

# Folio



## Fit pour l'apprentissage ? Tous les jeunes ne trouvent pas aisément leur place dans la formation

QUAND LA CONCENTRATION N'EST PAS AU RENDEZ-VOUS  
Problèmes d'attention, TDA/H et formation professionnelle 14

HANS KUSTER  
L'apprentissage de l'avenir! 13

BCH  
FPS

# Aucune raison de se plaindre

*Les performances scolaires des jeunes sont stables depuis des années. Elles jouent pourtant un rôle moins important pour la réussite dans la formation professionnelle initiale qu'on ne le pense souvent. C'est ce qu'affirment des professionnels de la formation dans un entretien accordé à Folio.*



**Interview** Daniel Fleischmann

**Photos** Reto Schlatter

**L'association patronale economiesuisse a récemment fait part de l'insatisfaction de nombreuses entreprises avec les compétences en mathématiques et en français des titulaires de diplômes d'apprentissage. Les plaintes de ces entreprises sont-elles fondées ?**

**Christine Davatz** Dans les professions techniques, de plus en plus de jeunes montrent des lacunes en mathématiques par rapport aux exigences, alors que dans les professions commerciales, ce sont les connaissances du français qui donnent du fil à retordre aux personnes en formation. Il n'est pas rare que les lacunes soient liées à un mauvais choix professionnel.

**Les déficits sont-ils plus importants qu'il y a dix ans ?**

**Davatz** Cela, je ne peux pas l'affirmer. Mais nous constatons que de nombreux jeunes en formation professionnelle initiale apprennent une profession sans être à la hauteur des exigences posées et prennent donc des cours d'appui.

**Peter Stöpfer** Depuis 2001, les quelque 4000 élèves de 10e année de la région de Bienne Seeland passent un test de performance en allemand, en mathématiques et en français. Les résultats sont pratiquement constants

d'une année à l'autre. En revanche, les exigences des entreprises formatrices ont bien changé. Aujourd'hui, déjà les coiffeurs demandent un diplôme de degré secondaire I en se référant aux exigences dans des branches comme la chimie et la physique.

**Vous ne comprenez donc pas la plainte rapportée par economiesuisse ?**

**Stöpfer** Non. L'étude Pisa ne montre pas non plus de baisse de niveau des élèves. **Markus Neuenschwander** Je fais le même constat. Les performances des élèves sont stables depuis des années et occupent une bonne place en comparaison internationale – même si l'on doit bien sûr toujours essayer de faire mieux. Je pense que l'on doit porter un regard critique sur les critères qui servent à la définition des exigences dans la formation professionnelle initiale et qui sont à la base des plaintes.

**Davatz** Je partage ce point de vue. Mais ce faisant, nous devons distinguer entre les exigences des écoles professionnelles et celles des entreprises. Ces dernières ont une image relativement stable des qualités et des aptitudes que les jeunes devraient avoir lorsqu'ils entament une formation professionnelle initiale. Cette image englobe des aspects scolaires, mais surtout des aspects interdisciplinaires, comme des traits de caractère ou des aptitudes manuelles. Les exigences scolaires, elles, sont moins stables. Dans de nombreuses

professions, elles sont trop élevées par rapport aux capacités de performance des personnes en formation. C'est pourquoi les menuisiers doivent réduire les objectifs de la formation professionnelle initiale de deux ans.

**Neuenschwander** On peut relativement bien pronostiquer le succès à l'école professionnelle au travers des performances durant la scolarité obligatoire, mais cela n'est vrai que pour certaines exigences formulées par les entreprises. Il ressort de ce qui précède que dans de nombreuses professions, l'école professionnelle et les entreprises mettent l'accent sur des aptitudes différentes. Les horticulteurs constituent un bon exemple, une profession où le taux d'échec s'élève à 25 %. La raison en est que l'on cherche à attribuer les places d'apprentissage à des jeunes qui sont robustes et qui souhaitent travailler à l'extérieur ; or ce qui importe à l'examen de fin d'apprentissage c'est la connaissance des noms français et latins des plantes. Le fait que les jeunes ne remplissent pas les exigences scolaires de manière satisfaisante dans la formation professionnelle initiale est donc un problème qui ne saurait être imputé à l'école obligatoire, mais doit être résolu par la formation professionnelle.

**Les exigences devraient-elles être abaissées ?**

**Neuenschwander** Non, pas forcément. Mais elles doivent être plus transparentes. Les



maîtres d'apprentissage doivent mieux connaître le niveau d'exigence scolaire dans leur profession et en tenir compte lors du choix des personnes en formation. Ces informations sur les exigences en matière de performances dans la formation professionnelle initiale aident également les jeunes dans le choix d'une profession et les préservent des fausses attentes.

**Davatz** Les exigences sont connues au sein de la formation professionnelle et elles sont définies avec les partenaires correspondants. À mon avis, le problème de la sélection réside plutôt dans le fait que les personnes impliquées dans le choix professionnel au degré secondaire I ne connaissent que trop peu les exigences requises dans les différentes formations professionnelles initiales. Les acteurs de la formation professionnelle devraient donc mieux formuler leurs exigences. Quant à votre question, je pense que dans certaines professions, les exigences scolaires sont à juste titre élevées ou devront même encore être rehaussées. Il s'agit également que ce type de formation reste compétitif par rapport à l'enseignement gymnasial.

**Neuenschwander** Je ne suis pas d'accord. Les maîtres d'apprentissage ne connaissent pas toujours suffisamment bien les performances attendues à l'école. Ils choisissent les personnes en formation surtout sur la base des critères de l'entreprise. Aucun autre degré de formation n'affiche

en Suisse un taux d'échec aussi élevé que la formation professionnelle initiale. Toutes professions confondues, 9 % des personnes en formation échouent au premier essai à l'examen de fin d'apprentissage ; suivant la profession, le taux d'échec varie entre 0 et 25 %. Tout cela n'est pas très efficace.

**Stöpfer** Je suis du même avis. Étant donné que les écoles professionnelles ne sont pas les partenaires contractuels des personnes en formation, elles peuvent difficilement « mettre la pression » sur les personnes en formation présentant des performances scolaires insuffisantes. Cela devient un problème lorsque les personnes en formation problématiques donnent satisfaction dans l'entreprise. Le rôle des écoles professionnelles n'est pas de sélectionner les personnes en formation ; d'ailleurs, les entreprises ne prennent pas en compte les appréciations des écoles dans leur procédure de sélection.

**Madame Davatz, certaines réformes de la formation professionnelle initiale ne placent-elles pas inutilement haut la barre des exigences en matière de performances scolaires ?**

**Davatz** Si, c'est parfois le cas. Il faut procéder à la sélection plus minutieuse des personnes en formation et assurer la transparence requise à ce niveau, mais lors du développement des ordonnances sur la formation professionnelle initiale, il faut

aussi rester vigilant et veiller davantage à ce que les exigences scolaires ne soient pas inutilement trop élevées. En clair, je crois que dans certains cas l'enseignement de la culture générale est trop exigeant. La vie continue après l'apprentissage et certains contenus de formation devraient plutôt être transmis dans le cadre de la formation professionnelle supérieure. À titre d'exemple, on devrait également poser la question aux horticulteurs si la connaissance

***Les exigences augmentent dans de nombreuses professions. Mais les ordonnances sur la formation professionnelle initiale ne placent-elles pas la barre trop haut ?***

de centaines de noms de plantes en latin est vraiment indispensable pour être un bon professionnel.

**Neuenschwander** Les professions très exigeantes ont plus de prestige. Cela incite à vouloir accroître le prestige en augmentant les exigences. Il existe un remède bien connu pour combattre cette tendance : la mise en place, dans une même profession, d'offres de formation différenciées selon les exigences – des cursus de deux, trois et quatre ans, comme dans la branche automobile, ou de plusieurs niveaux de prestations, comme dans la formation commerciale de base. La modulation des exigences constitue l'une des



## **CHF 5000 pour ton perfectionnement professionnel!**

- Tu n'as pas d'emploi?**
- Tu as terminé ton apprentissage?**
- Tu as moins de 25 ans?**
- Tu recherches un nouveau défi à relever et tu souhaites compléter ta formation?**

Nous te soutenons volontiers dans cette démarche! Tu recevras la moitié de tes frais de formation (mais toutefois CHF 5000 au maximum) en tant que contribution à ta formation continue!

