

Rapport final

1^{ère} journée TM en Suisse romande

Le défi de l'accompagnement du TM - Spécialiste, coach, évaluateur : 3 rôles en simultané

Gymnase d'Yverdon, 23 novembre 2018



Table des matières

1.	Introduction	3
2.	Faits et chiffres	3
3.	Compte-rendu des exposés et ateliers	5
	Exposé 1- Diriger un travail de maturité : quels enjeux évaluatifs ?	5
	Atelier 1- Réaliser un TM : une tâche complexe. L'évaluer, aussi !	6
	Exposé 2 - Les implicites dans la relation d'accompagnement : sources d'incompréhensions.....	7
	Atelier 2 - Expliciter la relation d'accompagnement.....	8
	Atelier 3 – TM interdisciplinaires, source de plaisirs ou source de problèmes ?	9
	Atelier 4 – Problématique, toujours problématique, la problématique !	10
	Atelier 5 – Travail de maturité avec expert-e-s externe-s : parrainage dans le domaine des sciences	11
	Atelier 6 – Se situer en tant que coach d'études TM. Ou comment porter 3 chapeaux simultanément ?	12
	Atelier 7 – Un TM pour grandir ?	13
	Atelier 8 - La biologie, mine d'or inépuisable ou puits tari.....	14
	Atelier 9 - Le travail de maturité : préparation par excellence à l'université ?	16
	Atelier 10 - TM artistiques multiples approches.....	17
4.	Conclusion	18

1. Introduction

Le travail de maturité a été introduit dans le cursus gymnasial il y a une quinzaine d'années, mais son suivi continue à représenter un défi particulier pour l'enseignant-e. En effet, comme dans nulle autre pratique d'enseignement, il faut adopter simultanément plusieurs rôles :

- être un spécialiste (dans quelle mesure ?)
- être un coach (quel soutien au cours du processus de recherche ou de création ?)
- être un évaluateur (quelle évaluation du processus et du résultat final ?)

L'accompagnement d'un travail de maturité est un véritable **défi** où la relation duale prend une grande place, où l'évaluation est plus complexe, où le rapport au temps et à la « matière » sont différents.

Avec le soutien d'un **groupe de travail** composé notamment d'enseignant-e-s de plusieurs cantons romands (Sabina Di Gregorio Rochat, Gymnase de Burier, Carole Siervo, Présidente de la SSPES et Collège Spiritus Sanctus, David Jucker, Lycée Blaise-Cendrars, Christian Piller, Collège du Sud, Stéphane Garcia, Collège Sismondi), le ZEM CES (Karin Fuchs, Georges Hartmeier, Pascaline Caligiuri) a mis sur pied cette première journée TM Suisse romande dont les **objectifs** ont été définis comme suit : permettre à chacun.....

- de prendre du recul sur sa pratique, au-delà de son établissement scolaire, de son canton ;
- d'échanger, de partager des expériences, des mises en œuvre, des outils ;
- d'explorer, de se laisser inspirer, de se renouveler.

Le public-cible était les enseignant-e-s et directions des gymnases de Suisse romande.

Le programme a été construit sur le principe de deux interventions de chercheurs universitaires abordant les thématiques de l'évaluation et de la relation puis de deux séries d'ateliers illustrant des aspects de contenus et de démarches particulières. (Voir point 3. Compte-rendu des exposés et des ateliers)

2. Faits et chiffres

Pour une question d'organisation, le nombre de participant-e-s a été limité à 75 personnes.

Ce nombre a été atteint très rapidement, avant le délai d'inscription et des personnes intéressées n'ont malheureusement pas pu prendre part à la journée.

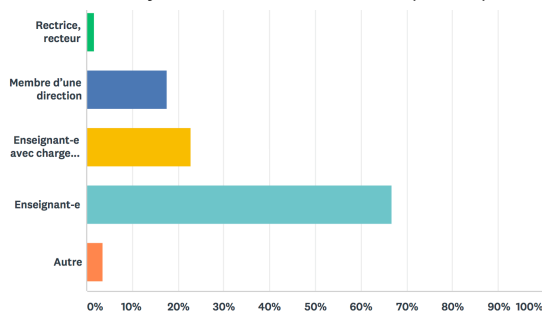
La manifestation a eu lieu au gymnase d'Yverdon et nous remercions vivement M. Gruet, directeur, Mme Vollenweider, doyenne, M. Wicky, doyen ainsi que M. Chautems, responsable médiathèque et MAV, pour leur soutien et l'accueil réservé.

La journée a finalement été suivie par 77 participant-e-s réparti-e-s ainsi suivant les cantons : 37 VD, 18 FR, 11 GE, 8 NE, 2 VS, venant de 25 établissements scolaires différents !

En tout 100 personnes étaient présentes avec les intervenants, les membres du groupe de travail et les invité-e-s (dont deux directeurs du Lycée classique de Diekirch au Luxembourg effectuant cette semaine-là un job shadowing organisé par le ZEM CES avec la direction du Collège du Sud (FR)).

