

Folio

Encadrement individuel

Lorsque les jeunes ont besoin d'aide

VALAIS

Formation initiale de deux ans dans les classes qui couvrent l'ensemble d'un secteur professionnel 16

ROLF DUBS

L'orientation sur l'output: qu'est-ce qui compte? 19

Former des jeunes, c'est surtout les encadrer !



La création d'une formation initiale de deux ans est une des principales nouveautés de la loi fédérale sur la formation professionnelle. Les jeunes qui ont des difficultés scolaires ont enfin la chance de pouvoir apprendre un métier de A à Z – avec un bagage scolaire certes plus modeste, mais sans devoir traîner avec eux tout le poids de leur passé à l'école.

Il est bien sûr trop tôt pour parler déjà de succès en rapport avec cette formation de deux ans, mais les premiers

chiffres publiés par les cantons indiquent qu'elle se développe de manière positive. Dans le canton de Zurich, 97% des jeunes qui ont suivi cette filière ont réussi leurs examens et obtenu l'attestation de formation professionnelle (AFP). 40% des assistantes et assistants du commerce de détail et 48% des employés de cuisine continuent leur formation dans le but d'acquérir le certificat fédéral de capacité (CFC). Berne communique que 21% des jeunes qui possèdent une attestation continuent leur formation et qu'ils ont signé, à cet effet, un contrat d'apprentissage de plus courte durée, qui doit se terminer par l'obtention du CFC.

Il ne fait aucun doute que le développement de l'«encadrement individuel» que demande le législateur joue un rôle important dans l'évolution positive de la formation de base de deux ans. Cet encadrement demande toutefois un véritable «diagnostic pédagogique», thème auquel ce numéro de Folio est consacré. Dans son article, Fredi Büchel nous présente l'instrument «Questions sur l'apprentissage», alors qu'Andreas Grassi nous décrit la manière dont il utilise cet instrument. Les «Questions sur l'apprentissage» sont à la base de toute une série de mesures pour assurer l'encadrement individuel spécialisé des jeunes en formation. Très tôt déjà, les deux demi-cantons de Bâle ont développé des concepts à cet effet. Les personnes qui assurent cet encadrement sont déchargées de deux heures de cours par semaine, comme le montre l'article de Ruth Wolfensberger.

L'encadrement individuel spécialisé est un signal important pour l'ensemble de la formation professionnelle. Il signifie, en clair, que l'enseignement au niveau de la formation professionnelle initiale n'est pas seulement une tâche de transmission de savoir, mais aussi une tâche éducative. Il n'est pas nécessaire de transposer les modèles de l'encadrement individuel dans les filières de formation de 3 ou 4 ans, comme cela a déjà été demandé ici et là, mais le signal donné doit être pris au sérieux.

Daniel Fleischmann, rédacteur en chef de Folio; dfleischmann@bch-fps.ch

Améliorer l'apprentissage – ça s'entraîne !

Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ont en général des problèmes métacognitifs. Ils ne savent pas bien gérer et coordonner leurs modes d'apprentissage. A l'Université de Genève, sous la direction du professeur Fredi Büchel, une équipe a développé un instrument – «Questions sur l'apprentissage» – qui permet un diagnostic rapide des difficultés d'apprentissage.

Texte de Fredi Büchel, Nadine Kipfer et Jean-Louis Berger

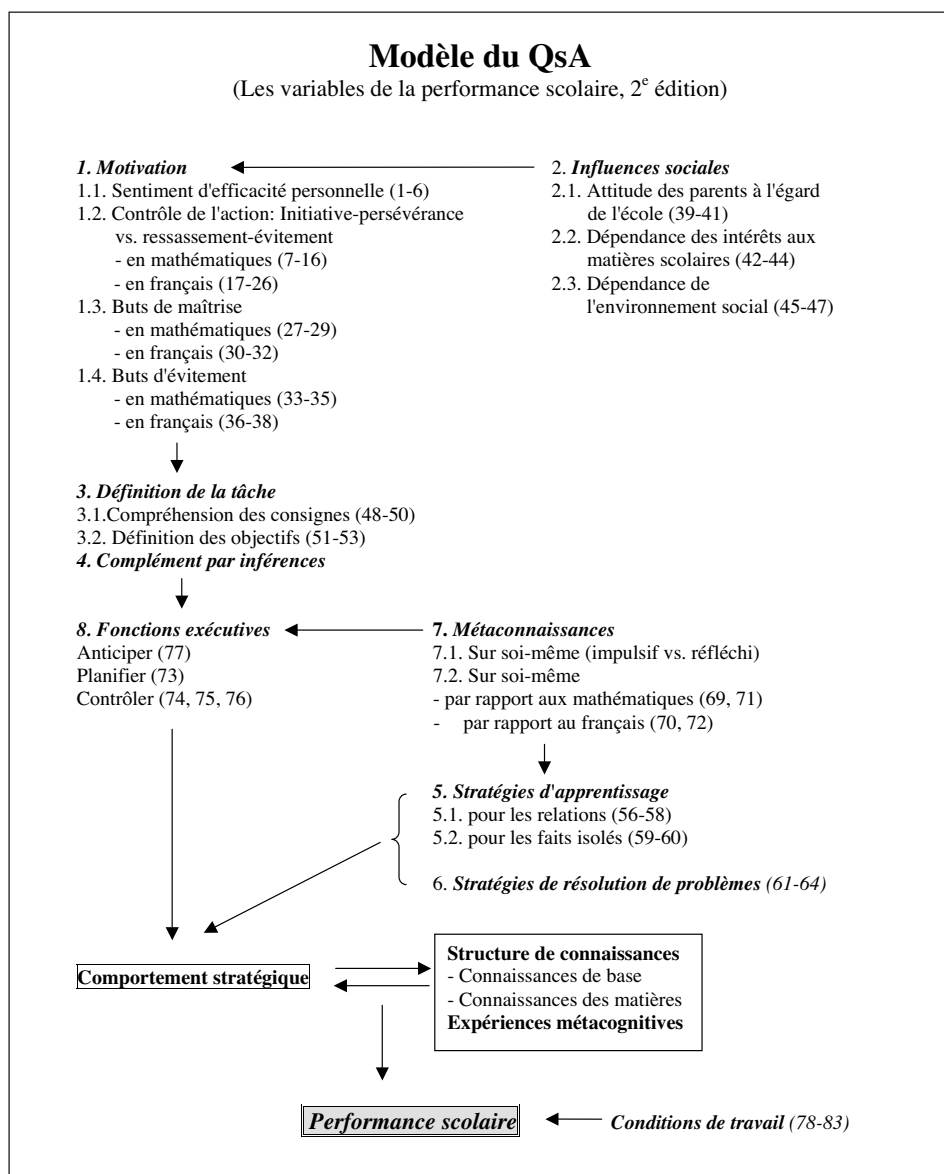
Photos de Reto Schlatter

L'instrument «Questions sur l'apprentissage» (QsA) est composé de 83 questions aux quelles l'apprenante ou l'apprenant répond sur la base d'une échelle de Likert à quatre niveaux.¹ Toutes les questions abordent des thèmes qui sont importants pour l'apprentissage scolaire dans le cadre de la formation professionnelle. «Questions sur l'apprentissage» sert en premier lieu à préparer un entretien personnel avec une ou avec un élève qui a des difficultés d'apprentissage ou à préparer un entraînement individuel pour qu'il puisse améliorer ses capacités d'apprentissage.