Tu trouveras toute autre information utile ainsi que la formule d'inscription sous:  
**www.foundationsperanza.ch** sous «perfectionnement professionnel»  
ou encore sous: **www.stabilisation.ch**

forces du système de formation professionnelle dans notre pays.

**Monsieur Stöpfer, quelle est l'importance réelle des performances scolaires lors du passage dans une formation professionnelle initiale ? Les spécificités de chaque profession et les compétences interdisciplinaires ne jouent-elles pas un rôle beaucoup plus déterminant ?**

**Stöpfer** Je constate, lors de l'engagement des personnes en formation, que de nombreux maîtres d'apprentissage fondent leur décision principalement sur l'impression qu'ils ont eue durant le stage de préapprentissage. Le jeune était-il sympathique ? a-t-il bien travaillé ? est-il arrivé à l'heure au travail ? Les bulletins de notes établis par l'école obligatoire jouent souvent un rôle secondaire. Il en va tout autrement dans les professions aux exigences élevées. Là, le multicheck constitue notamment un élément important du dossier de candidature. Si les jeunes ont des déficits pendant la 10e année scolaire, ceux-ci se situent dans les deux domaines (français et mathématiques) – et parfois même simultanément. De nombreux jeunes ont quelquefois simplement besoin de davantage de temps pour choisir une profession.

**L'amélioration des conditions scolaires en 10e année peut-elle conduire à l'augmentation des chances de réussir l'apprentissage ?**

**Stöpfer** Une grande partie du travail au cours de la 10e année scolaire consiste à choisir une profession. Ce choix doit, si possible, être fait au cours du premier semestre. Pour ce faire, les élèves doivent d'abord surmonter des déceptions et apprendre à évaluer leurs possibilités de manière réaliste. Ils effectuent ensuite des stages de préapprentissage – plus ils en font, mieux c'est – et finalement se décident pour une profession sous la surveillance d'un enseignant compétent. La tâche de celui-ci consiste ensuite à prendre en compte les besoins des élèves. Si ces derniers ont des lacunes en français, ils bénéficient d'un

« Mon expérience montre que ce sont rarement des déficits scolaires qui rendent difficile le passage vers le degré secondaire II. »

*Peter Stöpfer*



« La vie continue après l'apprentissage et certains contenus de formation devraient plutôt être transmis dans le cadre de la formation professionnelle supérieure. »

*Christine Davatz*



« Les compétences scolaires spécifiques – français, mathématiques, géographie, histoire, sciences naturelles – sont certes importantes, mais elles ne sont gages de succès que dans certaines professions et avant tout dans les écoles professionnelles. »

*Markus Neuenschwander*



enseignement correspondant. S'il apparaît que des expériences professionnelles seraient utiles, nous organisons des stages pratiques. Les attentes face à ce type de programme doivent néanmoins rester réalistes. Les lacunes accumulées durant les 9 premières années d'école ne peuvent pas être rattrapées en un an. Malgré tout, presque tous les élèves trouvent une solution pour leur avenir : près de 25 % d'entre eux entament une formation professionnelle

initiale de deux ans et 40 % une formation en trois ans. Les 35 % restants choisissent de poursuivre leurs études ou d'entamer un apprentissage de quatre ans.

**Neuenschwander** Je trouve que les offres transitoires sont très importantes, car le niveau des jeunes est très différent ; au demeurant, je préfère utiliser le terme de « niveau des jeunes » que celui « d'aptitude à exercer une profession ». Il y a des jeunes qui, en 7e année scolaire déjà, savent ce

qu'ils veulent étudier, et d'autres qui doutent encore après la 9e année. Pour ceux-ci, la 10e année scolaire est donc très importante ; comme le temps y est compté, il doit en outre être employé de manière très différenciée. Nous avons constaté qu'un bon timing constitue l'un des facteurs de réussite de la recherche d'une profession et d'une place d'apprentissage.

**Davatz** Je suis aussi d'avis que nous avons besoin d'offres transitoires variées. Toutefois, l'objectif principal doit rester de conduire le plus grand nombre de jeunes directement vers une formation postobligatoire. L'atteinte de cet objectif passe par une amélioration de l'enseignement préparant au choix d'une profession. Or l'importance accordée à cet enseignement varie encore fortement et parfois il est même négligé. La préparation au choix d'une profession doit faire partie de l'enseignement dès la 7e année scolaire et être dispensée par l'enseignant responsable de la classe. Le Lehrplan 21 (plan d'études alémanique) tient compte partiellement de cette exigence. De nos jours, de plus en plus de jeunes reportent indéfiniment le choix d'une profession et recourent à une période transitoire financée par l'État. On devrait leur faire comprendre que le choix d'une profession n'est pas forcément un choix pour la vie et qu'il n'y a pas lieu d'en faire tout un plat.

**Stöpfer** Ce n'est pas exact. Le nombre de jeunes qui fréquentent une 10e année scolaire est stable depuis des années. Il diminue même depuis quelques années.

**L'Instrument de mesure des performances « Stellwerk » s'établit progressivement. Il doit de toute évidence être associé aux profils de compétences de chaque profession, afin de permettre un encouragement ciblé des personnes en formation au terme du degré secondaire I. Tout cela a-t-il un sens ?**

**Neuenschwander** D'après les résultats de nos études, les compétences scolaires spécifiques – français, mathématiques, géogra-

phie, histoire, sciences naturelles – sont certes importantes, mais elles ne sont gages de succès que dans certaines professions et avant tout dans les écoles professionnelles. Dans la formation professionnelle initiale, ce sont les attitudes face à la formation – attentes vis-à-vis de la formation et valeurs au terme de la 8e année scolaire – qui déterminent la réussite de manière plus probante. Un instrument de mesure comme « Stellwerk » est certes utile pour refléter précisément les niveaux de performance dans toutes les classes, car il fournit des appréciations réalistes à propos des performances scolaires à l'intention des enseignants, des jeunes, des parents et des responsables de la formation professionnelle. Mais les compétences mesurées ne livrent des pronostics que pour un nombre très limité de professions et uniquement pour une partie des compétences qui y sont requises. Dans la plupart des professions, les résultats ne sont donc pas pertinents pour évaluer les chances de réussite de la formation.

**Dans ce cas, je ne comprends pas pourquoi « Stellwerk » doit constituer la base d'un encouragement ciblé et axé sur la profession dans des branches partielles dans le cadre du projet de la CSFP « Optimisation de la transition scolarité obligatoire – degré secondaire II » ?**

**Davatz** Cela n'est pas le cas. Dans ce projet, il est simplement question d'introduire des standards de performance dans le cadre du Lehrplan 21 et de Harmos, des standards sur la base desquels les cantons peuvent dresser des bilans. Les standards de performance doivent permettre la formulation d'énoncés clairs dans les formations professionnelles initiales quant aux prérequis scolaires dans leurs branches principales.

**Stöpfer** Mon expérience montre que ce sont rarement les déficits scolaires qui rendent difficile le passage vers le degré secondaire II, mais plutôt d'autres facteurs. Nous avons des élèves de classes d'intégration qui parlent à peine le français au début

et qui, deux ans après, réussissent quand même à intégrer une formation initiale de deux ou de trois ans. Les facteurs déterminants sont la motivation, l'intérêt et l'engagement. Pour promouvoir ces facteurs, il est important que les jeunes fassent des expériences valorisantes – à l'atelier, pendant les stages, à l'école. C'est pourquoi nous devons nous concentrer sur des domaines d'encouragement ciblés sur les possibilités des jeunes.