57 personnes ont rempli à ce jour le formulaire d'**évaluation** en ligne. Nous en livrons certaines données ci-dessous.

Le thème de la journée a concerné les participant-e-s dans leur fonction de :



Voici quelques-unes des attentes listées par les participant-e-s :

- Confronter des approches différentes dans l'accompagnement des TM, pour prendre du recul sur la sienne ;
- Échanger sur les difficultés et les bonnes pratiques avec des pairs ;
- Avoir des pistes concernant l'évaluation et le suivi notamment, voire disposer d'outils concrets ;
- Mieux cerner le(s) rôle(s) de l'enseignant dans l'accompagnement du TM ;
- Avoir un « espace-temps » de réflexion et d'échanges sur le suivi du TM.

Leurs **attentes ont été remplies** « tout à fait » pour 25% et « en grande partie » pour 53% des participant-e-s. 21% ont répondu « en partie seulement » et 0% « pas du tout ». Presque **80%** des sondé-e-s sont donc satisfaits.

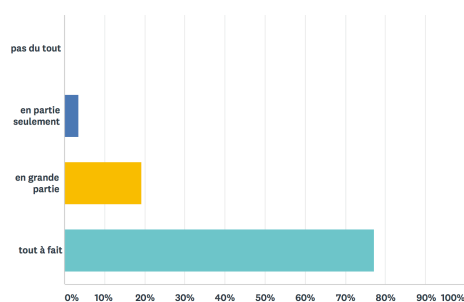
71% affirment que la journée leur a apporté de **nouvelles idées pour leur pratique professionnelle** (18% « tout à fait », 53% « en grande partie »). **74%** trouvent que le programme prévoyait suffisamment de **temps pour l'échange d'expériences** (38% « tout à fait », 36% « en grande partie »).

L'administration du colloque a convaincu « tout à fait » à **88%**, et « en grande partie » à 12%, alors que **l'organisation du colloque** était, elle, « tout à fait » satisfaisante à **93%** et « en grande partie » à 7%.

L'infrastructure et la technique ont donné « tout à fait » satisfaction à **76%** et « en grande partie » à 24% ; les quelques réserves sont dues à la disposition de certaines salles, pas toujours très favorables à l'échange. Le **repas** a fait **90%** de « tout à fait » satisfaits, le reste l'étant « en grande partie ». Pour une question d'organisation, nous ne pouvions pas proposer de menu végétarien au restaurant principal et le nombre de places y était limité. Nous serons attentifs à proposer une alternative végétarienne satisfaisante lors d'une prochaine édition.

Nous reviendrons sur quelques suggestions concernant la longueur de la journée (plus dense, finir plus tard ; finir par un café, pause-café plus longue pour échanger) et sur la modalité de choix des ateliers (voir point 4 ci-dessous).

95% des sondé-e-s affirment qu'il est important que le ZEM CES propose des offres spécifiques sur la **thématique du TM**. 79% pensent que l'on pourrait rééditer l'expérience sous la même forme, 12% y apporterait des aménagements. Nous en reparlons aussi au point 4 ci-dessous. **96%** trouvent que les **échanges avec les collègues provenant d'autres cantons sont profitables** (77% « tout à fait », 19% « en grande partie »).



pas du tout	0,00%	0
en partie seulement	3,51%	2
en grande partie	19,30%	11
tout à fait	77,19%	44

Le **financement** de la participation a été garanti dans son entier pour 80% des participants et « en grande partie » pour 12%.

3. Compte-rendu des exposés et ateliers

Vous trouvez ci-dessous les descriptifs des exposés et ateliers de la journée, ainsi qu'un commentaire sur leur déroulement. L'ensemble des présentations des intervenant-e-s ainsi que des documents complémentaires sont disponibles sur un espace Dropbox¹ dont le lien a été communiqué aux participant-e-s une semaine après la journée de formation.

Exposé 1 – Diriger un travail de maturité : quels enjeux évaluatifs ?

Walther Tessaro², Université de Genève

La direction d'un travail de maturité implique une double fonction : l'accompagnement et l'évaluation. L'accompagnement peut prendre des formes diverses, demande d'adopter des postures complémentaires et vise à poser les conditions pour que l'étudiant fasse son chemin et à construire avec lui ce chemin. Dans ce processus, l'évaluation est essentiellement formative et son but est de soutenir les apprentissages de l'étudiant.

La reconnaissance institutionnelle et sociale s'effectue, quant à elle, par une évaluation certificative qui demande au directeur et à d'autres experts de porter un jugement sur les compétences attendues de l'étudiant concernant la démarche de travail, l'écrit et la soutenance.

Certains enjeux liés à ces deux fonctions sont à questionner. En quoi sont-elles différentes de l'enseignement en classe ? De quelle façon participent-elles au processus de formation ? Dans quelle mesure peuvent-elles être en tension ? Comment s'assurer d'une certaine harmonisation des pratiques certificatives ? Comment celles-ci prennent-elles en compte la progression des étudiants ?