LES BASES DE L'INSTRUMENT

L'instrument «Questions sur l'apprentissage» a été développé sur la base

¹ Il s'agit d'une méthode permettant de mesurer les attitudes, les opinions, les représentations personnelles. Une affirmation est confirmée ou infirmée en fonction d'une échelle graduée. Ainsi, sur une échelle de Likert à quatre niveaux, la réponse à l'affirmation «J'aime aller à l'école» peut être «oui, beaucoup», «plutôt oui», «plutôt non», «non, pas du tout». On part du principe que l'écart entre les réponses est identique, raison pour laquelle, sur le plan statistique, les échelles de Likert sont traitées comme des échelles d'intervalle.





d'un modèle théorique qui postule que l'apprentissage scolaire, dans le cadre de la formation professionnelle, est essentiellement influencé par neufs groupes de variables (modèle). L'apprentissage est directement influencé par le comportement stratégique de la personne qui apprend, par les connaissances qu'elle a déjà acquises et par ses expériences métacognitives. Par comportement stratégique, nous entendons l'utilisation de stratégies cognitives d'apprentissage et de résolution de problèmes contrôlées par des routines exé-

Un encouragement efficace de l'apprentissage n'a pas seulement pour but d'acquérir des stratégies cognitives efficaces, mais aussi de les automatiser.

cutives. Les routines exécutives sont influencées par les métaconnaissances déjà acquises au cours de sa vie par la personne qui apprend. Les conditions dans lesquelles ces routines sont utilisées ou non dépendent de la compréhension individuelle d'une tâche. L'adéquation de cette compréhension dépend en premier lieu de la motivation à apprendre. Il s'agit ici du sentiment d'efficacité personnelle, du contrôle de l'action et des buts de maîtrise. La motivation, quant à elle, est directement ou indirectement influencée par des facteurs sociaux. Au niveau de la métacognition, il s'agit

du contrôle (généralement) conscient de l'apprentissage à l'aide de métaconnaissances, de l'organisation et du contrôle de l'apprentissage et de la résolution de problèmes, et de la réalisation compétente d'activités d'apprentissage et de résolution de problèmes à l'aide de stratégies cognitives appropriées. J'ai formulé comme suit la question métacognitive: «Si je connais les spécificités de la tâche, les caractéristiques de mon propre fonctionnement cognitif et un certain nombre de stratégies, comment puis-je anticiper, planifier et contrôler ma démarche apprentissage?» (Büchel, 1995. pp. 23-24).

Les liens fonctionnels entre métaconnaissances, fonctions exécutives et stratégies cognitives sont décrits à la figure 2.

QUE SIGNIFIE «DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE»?

Les enseignants pensent souvent que les élèves prennent au mot les instructions d'apprentissage et de résolution de problèmes. Ils partent du principe que tous les élèves peuvent exécuter les instructions de manière identique. Du point de vue de la théorie de la métacognition, les choses sont cependant plus compliquées (Büchel, 1988). Pour les apprenants qui ont du succès, une instruction est l'occasion de poser des questions métacognitives (Quel est le degré de difficulté de l'épreuve? Quel niveau de précision est attendu? Combien de temps est-ce que je dois ou est-ce que

Figure 2
Les relations entre métaconnaissances, fonctions exécutives et processus cognitifs

Niveau des cognitions

Les métaconnaissances

connaissances par rapport au sujet à apprendre
connaissances par rapport à soi-même
connaissances par rapport aux stratégies

alimentent

Les fonctions exécutives

anticipation
planification
contrôle continu et final

**guident
et coordonnent**

Niveau des cognitions

Les processus cognitifs

processus de décodage
processus d'auto-répétition
processus de comparaison et de classification
processus d'intégration dans la structure des connaissances
processus de rappel

(Büchel, 1996, p. 184)

peux investir? Quelle est l'investissement nécessaire pour contrôler ma manière de procéder?) Ces questions leur permettent de définir des buts d'apprentissage subjectivement adaptés.

Les processus cognitifs sont en général automatisés, les processus métacognitifs sont en règle conscients. Cette distinction t toutefois être utilisée avec une certaine prudence, comme le montre l'intervention décrites ci-après. Car les apprenants avec lesquels nous avons travaillé connaissaient déjà un nombre suffisant de stratégies. Le problème d'un élève qui a des difficultés d'apprentissage n'est pas d'acquérir des stratégies, mais d'avoir conscience au bon moment des stratégies acquises et conscience que des stratégies sont utiles et indispensables. Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ont donc plutôt des problèmes métacognitifs.

UN ENTRAÎNEMENT POUR AMÉLIORER LES CAPACITÉS D'APPRENTISSAGE

A l'aide d'analyses statistiques approfondies, nous avons réussi à dégager quatre profils QsA différents. C'est le profil 2 qui nous intéresse particulièrement ici. Il concerne des jeunes qui ont de faibles résultats dans tous les domaines (22% de l'échantillon). Ce profil se retrouve aussi bien auprès de jeunes qui suivent une formation de 2 ans qu'auprès de jeunes dans une filière de formation initiale de 3 ou 4 ans. On peut partir du principe que les apprenants de ce groupe ont peu de chance de réussir leurs examens de fin d'apprentissage s'ils ne sont pas soutenus à temps. Dans le projet décrit ci-après,

nous avons exclusivement travaillé avec des apprenants qui suivaient une formation initiale de 2 ans. Le projet s'est déroulé en quatre phases.

Au cours de la première phase, 25 enseignants ont suivi, pendant cinq jours, un cours d'introduction théorique et pratique à un module d'entraînement métacognitif composé de 12 leçons. Lors des deux premières leçons, des stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes ont été présentées à l'aide d'exercices extra-scolaires du programme DELF (Büchel & Büchel, 1997)². Pendant la troisième leçon, ces stratégies ont été appliquées à des problèmes mathématiques. Lors des leçons 4 et 5, de nouvelles stratégies ont été introduites et les anciennes ont été consolidées à l'aide d'exercices DELF. La 6e leçon était à nouveau consacrée à l'application de ces stratégies à des problèmes mathématiques. Lors de la leçon 7, des stratégies de compréhension de textes ont été introduites à l'aide du Programme d'Enrichissement Instrumental (Feuerstein et al., 1980). Dans la 8e leçon, ces stratégies ont été utilisées pour des textes proches de textes scolaires. Enfin, dans la 9e leçon, les participants ont à nouveau travaillé avec le Programme d'Enrichissement Instrumental et dans les trois dernières leçons, toutes les stratégies ont été utilisées pour la compréhension de textes et pour des épreuves de mathématiques.

² Programme DELF: Découvrez vos capacités, réalisez vos possibilités, planifiez votre démarche, soyez créatifs.

EXEMPLES DE QUESTIONS QSA

Les réponses possibles à toutes les questions sont «oui, beaucoup», «plutôt oui», «plutôt non», «non, pas du tout» ou «très souvent – etc.».

Motivation

Sentiment d'efficacité personnelle

Contrôle de l'action

Quand je dois faire des exercices de maths difficiles, je prends beaucoup trop de temps à savoir comment je veux commencer.

Buts de maîtrise vs. buts d'évitement:

Souhaitez-vous avoir le moins de travail possible en français?

Influences sociales

Vos parents savent-ils ce que l'on attend de vous à l'école?

Compréhension des consignes

Cela vous arrive-t-il de ne pas comprendre ce qui est demandé dans une épreuve écrite?

Stratégies cognitives d'apprentissage et de résolution de problèmes

Quand je lis une consigne, je reporte les mots importants à côté.

Pour résoudre un problème difficile, je note ce qui est déjà donné et ce que je dois encore chercher.

Métaconnaissances sur soi-même

J'ai tendance à faire les exercices trop rapidement.

Fonctions exécutives (stratégies métacognitives)

Quand vous résolvez des problèmes difficiles, faites-vous un petit plan qui indique comment arriver à la solution?

Conditions externes de travail

Débarrassez-vous votre table des autres objets (par exemple journaux, lettres, CD) avant de commencer à faire vos devoirs?



Fredi Büchel est professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Fredi.Buchel@pse.unige.ch
Nadine Kipfer est responsable des stages pour les étudiants du master en éducation spéciale à l'Université de Genève et collaboratrice de recherche à l'Institut Fédéral des Hautes Etudes en Formation Professionnelle (IFFP) à Lausanne.
Jean-Louis Berger est assistant de recherche à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève.


Au cours de la deuxième phase, une partie des enseignants formés (groupe 1) a appliqué le module d'entraînement avec 30 jeunes de trois classes. Un deuxième groupe expérimental d'enseignants (groupe 2), avec 32 jeunes de quatre classes, n'a intégré, selon les besoins, que certaines parties du module dans leur enseignement. Les deux groupes ont été comparés avec un groupe de contrôle (22 jeunes de trois classes), dont les enseignants n'avaient pas participé à la formation. Les trois groupes ont ensuite été évalués par un post-test.

Dans la troisième phase, les enseignants du groupe 1 ont effectué un entraînement individuel avec un ou deux apprenants qui n'avaient pas suffisamment profité de l'entraînement en groupe.

Un deuxième test a été effectué trois mois après le premier test. Il devait montrer si les effets de l'entraînement avaient perdurés et si les élèves ayant suivi un entraînement individuel supplémentaire s'étaient rapprochés de la moyenne de la classe.

