suite de quoi il en retourne, tandis que d'autres ont plus de mal à y arriver.

Cerner les problèmes, rechercher les solutions, ce sont des processus qui s'effectuent en plusieurs étapes. Or lorsqu'on omet l'une ou l'autre de ces étapes, la résolution de problème peut s'en trouver compromise.

Ces étapes ont été présentées avec un exemple concret à l'appui, permettant de tirer d'importants enseignements sur la manière de mener les entretiens de suivi.

Curriculum Vitae

Activités professionnelles

- Enseignante en biologie et en mathématiques à l'ECG/EDD
- Chargée de cours en mathématiques et communication à la Haute école de santé (*Bildungszentrum Gesundheit*) de Bâle
- Conseillère et collaboratrice indépendante chez *burla-management* à Bâle, principalement dans les domaines de la communication et de la gestion relationnelle
- Evaluatrice auprès de l'IFES (Institut intercantonal d'évaluation externe des écoles de secondaire II de l'Université de Zurich - Interkantonale Fachstelle für Externe Schulevaluation auf der Sekundarstufe II der Universität Zürich)

Formations

- Filière CAS à la Haute école du Nord-Ouest (FHNW), module de base *Gestion de la qualité au sein de l'école*
- Certificat CTA en analyse transactionnelle dans le domaine de l'organisation
- Diplôme en biologie, mathématique et géographie à l'Université de Bâle, avec formation complémentaire en pédagogie de l'enseignement secondaire

Thème 4

Travail autonome : principes et instruments pour le suivi et l'évaluation

Daniel Siegenthaler, enseignant en histoire, géographie, enseignement par projets, Alte Kantonsschule, Aarau

Sommaire

Les principes de base du suivi et de l'évaluation des travaux autonomes ont été abordés et certains critères de qualité pour le suivi ont été présentés ; les déroulements et ses principaux axes ont été définis. La discussion s'est poursuivie sur les principales étapes, les instruments, la façon de structurer les projets et de les planifier en concertation.

Pour l'évaluation, les principaux points discutés sont les formes d'évaluation des travaux, de leur présentation et de leur déroulement.

Les différents types de grilles d'évaluation et les expériences effectuées avec ces outils sont abordés. Le cours comportait une partie idées/contributions (inputs) et une partie discussion. Par les questions et les thèmes qu'ils amèneront, les participant-e-s ont déterminé les axes du cours. La discussion a ensuite porté sur les problèmes, les solutions proposées et les outils, compte tenu des expériences des participant-e-s.

Curriculum Vitae

J'enseigne depuis 1988 l'histoire, la géographie et l'enseignement par projets et j'encadre les travaux autonomes des élèves du gymnase et de l'école de culture générale. J'ai aussi enseigné auparavant à Berne (école normale cantonale - Staatliches Seminar) et à Bienne (au gymnase, à l'école normale cantonale et à l'école de degré diplôme).

De 1996 à 2010 j'ai enseigné à la Neue Kantonsschule Aarau (NKSA) (gymnase et école de culture générale). A la NKSA, j'ai exercé de 2001 à 2004 la fonction de pro-recteur, puis de 2004 à 2010 j'ai officié en tant que recteur. De 1999 à 2003, j'ai été membre du comité de direction pour la mise en place des filières de maturité suite au nouveau RRM (règlement de reconnaissance de la maturité) dans le canton d'Argovie.

J'enseigne depuis 2010 à l'Alte Kantonsschule d'Aarau. Je donne en outre des cours de formation continue dans les gymnases et les écoles de culture générale sur le thème du travail autonome. Dans le projet de renouvellement des plans d'étude des gymnases argoviens, je dirige le sous-projet des programmes cantonaux. Je suis également chargé de cours à la Haute école du Nord-Ouest de la Suisse pour la didactique de la géographie.

Thème 5

Travail de maturité spécialisée: l'autonomie dans la démarche artistique

Sabine Kaufmann, doyenne et enseignante d'arts visuels, ECG Jean-Piaget, Chêne-Bougeries

Sommaire

Il n'est pas de recherche, dans les sciences, dans les techniques, dont on attende au moins un résultat. La science de la pédagogie n'échappe pas à ce principe, et l'enseignement des arts exige une définition toute particulière de la recherche artistique. Celle-ci ne tient pas d'abord à son résultat, de quelque portée qu'on l'envisage, mais à la nature réflexive de son énonciation. Elle est pratique. Elle est théorique. Elle peut se lier ou se mêler aux pratiques et aux théories de la recherche scientifique. Elle se soumet à certaines formes du contrôle institutionnel du savoir.