Commentaire

L'exposé se construit autour des différents enjeux de l'évaluation du TM qui se situent à trois niveaux : dans le soutien à l'apprentissage, dans la reconnaissance des acquis et dans la validation d'une étape permettant d'être admis/orienté au tertiaire.

W. Tessaro développe tout d'abord la notion de soutien à l'apprentissage. Ce soutien comprend l'évaluation formative qui permet le passage d'un guidage ciblé à un guidage ouvert avec comme visée l'autorégulation de l'élève. L'autre partie du soutien est l'accompagnement à proprement parler et les différentes postures que l'enseignant-e adopte alors : gardien du cap, garant de la cohérence, régulateur et catalyseur. L'intervenant aborde ensuite le passage délicat de l'accompagnement vers la certification qui permet la reconnaissance des acquis.

Un travail sur les critères est nécessaire pour harmoniser les pratiques d'évaluation. Une démarche complète allant de la définition des compétences à développer par l'élève aux critères permettant de juger de la maîtrise de la compétence et des indicateurs qui opérationnalisent les critères est présentée. Une appréciation par critère complète la grille d'évaluation³.

D'une grande richesse conceptuelle, l'exposé de M. Tessaro alliant théorie et exemple de démarche complète de grille d'évaluation cerne bien les différents enjeux de l'évaluation. Le sujet – central pour le TM – aurait demandé une plus large plage horaire !

¹ Lien : <https://www.dropbox.com/sh/ffxez3kntallzbf/AABqPSUYiDt1akbTIdmqgKnja?dl=0>

² **Walther Tessaro** est docteur en Sciences de l'éducation. Il est membre de l'équipe IDEA, chargé d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et participe au collectif romand d'étude des pratiques évaluatives (CREPE). Son champ d'intervention et de recherche porte principalement sur l'évaluation des apprentissages, du point de vue des pratiques enseignantes et des épreuves externes. Il est vice-président de l'ADMEE-Europe.

³ Voir slides 17-30 présentation PPT disponible sur Dropbox

Atelier 1 – Réaliser un TM : une tâche complexe. L'évaluer, aussi !

Walther Tessaro, Université de Genève

Si les compétences en jeu dans la réalisation d'un Travail de maturité sont claires, la façon d'évaluer celles-ci n'est que partiellement spécifiée. C'est ainsi aux enseignants qui accompagnent les étudiants que revient la responsabilité de la cohérence interne entre les visées du travail et l'évaluation du processus et des productions - orale et écrite.

Quels sont les repères qui permettent des décisions éclairées ? Comment s'assurer d'une certaine équité de traitement ? Comment articuler un accompagnement formatif et un jugement certificatif ? Voici quelques questions traitées dans cet atelier, à la lumière des expériences des participants et des démarches de formation de l'intervenant.

Commentaire

L'atelier est un prolongement de l'exposé donné en plénière, et prend la forme de discussions sur divers aspects de l'évaluation.

La question du niveau préalable des élèves est posée. Quels sont les prérequis que l'on exige, souvent de manière implicite ? Il faut expliciter les attentes, dans un souci d'équité et de justice sociale.

L'activité évaluative se décline selon 4 axes : la culture de l'évaluation, non dénuée de routine ; la posture de l'évaluateur ; les compétences évaluatives ; le geste évaluatif.

Au cours de la discussion il est rappelé qu'il ne faut pas oublier que l'évaluation implique une confrontation. Le « guidage » est particulièrement complexe et doit tenir compte de nombreux aspects. La complexité parle pour une certaine harmonisation, au niveau de chaque établissement. Les ECG genevoises ont par exemple adopté une grille commune pour déterminer les critères d'évaluation du TMS.

Paradoxalement, il faut aussi éviter de trop préciser les critères, afin de laisser une marge de manœuvre à l'accompagnateur et de permettre des pratiques diversifiées.

Le suivi de l'élève est marqué par la négociation tout au long du travail, notamment de recherche, et par la construction de la relation de confiance. La discussion revient ensuite sur les différentes postures du formateur (cf. exposé 1) : le gardien du cap ; le garant des cohérences ; le régulateur ; le catalyseur.

Une liste de critères d'évaluation est ensuite proposée par W. Tessaro, mais nuancée, relativisée aussitôt. Le défi est de développer un jugement « professionnel » et d'être à même de rendre compte clairement à l'élève du bilan de son travail. L'impression finale de cet atelier est celle d'un remue-méninges constructif !