RÉSULTATS DE L'ENTRAÎNEMENT

Pour l'instant, tous les tests n'ont pas encore été mis en valeur. Mais nous disposons déjà des résultats suivants: les enseignants étaient tous très satisfaits du cours de formation. Les entraînements en classe ont montré que les résultats des tests de mathématiques du groupe 1 étaient plus élevés que ceux du groupe 2. Les résultats des deux groupes sont aussi plus élevés que ceux du groupe de contrôle. Le 2e test montre une légère baisse, mais les résultats restent supérieurs, de manière significative, aux résultats des pré-tests. Il en va de même pour le résultat du test concernant la compréhension d'un texte, même si les acquis sont en général plus faibles dans ce domaine. De manière générale, cette étude a montré que les difficultés d'apprentissage constatées à l'aide des «Questions sur l'apprentissage» peuvent être diminuées grâce à un entraînement relativement modeste.



«Je suis convaincue que nous aidons réellement les jeunes»

Dans aucun autre canton de Suisse, la part des jeunes qui suivent une formation professionnelle initiale de deux ans n'est aussi importante que dans les deux demi-cantons de Bâle. Il n'est donc pas surprenant que ce soit précisément dans cette région que des modèles aient été développés très tôt pour assurer un encadrement individuel des apprenants.

Texte de Ruth Wolfensberger

Photos de Reto Schlatter

La nouvelle formation professionnelle initiale de deux ans qui aboutit à l'attestation fédérale professionnelle (AFP) est destinée à des jeunes qui souhaitent entrer plus «doucement» dans la vie professionnelle – que cela soit pour des raisons scolaires ou personnelles. Pour que cette formation initiale, comparative-ment plus exigeante que l'ancien préapprentissage, ait des chances de succès, les jeunes peuvent bénéficier au besoin d'un «encadrement individuel spécialisé» (OFPr, art. 10). Cet encadrement (désigné aujourd'hui plus simplement par «enca-

drement individuel» – EI), doit soutenir de manière efficace et ciblée les jeunes et les entreprises formatrices.

Avec les directives cantonales, un groupe de travail a, en 2005 déjà, fixé un règlement pour la formation initiale de deux ans dans les cantons de Bâle Ville et de Bâle Campagne. Les éléments clés de ces directives: la taille des classes (maximum 12 élèves pour les professions artisanales et industrielles, 14 pour le commerce de détail, 18 pour les employés de bureau), la concrétisation de l'encadrement individuel exigé par la loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr, art. 18) ainsi qu'une collaboration étroite entre les trois lieux de formation. Ces directives sont entrées en vigueur en 2005 et elles ont été appliquées dans le cadre d'un projet

(2005-2008) qui est actuellement évalué par des spécialistes externes.

LES TÂCHES D'UN ENCADREMENT INDIVIDUEL

L'encadrement individuel (EI) est assuré par un enseignant ou une enseignante de l'école professionnelle expérimenté, compétent et qui enseigne dans des classes de formation de deux ans. Cette personne se charge du coaching des élèves de sa classe. En cas de besoin, tous les jeunes qui suivent un apprentissage de deux ans peuvent bénéficier de cet encadrement individuel. En cas de difficultés à apprendre ou de problèmes personnels qui pourraient influencer défavorablement l'apprentissage, les jeunes peuvent s'adresser à l'enseignant EI, qui est à la fois une personne de con-

fiance et l'interlocuteur pour toutes les questions qui les préoccupent. Elle peut être contactée chaque semaine, à l'école ou en dehors de celle-ci et elle est (pratiquement) toujours atteignable au téléphone. L'encadrement individuel est décrit en détail sur un dépliant qui est distribué au début de l'apprentissage. Les maîtres d'apprentissage reçoivent aussi une lettre de la direction de l'école, qui leur présente la personne EI chargée de leurs apprentis.

- Au début de la formation, la personne EI établit, avec chaque élève, un profil d'apprentissage: elle y relève les ressources, analyse les difficultés et, si nécessaire, fixe les mesures d'encouragement et de soutien individuel dont l'apprenant a besoin.
- La personne EI fixe et accompagne le processus d'apprentissage et discute avec les partenaires (maîtres

d'apprentissage, autres enseignants) des mesures qui ont été prises. En cas de difficultés, c'est la personne EI qui est la personne de contact pour les maîtres d'apprentissage.

- La personne qui assure l'EI connaît tous les services spécialisés importants et, le cas échéant, oriente les apprenants vers ces services.
- Au cours de la première année, elle examine avec les apprenants et les maîtres d'apprentissage s'il y a une possibilité, une fois obtenue l'attestation fédérale professionnelle (AFP), de poursuivre la formation avec une troisième année de formation initiale. La personne EI examine également si une prolongation de la formation initiale de deux ans est éventuellement nécessaire.
- L'enseignant EI reconnaît à temps si la réussite de l'apprentissage est menacée et prend les décisions qui s'imposent (mesures, interventions) en accord avec les apprenants, les partenaires de l'apprentissage, les parents, les enseignants et les organes de contrôle de l'apprentissage.

crer du temps à ces activités. Pour acquérir ces compétences ou pour les renforcer, les personnes EI peuvent, depuis l'été 2006,

Aujourd'hui déjà, des demandes pour un encadrement individuel pendant la formation initiale de trois ans ont été exprimées.

suivre une formation continue proposée par le Zürcher Hochschuleinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik ZHSF (encadré 1) ou par l'IFFP.

Les enseignants EI font tous partie d'un groupe spécialisé. Pendant la période de mise en place (2005-2007), le groupe des personnes EI des deux demi-cantons de Bâle se retrouvait chaque mois. Depuis l'été 2007, chacune des sept écoles professionnelles a organisé son propre groupe EI. On y échange des expériences, y développe des instruments et assure les contacts externes. Une intervision régulière est un des éléments importants de la formation continue personnelle.

Les groupes spécialisés forment un réseau chapeauté par un groupe faïtier bi-cantonal qui se réunit au moins trois fois par année et qui organise une rencontre annuelle EI. Les organes de contrôle d'apprentissage des deux cantons sont également représentés dans le groupe faïtier.

QUE COÛTE L'ENCADREMENT INDIVIDUEL – ET QU'EST-CE QU'IL APORTE?

Chaque enseignant EI est déchargé de deux heures de cours par semaine. Un sondage à l'occasion de la réunion du groupe faïtier, le 23 octobre 2007, a montré que les personnes EI estiment que l'effort consenti pour assurer l'encadrement est assez important, mais qu'il leur donne aussi beaucoup de satisfaction. Un des atouts de ce modèle est certainement qu'il permet d'agir sans barrières. Le fait de pouvoir réagir rapidement et de manière non bureaucratique lorsque des problèmes apparaissent a

LA FORMATION EI AU ZHSF

Il ne suffit pas d'être un bon enseignant pour pouvoir «encadrer individuellement» des jeunes. Avec le Zürcher Hochschuleinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik Berufsbildung ZHSF, les responsables bâlois ont élaboré un concept de formation continue «Bases pour un encadrement individuel professionnel». Les cinq modules de cette formation peuvent être suivis en même temps, séparément et ils sont attestés. A la fin, les participants obtiennent un certificat (15 points ECTS). Des formations partielles équivalentes sont acceptées.

Module 1: Bases du coaching

Module 2: Diagnostic d'encouragement, planification individuelle d'apprentissage et contrôle des résultats

Module 3: Apprendre et encourager l'apprentissage, en théorie et en pratique

Module 4: Crise d'adolescence ou trouble psychique? Ras-le-bol, dépression, psychose, ou quoi?

Module 5: Réseau local – qui fait quoi?

Direction: Georges Kübler, Mittelschul- und Berufsbildungsamt Zurich. georges.kuebler@mba.zh.ch; Programme et inscription: www.zhsf-edu.ch/baz (Filière L03)

LE PROFIL DES PERSONNES EI

Les enseignants EI sont à la fois interlocuteurs, coordonnateurs et «aiguilleurs». L'encadrement de jeunes demande une grande ouverture d'esprit, de l'attention et une aptitude à les valoriser. En tant que personnes de confiance des apprenants, ils doivent être prêts à s'occuper de toutes sortes de problèmes. Ils doivent savoir établir des contacts avec des personnes d'autres cultures et régions linguistiques, avoir des connaissances de coaching et d'encadrement, de conduite d'entretiens et de psychologie d'apprentissage. Ils assurent un enseignement qui tienne compte des genres et, en cas de besoin, proposent des interlocuteurs de même sexe aux jeunes femmes et aux jeunes hommes. Ils doivent aussi connaître les réseaux sociaux et, surtout, être d'accord de consacrer

fait ses preuves. Le double rôle d'une personne EI, à la fois enseignant évaluateur et personne de confiance, n'a pas posé de problèmes jusqu'à présent. Cette problématique est toujours abordée et il existe des alternatives (personne EI de la classe parallèle ou service de conseil de l'école). Les personnes EI essayent aussi de gérer leur propre charge de manière professionnelle, ce qui implique de savoir prendre de la distance et de connaître ses propres limites. Ce processus est grandement renforcé par une intervision dans l'équipe (groupe spécialisé, encadré 2).