La recherche artistique n'est jamais aussi expérimentale qu'elle le proclame, ou que parfois on le lui reproche. Elle est plutôt méthodique. Elle est une investigation. Elle tente de clarifier, d'éclairer, d'éclaircir. Elle est une longue élucidation. Il faut imaginer le chercheur engagé dans les moments d'une découverte, qui se comparent, s'échelonnent, s'enchaînent, s'articulent, pour constituer une expérience.

Cette recherche, qui dure le temps nécessaire, qui n'est pas d'emblée à projeter ou à planifier, ne prend de valeur que dans un réseau organisé de rapports de langage. Et ces rapports supposent une circulation, qui permet de passer de la pratique à la théorie, et qui maintient un mouvement de navette.

Le chercheur laisse le résultat en extension dans les formes qu'il trouve et qu'il découpe. Il identifie les faits et les actes de l'expérience, qui doivent être perçus, mentionnés, distingués, et même vérifiés. En nommant tous ces faits et tous ces actes, en tentant de leur donner un poids, une portée et une valeur mesurée, il les conceptualise inévitablement. Il les présente, il les expose, il leur attribue une fonction critique. Il les met en œuvre comme des *prédicats* de la recherche elle-même.

Les enseignant-e-s sont eux aussi bien évidemment des chercheurs: ils travaillent sur la base d'une expérience, d'une compétence, d'une capacité artistique. Ils devraient pouvoir parler au nom d'une recherche, ou plus précisément, d'un enseignement qui ne cesse de *générer* sa propre recherche. Cette position particulière dans l'enseignement artistique préfigure un modèle pour les élèves dans l'apprentissage de l'autonomie.

Curriculum vitae

- 1978 à 1982 : études artistiques à l'Ecole Supérieure d'Art Visuel à Genève
1982-1984 : études pédagogiques en arts visuels et en histoire de l'art à Genève
Dès 1981 : enseignement du dessin, de la photographie et de l'histoire de l'art à l'Ecole de culture générale Jean-Piaget, à Genève
- 1981 à 2000 : fondation et direction des éditions *Furor*, revue internationale d'art et de littérature et collection d'essais
- De 1985 à 2000 : reportages photographiques pour différents magazines d'échecs internationaux
1997 : publication d'un livre de portraits photographiques, *La part du jeu*

A partir de la fin des années 1990, participe activement aux réformes scolaires dans l'école de culture générale, qui permettent d'abord la mise en place des options spécifiques, puis des maturités spécialisées.

Thème 6

Colloque pour le travail de maturité spécialisée: un exemple de mise en pratique

Brigitte Jäggi, Gymnase Muttenz, responsable ECG

Sommaire

L'ECG m'a toujours fascinée comme école de culture générale complétée par des cours ciblés dans quatre domaines. Pour que les élèves puissent profiter de notre formation, il faut les soutenir dans leur autonomie. Bien que nous cultivions et exigeons cette compétence pendant le curriculum, nous constatons qu'apparemment elle n'est pas assez développée. C'est pour cette raison qu'à Muttenz nous établissons un agenda qui structure clairement le début et le déroulement du TM. Il en résulte l'idée du colloque.

Lien

Les documents pour l'accompagnement des travaux de maturité spécialisée au gymnase de Muttenz se trouvent sur: <http://www.gym-muttenz.ch/fachmatura/fachmaturitaet/> (site en allemand)

Curriculum Vitae Brigitte Jäggi

Depuis décembre 2009 : Directrice de l'ECG à Muttenz Canton BL.

Jusqu'à 2009 : Professeur de biologie à l'ECG et au Lycée de Muttenz

Ateliers

Atelier 1

L'apprentissage de l'autonomie suivant le modèle de la spirale: comment s'applique-t-il dans mon/notre ECG?

Florence Buchmann, responsable ECG, Gymnase Liestal

Sommaire

Durant cet atelier les participant-e-s ont concrétisé leurs idées de l'apprentissage de l'autonomie suivant le modèle de la spirale démontré lors de l'exposé du matin. Le travail en groupe a permis d'établir un plan de réalisation de l'idée livrée par un membre du groupe. Celui-ci a ainsi pu développer dans un esprit encourageant et constructif une solution concrète, adaptée aux besoins de son école qui fut présentée à la fin de l'atelier.