**Neuenschwander** Nous avons étudié, dans le cadre d'un projet, quelles mesures scolaires au degré secondaire I pourraient aider les jeunes à trouver une solution pour la suite de leur parcours. Les résultats comprennent, outre des indications sur la nécessité d'avoir un bon enseignement préparant au choix d'une profession, également des pistes concernant l'organisation scolaire. Je crois qu'il serait judicieux, premièrement, de désigner, dans les écoles du degré secondaire I, des interlocuteurs pour les questions en rapport avec le choix d'une profession, deuxièmement, d'établir des bulletins plus parlants qui englobent également des compétences sociales et, troisièmement, de renforcer les liens entre l'école obligatoire et les entreprises formatrices. Le projet « Lift » va dans ce sens. Toutefois, il importe aussi de reconnaître que l'école obligatoire n'a pas pour seule mission d'approvisionner en élèves les écoles professionnelles ou les gymnases. Elle a également pour fonction de transmettre une culture générale. Elle doit donc contribuer à ce que les élèves apprennent à construire leur vie de manière autonome. De ce point de vue, les objectifs de l'école obligatoire ne coïncident pas avec les attentes de l'économie.

**Davatz** Je partage ce point de vue. Et comme vous, je trouve que le projet « Lift » est exemplaire, même s'il requiert de nombreuses ressources. Il permet d'encadrer des jeunes qui pourraient connaître davantage de difficultés en raison de leur situation scolaire et sociale, afin qu'ils trouvent



Le prof. **Markus Neuenschwander** est chargé de cours et responsable de projets au Centre de recherches sur l'école, Institut de recherche et développement (Zentrum Schule als öffentlicher Erziehungsraum, Institut Forschung und Entwicklung) à la Haute école pédagogique, Haute école spécialisée du nord-ouest de la Suisse (Pädagogische Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz) [www.fhnw.ch/ph/zse](http://www.fhnw.ch/ph/zse); [markus.neuenschwander@fhnw.ch](mailto:markus.neuenschwander@fhnw.ch).

**Christine Davatz** est vice-directrice de l'Union suisse des arts et métiers (USAM) et responsable de la politique en matière de formation professionnelle au sein de l'USAM ; [c.davatz@sgv-usam.ch](mailto:c.davatz@sgv-usam.ch).

**Peter Stöpfer** est préposé au CFP Biel-Bienne et président de la commission « Année scolaire de préparation professionnelle du canton de Berne » ; [peter.stoepfer@bbz-biel.ch](mailto:peter.stoepfer@bbz-biel.ch).



une solution pour la suite de leur parcours. Grâce aux places de travail de durée hebdomadaire, ces jeunes acquièrent des expériences pratiques dans le monde du travail et peuvent bénéficier d'évaluations personnalisées. Je suis d'avis qu'en Suisse, tous les jeunes devraient avoir accès à une telle offre. Car je suis convaincue qu'une réflexion approfondie sur le choix d'une profession, en impliquant également les parents, coûte moins cher en définitive que toutes les prestations d'assistance ultérieures.

#### **Quels souhaits formuleriez-vous par rapport au degré secondaire I ?**

**Stöpfer** J'en formule un seul pour la 10e année scolaire : que son concept et ses offres soient davantage connus et mieux communiqués. Je pense que de nombreux enseignants ignorent tout ce qu'il est possible et judicieux de faire durant une telle année transitoire.

**Davatz** Les souhaits de l'Union suisse des arts et métiers (USAM) ont pu être pré-

sentés dans le cadre de projets déjà mentionnés : Transition, Lehrplan 21, Harmos. Nous sommes sur la bonne voie. Un souhait spécial concerne les gymnases longue durée, qui existent encore dans onze cantons et où il faudrait informer beaucoup plus sciemment sur les possibilités offertes par la formation professionnelle. Je me permets en outre de mentionner que je suis de plus en plus agacée de constater à quel point on évoque peu les gymnases. Nous observons déjà aujourd'hui que l'évolution démographique conduit à une baisse de niveau de performance dans la formation professionnelle par le simple fait que les gymnases ont toujours autant de facilité à remplir leurs classes. Je soutiens que l'on devrait, par exemple du côté des directions de l'instruction publique, essayer plus activement de peser sur les quotas des gymnases et de renforcer le système de la formation professionnelle – non pas au travers de prescriptions, mais en se montrant plus confiant lors de la présentation de la formation professionnelle initiale. Aux

yeux du grand public et de nombreux enseignants du degré secondaire I participant à la sélection, les gymnases continuent à jouir d'une meilleure image.

**Neuenschwander** J'ai formulé mon souhait. Je pense que des progrès ont été réalisés au cours des dernières années. Le degré secondaire I est sur la bonne voie et la coordination entre degrés secondaires I et II s'améliore – mais il restera toujours un fossé entre les objectifs de l'école obligatoire et les exigences de la formation professionnelle.

# Passer des tests pour améliorer ses performances ?

*Les performances des jeunes en fin de scolarité obligatoire ne satisfont pas toujours aux exigences des entreprises formatrices et des écoles professionnelles. Le recours aux procédures de test axées sur l'encouragement est supposé apporter un mieux dans ce domaine. Cette procédure de qualification est certes judicieuse, mais souffre aussi de graves défauts.*



*Texte de Urs Moser*

**B**ien que dans l'étude comparative internationale PISA les jeunes Suisses se soient bien à très bien classés, l'école publique est fréquemment l'objet de critiques de la part de l'économie. Selon ses représentants, bon nombre de jeunes disposent d'un savoir et d'un savoir-faire lacunaire et insuffisant pour suivre avec succès une formation professionnelle initiale. Les chiffres disponibles donnent raison à ces voix critiques : seuls 90 % des jeunes obtiennent un diplôme du degré secondaire II.<sup>1</sup>

La Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), la Confédération et les représentants des associations faîtières ont déjà réagi en octobre 2006 avec les lignes directrices pour l'optimisation de la transition scolarité obligatoire - degré

vail et, deuxièmement, le bilan individuel effectué au plus tard en 8e année scolaire. L'objectif visé par ces mesures est l'augmentation à 95 % du taux de jeunes titulaires d'un diplôme du degré secondaire II d'ici à 2015.<sup>2</sup>

Les critiques adressées à l'école publique émanent des entreprises formatrices. Selon une enquête de l'association « economie-suisse », les maîtres d'apprentissage des entreprises suisses estiment insuffisantes les capacités des jeunes au sortir de l'école obligatoire, que ce soit dans la première langue nationale ou dans les mathématiques.<sup>3</sup> De fait, un grand nombre de jeunes achevant leur scolarité n'ont pas le niveau requis pour suivre avec succès une formation professionnelle initiale. Après neuf années d'école obligatoire, un sixième des jeunes disposent uniquement d'une compétence rudimentaire en lecture ; un peu moins n'ont pas de compétences suffisantes en mathématique.<sup>4</sup>

Une autre critique a trait à la multitude des modèles en vigueur au degré secondaire I. Selon les cantons, les écoles répartissent les élèves selon des exigences de base et supplémentaires dans des divisions A, B, C, des écoles secondaires et des écoles secondaires pratiques ou encore des niveaux A, B, C, D. Faut-il dès lors s'étonner que les maîtres d'apprentissage se plaignent du manque de transparence des exigences scolaires et de la difficulté à déchiffrer les

diplômes du degré secondaire I ? Jusqu'à présent, les données expliquant la relation entre les performances scolaires, les notes et les diplômes font défaut. Le manque de clarté des diplômes a accru la demande en tests d'aptitude du genre « multicheck » ou « basic check ».<sup>5</sup>

## INSTRUMENTS DE PROMOTION DE LA TRANSPARENCE

En développant des standards de formation sur le plan national pour les domaines « langue d'enseignement », « première langue étrangère », « mathématiques » et « sciences naturelles », la CDIP a mis en place un système de référence servant à la coordination entre la formation scolaire obligatoire et la formation professionnelle initiale.<sup>6</sup> La concrétisation des exigences à la fin du degré secondaire I correspond à une attente trop peu prise au sérieux par les milieux scolaires. Le plan d'études 21 a été développé dans cette perspective et devrait être introduit au début de l'année scolaire 2014. Ce nouveau plan d'études définira un mandat de formation axé sur les compétences et octroyé aux écoles : il décrira ce que l'ensemble des élèves doivent savoir et pouvoir et surtout, il réglera plus clairement les obligations de chacun que ce n'est le cas avec les plans d'études actuels. L'acquisition d'une compétence se manifeste dans la maîtrise de différentes tâches. L'objectif déclaré du nouveau