Il n'est pas possible de mesurer l'impact de l'encadrement individuel, car il n'existe encore aucune formation AFP de deux ans sans EI qui permettrait une comparaison. Le fait est que tous les jeunes ont un premier entretien «d'introduction», puis des entretiens lors de la remise des bulletins et des entretiens «d'état des lieux». La moitié environ des apprenants utilise l'offre de conseils et de coaching de manière plus ou moins intense. Nous pouvons être fiers des résultats que nos premiers jeunes ont obtenus lors de la procédure de qualification AFP et nous sommes convaincus que les personnes EI ont grandement contribué à ces résultats. De manière générale, les feedback des apprenants et des maîtres d'apprentissage sont très positifs. Aujourd'hui déjà, des demandes pour un encadrement individuel pendant la formation initiale de trois ans ont été exprimées.



Ruth Wolfensberger est la présidente du groupe faïtier EI bi-cantonal; ruth.wolfensberger@bs.ch



UNE AIDE POUR S'AIDER SOI-MÊME

L'«Encadrement individuel spécialisé» fait partie des nouveautés dans la formation initiale de deux ans du commerce de détail avec attestation fédérale professionnelle. Oliver Hungerbühler nous parle ici de son expérience à l'aide de trois exemples.

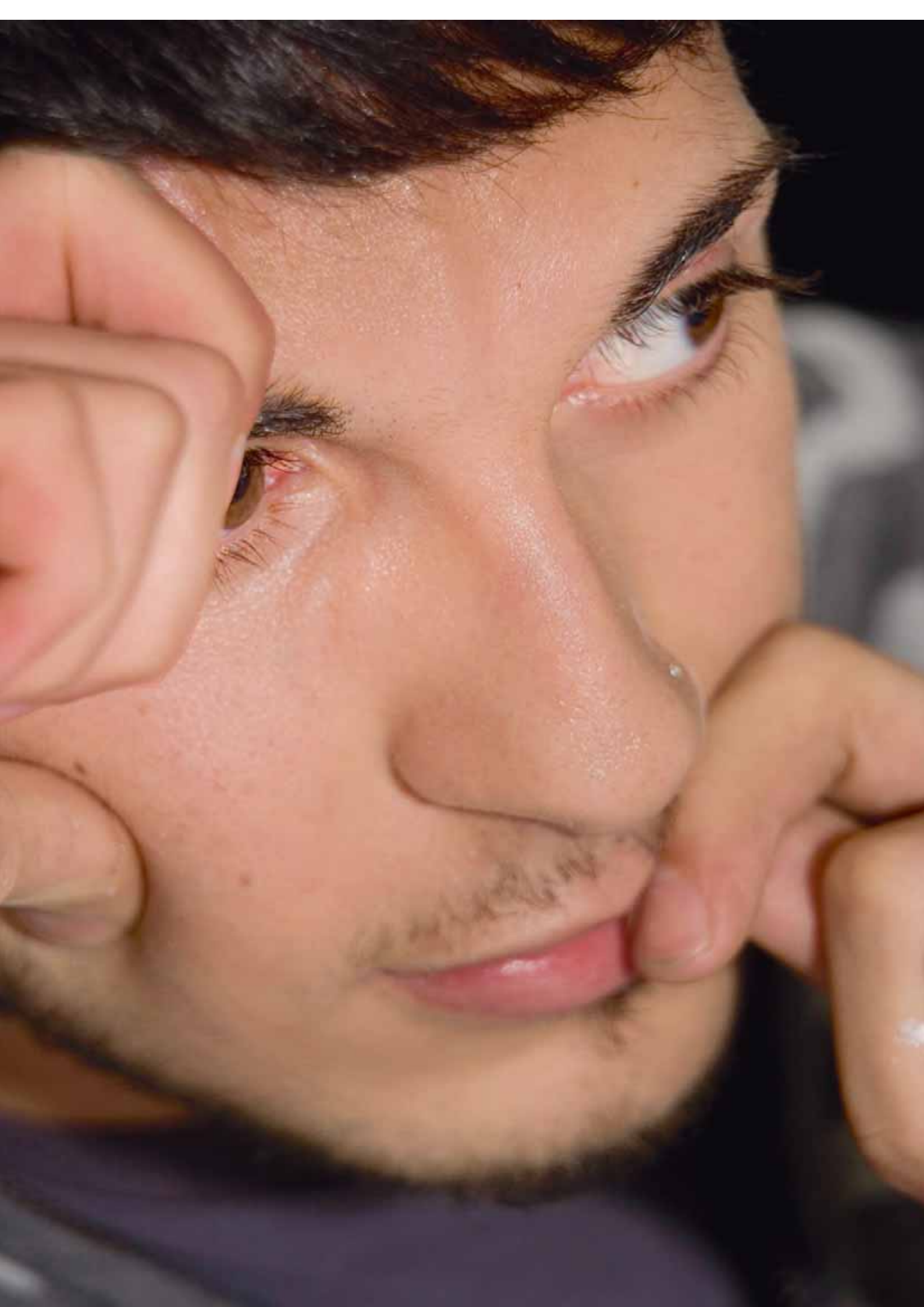
Lundi matin, 11h00, entretien avec Maya W. C'est le premier d'une série d'entretiens individuels avec les élèves de la classe de première année d'assistantes et assistants de commerce de détail dont je suis la personne EI responsable. Au début, Maya est assez nerveuse, elle n'a pas l'habitude de ce type d'entretien. Mais la situation se détend rapidement. Nous parlons de ses sentiments par rapport à l'apprentissage, de ses buts, de ses forces et faiblesses, de ses espoirs et de ses craintes. Maya est contente de pouvoir me parler de ses expériences à l'école, qui ne sont pas toutes positives. Elle me dit qu'elle passe beaucoup d'heures à apprendre, mais qu'elle a des difficultés à se concentrer. Il s'avère qu'à la maison, elle n'a pas d'endroit optimal pour apprendre: elle n'a pas de table de travail pour elle, et elle se laisse souvent distraire par la télévision, l'appareil stéréo, le téléphone ou le réfrigérateur. Je l'aide à trouver elle-même des idées comment améliorer cette situation. Après avoir pesé le pour et le contre de diverses possibilités, elle décide elle-même comment s'y prendre. Cette décision est notée par écrit, avec un délai, qui permettra de vérifier si elle a pu réaliser ce qui était convenu. A la fin de l'entretien, je suis satisfait. Maya est visiblement motivée pour sa formation et elle assume déjà ses propres responsabilités pour son apprentissage.

Cela est tout à fait dans l'esprit du concept EI, car un «encadrement individuel spécialisé» est, dans le cas idéal, une aide pour s'aider soi-même. Le but de l'EI est de reconnaître et résoudre à temps les problèmes qui peuvent mettre en danger la réussite d'un apprentissage. En même temps, cet encadrement doit aussi décharger les entreprises formatrices. En tant qu'enseignant EI, je suis donc à la fois la personne de confiance des apprenants et l'interlocuteur pour l'entreprise formatrice.

Quatre semaines plus tard. J'ai eu un entretien individuel avec chaque élève de la classe. Je commence maintenant à rendre visite aux entreprises où ils font leur apprentissage. Dans le magasin de sport où Yilmaz D. suit sa formation, je suis agréablement surpris. Yilmaz semble s'être bien intégré sur son lieu de travail, c'est lui qui me fait faire le «tour du propriétaire». Sa responsable sur place est contente de faire ma connaissance. Elle profite de l'occasion et me parle des lacunes d'Yilmaz en allemand. Nous décidons d'attendre ses premières notes puisque l'allemand, dans les cours, fait l'objet d'une heure d'appui spéciale pour tous mes élèves. Si nécessaire, pendant le deuxième semestre, Yilmaz pourrait suivre un cours d'appui supplémentaire d'allemand.