Les participantes et participants proposant un cas avaient entendu l'exposé du matin sur le modèle de l'apprentissage de l'autonomie en forme de spirale.

L'atelier a eu lieu en allemand et en français. La méthode de travail employée fut une discussion collégiale de cas avec l'aide de Florence Buchmann, suivant les besoins de coaching.



Atelier 2

Le travail de maturité spécialisée: quelle autonomie?

Gabriella della Vecchia, enseignante de français et de philosophie et Francine Novel, directrice, ECG Jean-Piaget, Chêne-Bougeries

Sommaire

L'atelier a cherché à mettre en évidence les tensions inhérentes à la notion d'autonomie dans le travail de maturité, pris en tenaille entre les idéaux scolaires valorisant l'autonomie des apprenant-e-s et les exigences propres au monde professionnel à visée utilitariste. En s'appuyant sur les textes de différents auteurs, il s'agissait de montrer que certains impensés parcourent la question de l'autonomie dans ce moment charnière que représente la maturité spécialisée, et notamment les impensés liés au genre.

Curriculum Vitae Gabriella della Vecchia

Etudes de lettres à Lausanne (philosophie, français, russe). Collaboration dès 1997 à l'Institut de l'Europe orientale et centrale de l'Université de Fribourg. Collaboration à plusieurs projets en lien avec l'égalité et le genre : collaboratrice scientifique au Bureau de l'égalité de l'Université de Genève, mandat du Fonds national sur l'institutionnalisation des études genre dans les universités de Suisse ou participation au projet Profil+ sur les places d'apprentissages, mandaté par la Conférence suisse des déléguées à l'égalité. Depuis septembre 2003, enseignante de français et de philosophie à l'Ecole de Culture Générale Jean-Piaget à Genève, y compris dans la formation pour adultes proposée en soirée. Participation à plusieurs projets de rédaction de ressources pédagogiques intégrant une perspective de genre, notamment en littérature française et en philosophie. Depuis 2006, elle a en charge une commission Egalité oeuvrant à l'intégration des questions de genre dans l'enseignement post obligatoire genevois. Chargée de mission à la Direction Générale de l'enseignement post obligatoire. Collaboration à l'Institut universitaire de formation des enseignant-e-s (IUFÉ) de l'Université de Genève à titre de formatrice de terrain en français et philosophie. A l'Ecole de Culture Générale, elle est également en charge de travaux de diplôme et de travaux de maturité spécialisée.

Atelier 3

Trop ou trop peu d'aide: comment trouver la bonne mesure?

Gertrude Schmidlin, analyste transactionnelle CTA-O et enseignante ECG à Bâle

Sommaire

Lors du suivi de travaux autonomes ou de travaux de maturité spécialisée, les enseignant-e-s se trouvent souvent confrontés à ces questions:

« Jusqu'à quel point est-il judicieux et nécessaire d'aider les élèves et quand cette aide est-elle superflue ? »

« Quelles sont les parties du travail que les apprenant-e-s doivent effectuer de manière autonome et quand mon aide est-elle bienvenue ? »

Certains suivis peuvent par ailleurs s'avérer difficiles. Vous avez certainement aussi vécu des situations où les élèves ne parvenaient pas à avancer dans le processus de travail malgré votre engagement et vos efforts, ou vous avez été agacés par le fait que l'élève ne prenait pas vraiment les choses en main de son côté.

Lors du processus de suivi, certaines dynamiques spécifiques peuvent s'instaurer entre élève et enseignant. Dans ce contexte, il peut arriver que l'élève reçoive soit trop, soit trop peu de soutien, ou que notre aide n'ait pas l'effet escompté.

Cet atelier offrait la possibilité d'apprendre à connaître et à reconnaître ces dynamiques en analysant certains cas de figure. Ces éléments une fois posés, des stratégies alternatives ont été présentées, permettant de mettre en place des collaborations constructives, propres à favoriser l'autonomie des élèves.

Atelier 4

Travail autonome: rôle et tâches de l'enseignant lors du processus de travail

Daniel Siegenthaler, enseignant en histoire, géographie, enseignement par projets, Alte Kantonsschule, Aarau

Sommaire

Jusqu'à quel point guider l'élève? Jusqu'à quel point le laisser travailler de manière autonome? Comment interpréter le paradoxe de « l'autonomie dirigée » lors du suivi d'un travail autonome? Quelle aide est nécessaire, quel soutien est légitime et quand vaut-il mieux s'effacer? Comment l'enseignant-e trouve-t-il/elle sa place et quelles sont ses tâches? Quels sont les facteurs de succès de l'accompagnement vers l'autonomie? Ces questions furent au centre des discussions, tout comme celles amenées par les participant-e-s.