**Après neuf années d'école obligatoire, un sixième des jeunes disposent uniquement d'une compétence rudimentaire en lecture, comme le montre l'étude PISA.**

secondaire II. Deux mesures en particulier influent directement sur l'enseignement au degré secondaire I : premièrement, l'amélioration de l'harmonisation des exigences scolaires et des besoins du monde du tra-



plan d'études est qu'à la fin de la scolarité obligatoire il soit possible de comparer les compétences à acquérir par les personnes en formation avec les attentes des enseignants du degré secondaire II et des représentants du monde du travail.<sup>7</sup>

La concrétisation des exigences et des objectifs d'apprentissage constitue l'assise de tout bilan individuel et de tout encouragement consécutif. L'établissement d'un bilan individuel se traduit par le recours à des tests standardisés en contexte scolaire pouvant être interprétés à partir d'un système de référence commun à toutes les classes et si possible en lien avec des objectifs d'apprentissage. Savoir de quelles compétences ils doivent disposer aide les élèves à assumer davantage leurs responsabilités en matière d'apprentissage et à mieux se préparer aux exigences de la formation professionnelle initiale. La transparence relative aux capacités acquises permet en outre à l'école de participer aux discussions avec les maîtres d'apprentissage lorsque des élèves ayant terminé leur scolarité obligatoire présentent des insuffisances scolaires. Cette discussion s'est déroulée jusqu'ici principalement sur la base d'impressions personnelles, donc sans recours possible à des données concrètes sur le savoir et le savoir-faire des élèves.<sup>8</sup>

## UN BILAN POUR AMÉLIORER LA PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE

Conformément aux lignes directrices pour l'optimisation de la transition scolarité obligatoire - degré secondaire II, le bilan individuel sert de préparation aux exigences du degré secondaire II. Le bilan a lieu au plus tard durant la 8e année scolaire et doit être répété périodiquement. Il ne doit pas se limiter aux résultats scolaires, mais, d'une part, évaluer la maturité en matière de choix de la profession et les compétences sociales et personnelles, et, d'autre part, servir de base à des mesures d'encouragement individuelles ciblées.

Un bilan individuel effectué en temps voulu constitue une chance à ne manquer sous aucun prétexte, puisque le savoir scolaire et le savoir-faire jouent un rôle important dans le choix de la profession. Celui-ci représente une tâche de développement pouvant s'étendre sur plusieurs années et ne s'achève pas, pour la plupart des jeunes, par le choix effectif d'une profession, et cela notamment parce que le savoir scolaire et le savoir-faire sont insuffisants. Les jeunes sont contraints de réfléchir à leurs capacités et à leurs centres d'intérêt et de sonder leurs possibilités d'entrer sur le marché du travail. Forcés d'abandonner leurs rêves professionnels irréalistes, ils mettent en phase leurs préférences avec les opportunités concrètes du monde du travail. Plus les jeunes approchent du mo-

<sup>7</sup> Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, *Rapport sur l'éducation en Suisse 2010*, Aarau, 2010.

<sup>8</sup> Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), *Lignes directrices pour l'optimisation de la transition scolarité obligatoire - degré secondaire II*, Berne, 2006.

<sup>9</sup> economiesuisse, « *École obligatoire : Vers un système apprenant* », *Dossierpolitique*, 22 juin 2010, numéro 10, 2010.

<sup>10</sup> Consortium PISA.ch, *PISA 2009, Les élèves de Suisse en comparaison internationale, Premiers résultats*, Berne et Neuchâtel, OFFT/CDIP et consortium PISA.ch.

<sup>11</sup> Florian Schär, "Schulzeugnis ist nichts mehr wert" (« *Le bulletin de notes ne vaut plus rien* »), *Zürcher Unterländer* du vendredi 10 juillet 2009.

<sup>12</sup> Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) du 14 juin 2007 ([www.cdip.ch](http://www.cdip.ch)). Les standards de formation décrivent les compétences minimales que les élèves doivent atteindre à la fin de la 4e, de la 8e et de la 11e année scolaire (les deux années d'école enfantine sont également comptées). Entretemps, le processus d'audition relatif aux propositions est terminé. Les directeurs cantonaux de l'instruction publique ont pris connaissance des résultats lors de l'Assemblée annuelle des 28 et 29 octobre 2010. Les propositions ont reçu un écho favorable. Ces prochains mois, les feedbacks de la base seront finalisés. En mars et juin 2011, l'Assemblée plénière de la CDIP se prononcera sur le feu vert à accorder aux premiers standards de formation sur le plan national.

<sup>13</sup> Grundlagen für den Lehrplan 21 (Bases pour le Lehrplan 21), approuvé le 18 mars 2010 lors de l'Assemblée plénière de la partie alémanique de la CDIP (<http://web.lehrplan.ch/sites/default/files/Grundlagenbericht.pdf>).

<sup>14</sup> economiesuisse, « *École publique : Vers un système apprenant* », *Dossierpolitique*, 22 juin 2010, numéro 10.

ment où ils doivent choisir une profession, plus ils abandonnent leurs chimères et optent pour des professions correspondant mieux à leurs capacités scolaires.<sup>9</sup>

Si un bilan individuel a déjà été établi, le processus peut aussi se dérouler dans le sens inverse. Au lieu de patienter et d'adapter le choix de la profession au potentiel scolaire en fonction des expériences accumulées sur le marché des places d'apprentissage, bien des jeunes peuvent se faire une idée précise des exigences liées à leur profession de rêve et rattraper à temps leurs déficits scolaires. Les instruments permettant d'établir un bilan individuel sont donc utiles dès l'entrée au degré secondaire I, soit bien avant que les jeunes ne se décident pour une formation professionnelle initiale.

#### **DES SOLUTIONS CONVAINCANTES DANS UN CONTEXTE DIFFICILE**

Personne ne met en doute la nécessité d'une meilleure coordination entre l'école et le monde du travail et le bénéfice qu'il est possible de retirer des bilans individuels. Ce qui paraît de prime abord simple et plausible se révèle dans les faits bien vite complexe à mettre en œuvre et soulève de nombreuses questions :

- À quoi un bilan individuel doit-il faire référence ?

- Qui connaît réellement les exigences scolaires attendues pour suivre telle ou telle formation professionnelle initiale ?
- Quel est le bénéfice d'un bilan individuel effectué en 8e année scolaire, donc au moment où les jeunes postulent déjà pour une place d'apprentissage ?
- À quoi bon effectuer un bilan individuel à l'école secondaire lorsque les entreprises pratiquent de leur côté une sélection des futures personnes en formation sur la base de leurs propres tests ?
- Comment évaluer correctement les compétences sociales et personnelles des élèves ?

**Une première difficulté** lors de la mise en œuvre du bilan individuel tient au fait que les écoles du degré secondaire I ne jouent qu'un rôle indirect dans le processus de transition vers la formation professionnelle initiale. Ces écoles délivrent à leurs élèves des bulletins de notes difficilement interprétables lors des postulations. Les écoles se servent en général de l'attribution se rapportant à l'organisation de l'école et aux exigences qui y sont liées : soit A, B, C ou A, B, C, D ou encore école secondaire et école secondaire, section pratique. Alors que le passage vers une école de maturité à l'intérieur du système éducatif se déroule en étroite collaboration entre les écoles

de départ et d'arrivée et qu'il est réglé exclusivement par l'État, le passage vers la formation professionnelle initiale relève prioritairement des entreprises formatrices, lesquelles déterminent la procédure à suivre et, fait important, aussi les exigences attendues. Les jeunes optant pour un ap-

*Des parties déterminantes du savoir scolaire et du savoir-faire et des compétences sociales et personnelles ne peuvent que difficilement être cernées.*

prentissage sont par conséquent confrontés à des procédures d'admission différentes selon la formation envisagée, sans qu'ils puissent savoir exactement ce qu'on attend d'eux en définitive. Par ailleurs, cette situation inconfortable n'est pas forcément améliorée d'office par les bilans individuels. Dans l'idéal, il faudrait que le système référentiel utilisé par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) serve de base au bilan individuel pratiqué par l'école et à la sélection des candidats voulue par les entreprises formatrices. Le bilan individuel déployera toutefois ses effets uniquement lorsque les tests et les évaluations scolaires feront aussi office de tests d'aptitude pour la sélection des futures personnes en formation et qu'un lien tangible existera par rapport à des exigences harmonisées d'un commun accord. Car celui qui contrôle et évalue, celui qui teste et sélectionne devrait aussi déterminer ce à quoi les jeunes doivent se préparer. Le recours aux bilans individuels à l'école ne va pas à l'encontre de ce principe.