Samedi après-midi: c'est le week-end, mais émotionnellement et en pensées je suis ailleurs. Il y a deux jours, j'ai eu un entretien avec Tanja M., et ce qu'elle m'a dit me préoccupe. Elle m'a raconté qu'elle a de sérieux problèmes en ce moment et qu'à la suite de ces problèmes, elle a été renvoyée de la maison. De plus, elle a fait quelques allusions qui indiquent qu'elle a été battue et abusée sexuellement pendant son enfance. Il est évident qu'elle souffre encore aujourd'hui de ces expériences. Je ne sais pas très bien comment gérer cette situation et je décide d'en parler la semaine prochaine à la réunion de l'équipe EI. Nous y discutons d'aspects très divers, des bases juridiques, des limites de notre travail, etc.. Nous décidons que pour l'instant, il est prématuré d'entreprendre quoi que ce soit et que nous allons observer Tanja avec plus d'attention. Si elle devait aborder d'elle même ce sujet, je l'orienterai vers un service spécialisé externe, ce problème dépassant nettement les compétences et les tâches d'une personne EI.

Pour ce type de cas, l'encadrement individuel se heurte à ses limites. Mais il est clair que l'EI a rencontré beaucoup de succès jusqu'à présent et que personne ne veut plus y renoncer. Les entreprises formatrices apprécient d'avoir un interlocuteur à l'école et pour la personne chargée de l'encadrement, il est intéressant d'avoir ce contact étroit et privilégié avec les apprenants. Les jeunes se sentent pris au sérieux et savent à qui ils peuvent s'adresser avec leurs problèmes.



Du diagnostic à un encadrement individuel bien ciblé

Celles et ceux qui veulent encadrer et encourager les jeunes qui ont des difficultés d'apprentissage doivent tout d'abord déterminer les problèmes qu'ils rencontrent. De telles mesures doivent être prises pour 15 à 20% des jeunes qui suivent une formation professionnelle initiale.

Texte de Andreas Grassi

Photos de Reto Schlatter

De plus en plus souvent, les écoles professionnelles évaluent les aptitudes d'apprentissage des jeunes en formation sur la base d'un concept précis qui permet de détecter rapidement les difficultés qu'ils rencontrent. En plusieurs étapes, les enseignants évaluent d'une part les connaissances linguistiques standard et les connaissances mathématiques de leurs élèves, et, d'autre part, les jeunes en formation réalisent, déjà au cours des premières semaines à l'école, des tâches et des travaux d'apprentissage qui permettent d'observer avec précision les compétences personnelles et sociales de chaque élève.

Ces informations permettent de procéder à une première évaluation provisoire et de répartir les apprenants en quatre groupes:

- jeunes qui sont vraisemblablement trop peu stimulés et motivés par la formation choisie;
- jeunes qui pourront probablement remplir les exigences du métier qu'ils apprennent;
- jeunes qui ne pourront remplir ces exigences qu'avec un soutien;
- jeunes dont les aptitudes d'apprentissage ne suffiront probablement pas pour pouvoir achever leur formation avec succès.

En tant qu'enseignant chargé de la classe, j'ai une discussion avec les jeunes des groupes a, c et d. La plupart des élèves

(75 à 80%) font partie du groupe b. Pour eux, on peut partir du principe que le processus de recherche d'un métier et d'une place d'apprentissage a été mené avec soin.

L'INSTRUMENT «QUESTIONS SUR L'APPRENTISSAGE»

Comme base de discussion, j'utilise les Questions sur l'apprentissage, auxquelles les jeunes des groupes a, c et d doivent répondre. Cette tâche, qui demande de 20 à 40 minutes, peut être exécutée pendant ou en dehors des cours. Le lieu où les jeunes répondent au questionnaire n'a pas d'influence significative sur la qualité des réponses.

L'instrument Questions sur l'apprentissage a été développé par Fredi Büchel. Il existe depuis 1992. Il me donne

la possibilité de parler avec mes élèves de leurs difficultés d'apprentissage de manière différenciée en me fondant sur la théorie. J'ai travaillé pendant plus de dix ans avec des classes ordinaires (divers métiers), des cours d'appui et des classes de formation professionnelle élémentaire, et ceci dans diverses branches professionnelles. Le modèle de Fredi Büchel postule que les bonnes performances scolaires sont influencées par neuf variables, auxquelles l'instrument consacre une série de questions. En tant qu'enseignant, je dois comprendre les interrelations entre ces variables. Cela évite d'analyser les difficultés d'apprentissage et les déficits de performances des jeunes en se basant sur un schéma d'explication trop rapide et monocausal. L'article de Fredi

CONCEPT DE DÉTECTION RAPIDE DES CAPACITÉS D'APPRENTISSAGE

Pré-connaissances
Langue locale standard
Mathématiques

Performances
d'apprentissage et de
travail des apprenants

Observation ciblée des
compétences person-
nelles et sociales

Détection précoce de difficultés
d'apprentissage et déficits de perfor-
mances après huit à dix semaines de
formation professionnelle initiale

présente plus en détail les Questions sur l'apprentissage.

UTILISATION DE L'INSTRUMENT DANS LES COURS D'APPUI ET LES CLASSES AFP

C'est le concept de l'école en matière de détection précoce qui décide si l'instrument Questions sur l'apprentissage, qui est aussi un instrument d'encouragement, doit être utilisé par les enseignants dans le cadre des cours d'appui et des mesures d'encouragement. Lors d'un premier entretien, il s'agit de déterminer comment les jeunes évaluent eux-mêmes leurs difficultés d'apprentissage et leurs déficits de performances. Dans la plupart des cas, ils sont heureusement disposés à participer à ce processus de diagnostic. On en clarifie d'entrée les conditions générales (volontariat et engagement par rapport à l'offre, mode individuel de travail centré sur l'apprentissage). L'attention des apprenants est attirée sur trois éléments. Ils préparent le terrain pour qu'ils puissent

réellement tirer profit de l'utilisation des Questions sur l'apprentissage:

1. Les difficultés d'apprentissage et les déficits de performances sont différents pour chaque élève. Par conséquent, les mesures de soutien doivent, elles aussi, être individuelles.
2. Un soutien approprié des aptitudes d'apprentissage se fonde sur un diagnostic établi avec soin (recherche des causes).
3. Pour obtenir des progrès, une collaboration entre l'enseignant et l'apprenant est indispensable.

Dans les classes de formation élémentaire et de formation AFP, plus petites, un plus grand nombre d'apprenants est confronté à des difficultés d'apprentissage et des déficits de performances. Dans ces classes, il est recommandé que tous les apprenants répondent au questionnaire, de sorte à créer une base pour aborder le thème important de «l'apprentissage» avec l'ensemble de la classe. Des classes plus faibles sur le plan

cognitif ou des élèves qui n'ont que peu de compétences linguistiques ont besoin que l'enseignant les aide, par exemple en répétant une question avec d'autres mots, plus simples. Dans les classes qui présentent des difficultés de concentration, le questionnaire peut être rempli par étapes. La version pour l'enseignant, avec ses titres intermédiaires, permet de structurer ces étapes.

L'AVANTAGE D'ENTRETIENS COURS ET FRÉQUENTS PLUTÔT QUE DE LONGUES DISCUSSIONS

Les enseignants ont souvent peur de trop exiger de leurs élèves avec les 83 Questions sur l'apprentissage. Les expériences réalisées ne confirment pas cette peur, ou dans une très faible mesure seulement. En général, les apprenants déclarent que «S'était intéressant», «En remplissant le questionnaire, j'ai souvent réfléchi à ma façon d'apprendre» ou «Est-ce que cela joue vraiment un rôle que j'ai du succès ou des

échecs lors d'un apprentissage?», ce qui prépare favorablement le terrain pour avec une discussion approfondie avec eux sur l'apprentissage en général.

Les apprenants ont leur propre théorie subjective sur les raisons qui les empêchent d'atteindre les résultats d'apprentissage et de performances souhaités. Ils montrent des préférences très nettes pour certaines questions de l'instrument Questions sur l'apprentissage. Il s'agit de mettre cela à profit. Pour lancer la discussion, on peut par exemple leur demander «Quelles sont les questions qui étaient particulièrement intéressantes pour vous?». La réaction des jeunes au fait que l'enseignant s'occupe de manière approfondie de la situation enseignement-apprentissage est en général positive. Ne pas être en même temps la personne qui juge leurs performances, mais qui les accompagne uniquement dans les cours d'appui et d'encouragement, favorise et augmente leur confiance. Pour un premier entretien, il est recommandé

de prévoir environ 30 minutes (base pour un encadrement efficace: des entretiens courts et fréquents plutôt que de longues discussions). Ces entretiens permettent d'identifier les problèmes qu'il s'agira de résoudre par la suite.