L'un des principaux points traités lors de cet atelier fut la question de savoir lors de quelles phases du processus de travail il faut laisser le champ libre à l'élève et quand la personne qui assure le suivi doit impérativement intervenir. La question du nombre des entretiens de suivis et de leur déroulement, de la période d'observation et du double rôle de l'encadrement et de l'évaluation a également été abordée. Ce double rôle - exiger et motiver - nous le vivons aussi avec nos élèves dans l'enseignement ordinaire. Lors du suivi du travail autonome, ce double rôle nous pose un défi particulier: ce suivi s'étend sur plusieurs mois, il concerne un certain nombre d'élèves et il fait intervenir des notions qui nous intéressent de près. Comment appréhender la question, quelles mesures prendre, quels instruments employer, pour remplir au mieux ce double rôle?

Les participant-e-s ont déterminé une bonne part du contenu de l'atelier, avec de courtes contributions, discussions et exercices sur des questions et des instruments spécifiques.



Atelier 5

Le stage comme moyen de progresser vers l'autonomie L'exemple de la maturité spécialisée en santé, travail social et communication du canton d'Argovie

Thomas Müller, coordinateur de la maturité spécialisée en santé, travail social et communication à la Neue Kantonsschule d'Aarau, maître de sport

Sommaire

Les filières de maturité spécialisée ont été réorganisées ces dernières années dans le canton d'Argovie et elles offrent aux élèves la possibilité d'accéder directement au secteur tertiaire. Le stage est un élément clé de la filière de maturité spécialisée. Par rapport à la fréquentation habituelle des cours, il demande aux diplômant-e-s de faire preuve d'une plus grande autonomie. Lors de cet atelier, on a passé en revue divers éléments importants du stage, qui seront analysés du point de vue de l'école.

Le premier obstacle à surmonter est de trouver une place de stage. Jusqu'à quel point est-il judicieux ou utile d'aider l'élève à ce stade? La prochaine difficulté consistera en règle générale, à s'intégrer dans une entreprise inconnue. Quelle aide peut offrir l'école? Jusqu'à quel point doit-elle intervenir? Un feedback peut être utile, ainsi qu'une réflexion sur l'action autonome, qui peuvent tous deux aider l'élève à planifier la suite de manière indépendante et avisée. Quand et sous quelle forme doivent se dérouler ces étapes? Le travail de maturité spécialisée favorise les progrès de l'élève vers l'autonomie. Il s'effectue principalement dans le cadre du stage et doit avoir un lien direct avec l'activité exercée. Quelles formes de collaboration sont possibles entre l'entreprise et l'école et quels types de méthodes peuvent être employées lors du suivi du travail?

Lors de cet atelier, de brefs aperçus des expériences effectuées dans le canton d'Argovie, en particulier à la Neue Kantonsschule d'Aarau ont été présentés. L'atelier fut principalement alimenté par les thèmes et les questions des participants. Une partie des questions ont été discutées au sein de petits groupes, puis les expériences et solutions proposées ont été échangées en plénum.

Curriculum Vitae Thomas Müller

Je suis enseignant d'éducation physique diplômé EPF et je travaille depuis 1991 à la Neue Kantonsschule d'Aarau. Parallèlement à mon activité dans le domaine du sport, j'ai dirigé durant plusieurs années la section d'enseignement par projets et j'enseigne également cette matière. J'ai aussi effectué un diplôme post grade en économie d'entreprise et gestion du sport à l'EPF et j'ai participé durant cinq ans au comité des enseignant-e-s d'école secondaire supérieure d'Argovie.

Depuis 2004, je suis responsable de l'ensemble des travaux de diplôme de l'ECG et depuis trois ans j'assure la coordination des filières de maturité spécialisée en santé, travail social et communication.

Atelier 6

Transfer théorique et pratique comme élément central pour l'accompagnement vers l'autonomie : un échange pratique

Evelyne Thönnissen et Olivier Mermod, accompagnés d'une étudiante de la HES-SO

Cet atelier s'est basé sur l'exemple de la maturité spécialisée travail social du Canton du Valais, dont on expliquera la structure et le déroulement. L'accent a été mis sur le lien entre théorie (formulation des buts de stage, rédaction du rapport de stage et du travail de maturité) et pratique. On a en outre abordé la collaboration entre la HES-SO du Canton du Valais, l'entreprise de stage et l'ECG.