Exposé 2 – Les implicites dans la relation d'accompagnement : sources d'incompréhensions

Laetitia Gerard⁴, Docteure en Sciences de l'éducation

Le manque d'explicitation dans la relation pédagogique d'accompagnement est source de nombreuses incompréhensions au sein du binôme promoteur-élève. Les implicites concernent le rôle de l'enseignant, les limites de son aide, ainsi que ses attentes vis à vis de l'élève, de son travail de TM et de la relation pédagogique. Certains aspects du rôle de chacun restent implicites parce qu'ils sont considérés comme des allants de soi par l'enseignant. C'est alors à l'élève de découvrir par lui-même ces implicites pour pouvoir se les approprier : Quel est mon rôle ? Qu'attend-on de moi ? Qu'est-ce que je peux attendre comme aide de la part de mon promoteur ? Quelles sont les limites de cette aide ? Quelles sont les limites de notre relation ? Les élèves n'ont pas les mêmes capacités de découverte et d'appropriation de ces implicites ce qui peut conduire à des incompréhensions au sein des binômes, voire à des difficultés.

Commentaire

L'exposé de L. Gerard tourne autour de l'importance d'identifier les implicites dans la relation, pour pouvoir les réduire ensuite.

Le premier point est, pour l'enseignant-e accompagnateur, de mettre des mots sur ses conceptions et sa pratique, d'en prendre conscience pour pouvoir ensuite expliciter à l'élève rôles et attentes, mais aussi comprendre certaines réactions de l'élève et finalement favoriser la réussite du projet.

La prise de conscience des rôles respectifs permet d'en clarifier aussi les limites.

Où se situent le plus souvent les implicites ? Dans la posture d'accompagnateur, dans les rôles et les attentes, dans les limites. L. Gerard développe la notion de posture suivant les deux axes directif-non directif et consolider-développer. Dans les rôles, elle identifie trois dimensions : la dimension relationnelle, la dimension scientifique et la dimension institutionnelle.

Dans la dimension scientifique, il s'agit d'amener l'étudiant vers le rôle d'apprenti-chercheur, en se demandant notamment par l'intermédiaire de quelle aide rédactionnelle.

La dimension institutionnelle recouvre le passage d'une formation organisée par l'enseignant à la prise en charge par l'élève de l'organisation de sa formation. Comment s'organisent les modalités de communication entre élève et enseignant-e ?

La dimension relationnelle, c'est la relation interpersonnelle qui se construit entre le tuteur et son élève. Il s'agit de passer d'une relation groupale à une relation duale. Jusqu'où aller dans les discussions privées ? Comment gérer l'affect ?

L. Gerard aborde pour terminer la question des risques inhérents au binôme homme-élève femme.

Elle donne quelques pistes pour expliciter les implicites : faire un contrat d'accompagnement, encourager l'autoréflexivité, expliciter oralement les rôles, faire des PV des rencontres.

La prise de conscience par l'enseignant-e de ses attentes et de la vision qu'il a de son rôle, puis de la responsabilité qu'il porte dans leur explicitation est centrale. L'exposé présente très clairement les enjeux de la relation et donne des clés pour partir d'un bon pied et s'y sentir en sécurité, fondamental !

⁴ **Laetitia Gerard** est Docteure en Sciences de l'éducation, consultante internationale dans le domaine de l'enseignement supérieur et chercheuse associée à l'Université Paris 13. Sa thèse portait sur la relation d'accompagnement entre l'apprenant et son encadrant. Elle a poursuivi ses recherches sur ce sujet au niveau du Master et du Doctorat. Les résultats de ses recherches ont abouti à la rédaction d'articles et à la conception de sessions de formation à destination des encadrants en France et en Suisse. L'objectif visé par ces formations est d'amener les participants à se questionner sur leur relation d'accompagnement dans le but de l'améliorer. Laetitia Gerard a animé récemment une formation à Genève sur l'accompagnement des travaux de maturité. Site internet : <http://cooperationuniversitaire.blogs.docteo.net/>

Atelier 2 – Expliciter la relation d'accompagnement

Laetitia Gerard⁵, Docteure en Sciences de l'éducation

Dans cet atelier, en groupe, les participants sont amenés à définir ces implicites et à proposer un moyen pour les expliciter à leurs élèves.

Commentaire

Cet atelier s'ancre dans le prolongement de l'exposé présenté plus tôt. En partant de situations-problèmes, les participant-e-s sont invité-e-s à échanger sur le rôle de l'étudiant, le rôle de l'accompagnateur, les biais possibles pour expliciter, et les limites à la relation d'accompagnement. Voici l'essentiel des réponses apportées par les participants :

1. Quel est le rôle de l'élève ? L'élève prend son apprentissage en charge en posant des questions. Il rédige un PV d'entretien avec ses éventuelles questions et problèmes. Il explicite régulièrement ses attentes.
2. Quel est le rôle de l'accompagnateur ? il accompagne une démarche, donne des consignes, clarifie les délais et les modes de communications. Il introduit la méthodologie (problématique, fil rouge), évalue de manière formative (en expliquant ce que cela signifie), encourage et aide l'élève à développer ses compétences. Il clarifie également ses limites (ça je fais, ça je ne fais pas)
3. Quelles sont les limites de la relation d'accompagnement ? L'enseignant ne s'implique pas dans des questions liées à la vie privée de l'élève, mais l'oriente vers d'autres professionnels en informant sur le cadre institutionnel. Il ne rédige pas à la place de l'élève. Il définit les modes de communications (et ce qui n'est pas toléré) et sa disponibilité. Il réfléchit a priori à ses propres limites. Si nécessaire, il réajuste la relation.
4. Comment explicite-t-on son rôle et ses attentes à l'élève ? L'enseignant donne les informations principales par écrit et fait un bilan intermédiaire de la relation mentor/élève. Il indique les conséquences du non-respect des règles établies. Il peut proposer un document collaboratif à l'élève pour rappeler certaines informations. L'enseignant rappelle les règles si nécessaire et cela sera indiqué par l'élève dans le PV. L'enseignant est cohérent par rapport à ce qu'il a annoncé.