L'ÉVALUATION DES RÉPONSES DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT

En tant qu'enseignant, c'est à moi qu'il incombe de procéder à l'évaluation des réponses aux Questions sur l'apprentissage. Cela peut provoquer une attitude de défense chez les élèves: «Il va me dire tout ce qui est faux dans ma façon d'apprendre». Il faut donc d'entrée que j'évite d'être «fixé» dans ce rôle d'expert.

Pour évaluer les réponses, il est recommandé de procéder par étapes, ce qui permet de gagner du temps:

1. Marquer les valeurs extrêmes (réponses aux deux extrémités de l'échelle de Likert).

2. Constaté dans quelles variables se situent ces réponses.

3. Contrôler les autres réponses dans ce domaine et déterminer si une hypothèse d'explication peut être formulée à partir des réponses.

4. Lors d'une discussion, confronter les élèves avec cette hypothèse dans le sens «En examinant le questionnaire, il m'est apparu que...» ou «Se pourrait-il que...».

L'objectif de cette forme d'évaluation est de passer un «accord de travail» avec l'apprenant, accord centré sur ses progrès et que le jeune considère comme un réel soutien.

L'adolescence, c'est l'âge des rêves, des premiers amours. Dans leurs relations avec les autres, les jeunes expérimentent tout l'éventail des hauts et des bas. Il doivent aussi s'affirmer dans leur propre groupe d'âge.



Valais: formation initiale de deux ans dans les classes qui couvrent l'ensemble d'un secteur professionnel

Lorsque les cuisinières apprennent à faire des saucisses !

Pour assurer le maintien et pour améliorer l'attrait de la formation professionnelle, l'école de formation professionnelle du Haut-Valais organise depuis de nombreuses années des classes qui couvrent l'ensemble d'un secteur professionnel.

Texte de Roland Buri et Daniel Schnyder

Photos de Daniel Schnyder

Pour l'école de formation professionnelle du Haut-Valais, avec ces deux centres à Brigue et à Viège, il n'y a pas de doute: si elle offre des classes qui ne rassemblent que les élèves d'une seule profession, elle ne peut pas assurer les cours de formation initiale de deux ans – la région est bien trop petite pour cela. De nombreux jeunes qui ont des difficultés à apprendre seraient alors obligés de suivre la partie scolaire de leur apprentissage dans d'autres cantons. Cela impliquerait de longs trajets et, par conséquent, une perte d'attrait pour certaines professions. De plus, cela remettrait en question la perméabilité prévue par la nouvelle loi sur la formation professionnelle entre les filières de formation initiale de 2, de 3 et de 4 ans, qui implique souvent un transfert dans une école extra-cantonale.

UN ENSEIGNEMENT CENTRÉ SUR LA PRATIQUE

Comme les écoles professionnelles du Haut-Valais avaient auparavant déjà fait de bonnes expériences avec des classes de préapprentissage qui couvraient tout un secteur professionnel, elles ont, en octobre 2004, déposé une demande auprès de l'OFFT pour un projet-pilote «Formati-

on professionnelle pour tous». Ce projet, destiné à garantir la formation initiale de deux ans dans le Haut-Valais, a été accepté. Il comporte trois éléments essentiels:

- Assurer l'enseignement de la formation professionnelle initiale de deux ans dans des classes couvrant l'ensemble d'un secteur professionnel (classes interprofessionnelles).
- Mise en place d'un encadrement individuel spécialisé.
- Création d'un service d'accueil spécialisé pour la formation professionnelle.

Nous allons nous concentrer ici sur nos expériences avec des classes regroupant plusieurs professions d'un même secteur. Pour les écoles du Haut-Valais, le passage du préapprentissage à la formation professionnelle initiale de deux ans (AFP) était un défi de taille. Il s'agissait notamment d'examiner s'il était possible, dans les classes interprofessionnelles, d'enseigner en tenant compte des objectifs standards déterminés pour chaque profession. Il fallait aussi voir si les apprenants disposaient des conditions nécessaires pour cela. En raison du petit nombre d'élèves, nous avons été obligés, pour les cours, de regrouper les élèves de première et de deuxième année. Nous essayons de mettre à profit les capacités des apprenants de deuxième année pour qu'ils soutiennent leurs camarades de première année (révision, répétition régulière). En principe, pour la formation initiale de deux ans, notre but

reste toutefois d'enseigner séparément les classes de première et de deuxième année. En automne 2005, une classe pilote interprofessionnelle a été mise sur pied pour le secteur des «Denrées alimentaires». Elle regroupe les employé(e)s de cuisine AFP et les jeunes en préapprentissage dans l'intendance, la boulangerie et la boucherie. Dans ces cours interprofessionnels, les contenus théoriques spécifiques à chaque métier sont surtout transmis par la pratique. Les cours comportent environ 40% d'enseignement théorique classique et 60% de travaux pratiques. A cet effet, en 2005, nous avons provisoirement installé une infrastructure de cuisine mobile et les apprenants ont aussi apporté des outils de travail de leur entreprise à l'école. L'apprenti aide-boucher, par exemple, pour une démonstration sur la production de saucisses, a apporté une machine à saucisses de son entreprise. Entre-temps, la salle de classe a été rénovée et elle a été adaptée aux besoins de tous les métiers du secteur des denrées alimentaires.

SOUPLESSE ET SOLUTIONS INDIVIDUELLES

La manière pragmatique avec laquelle le Haut-Valais organise actuellement la formation professionnelle initiale peut aussi être illustrée à l'exemple d'une employée en intendance, qui a été la seule à commencer cette formation en automne 2006. Notre école n'était pas en mesure d'en-





Dans les classes interprofessionnelles, nous essayons de mettre à profit les capacités des apprenants de deuxième année pour qu'ils soutiennent leurs camarades de première année.

seigner tous les contenus spécifiques à cette profession. Comme cette jeune femme fait son apprentissage dans le Bas-Valais et qu'elle parle assez bien le français, nous avons trouvé une solution avec l'école pro-

Les classes interprofessionnelles sont considérées comme un enrichissement. Grâce aux échanges qu'ils pratiquent entre eux, la motivation des apprenants augmente.

fessionnelle de Châteauneuf, près de Sion. L'apprentie continue toutefois à suivre la formation de culture générale dans le Haut-Valais. En plus, elle participe aux cours interprofessionnels de la classe des «Denrées alimentaires». Elle suit ces cours à titre volontaire, ce qui s'inscrit en faveur du concept, de la motivation et de l'engagement des apprenants. Elle dit: «Je considère que c'est une chance d'être dans une classe interprofessionnelle. Parce qu'il y a aussi des camarades employé(e)s de cuisine dans la classe, j'apprends plus que d'habitude. Et j'ai aussi la possibilité de donner aux autres des informations sur la profession que j'ai choisie.»

Ce type de feedback montre que les classes interprofessionnelles sont considérées comme un enrichissement. Grâce aux échanges qu'ils pratiquent entre eux, la motivation des apprenants augmente. Comme

il s'agit d'un projet pilote, les élèves de la classe de formation initiale de deux ans ont aussi eu la possibilité de participer à plusieurs manifestations. C'est ainsi qu'ils ont préparé le buffet-apéritif pour la fête de fin d'apprentissage 2006 et qu'ils ont pu participer à un échange interrégional avec des jeunes d'Italie du Nord consacré aux habitudes culturelles et alimentaires. Des classes italiennes ont passé une semaine en Valais, et nos apprentis se sont ensuite rendus en Italie. D'autres manifestations ont également été organisées (banquets, entraînement de cuisiniers pour le championnat du monde, un événement spécial sur les mets sucrés) et commentés dans la presse.

DES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS TRÈS ENGAGÉS

L'enseignant est un facteur déterminant pour le succès d'une classe interprofessionnelle. Il doit connaître les ordonnances sur la formation professionnelle initiale de chaque profession représentée dans la clas-

se et savoir les combiner avec son propre domaine de compétence – et créer des nouvelles fiches de travail correspondantes. L'idée de faire appel à des enseignants spécialisés de chaque groupe professionnel pour les cours spécifiques à chaque profession n'a pas été réalisée; pour l'instant, les échanges intenses entre les enseignants du domaine des «Denrées alimentaires» ont rendu cette mesure superflue.