Après un premier tour d'horizon pour recueillir les remarques ou questions des participant-e-s, plusieurs groupes de cinq ont été formés et chaque groupe a endossé un rôle (le/la maturiste, le/la maître de stage, l'expert-e de la HES-SO Valais et l'enseignant-e de l'ECG assurait le suivi). Chaque groupe a traité les questions suivantes, du point de vue du rôle joué:

- A quelle forme d'autonomie la maturité spécialisée doit-elle permettre d'accéder ?
- (Quels sont les buts réels de l'autonomie souhaitée?)
- Quelle est votre contribution personnelle, dans le rôle joué, pour favoriser cette autonomie?

Les résultats des différents groupes de travail ont ensuite été recueillis, regroupés et présentés en plénum. Les différentes déclarations furent classées par ordre d'importance et complétées avec les expériences de l'étudiant-e, de l'expert-e de la HES-SO et de l'enseignant-e.

Pour terminer, nous avons tiré nos conclusions en tant qu'enseignant-e-s ECG et avons répondu ensemble aux questions suivantes:

- Quelles améliorations pouvons-nous apporter à notre pratique de suivi, pour favoriser l'autonomie?
- Comment réalisons-nous le mieux le transfert de la théorie à la pratique?

Curriculum Vitae Evelyne Thönnissen

Je suis née à Sierre le 09.09.1971. Après avoir obtenu ma maturité latin-anglais à Brigue, j'ai poursuivi mes études à l'Université de Fribourg auprès de la Chaire de travail social, avec le droit et la sociologie comme branches complémentaires.

Après mes études, je suis allée travailler aux Etats-Unis auprès de familles d'accueil dans le domaine de l'adoption. A mon retour en Suisse, j'ai collaboré à la branche suisse du Service Social international (SSI) à Genève en tant que responsable de groupe. Puis j'ai complété ma formation à l'Université de Genève par un certificat CAS en gestion des institutions sociales.

En 2004, je suis revenue m'établir en Valais et j'ai collaboré au développement de la filière de formation en travail social germanophone à la Haute école valaisanne (HES-SO Wallis), d'abord en tant que responsable des programmes, puis en tant que responsable de branche. Puis j'ai obtenu un certificat CAS en didactique de l'enseignement supérieur à l'Université de Berne. En été 2009, j'ai quitté la direction de la branche et continué mon travail de chargée de cours et de responsable des admissions à la filière de travail social de la HES-SO valaisanne. Mes thèmes de prédilection sont notamment: la théorie des systèmes, le constructivisme, les théories de l'action dans le domaine du travail social, le case management. En tant que responsable des admissions, j'ai aussi participé au développement de la maturité spécialisée en travail social du Canton du Valais. Depuis deux ans, j'encadre en tant qu'experte les élèves de l'ECG lors de leur année de maturité.

Curriculum Vitae Oliver Mermod

Je suis né le 10 mai 1970 et j'ai grandi à Zermatt. Après une maturité en langues modernes au gymnase de Brigue, j'ai poursuivi mes études à l'Ecole polytechnique fédérale de Zurich, où j'ai effectué un doctorat en biologie, avec spécialisation en archéobotanique. A l'issue de mes études, j'ai travaillé comme indépendant et j'ai dirigé un bureau spécialisé en archéobotanique à Salquenen. En tant qu'indépendant, j'ai assumé différents mandats dans le domaine de la viticulture, pour des instituts de recherche et dans le domaine de l'archéologie, en Suisse et à l'étranger. Depuis 2005, j'enseigne la biologie, la chimie, la physique et l'enseignement par projets, à l'école de culture générale Ste-Ursule (OMS) à Brigue. J'ai obtenu mon diplôme pédagogique en 2007 et après une année d'enseignement, je me suis engagé au sein du comité de l'Association valaisanne des enseignants du secondaire II, dont j'ai pris la présidence de 2008 à 2011. De 2009 à 2011, j'ai participé au comité de l'Association suisse des enseignants de gymnase (VSG). Depuis 2010, je suis membre du Conseil de direction de l'OMS.