**La seconde difficulté** rencontrée lors de la mise en œuvre des bilans individuels réside dans le fait que les jeunes optant pour une formation professionnelle doivent commencer leurs recherches d'une place d'apprentissage durant la 8e classe déjà. Cette réalité sape la fonction même du bilan individuel, qui est précisément



**Le mobilier scolaire**



**Urs Moser** est le responsable de l'*Institut für Bildungsevaluation* (Institut pour l'évaluation de la formation) à l'Université de Zurich ; [urs.moser@ibe.uzh.ch](mailto:urs.moser@ibe.uzh.ch)

de permettre une meilleure préparation à la formation professionnelle initiale. Or, conformément aux lignes directrices, cette préparation doit intervenir au plus tard en 8e classe, donc (trop) tôt. Cela n'empêche certes nullement des bilans individuels en 9e classe afin d'améliorer encore la préparation à la formation professionnelle initiale. Mais de tels bilans perdent leur sens pour tous les élèves qui ont déjà signé un contrat d'apprentissage.

**La troisième difficulté** rencontrée lors de la mise en œuvre du bilan individuel est que certaines parties déterminantes du savoir scolaire et du savoir-faire et des compétences sociales et personnelles ne peuvent que difficilement être cernées au moyen de tests. L'ordinateur est bien sûr pratique et économique lorsqu'il s'agit d'appréhender un savoir et un savoir-faire reproductible. L'emploi de l'ordinateur est en outre fréquent pour des tests à contenu économique.

Il est par contre plus ardu d'évaluer des compétences utiles en phase de production, telles que la rédaction de texte ou la communication, sans parler des compétences personnelles et sociales qui ne peuvent être appréhendées de manière fiable que dans le cadre d'une évaluation (assessment) conduite par des examinateurs. Il est dans l'intérêt bien compris de l'école et du monde du travail que les bilans individuels « ratissent large » et ne se cantonnent pas à tester des compétences simples à appréhender et peu coûteuses. Car de toute évidence, les élèves apprendront ce sur quoi ils seront évalués.

## UNE CHANCE POUR L'ÉCOLE

À y regarder de plus près, les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre des bilans individuels sont heureusement aussi une chance pour l'école. Ces bilans, s'ils sont effectués à intervalles réguliers sous une forme standardisée, renseignent sur les progrès des élèves et permettent à

ceux-ci de mieux sonder leurs chances sur le marché du travail et de combler de manière plus consciente leurs lacunes dans la perspective du choix de leur future profession. L'harmonisation des exigences au niveau de l'école et du monde du travail, tout comme l'orientation vers des évaluations axées sur les compétences, ne peut que renforcer l'école. La multiplicité des modèles et des types d'écoles, des divisions et des niveaux de performance débousole toute personne désirant connaître de quel savoir scolaire et de quel savoir-faire dispose un élève au sortir du degré secondaire I. Ne serait-ce que par simple souci de fair-play, l'évaluation devrait au demeurant se dérouler indépendamment du modèle d'école suivi, en se focalisant uniquement sur leur savoir scolaire et leur savoir-faire. Cela aurait pour effet d'accroître par la même occasion la motivation des jeunes et l'attractivité des types d'écoles à bas seuil d'exigences. Car l'entrée dans un type d'école à exigences plus élevées ne signifie pas pour autant que l'élève peut désormais se reposer sur ses lauriers. Et à l'inverse, l'accession à une école à bas seuil d'exigences ne signifie pas la mise sur une voie de garage. Cela presuppose aussi que l'aiguillage des élèves au sein du système de formation se déroule partout dans les mêmes conditions, donc que les élèves accomplissent des tâches identiques.

La fiabilité de l'évaluation est atteinte d'abord par le recours à un système référentiel concret s'appuyant sur un programme uniformisé et ensuite par l'emploi répétitif d'instruments spécialisés servant à l'établissement des bilans individuels. Un passage des lignes directrices pour l'optimisation de la transition scolaire obligatoire - degré secondaire II mérite d'être relevé ici : « Ce bilan doit (...) être régulièrement actualisé. » C'est seulement de cette manière que les bilans feront partie intégrante de l'encouragement et de l'évaluation tout au long du degré secondaire I. Les bilans individuels constituent une incitation à

l'apprentissage autonome et au comblement des lacunes pour autant que le succès soit mesuré de manière systématique.

La description standardisée des progrès de l'apprentissage, axée sur des exigences concrètes, renforce la fiabilité de l'attribution des notes et des diplômes et coupe court à toute plainte concernant l'inadéquation des diplômes délivrés par l'école. Les maîtres d'apprentissage n'ont pas nécessairement besoin d'informations sur le type d'école fréquentée. Ils souhaitent un système de notes et de diplômes fiable et facile à interpréter indépendamment des modèles scolaires. Ils leur est plus utile d'obtenir des informations sûres afin de déterminer par exemple selon quel degré de complexité les élèves sont capables de comprendre le principe de la proportionnalité ou s'ils savent rédiger un texte compréhensible. Une évaluation palpable des progrès d'apprentissage est nettement plus parlante que les résultats d'un test d'aptitude unique, comme c'est le cas dans le

***les bilans individuels encouragent l'apprentissage autonome et le comblement des lacunes si le succès peut être mesuré de manière systématique.***

cadre de la sélection des futures personnes en formation.

L'harmonisation entre l'école et le monde du travail au moyen d'un système référentiel concret requiert des personnes en formation que leurs compétences soient renforcées en vue de l'évaluation. L'optimisation des compétences faisant l'objet de l'évaluation est donc nécessaire, puisque, pour l'essentiel, ce sont les compétences utiles en phase de production, de même que les compétences personnelles

<sup>9</sup> W. Herzog, M. P. Neuenschwander, E. Wannack, *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten* (Processus du choix de la profession. Comment les jeunes se préparent à leur profession), Berne, Haupt, 2006.

et sociales, qui ne peuvent être appréhendées à l'aide de tests faciles d'emploi. Les compétences interdisciplinaires sont en outre au moins aussi importantes que les compétences professionnelles pour les entreprises suisses et les maîtres d'apprentissage. Contrairement aux compétences professionnelles, il semble qu'en général la satisfaction par rapport aux compétences interdisciplinaires des élèves au sortir de la scolarité obligatoire soit faible. L'école serait donc bien inspirée de prendre en compte des instruments appropriés d'évaluation des compétences sociales et personnelles pour les bilans individuels.

## **CONCLUSION**

L'harmonisation de la transition par le biais de la concrétisation des exigences et par les bilans individuels constituent une chance certaine pour l'école du degré secondaire I. Il importe néanmoins que les bilans individuels 1) reposent sur un système référentiel commun, 2) soient effectués à intervalles réguliers dès le début du degré secondaire I afin de pouvoir prouver les progrès d'apprentissage, 3) comprennent aussi bien des compétences professionnelles utiles en phase de production que des compétences sociales et personnelles et 4) préparent à la sélection des futures personnes en formation par les entreprises. Si l'école réussit à établir un tel instrument, les jeunes pourront mieux se préparer aux exigences du monde du travail, l'école assumera davantage son rôle de sélection en octroyant des diplômes parlants et l'objectif des 95 % de jeunes obtenant un diplôme du degré secondaire II sera atteint.