Des photos des flipchart représentant le résultat des réflexions se trouvent en ligne, dans l'espace Dropbox.

⁵ Cf. note 4

Atelier 3 – TM interdisciplinaires, source de plaisirs ou source de problèmes ?

Daniel Savary⁶ et Emmanuel Marion-Veyron⁷, Collège du Sud

L'atelier présente l'expérience actuelle des deux enseignants, mêlant Arts visuels et Chimie, intitulée « Explorer la Couleur », et des différentes étapes et adaptations.

D'anciens séminaires interdisciplinaires y sont aussi présentés ainsi qu'une comparaison TM mono- et interdisciplinaire. Un temps est donné pour l'échange d'expériences, de partage et pour des questions.

Commentaire

Après un premier tour de parole des participants pour connaître les personnes et les habitudes en TM et en particulier en interdisciplinarité, les deux intervenants présentent les avantages et les inconvénients d'un tel travail selon eux. En mettant bien en avant tous les aspects du TM - problématiques, diversité des branches, critères d'évaluation, calendrier interne au séminaire, travaux à rendre - ils font le tour de trois thèmes de travaux de maturité interdisciplinaires :

- La Flore alpine (Arts Visuels et Biologie),
- Le Papier (Chimie et Arts Visuels),
- La Couleur (Arts Visuels et Chimie)

Pour chacun, ils montrent où se sont situées les difficultés et comment ils les ont résolues. Plusieurs travaux d'élèves sont présentés et expliqués en détails. Suite à cette présentation, un débat très nourri s'est engagé. Au final, l'atelier, présenté par des gens passionnés a rencontré un public très participatif !

⁶ **Daniel Savary** a obtenu un diplôme d'arts visuels (ESAV Genève) section pédagogique ; il est professeur d'arts visuels au Collège du Sud depuis 1975 ; il participe au groupe cantonal du TM Fribourg et est membre du bureau du TM du Collège du Sud, tuteur de TM mono- et interdisciplinaire

⁷ **Emmanuel Marion-Veyron** est Ingénieur chimiste EPFL ; il a travaillé 10 ans dans l'industrie avant de rejoindre le Collège du Sud en 2007 en tant que professeur de chimie ; il y est tuteur de TM mono- et interdisciplinaire.

Atelier 4 – Problématique, toujours problématique, la problématique !

Serge Rossier⁸, Collège du Sud

Le TM permet l'élaboration des savoirs, le développement de compétences de recherches et de synthèse. Pragmatique et basé sur des expériences concrètes de séminaires TM, l'atelier met en exergue des démarches favorisant la construction d'une problématique. Comment définir une problématique en intégrant les notions d'interdisciplinarité et de complémentarité ? Comment favoriser sa construction progressive ? Quelles stratégies proposer ?

Commentaire

Après le passage en revue de trois prérequis (1) des étudiants prêts à s'engager dans la démarche ; 2) des enseignants prêts à accepter de ne pas tout maîtriser (savoir, moyens, méthodes, aboutissement, forme...) et à en prendre le « risque » ; 3) des outils mais pas de méthode « finie », M. Rossier s'est arrêté sur la définition des termes « problème » et « problématique ». Il relaie notamment la définition de Philippe Genoud du CERF-Fribourg : « Problématiser c'est transformer un sujet ou un thème en une question précise et délimitée. La **problématique** guide la réflexion sur le sujet, ouvre des axes de recherche qui permettent de préciser les différents arguments qui alimenteront la production. »

Un détour par Aristote « La proposition tient à la tournure de la phrase » amène ensuite à distinguer savoir savant (qui invente, cherche) et savoir enseigné (qui expose, reconstruit). L'élève va-t-il plutôt vers un TM de type « savoir savant » ou de « savoir enseigné » ?

La discussion est soutenue par l'exemple de certains sujets de TM autour du thème général de la Suisse des Trente Glorieuses : le droit de vote des femmes, le portrait de la ville de Bulle, les mouvements contestataires de jeunes en Suisse,...

Des démarches à entreprendre avec les étudiants pour les mettre en recherche sont ensuite proposées (distribuer un dossier thématique, imposer une lecture d'été, proposer des ressources, des films ou documentaires à regarder, encourager à partir d'un fait faire une approche lexicale,...). Des discussions ont aussi lieu autour de la recherche documentaire, qui semble également un point central dans l'accompagnement des élèves.