Pour les classes interprofessionnelles il est, de plus, indispensable que les enseignants spécialisés et les enseignants de culture générale collaborent étroitement entre eux. Des visites réciproques dans les cours, toutes les quatre semaines environ, un échange régulier sur les élèves et la tenue de réunions préparent favorablement le terrain pour un bon équilibre entre la formation de culture générale et la formation spécifiquement professionnelle. L'échange entre enseignants permet aussi d'élaborer plus facilement des mesures de soutien pour les élèves. Pour que les enseignants disposent de suffisamment de temps pour



Roland Buri est chef de cuisine diplômé et enseignant spécialisé en cuisine; roland.buri@gbsbrig.ch
Daniel Schnyder est conseiller en organisation et chef du projet «Formation professionnelle pour tous»; daniel.schnyder@gbsbrig.ch

ces échanges, ils ont été déchargés d'une demi-heure de cours chacun pendant la période du projet «Formation professionnelle pour tous».

Compte tenu des expériences positives réalisées jusqu'à ce jour, nous allons, dans la phase du projet jusqu'en 2009, continuer un enseignement interprofessionnel dans la classe «Denrées alimentaires» et, à l'avenir, intégrer dans cette classe des apprenants qui font un apprentissage de deux ans dans le domaine de la boucherie et de la boulangerie. Pour l'instant, ce système comporte de très nombreux avantages, tant au niveau pédagogique pour la transmission des contenus que pour des questions d'organisation de l'enseignement. Les cours interentreprises, par contre, ne sont pas organisés au niveau interprofessionnel, mais interclasses. En Valais, ces cours sont également mis sur pied par les écoles professionnelles. Les jeunes qui suivent une formation initiale de deux ans participent aux cours interentreprises avec les apprenants qui font un apprentissage de trois ou quatre ans.

CE SYSTÈME NE CONVIENT PAS POUR TOUS LES MÉTIERS

Les très nombreuses idées nées au cours de ce projet sont déjà utilisées dans la formation professionnelle initiale de trois ans. C'est ainsi que les boulangers, les bouchers et les cuisinières assistent de temps en temps à des cours organisés en commun. D'autres classes interprofessions sont également prévues, par exemple pour les métiers de la construction (maçons, plâtriers, peintres ainsi que menuisiers et charpentiers) ou pour des métiers techniques (assistants en maintenance d'automobiles, praticiens en pneumatiques, ainsi que trois métiers techniques du bâtiment). Toutefois, l'enseignement interprofessionnel connaît aussi des limites pour certains métiers: l'idée, au départ, de regrouper les professions du secteur de la gastronomie (employé(e)s en cuisine, en restauration et en hôtellerie) a dû être abandonnée après avoir pris connaissance des ordonnances qui concernent ces formations. Les exi-

gences spécifiques pour chaque profession présentent de trop grandes différences. Les jeunes qui sont concernés suivent actuellement leurs cours dans d'autres cantons.

Les classes interprofessionnelles sont une mesure importante pour offrir aux jeunes de régions peu peuplées une formation professionnelle initiale. A notre avis, dans les années à venir, un élargissement du concept à la formation de trois ans doit être examiné. Compte tenu de l'évolution démographique, une diminution du nombre d'élèves de 12 à 14% par classe d'âge est attendue en Haut-Valais jusqu'en 2017 – et ceci sans tenir compte des mouvements migratoires. Depuis le début du projet, nous avons beaucoup d'échanges avec divers enseignants d'autres cantons. Avec un grand nombre d'entre eux, qui nous ont rendu visite et qui ont assisté à nos cours, nous avons eu de fructueux échanges sur nos idées. Cela nous a aidés à améliorer notre enseignement dans les classes interprofessionnelles. Nous nous réjouissons d'autres visites et sommes ouverts à d'autres idées et suggestions.

L'orientation sur l'output: qu'est-ce qui compte?

Et voilà que reviennent les résultats PISA!

Avec leur lot de jugements hâtifs de la part du public, qui se fonde sur des classements qui ne sont que peu significatifs. Les opposants à toute mesure comparative des performances dans les écoles s'expriment, eux aussi. Il y a certes des points critiques: les plans d'études et les tests qui s'en inspirent sont-ils comparables avec les caractéristiques dans les divers pays ou les écoles qui sont évaluées? Est-ce que l'essentiel – indépendamment de comment on le définit – est capté? La critique devient problématique là où les comparaisons de performances, et par conséquent l'orientation sur l'output de l'école, sont globalement remises en question. Ces dernières années, une orientation sur l'output a explicitement été demandée par la science et par les milieux politiques. Les autorités, les parents et les maîtres d'apprentissage veulent savoir avec plus de précision ce que l'école accomplit.

En tant qu'enseignants dotés d'une grande responsabilité pour l'avenir de la jeune génération,

pouvons nous continuer sur le chemin «à l'aveuglette» qu'a pris l'école? J'ai moi-même, avec grand plaisir, enseigné pendant 53 ans à tous les échelons et dans la plupart des types d'écoles. L'ai-je fait avec succès, les élèves ont-ils vraiment appris et emporté avec eux, pour leur vie, ce que j'essayais de leur enseigner? Je n'en sais rien. C'est pourquoi une orientation plus marquée de l'école sur l'output, par un relevé permanent des performances scolaires dans le but d'en améliorer la qualité par des mesures ciblées, basées sur des données sûres, est indispensable. En tant qu'enseignants, nous serons bien plus crédibles si nous pouvons démontrer ce que nous accomplissons pour notre jeunesse. Le changement de paradigme de l'orientation sur l'input à l'orientation sur l'output mérite par conséquent d'être soutenu. Mais il ne doit pas se limiter à de grandes études telles que TIMSS, PISA ou

EVAMAR. Il devrait d'abord être compris et appliqué par chaque enseignant, afin qu'il accorde une attention plus systématique aux tests à l'école et qu'il procède de sa propre initiative à des comparaisons avec d'autres enseignants.

Cependant, n'oublions pas que l'orientation sur l'output comporte aussi des problèmes.

Il faut avec insistance mettre en garde contre les listes de classements (Ranking). Elles ne sont que très rarement fiables, tant pour les enquêtes réalisées sur plusieurs pays que pour une comparaison entre diverses écoles ou classes, puisque ce sont des choses inégales qui sont comparées. L'orientation unilatérale sur l'output, telle qu'elle est pratiquée, est également problématique. C'est avec trop de désinvolture que la culpabilité pour de mauvais résultats est attribuée au corps enseignant.

Il faut avec insistance mettre en garde contre les listes de classements. Elles ne sont que très rarement fiables.

Actuellement, comme une orientation sur l'input n'est plus très demandée, il est rare que les causes de mauvais résultats soient analysées en fonction des variables d'inputs telles que la qualité de la formation des enseignants, l'appropriation des conditions cadres pour l'autonomie des diverses écoles, l'organisation de la surveillance de l'école, l'utilisation judicieuse des moyens financiers et la qualité des plans d'études. Pour d'autres enquêtes relatives à la qualité, il faut donc non seulement exiger une évaluation de l'output de l'école, mais aussi de son input. Si on ne veut pas, en cas de résultats insatisfaisants, se borner à uniquement prendre connaissance de l'output, il faut aussi que des ressources suffisantes soient mises à disposition pour des mesures visant à améliorer la qualité. Dans ce domaine, il faut que les autorités scolaires prennent leurs responsabilités.

Du lutteur solitaire au joueur en équipe!

Une collaboration confiante entre enseignants est d'une importance capitale pour l'ambiance à l'école et elle renforce la collégialité. Une bonne collaboration au sein du collège des enseignants améliore la qualité de l'enseignement. De plus, agir ensemble favorise une culture commune et diminue le stress.

Texte de Willy Obrist und Christoph Städeli

Les enseignants sont souvent considérés comme des «lutteurs solitaires». Ils semblent préférer travailler seuls, peut-être en raison d'expériences négatives vécues au sein du collège des enseignants ou parce que le travail en équipe n'est pas habituel dans cette profession. En fait, cela semble paradoxe, puisque les enseignants, dans leurs cours, doivent inciter les élèves à travailler en équipe et qu'ils doivent donc en connaître – profession oblige – les avantages et les inconvénients. Mais lorsqu'un enseignant rentre chez lui le soir après une journée de travail (obligatoire) en équipe dans le cadre d'une conférence et qu'il doit néanmoins préparer seul ses cours de A à Z, sa frustration est compréhensible. Dans ce type de situation, au lieu de se résigner, il vaudrait mieux réfléchir au pourquoi et au comment d'un travail en équipe.