# L'apprentissage de l'avenir

Pas de doute : le titre de notre article fait directement référence à l'étude d'Avenir Suisse publiée à la fin 2010 et intitulée *L'avenir de l'apprentissage*. Cet état des lieux, consacré à divers aspects de l'apprentissage, a été accueilli avec intérêt. Les réactions de la presse se sont concentrées notamment sur la proposition de mettre en place des études duales pour les candidats à la maturité. Dans ce rapport, on lit à la page 83 : « Le principe des études duales devrait s'appliquer de manière plus résolue dans le domaine des hautes écoles ». Le *Tagesanzeiger* titrait dans son édition du 3 décembre 2010 : « Faire profiter également les hautes écoles des avantages de la formation professionnelle ». Cette affirmation me réjouit au plus haut point et je souhaite la compléter ici avec deux réflexions détaillées.

**La récurrence en tant qu'atout éducatif majeur du point de vue professionnel.** L'apprentissage devient grandement profitable lorsque l'Homme peut vérifier peu après dans la pratique les comportements appréhendés. Et à l'inverse, l'apprentissage est fortement stimulé lorsque l'Homme peut réfléchir et clarifier les situations vécues antérieurement. Ce principe d'une osmose entre théorie et pratique, entre action et réflexion sur l'action, entre compréhension et expérimentation concrète, prend diverses formes dans la formation du point de vue professionnel. (On tient compte par exemple du changement d'apprentissage en entreprise, à l'école professionnelle et dans les cours interentreprise tout au long de la formation professionnelle initiale. On fait de même par exemple pour l'offre soigneusement structurée de possibilités d'apprentissage approfondi proposée par l'association des maîtres ébénistes au Bürgenstock ou pour l'offre d'examens professionnels proposée aux employés de commerce. Et ainsi de suite). Même si on a coutume de parler d'« études » dans les

écoles de culture générale, l'apprentissage de l'avenir tiendra davantage compte du principe de la récurrence.

**Une compréhension différente du contenu de la « formation initiale ».** L'Union suisse des arts et métiers (USAM) a dénoncé l'an passé la manière choquante dont la manne publique est répartie entre le domaine des hautes écoles et celui de la formation professionnelle supérieure (degrés tertiaires A et B). Elle exige dès lors le versement de 500 millions de francs par an en faveur de la formation professionnelle supérieure. Il est en effet incompréhensible que, d'un côté, l'État verse pour chaque étudiant entre 18 000 et 96 000 francs par an et que, de l'autre, les candidats aux examens professionnels ou aux examens professionnels supérieurs doivent débourser eux-mêmes entre 4000 et 12 000 francs par an. Il est donc sensé de redéfinir la notion de « formation initiale ». Au niveau des hautes écoles, il est clair que la formation initiale est couronnée par l'obtention d'un diplôme de bachelor, puis de master. Qu'on nous explique alors pourquoi, dans la formation professionnelle initiale, le certificat fédéral de capacité devrait être le diplôme le plus élevé subventionné par l'État. Les moyens proposés par l'USAM pourraient être utilisés de manière judicieuse, en offrant par exemple aux titulaires d'un CFC un bon de formation leur permettant de passer par la suite deux examens professionnels et d'approfondir ainsi leur formation professionnelle initiale. De la sorte, l'apprentissage de l'avenir ne s'achèverait pas automatiquement à la fin de l'apprentissage et après l'obtention du CFC. Au nom du principe de récurrence, les compétences acquises durant l'apprentissage pourraient être approfondies jusqu'au moment de l'examen professionnel, de l'examen professionnel supérieur ou de la remise du diplôme d'une école supérieure.



*Texte de Monika Brunsting*

*Photo Photocase / froodmat*

**M**arc effectue sa deuxième année d'apprentissage de maçon. Il ne rencontre aucun problème pendant les cours. Sur le lieu de travail par contre, son comportement ne passe pas inaperçu. Trop souvent il n'accomplit pas les tâches qui lui sont confiées. Par ailleurs, il travaille lentement. Pourtant il ne semble ni paresseux, ni récalcitrant. Quand on essaie de lui en parler, il répond par un haussement d'épaules, incapable de fournir une explication.

Apprentie vendeuse en troisième année, Olivia commence beaucoup de choses, mais a du mal à les terminer. Sur le plan professionnel, elle fournit un bon travail. C'est une personne sociable, agréable et sympathique. Mais Olivia a d'énormes difficultés à l'école. Elle se laisse distraire pendant les cours et n'étudie presque pas à la maison, sans réaliser qu'elle met ainsi en péril sa formation. Elle est médiocre. Les travaux importants, qui exigent davantage d'autonomie, elle ne les maîtrise pas.

Ces deux jeunes souffrent de problèmes d'attention. Chez Marc, un diagnostic a été posé : il souffre d'un TDA/H. Rien n'a été diagnostiqué chez Olivia, considérée comme une rêveuse par ses amis. Winterhoff (2010), qui aborde le sujet du point de vue de la psychiatrie de l'enfant, présente des exemples analogues. Au cours des dernières années, les problèmes d'attention ont fortement augmenté, et personne ne semble être à l'abri de cette déficience. Certains experts affirment même que nous sommes entrés dans l'ère du TDA/H (Hallowell, 2006).

### QU'EST-CE QUE L'ATTENTION ?

La psychologie distingue trois types d'attention. Chaque type se manifeste différem-

ment que ce soit à l'école ou au travail.

**Attention soutenue (vigilance, capacité de maintenir l'attention sur la durée)** La capacité d'attention varie constamment. Si elle est trop faible, les sujets se laissent aller à la rêverie. Comme Olivia et Marc, ils ne sont souvent pas conscients du fait qu'ils ont une tâche à accomplir ou ne perçoivent pas qu'ils sont inattentifs à l'école. Une capacité d'attention moyenne est en principe suffisante pour les travaux de routine, insuffisante pour des travaux nouveaux ou complexes.

**Attention sélective** Cette forme d'attention est souvent comparée à un projecteur. Elle permet de se concentrer sur ce qui est important tout en faisant abstraction de ce qui n'est pas pertinent. Olivia et Marc doivent faire appel à leur attention sélective pour s'acquitter de nouvelles tâches ou comprendre des instructions. Marc se sent perdu sur les grands chantiers, particulièrement lorsque le chef d'équipe ne se trouve pas à proximité. Dans ces conditions, il lui est difficile de ne pas se laisser distraire par l'animation ambiante.

**Attention divisée** Cette faculté recouvre l'aptitude de gérer plusieurs tâches à la fois (fonctionnement multitâche, multitasking). La capacité de faire plusieurs choses en même temps semble faire partie des rêves de l'homme moderne. La recherche montre toutefois que l'on peut faire tout au plus deux choses à la fois, à savoir une tâche complexe et une plus simple. Le plus souvent, le cerveau, passant de l'une à l'autre, travaillera plus lentement et sera plus enclin à faire des erreurs. Si Olivia rédige une liste à l'aide de son ordinateur tout en téléphonant à sa collègue, elle travaillera plus lentement et fera davantage de fautes de frappe. Les enseignants eux-mêmes doivent aussi veiller à ne pas tomber dans l'éparpillement des tâches et à ne pas surcharger leurs étudiants, notamment en leur transmettant des informations alors qu'ils sont occupés par une autre activité.

# Quand la concentration n'est pas au rendez-vous

*Certaines personnes en formation sont atteintes d'inattention ou sont distraites. Trouver leur origine dans des causes liées au trouble du déficit de l'attention. Comment déceler un tel trouble et l'accompagner ?*



# on rendez-vous

*n commettent des fautes  
Ces petits riens peuvent  
usées plus profondes, dont  
on/hyperactivité (TDA/H).  
Et y remédier ?*

*La capacité d'attention varie constamment. Si elle est trop faible, les sujets se laissent aller à la rêverie. Comme Olivia et Marc, ils ne sont souvent pas conscients du fait qu'ils ont une tâche à accomplir ou ne perçoivent pas qu'ils sont inattentifs à l'école.*

## QUAND PEUT-ON PARLER DE TDA/H ?

Lorsque quelqu'un manque d'attention, cela ne signifie pas forcément qu'il souffre d'un trouble de l'attention. Il est question de TDA/H uniquement lorsque le sujet est incapable de focaliser et de maintenir son attention d'une manière appropriée à son âge ou à sa tâche. En règle générale, ce trouble occasionne de nombreux problèmes, que ce soit à l'école, en famille ou au travail. Olivia et Marc étaient sur le point d'interrompre leur formation parce qu'ils ne fournissaient pas le travail demandé. Marc, après avoir été finalement transféré auprès d'un autre chef d'équipe et sur un chantier plus petit, arrive mieux à se concentrer sur son travail. Olivia a recouru à un coaching professionnel pour apprendre à mieux s'organiser et à mieux structurer son apprentissage.