Depuis le début de mon activité d'enseignant, j'ai participé à de nombreuses commissions et groupes de travail pour représenter les intérêts des écoles du secondaire II dans le Canton du Valais et en Suisse. En tant que responsable à l'OMS de la maturité en travail social, santé et pédagogie, je dispose d'une bonne expérience dans l'accompagnement vers l'autonomie.

Bildung | Tagung der Schweizer Fachmittelschulen erlebte die Premiere in Brig

«Wertvoll und grossartig»

BRIG-GLIS | Die Oberwalliser Mittelschule OMS St. Ursula in Brig war Austragungsort der ersten Tagung für Fachmittelschulen mit über 140 Teilnehmenden aus den meisten Kantonen der Schweiz.

Referate, Workshops und ein attraktives Rahmenprogramm bildeten den Schwerpunkt des zwei Tage dauernden Anlasses.

Organisiert wurde die Fachtagung von der Schweizerischen Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrpersonen mit Sitz in Bern in Zusammenarbeit mit der OMS Brig. Die Begrüssung der zahlreichen Tagungsteilnehmenden erfolgte mit Gesang und Rhythmus durch Schülerinnen und Schüler der OMS, und ehemalige Schülerinnen der Fachmittelschule Brig stellten in kurzen Vorträgen die Bedeutung der FMS-Ausbildung aus ihrer Sicht dar, was zu einem guten Einstieg in die Fragestellung der Tagung führte: Wie können die Fachmittelschulen die Lernenden auf eine zunehmend komplex und anspruchsvoll geworde-

ne Arbeitswelt vorbereiten, in der ein hoher Grad an Eigenverantwortung und Selbstständigkeit erwartet wird? Die Förderung dieser Kompetenzen stand denn auch im Fokus der Referate, der Workshops und des Erfahrungsaustauschs. Die Teilnehmenden konnten wertvolle Anregungen für die Unterrichts- und Schulentwicklung in den Fachmittelschulen sammeln und austauschen.

Die Fachmittelschulen sind auf Kurs

Die Fachmittelschulen etablieren sich schweizweit zu wichtigen Ausbildungsstätten für Jugendliche, welche Berufe in den Bereichen Gesundheit, Soziale Arbeit, Pädagogik oder Kunst ins Auge fassen. Der Abschluss mit einer Fachmatura regelt und ermöglicht den Zugang zu den Fachhochschulen der Schweiz. Nebst der gymnasialen Matura und der Berufsmatura trägt nun auch die Fachmatura zu einheitlichen Zulassungsbedingungen an weiterführenden Schulen bei. Die Walliser Fachmittelschulen in Brig, als Abteilung der OMS, in



Gute Premiere. Olivier Mermod, Lehrer an der OMS und Koordinator, Arnold Steiner, Direktor der OMS, und die Programmgruppe der Schweizerischen Weiterbildungszentrale, Bern.

FOTO ZVG

Siders, Sitten, Martinach und Monthey erfreuen sich einer grossen Nachfrage.

Durch die zweitägige Veranstaltung blieben die Teilnehmenden am Abend in Brig und kamen in den Genuss eines attraktiven Rahmenprogramms. Es drängte sich geradezu auf, den Bezug des Bildungszentrums Brig

zu Jodok von Stockalper mit einer Führung durch das Stockalperschloss zu verbinden.

Der im Rittersaal von der Gemeinde Brig-Glis offerierte Aperitif, das Glockenspiel der Familie Burgener aus Zermatt, das kulinarische Highlight mit Walliser Spezialitäten im Schlosskeller und der Sagenerzähler Mathias

Seiler gaben der Tagung einen zusätzlichen sympathischen und gehaltvollen Akzent. «Das Wallis, Brig und die OMS haben mit diesem Anlass sowohl fachlich, organisatorisch als auch kulturell ein grossartiges Bild hinterlassen», brachte ein Teilnehmer seinen Eindruck der Fachtagung auf den Punkt. | **wb**

Article rédactionnel dans le journal « Walliser Bote » le 5 décembre 2011

ECG

Le travail de maturité : quelle autonomie ?

Francine Novel, Gabriella Della Vecchia, Bruno Védrières, École de Culture Générale
Jean-Piaget, Genève

Cet article fait suite au colloque organisé par le Centre suisse de formation continue (WBZ CPS) destiné aux enseignant-e-s des Ecoles de culture générale qui avait pour thème «Un accompagnement vers l'autonomie» (Brigue 10 et 11 novembre 2011).