FACTEURS DE SUCCÈS

La réussite d'un travail en équipe dépend d'une série de facteurs. En font partie:

- une composition judicieuse du groupe
- une taille appropriée du groupe
- la capacité des participants de travailler en équipe
- une animation ou une conduite appropriée de l'équipe.

Une équipe n'a pas seulement besoin de divers spécialistes, mais surtout de personnes qui ont des compétences sociales et méthodologiques.

Aujourd'hui, les branches enseignées à l'échelon secondaire et tertiaire sont tellement multiples et variées qu'une collaboration avec d'autres enseignants et chargés de cours vaut toujours la peine, voire qu'elle s'impose. Pensons par exemple aux formes élargies d'enseignement et d'apprentissage, dont la préparation est particulièrement intense. On peut donc légitimement se poser la question s'il est réellement judicieux de préparer et de développer à titre individuel un vaste assortiment de moyens didactiques pour un thème. Cette question se pose d'autant plus que ces moyens doivent régulièrement être actualisés et qu'ils devraient être présentés de manière créative avec un contenu intéressant. Rien que pour des raisons économiques, un travail individuel de cette importance n'a pas beaucoup de sens. En clair: les enseignants devraient travailler en équipe pour rester à jour et ménager les ressources, mais aussi pour être en mesure, auprès de leurs élèves, d'introduire et d'accompagner un travail en équipe et de l'évaluer en se fondant sur leurs propres expériences.

Nous avons développé un formulaire d'auto-évaluation qui permet de réfléchir à la qualité du travail en équipe. Ce formulaire a fait ses preuves. Chaque membre du groupe peut, par exemple, le remplir à

la fin d'une réunion et examiner en même temps son propre comportement pendant la réunion. Il est judicieux de créer un tel formulaire pour évaluer un travail en équipe.

RECOMMANDATIONS POUR UNE COLLABORATION EFFICACE

Les enseignants doivent être convaincus qu'il est judicieux de travailler en équipe et que cela comporte de nombreux avantages par rapport au travail en solitaire. En fait, la disponibilité de refléter ses propres expériences et d'organiser consciemment et de manière positive le travail en équipe au sein du collège des enseignants. Les recommandations suivantes peuvent fournir une aide pour qu'une bonne collaboration puisse se mettre en place. Au début d'un travail en équipe, des peurs et des gênes doivent être éliminées. Une relation de confiance ne peut s'installer que si chacun se sent à l'aise dans le groupe. Il faut absolument éviter que des membres du groupe se moquent des difficultés rencontrées par une personne ou s'expriment de manière présomptueuse sur certaines insuffisances individuelles. Dans cette optique, des «accords de confidentialité» entre enseignants ont fait leurs preuves, même s'ils n'ont été convenus que de vive voix. Ces accords donnent à chaque membre du groupe l'assurance que ce qui se dit et se vit au sein du groupe ne sera pas divulgué à l'extérieur.





Commencez sans attendre avec un travail en équipe. Cherchez des projets communs. Prévoyez le travail en équipe dans votre propre planification annuelle, thématisez des projets à réaliser dans le groupe professionnel ou le groupe spécialisé et faites les premiers pas sans attendre.

ABORDER IMMÉDIATEMENT LES CONFLITS

Les conflits au sein d'une équipe doivent être abordés le plus vite possible. Si plusieurs membres du groupe sont impliqués, un enseignant se charge de la médiation. On peut procéder comme suit:

- analyser le problème;
- élaborer trois solutions possibles (pour éviter le piège d'une issue «ou ça - ou rien»).
- discuter les diverses solutions;
- choisir les variantes;
- définir des mesures pour recréer la confiance: «Que faut-il encore (faire) pour que les parties en conflit appliquent et respectent la solution choisie?»;
- fixer par écrit ce qui a été décidé.

Enseigner avec plaisir, de manière structurée et avec aisance réussit particulièrement bien si l'équipe des enseignants prévoit aussi des rencontres conviviales. Pourquoi, par exemple, ne pas combiner une réunion du groupe avec une excursion en bateau? Ou simplement renoncer à une réunion et se retrouver tous autour d'une fondue à 2000 m d'altitude? Ces moments de con-

QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DU TRAVAIL EN ÉQUIPE

	Partiellement atteint	Partiellement atteint	pas atteint
1. Tous les participants discutent de manière objective et évitent les remarques personnelles.			
2. Les participants ne parlent pas tous en même temps. Lorsqu'une personne parle, les autres l'écoutent.			
3. Les termes utilisés pour une argumentation sont expliqués.			
4. Les affirmations sont justifiées.			
5. Un argument présenté par un partenaire de discussion quelconque n'est pas rejeté sans avoir été examiné de près.			
6. Chaque participant est disposé à examiner (ou à laisser examiner par les autres) toutes ses convictions qui sont à la base de son argumentation et, le cas échéant, à les abandonner.			
7. On recherche si possible un résultat avec lequel tous les participants peuvent être d'accord.			
LISTE DE CONTRÔLE pour chaque participant			
J'écoute lorsque d'autres parlent.			
J'accepte d'autres opinions.			
Je peux faire valoir mon opinion.			
J'explique mes arguments.			
J'aide effectivement à ce que le groupe arrive rapidement à un résultat.			



LES DIX PÊCHÉS D'UNE RÉUNION

1. C'est toujours la même personne qui dirige la réunion, même si elle ne convient pas.
2. Les participants ne discutent pas, ils se font concurrence et essayent de se profiler.
3. Le but et la durée de la réunion n'ont pas été précisés.
4. Les participants ne sont pas préparés.
5. Les horaires de réunion sont toujours largement dépassés.
6. Des thèmes qui ne concernent que deux personnes sont traités par l'ensemble des participants.
7. Il n'y a pas de contrôle des affaires en suspens. Cela signifie: pas de contrôle concernant l'application des décisions prises, le respect d'autres accords, pas de contrôle non plus si les tâches fixées ou distribuées ont été exécutées.
8. Des mesures concrètes pour l'application de décisions ne sont pas discutées ou planifiées.
9. Se sont toujours les mêmes personnes qui se taisent ou qui prennent la parole.
10. Il n'y a jamais de discussion pour savoir si les participants considèrent ces réunions comme productives et comment les modalités de travail pourraient être améliorées pour tous.

vivialité renforcent la motivation et participent à une ambiance détendue au sein du collège des enseignants. Ces rencontres «informelles», à un rythme régulier décidé en commun, favorisent le développement d'une «culture» commune et peuvent devenir une sorte de rituel auquel tous sont attachés dans la planification de l'agenda.

LA DIRECTION DE L'ÉCOLE OFFRE SON SOUTIEN

Lorsqu'il s'agit de collaboration entre enseignants, nous ne devons pas oublier la direction de l'école. En règle générale, ses membres encouragent et soutiennent les projets du corps enseignant. Souvent, les enseignants oublient toutefois d'informer les dirigeants de leurs projets formels ou informels. Cette omission est contre-productive. Les dirigeants d'une école peuvent non seulement soutenir les équipes par des conseils et par des actes, ils peuvent aussi inclure des projets dans la planification des objectifs et des activités, soutenir financièrement des projets planifiés et décharger les enseignants qui

participent au projet. Lorsque la direction d'une école soutient et appuie un projet, les équipes d'enseignants bénéficient aussi de la reconnaissance et de l'estime nécessaires pour que le projet rencontre le succès espéré.

Littérature

- Dubs, Rolf (2005): *Die Führung einer Schule*. Zürich: Verlag SKV.
- Kretschmann, Rudolf (2006): *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, Uwe (2006): *Lehrerbelastung*. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (e. Auflage)*. Weinheim: Beltz.
- Seifert, Josef W. (2003): *Besprechungen erfolgreich moderieren*. Offenbach: Gabal.
- Stahl, Eberhard (2002): *Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung*. Weinheim: Beltz.
- Städli, Christoph, Obrist, Willy & Grassi, Anderas. (2008). *Klassenführung. Unterrichten mit Freude, Struktur und Gelassenheit*. Bern: hep



Willy Obrist est enseignant et chef du département des métiers de l'artisanat, des services et de laboratoire de l'Ecole professionnelle artisanale et industrielle de Berne, willy.obrist@gibb.ch
Christoph Städli est responsable de la formation des enseignants des écoles professionnelles au ZHSF (Zürcher Hochschul-Institut für Schulpädagogik und Fachdidaktik), département de la formation professionnelle, christoph.staedeli@phzh.ch