Quelle est l'origine du TDA/H? Les experts estiment que le trouble du déficit de l'attention est en grande partie héréditaire (jusqu'à 80%). Ceci dit, l'environnement influe aussi sur la composante génétique (domaine de l'épigénétique). Il est donc particulièrement important d'aménager l'environnement (école, famille, logement, lieu de travail) de manière à ce que les gènes puissent s'exprimer de la manière souhaitée (Bauer, 2007). Bien évidemment, l'environnement joue un rôle direct et immédiat sur l'attention : c'est ainsi qu'il est difficile de se concentrer dans un environnement chaotique et bruyant.

Le TDA/H n'est pas une fatalité, mais une fois établi, il est difficile de le résorber. La plupart des personnes sujettes au trouble du déficit de l'attention le sont tout au long de leur vie (Barkley et al., 2008) : quelque 70% des personnes diagnostiquées TDA/H dès l'enfance présentent encore des symptômes cliniquement décelables à l'âge de 25 ans. Les problèmes d'attention ont pris une ampleur dramatique dans les sociétés occidentales, ce qui donne à penser que notre style de vie actuel joue un rôle essentiel dans l'apparition de ce trouble.

De nombreux travaux de recherche ont été menés sur les thèmes de l'écran de télévision et d'ordinateur (Spitzer, 2005), de la nourriture ou des modes de vie. Quelque 5 % de la population adulte souffre de TDA/H, sans compter les personnes atteintes d'un trouble du déficit d'attention sans hyperactivité.

## QUELS SONT LES DIFFÉRENTS TYPES DE TDA/H?

Selon la définition, il est question de TDA/H lorsque les problèmes d'attention rencontrés sont importants. Pour une grande partie des personnes concernées, le trouble de l'attention s'accompagne d'une hyperactivité ou d'une hypoactivité (introversion). De plus, bon nombre des sujets hyperactifs sont particulièrement impulsifs. On distingue trois formes de troubles du déficit de l'attention :

1. Trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (type mixte)
2. TDA/H sans hyperactivité (souvent avec hypoactivité), TDA/H de type « rêveur »
3. TDA/H avec hyperactivité et impulsivité

Les types 1 et 3, bien connus, sont les plus fréquemment diagnostiqués tandis que le type 2 n'est souvent pas identifié. De nombreux enfants atteints de TDA/H avec hyperactivité deviennent hypoactifs au cours de la puberté : l'hyperactivité disparaît, mais malheureusement le trouble de l'attention demeure. Le TDA/H entraîne très souvent d'autres difficultés comme la dyslexie, la dyscalculie ainsi que d'autres problèmes d'apprentissage (Brunsting, 2010) ou psychiques telles que la dépression et l'anxiété (Rossi & Bürgi, 2010).

## EXERCICES VISANT À AMÉLIORER L'ATTENTION

En raison de sa grande plasticité, le cerveau ne peut pas seulement perdre sa capacité d'attention, il peut également la réapprendre. La pédagogie et la psychologie aident

les apprenants à consolider leurs compétences et à surmonter leurs déficiences. Spécialistes et parents cherchent à vaincre le TDA/H ou du moins à montrer aux personnes concernées comment s'en accommoder. Dans les cas difficiles, on peut aussi recourir à l'usage de médicaments.

La plupart des personnes atteintes de TDA/H ont une mauvaise mémoire de travail, ce qui entrave considérablement l'apprentissage. La mémoire de travail, qui contrôle l'ensemble des activités au moyen de deux systèmes indépendants, établit aussi le lien avec la mémoire à long terme. La mémoire de travail peut s'exercer. Si cet entraînement est fort utile pour chacun, il est essentiel pour les personnes présentant un TDA/H. Toutes sortes d'expériences, de jeux ou d'exercices peuvent être pratiqués à l'école, que ce soit avec une classe, en groupe ou individuellement (Brunsting, 2006). Les apprenants peuvent également s'entraîner seuls à l'aide de programmes informatiques, notamment avec l'application Brain Twister (payante) du prof. W. Perrig de l'Université de Berne. De par leur aspect ludique, les activités de ce type ont un effet stimulant sur le système de régulation de la dopamine, elles favorisent la curiosité et l'éveil, contribuant ainsi largement à la motivation. Les exercices, qui ne durent habituellement que quelques minutes, peuvent parfaitement être placés entre deux activités, par exemple lorsqu'il s'agit de ramener le calme dans une classe difficile.

Par ailleurs, exercer l'attention permet de rétablir la concentration. De simples exer-

**Par leur aspect ludique, ces entraînements stimulent le système de régulation de la dopamine, ils favorisent la curiosité et la motivation.**

cices de prise de conscience ou de méditation peuvent également être pratiqués dans les écoles professionnelles (Brunsting, 2006, Kabat-Zinn, 2008, Fontana & Slack,

### SYMPTÔMES DU TROUBLE DU DÉFICIT DE L'ATTENTION TDA/H

Le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité peut être diagnostiqué par un psychiatre, un médecin spécialiste ou un psychologue. L'association des parents ELPOS et la Schweizerische Fachgesellschaft für AD(H)S (SFG-ADHS) (Société suisse pour le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité TDA/H, site Internet en allemand uniquement) peuvent fournir les coordonnées de spécialistes pour toutes les régions de Suisse. Le diagnostic est établi sur la base de tests, de constats et d'entretiens. Les observations faites à l'école constituent une partie indispensable d'un diagnostic sérieux.

Un diagnostic de TDA/H se basera sur une grande partie des symptômes ci-après. Certains ouvrages comportent des listes de vérification (Brunsting, 2008). La plupart ne tiennent pas encore compte du TDA/H de type « rêveur ». C'est pourquoi, pour les points 10 à 18, nous complétons les critères d'observation reconnus actuellement par une variante officieuse concernant les hypoactifs (cette variante est indiquée entre parenthèses).

Le jeune et le jeune adulte :

1. commet souvent des fautes d'inattention, omet souvent les détails ;
2. peine souvent à maintenir son attention sur une longue durée ;
3. donne fréquemment l'impression de ne pas écouter lorsque d'autres personnes lui adressent la parole ;
4. exécute fréquemment les consignes de manière incomplète, est souvent incapable de terminer une tâche (non pas en raison d'un problème de compréhension, ni par défi) ;

5. éprouve souvent des difficultés à organiser ses activités ou ses tâches ;
6. oppose fréquemment de la résistance face à des tâches qui s'inscrivent dans la durée ou exigent un effort intellectuel ;
7. égare ou perd fréquemment des objets ;
8. se laisse facilement distraire par des stimuli externes ;
9. oublie beaucoup de choses, à l'école ou au quotidien ;
10. a la bougeotte, remue sans cesse (a tendance à ne rien faire, ne bouge pas à moins d'y être invité) ;
11. se lève fréquemment, a souvent de la peine à rester assis (est extrêmement calme sur le plan moteur) ;
12. court et saute fréquemment dans tous les sens, est excité (est excité, mais fatigué) ;
13. éprouve de la peine à jouer tranquillement ou à s'occuper calmement pendant son temps libre (a de la peine à s'occuper activement pendant son temps libre ; est oisif) ;
14. est fréquemment surexcité, comme par des pulsions (est souvent apathique) ;
15. parle souvent excessivement (parle excessivement peu, est peu enclin à parler) ;
16. donne fréquemment une réponse avant même que la question ait été entièrement posée (prend du temps à répondre ou ne répond pas du tout) ;
17. a beaucoup de peine à attendre son tour (éprouve une très grande peine à passer à l'action) ;
18. interrompt et dérange souvent les autres (participe rarement aux conversations et aux activités, reste perdu dans ses pensées, se retire dans sa chambre).