1. Vous avez dit autonomie ?

«C'est un grand bien à notre avis que de se suffire à soi-même.» Cette phrase d'Epicure dans la Lettre à Ménécée illustre bien la notion grecque d'autonomos, «ce qui se gouverne selon ses propres lois». L'autonomie serait avant tout la capacité d'un sujet à obéir aux règles qu'il s'est prescrites et qui doivent être le produit de son activité rationnelle et non celui des autres ou de ses désirs immédiats. On peut supposer que la maturité spécialisée qui s'inscrit dans une pédagogie du contrat implique que les élèves vont mener à bien leur travail de façon autonome (Raynal & Rieunier 1997: 338). Qu'en est-il exactement ?

L'approche par les sciences humaines montre à quel point le concept d'autonomie, loin d'être une notion évidente, naturelle, universelle, est lié en réalité à une évolution historique de nos sociétés qui en ont fait «une dimension comportementale valorisée» mais, ajoutent R. Gasparini, O. Joly-Rissoan, M. Dalud-Vincent (2009: 93), également «discriminante». Cela signifie que si l'autonomie se présente comme une injonction sociétale à laquelle l'école ne peut évidemment pas se soustraire, il lui revient de choisir dans la diversité des déclinaisons de l'autonomie, celles qu'elle souhaite promouvoir: il n'y a pas de conception neutre de l'autonomie et chaque définition doit être mise en corrélation avec les valeurs qu'elle institue implicitement ou explicitement. On peut ainsi privilégier l'émancipation de l'individu capable de se servir de son propre entendement dans la tradition de Kant et des Lumières ou encourager la capacité à la polyvalence dans un monde du travail complexe – les deux n'étant d'ailleurs pas contradictoires, mais complémentaires.

Toutefois, selon que l'on fera bouger le curseur vers l'un des pôles, on aura plutôt une école à visée intellectuelle ou pratique. Si nous ajoutons que cette répartition des savoirs se concrétise alors entre scolarité longue (de type gymnasial puis universitaire) et courte (préprofessionnel), tributaire elle-même de

l'origine sociale des élèves, nous comprenons mieux comment la conception de l'autonomie peut être discriminante.

Sur le plan de la définition de l'autonomie et pour donner un aperçu de la forte polysémie de ce mot, voire de son indétermination et de son équivoque, il suffit de tracer le portrait de l'élève autonome: capable de se prendre en charge, de travailler seul-e et même de s'auto-évaluer, puis de lui opposer son négatif, l'élève dépendant-e, hétéronome. Ce dernier, par son attitude, sollicite et nécessite sans cesse l'attention de l'enseignant-e ; il/elle fait bien preuve d'autonomie en se dégageant des règles imposées par l'école, mais évidemment cette autonomie-là n'est pas rentable dans le milieu scolaire. Ainsi: «Dire que l'autonomie est valorisée à l'école actuellement ne veut pas dire que les enfants sont libres d'agir et de s'exprimer comme ils veulent: les règles n'ont pas disparu, c'est le rapport aux règles qui a changé. Réussir scolairement suppose d'avoir compris la forme scolaire d'apprentissage, d'en avoir intériorisé ses règles et non pas de s'en affranchir.» (Gasparini, Joly-Rissoan, Dalud-Vincent, 2009: 97)

Ainsi que le relève Ph. Meirieu, l'autonomie est souvent confondue dans le contexte scolaire comme la capacité de l'élève à montrer qu'il/elle peut «se débrouiller». Mais on ne peut faire l'impasse sur les impensés liés à cette «débrouillardise» des élèves qui leur permettrait de réussir scolairement. En effet, selon Ph. Meirieu, les plus débrouillard-e-s sont les élèves qui, connaissant mieux le système et ses mécanismes de sélection, s'y adaptent. B. Daunay souligne quant à lui le fait que l'enseignement est traversé, souvent à son insu, par des enjeux qui dépassent le seul cadre didactique: «Il est utile aux didactiques de comprendre notamment comment des enjeux politiques, sociaux, voire idéologiques, influent sur la construction des objets d'enseignement, dans un lieu qui leur est étranger (Daunay 2010: 150).»