A travers des exemples concrets et le partage de la riche expérience de l'intervenant, cet atelier a montré à quel point la problématique « pose problème ». Cela reste un élément clé dans la démarche du TM. Des ressources complémentaires et une bibliographie sur le thème sont accessibles sur la Dropbox.

⁸ **Serge Rossier** enseigne le français et l'histoire au Collège du Sud depuis 14 ans, après 17 années à l'École professionnelle de Bulle. Il y a suivi des TIP (Travaux interdisciplinaires centrés sur un projet). Aujourd'hui, il dirige régulièrement des travaux de maturité. En 2018-9, avec son collègue Sylvain Grandjean, il a lancé le thème : « La Suisse des Trente Glorieuses : glorieuses, vraiment ? » Membre du comité de la Société d'Histoire du Canton de Fribourg, il est aussi actif au sein de Patrimoine suisse, section Gruyère-Vevayse.

Atelier 5 – Travail de maturité avec expert-e-s externe-s : parrainage dans le domaine des sciences

Anne-Christine Peyter⁹, CHUV ; Anne Jacob¹⁰, Académie suisse des sciences naturelles SCNAT (excusée pour raison de santé)

L'initiative des « parrainages pour des travaux de maturité » de la SCNAT (www.maturitywork.scnat.ch) offre aux élèves la possibilité de recourir à l'aide d'une marraine ou d'un parrain dans le cadre de leur travail de maturité en sciences naturelles. Cet atelier permet aux participant-e-s de discuter avec une experte, Anne-Christine Peyter, qui a joué le rôle de marraine dans plusieurs travaux de maturité.

Le but de cet atelier est d'échanger sur les attentes envers ces partenariats du point de vue des enseignant-e-s, respectivement des experts et de présenter quelques exemples de ce qui peut être fait dans le cadre de cette initiative.

Commentaire

Mme Peyter témoigne de ses expériences de parrainage et en liste d'abord les points positifs : expérience humaine enrichissante (pour l'étudiant et le laboratoire d'accueil), possibilité de s'initier au monde de la recherche, ouverture par rapport à une formation future, contacts dont l'élève bénéficiera.

Puis des discussions ont lieu sur les améliorations possibles ou les points qui font débat :

- Augmenter les interactions entre tuteur et expert ;
- Se mettre d'accord sur la notion d'autonomie. Travailler autonome ne veut pas dire « travailler seul, sans aide » ;
- Donner la possibilité à la marraine/au parrain de participer à l'évaluation ;
- Leur donner la possibilité d'assister à la défense orale ;
- Assurer une bonne implication de la marraine/du parrain vis-à-vis de l'élève ;
- Bien préparer les élèves et lier le sujet avec leur option spécifique ;
- Améliorer la qualification de l'enseignant accompagnant dans le domaine du TM, pour comprendre notamment ce qui est attendu de l'élève au niveau de son établissement.
- Soutenir l'excellence : le parrainage est un modèle idéal pour les élèves brillants qui en profitent vraiment.

L'atelier a été décrit par un participant comme le « témoignage d'une expérience particulière avec une chercheuse extraordinaire ».

⁹ **Anne-Christine Peyter** a obtenu un doctorat en Sciences au terme de ses études de biologie à l'Université de Lausanne. Elle est responsable de recherche au Laboratoire de recherche en néonatalogie du Département femme-mère-enfant au CHUV depuis 1999. Elle dirige des projets de recherche biomédicale dans le domaine de la biologie vasculaire, et s'intéresse notamment aux origines développementales des maladies apparaissant à l'âge adulte. Elle accueille différents types d'étudiants et a encadré à ce jour les travaux de maturité de 7 étudiants venant de 5 gymnases différents.

¹⁰ **Anne Jacob** a obtenu un doctorat en Sciences de la vie à l'Université de Lausanne après des études de biologie et d'environnement. Elle est responsable de la coordination des activités d'encouragement de la relève scientifique de l'Académie suisse des sciences naturelles SCNAT depuis 2007. Elle gère différents projets qui s'adressent aux écoles, entre autres, les « parrainages pour des travaux de maturité », mis en place par la SCNAT en 2005.

Atelier 6 – Se situer en tant que coach d'études TM. Ou comment porter 3 chapeaux simultanément ?

Theresa Roubaty¹¹, Centre des formations des maîtres, Université de Fribourg

Quelles sont les tâches, les devoirs et les limites du Coach dans le suivi et l'évaluation d'un TM ? Comment jongler entre les différents rôles qui incombent au coach durant les phases de projet ?

Dans un premier temps chacun tâchera de se représenter ses propres limites en tant que coach TM sur la base de demandes et de déclarations réelles de différents candidats TM. A quel moment est-ce que je suis coach – spécialiste – évaluateur, médiateur ou même thérapeute ? Après une première phase de discussion et d'échange, suivra une partie théorique qui sera de nouveau mise en regard avec l'expérience des acteurs dans le terrain.