2009). Comme le TDA/H résulte selon les recherches actuelles d'une déficience des fonctions exécutives (attention, autorégulation, planification, motivation, émotion ; Barkley, 1997), il est aussi possible de les entraîner (Brunsting, 2007, 2009), dans les écoles professionnelles également. Le neurofeedback, la thérapie comportementale et l'encadrement (coaching) constituent d'autres moyens d'acquérir la capacité d'attention. Ces méthodes sont souvent offertes en dehors du cadre scolaire à titre de thérapies.

### QUELLE MÉTHODOLOGIE APPLIQUER DANS LES ÉCOLES PROFESSIONNELLES ?

Les écoles professionnelles ont beaucoup changé depuis vingt ans. L'enseignement y est devenu plus exigeant, particulièrement pour les personnes en formation qui rencontrent des problèmes d'attention. Nous présentons ci-dessous quelques réflexions sur les différentes méthodes d'enseignement.

**Travail en groupe et apprentissage par la découverte** Le travail en groupe et l'apprentissage par la découverte sont actuellement



**Monika Brunsting** est psychologue spécialiste en psychothérapie FSP et enseignante spécialisée. Active dans la formation continue des enseignants, elle dirige l’Institut de la Suisse septentrionale pour les questions d’apprentissage (Nordschweizer Institut für Lernfragen). Elle travaille par ailleurs dans les domaines de la psychothérapie et de la pédagogie spécialisée et conseille également les personnes concernées par le TDA/H. Monika Brunsting est l'auteure de plusieurs publications qui traitent des thèmes de l'apprentissage et de l'attention. [nik.brunsting@bluewin.ch](mailto:nik.brunsting@bluewin.ch)

considérés comme un must parmi les méthodes d’apprentissage. Pourtant, la recherche montre que ces approches ne conviennent pas à tous les élèves. En effet, les bons

### **Un enseignement frontal bien structuré stimule et renforce l’attention en favorisant son maintien sur la durée.**

élèves profitent des deux méthodes pour autant qu’ils disposent des connaissances de base. Les élèves moins performants, par contre, n’en retirent pour la plupart aucun avantage. Bien au contraire, ils perdent beaucoup de temps. Dans le travail en groupe, les élèves faibles, très rapidement persuadés de la supériorité de leurs camarades, se contentent d’attendre... Il en va de même pour l’apprentissage par la découverte. Car découvrir est certes une chose agréable, encore faut-il pour cela avoir compris les notions les plus élémentaires (Kirschner et al., 2006, Klauer & Kirschner, 2006). Ce n’est pas forcément le cas de nombreuses personnes présentant un TDA/H.

**L’enseignement frontal** Au cours des dernières années, l’enseignement frontal est tombé en disgrâce dans les milieux de la pédagogie. Pourtant, pour un grand nombre d’élèves, c’est une excellente manière d’apprendre. En effet, ce type d’enseignement favorise la concentration pour les raisons suivantes :

- un seul sujet est abordé à la fois (aspect cognitif de l’attention),
- l’ensemble de la classe est concerné (aspect social),
- l’enseignant, et la classe avec lui, sont entièrement concentrés sur le même thème (aspects cognitif, émotionnel et social).

Un enseignement frontal bien structuré stimule et renforce l’attention en favorisant son maintien sur la durée. Cette forme d’enseignement n’est pas la seule valable, car la diversité des approches, appliquée

avec discernement, contribue aussi à stimuler l’attention. Toujours est-il que l’enseignement frontal est particulièrement profitable aux élèves moins performants ou atteints de TDA/H (Kirschner et al., 2006).

**Travailler et apprendre de manière indépendante** Pour tous les apprenants, l’objectif à long terme consiste à acquérir un maximum d’autonomie en fonction des capacités de chacun. C’est le rôle de l’enseignant de doser à bon escient ce qu’il peut exiger des personnes qui lui sont confiées. Selon les neurosciences, les structures du cerveau nécessaires à l’autorégulation sont achevées, et donc opérationnelles, seulement à un âge situé entre 25 et 30 ans. Les personnes souffrant d’un TDA/H, pour lesquelles cette étape intervient beaucoup plus tard, éprouvent beaucoup de difficulté à travailler et à apprendre de manière indépendante. Il en va de même des personnes dont la capacité d’autorégulation est restreinte. Il est donc parfaitement judicieux d’accompagner les personnes en formation tant que leur capacité d’autorégulation n’est pas suffisamment développée.

**Les vertus de l’exercice** Aujourd’hui les neurosciences démontrent ce que les pédagogues pressentaient déjà à l’époque de Pestalozzi : le savoir se construit, notamment par l’exercice. Autrement dit, comme les structures du cerveau se modifient par l’usage qui en est fait, la pratique d’exercices favorise son développement. Les fonctions du cerveau ayant besoin d’entraînement, il est par exemple utile de répéter les actions que l’on maîtrise déjà, sans quoi la compétence se perd. Il est donc irréaliste de vouloir apprendre sans exercer, comme le croient un grand nombre de personnes en formation. Trop rapidement convaincus de déjà maîtriser la matière, les sujets atteints du TDA/H rencontrent souvent de grandes difficultés à pratiquer des exercices.

### **QUELLES PERSPECTIVES ?**

Dans cet article, nous avons présenté un aperçu des différentes questions liées à

l’attention, au TDA/H et aux enjeux d’une formation professionnelle moderne. Nous avons ainsi souhaité mettre l’accent sur les difficultés particulières que peuvent éprouver les personnes présentant un TDA/H, que ce soit dans la salle de classe ou sur le lieu de travail. Il existe de multiples manières d’aborder le problème. Nous avons indiqué quelques pistes, mais de nombreuses contributions seront encore nécessaires si nous voulons que l’école professionnelle reste une voie accessible à tous, également aux personnes concernées par le TDA/H.

### **Bibliographie**

Barkley, R.A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford

Barkley, R., Murphy, K.R., Fisher, M. (2008). *ADHD in adults*. New York: Guilford

Bauer, J. (2007). *Lob der Schule*. Hamburg: Hoffmann und Campe

Brunsting, M. (2005). *AD(H)S lernen und verlernen*. Luzern: Edition SZH

Brunsting, M. (2006). *Aufmerksamkeitstraining*. Schaffhausen: Schubiger Lernmedien

Brunsting, M. (2007). *Träumer oder AD(H)S? Oberuzwil: Verlag am Weiher*

Brunsting, M. (2009). *Lernschwierigkeiten: Wie exekutive Funktionen helfen können*. Bern: Haupt

Brunsting, M. (2010). *AD(H)S und/oder Teilleistungsschwäche?* ELPOST, Nr. 40, Sommer, S. 26-31

Fontana, D. & Slack, I. (2009): *Mit Kindern meditieren*. Frankfurt: O.W. Barth

Hallowell, E.M. : *Crazy busy*. New York: Ballantine books, 2006

Kabat-Zinn, J. (2008): *Zur Besinnung kommen*. Freiamt: Arbor

Kirschner, P.A., Sweller, J., Clark, R.E. (2006). *Why minimal guidance during instruction does not work*. *Educational Psychologist*, 2006, 41 (1)

Klauer, K.J. & Leutner, D. (2007). *Lehren und Lernen*. Weinheim: BeltzPVU

Rossi, P. & Bürgi, S. (2010). *Komorbide Störungen bei Kindern und Jugendlichen mit AD(H)S*. ELPOST, Sommer, Nr. 40, S. 4-10

Spitzer, M. (2005). *Vorsicht: Bildschirm*. Stuttgart: Klett-Cotta

Winterhoff, M. (2010). *Persönlichkeiten statt Tyrannen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

### **Liens**

[http://www.aspedah.ch/ Schweizer Vereinigung für Eltern von Kindern mit AD\(H\)S](http://www.aspedah.ch/)