A ces mécanismes de sélection scolaire en lien avec l'appartenance sociale des élèves qui

gh 3•12

32

ont fait l'objet de nombreuses recherches, on aimerait ajouter une nouvelle perspective, celle du genre. Les sociologues Ch. Guionnet et E. Neveu notent que la catégorie de genre s'est «constituée contre la réduction des différences homme-femme au sexe, entendues comme différences anatomiques ou biologiques.» Ils ajoutent: « Il s'agit de montrer que le sexe – comme différence inscrite dans les corps – n'engendre pas mécaniquement ou naturellement la diversité des incarnations et des distinctions que nous sommes habitués à associer aux catégories du masculin et du féminin.» (Guionnet & Neveu 2009: 5) D'autres auteur-e-s définissent le genre comme la construction sociale des appartenances sexuelles, exprimant le même point de vue, à savoir que l'appartenance sexuelle «biologique» ne peut en aucun cas justifier de rôles sociaux spécifiques (assignations à certaines tâches, choix des métiers, etc.).

Dans le cas de la maturité spécialisée, cette dimension de genre est loin d'être anodine, notamment par le fait que cette formation se situe entre deux univers de référence, l'un scolaire et l'autre professionnel, soumis à des régimes de genre bien différents. Des travaux ont commencé à définir assez précisément quels sont les enjeux de genre à l'école, par exemple en observant la prise de parole ou l'occupation de l'espace des filles et des garçons, en constatant le type d'attention adressée aux un-e-s et aux autres par les enseignant-e-s, en pointant les différences d'orientations scolaires, etc. Et, de façon générale, on admet que «les filles réussissent mieux à l'école». Le saut dans un monde professionnel fondé sur une division genrée inégalitaire est d'autant plus rude que les élèves n'ont à aucun moment au cours de leur scolarité été préparé-e-s à percevoir, et encore moins à déconstruire ou à «gérer», les enjeux de genre.

L'inégalité des chances n'étant pas une fatalité, l'école peut jouer un rôle efficace de justice sociale si elle en fait un paramètre dans sa réflexion globale et dans chaque mise en oeuvre des processus de formation quels qu'ils soient, y compris dans le domaine du genre.

2. Quelle pédagogie pour une véritable autonomie?

Si nous convenons que l'autonomie n'est pas une donnée (l'élève n'est pas autonome, mais

le devient), elle doit être comprise comme le couronnement d'une démarche construite à plusieurs et accompagnée. Mais comment poser les termes d'un accompagnement? Il nous semble que la réflexion pourrait s'engager dans trois directions:

1. L'autonomie comme compétence. Il s'agit d'aider l'élève à développer ses capacités d'observation, à entrer dans le doute, à problématiser, à conceptualiser et à argumenter. Ces objectifs sont ambitieux et complexes, mais pourtant essentiels à une formation réussie.
2. L'autonomie comme dépassement de stéréotypes de genre. Le lieu de stage permet d'observer les relations de pouvoir et d'inégalité entre femmes et hommes, entre stagiaires et employé-e-s, et de déconstruire les stéréotypes.
3. L'autonomie comme résultat d'un accompagnement réussi. Toutes les étapes de réalisation du travail auront été soigneusement définies et communiquées à l'élève.

Ainsi, être autonome dans la réalisation d'un TM, c'est développer des compétences précises dans un certain nombre de domaines, être capable d'associer, de maîtriser, de mobiliser des connaissances, d'avoir des réponses adaptées et personnalisées. C'est être capable de développer une pensée complexe.

Bibliographie:

- Daunay Bertrand, 2010, in Reuter Yves, Cohen-Nazria Cora, Daunay Bertrand, Delcambre Isabelle, Lahanier-Reuter Dominique, Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, De Boeck
- Gasparini Rachel, Joly-Rissoan Odile, Dalud-Vincent Monique, 2009, «Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens», Revue française de pédagogie n° 168, juillet-septembre 2009
- Guionnet Christine & Neveu Erik, 2009, Féminins/masculins, sociologie du genre, Armand Colin
- Meirieu Philippe, [http://www.meirieu.com/ DICTIONNAIRE/autonomie.htm](http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm)
- Raynal Françoise, Rieunier Alain, 1997, Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, ESF éditeur



La suite...

Le 2^{ème} colloque ECG aura lieu en novembre 2013 à Fribourg. Nous sommes en train de développer d'autres offres pour les enseignant-e-s ECG. Vous trouverez de plus amples informations sur les offres du WBZ CPS pour les écoles ECG sur notre site Internet.

Contact

Renata Leimer, WBZ CPS
tél. 031 320 16 70
courriel : leimer.renata@wbz-cps.ch

www.wbz-cps.ch