Commentaire

Par de nombreux échanges par deux ou trois puis en plénum, T. Roubaty a questionné les participant-e-s sur les accents et les limites de l'enseignant-e comme coach TM et sur leur vision de la collaboration idéale avec l'élève.

Elle distingue les compétences d'expert, de coach et de médiateur, insiste sur l'importance d'être transparent dans la mise en œuvre des différents rôles et examine l'implication des différents rôles dans les phases successives de l'accompagnement du TM.

Elle prône le principe d'un accompagnement adaptatif, et celui de la co-construction tout au long du processus.

Très pratique, l'atelier a permis de nombreux échanges entre les participants qui ont pu aussi faire part de leurs expériences et confronter leurs points de vue.

¹¹ Depuis 2001 **Theresa Roubaty** travaille en tant que lectrice au ZELF (Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Freiburg), dans la formation des professeurs pour les écoles du secondaire II. Elle s'occupe avant tout de la formation pratique des étudiants et du suivi des stages. Les étudiants suivent chez elle un séminaire avec le titre « Maturaarbeit und interdisziplinäre Projektarbeit planen, betreuen, beurteilen ». Auparavant Theresa Roubaty a enseigné durant 10 ans à l'école cantonale de Olten le latin et la géographie.

Atelier 7 – Un TM pour grandir ?

Gilbert Holleufer¹², Gymnase de Burier

Au Gymnase de Burier un TM sur le sujet de « la violence » est régulièrement proposé depuis plus de 10 ans. Le succès du sujet ne s'est jamais démenti, les élèves intéressés se comptent par dizaines chaque année, la demande excède très largement l'offre que peut proposer le maître accompagnant. Il semble intéressant de partager cette expérience peu commune car, non seulement elle a donné lieu à des expériences humaines extraordinaires, mais elle aura révélé précisément une demande exceptionnelle qui bouscule les ordres de grandeur habituels et met de facto en lumière les limites du système.

Les jeunes cherchent à réfléchir sur des sujets en relation avec le monde réel, avec ses enjeux les plus troublants, avec les peurs et les questions les plus fondamentales que réservent ce monde que l'adolescent cherche à comprendre et à découvrir. Dès lors « La violence » apparaît d'emblée comme un sujet interdisciplinaire qui rompt avec la fragmentation du savoir académique et véhicule la promesse de « quelque chose de concret », vécu ou perçu confusément dans l'environnement et dans l'actualité sans jamais être vraiment compris. Enfin, la fascination qu'exerce le sujet de « la violence » est à la mesure des émotions intenses et complexes, des fantasmes contradictoires et des questions sans réponses que ce terme ne cesse de susciter en chacun de nous.

L'atelier commence par un exposé qui se propose de rendre compte de cette expérience dans son ensemble, en présentant aussi bien des cas concrets que des questions ouvertes, et est suivi d'un échange / discussion.

Commentaire

L'atelier réunit une vingtaine de participants, vite fascinés par l'expérience menée sur le thème de la violence et les jeunes. G. Holleufer s'est attaché à faire le bilan d'une douzaine d'années d'accompagnement de travaux de maturité, autour d'un thème central : la violence. L'approche du thème est délicate, et totalement atypique dans le système scolaire. L'activité professionnelle précédente – mandats au sein du CCR – a permis à l'accompagnant de présenter certaines garanties. L'école lui a fait confiance.

Il a fallu d'abord gérer le succès époustouflant : à la première séance d'information, 120 élèves se bouscuaient pour entrer. D'où tout le travail préalable de sélection.

G. Holleufer s'interroge aussi sur l'ambiguïté d'un tel succès : que révèle cet engouement massif ?

Les adolescents sont en fait des « loyaux déviants » (E. Ericsson) qui réclament des sujets hors du cadre scolaire, qui leur parlent de leur réalité, du « réel vrai ». La réponse est d'abord émotionnelle. Souvent d'ailleurs reliée à une expérience vécue, dans le cadre familial, social, scolaire ou encore éprouvé dans l'émigration, la fuite et l'exil. L'élève adopte l'une des trois positions : victime – acteur – témoin.

En résulte une attente très forte chez les jeunes de mener une expérience existentielle. On est même dans une forme de catharsis, palpable surtout lors des soutenances publiques. G. Holleufer cite un cas précis : une enquête intercommunautaire menée par une élève originaire de Bosnie. Toutefois il ne s'agit pas de s'aventurer dans un soutien psychothérapeutique ! Les obstacles ne sont pas à négliger et doivent amener à une « crise » qui oblige l'élève à se décentrer, à dépasser ses certitudes, afin de se recentrer autour d'une conception nouvelle. Cela s'apparente à un rite de passage, d'une rare intensité émotionnelle.

Le traitement du sujet doit être interdisciplinaire, ne pas se limiter à une spécialisation (p. ex. l'histoire, la sociologie, la psychologie). Comment repérer les « cas graves » ? La réponse est compliquée mais il faut s'accrocher au credo suivant : tout faire pour que les adolescents s'épanouissent, se libèrent de « la fatigue d'être soi ».

L'atelier s'achève par la question de l'évaluation.

Au terme de l'atelier, tous les participants ont eu l'impression – parfois déstabilisante – d'avoir eux-mêmes éprouvé une forme de catharsis. L'expérience était vraiment singulière !

¹² **Gilbert Holleufer** est maître de français au Gymnase de Burier depuis 2001. Auparavant, il a travaillé comme délégué et cadre au CICR pendant 13 ans. De 1999 à 2001, il a participé à un programme de recherche sur les transformations de la guerre à l'époque contemporaine à l'université de Harvard, à Boston. Il poursuit aujourd'hui ses recherches sur la violence, la guerre, et l'humanitaire en tant qu'indépendant.

Atelier 8 - La biologie, mine d'or inépuisable ou puits tari

Matthieu Augsburger¹³ et Claire Le Bayon¹⁴, Lycée Blaise-Cendrars

Il est possible d'aborder la matière scientifique avec plusieurs lunettes, plusieurs approches, du microscope de Hubert Reeves au microscope de T. D. Brock tout en passant par les comportements des neurosciences étudiés par le Dr. Lachaux. Cependant, quel est le choix adéquat qui peut être considéré, gardé, utilisé ou privilégié pour les lycées ? La législation, dont les récents amendements appliqués dès le 1er mars 2018, ne cesse de modifier nos façons de pratiquer et induit des remaniements tant superficiels qu'en profondeur de l'approche des travaux de maturité. Un exemple ? A l'heure actuelle, changer les croquettes de son propre chat d'une marque M pour une marque C afin de tester l'attractivité de la nouveauté nécessite une demande au vétérinaire cantonal, car cela devient une expérience ...

Alors la biologie 2.18 sera-t-elle faite de simples enquêtes, conservera-t-elle sa notion de science de terrain ou devra-t-elle s'allier à d'autres disciplines (arts-visuels, philosophie ...) pour se recréer en de nouveaux travaux ?

Le travail débute par la présentation de travaux choisis, des projets et des enjeux des « travaux de maturité en biologie ». Suit une analyse « élaborative » avec les participant-e-s et la création d'une boîte à outils pour appréhender le domaine des travaux de maturité expérimentaux.

Commentaire

Un premier échange s'engage sur le choix du sujet de TM qui diffère d'un canton à l'autre et même d'une école à l'autre. Au Lycée Blaise Cendrars, l'élève propose un thème (avec un descriptif des enjeux et motivation), puis les enseignants indiquent leur intérêt avant que les sujets soient répartis lors d'un colloque. Dans d'autres établissements, ce sont les enseignant-e-s qui proposent des sujets ou des thématiques plus générales.

M. Augsburger présente ensuite la grande diversité des thématiques en biologie, avec un focus plus particulier sur la tendance actuelle des élèves de son lycée à s'orienter vers la biopsychologie, ce qui peut poser des problèmes de moyens de travail (équipement) et d'encadrement.

Les problèmes liés à certains choix de sujets sont ensuite abordés : le respect de la législation pour les sujets avec manipulation d'animaux¹⁵ et le financement des TM¹⁶.

A la question de savoir si des TM de recherche poussée à ce point sont absolument nécessaires pour des élèves de gymnase/collège/lycée, C. Le Bayon répond que c'est une opportunité à saisir pour des élèves qui souhaitent notamment poursuivre leurs études dans un domaine spécifique, mais que ce n'est en aucun cas une obligation.

¹³ **Matthieu Augsburger**, au bénéfice d'un master en biologie, enseigne au Lycée Blaise-Cendrars depuis 2004 et suit, chaque année, une moyenne de 6 travaux de maturité. Il est occasionnellement mandaté par la HEP-BEJUNE dans le cas de formations pour les sciences de la nature.

¹⁴ **Claire Le Bayon** est enseignante de biologie au Lycée Blaise-Cendrars, et MER (Maître d'Enseignement et de Recherche) à l'Université de Neuchâtel, au laboratoire d'Écologie Fonctionnelle.

¹⁵ En effet, selon l'Ordonnance de protection des animaux (OPAn), il est strictement interdit de réaliser des expérimentations sur les animaux vertébrés vivants, ainsi que sur les décapodes marcheurs et les céphalopodes, sans autorisation spéciale. Selon les cantons, l'obtention de cette autorisation est payante ou non (600 CHF par expérience selon les renseignements pris par Matthieu Augsburger auprès du vétérinaire cantonale NE).

Certains participants ont entrepris des démarches pour le canton de Vaud afin de pouvoir obtenir une autorisation globale pour les établissements, les démarches sont actuellement en cours, et le processus est long. Ceci permettra peut-être à l'avenir de pouvoir proposer des sujets notamment d'éthologie à des élèves ; toutefois à ce jour, se pose la question de certains sujets en cours à la limite de la légalité (ex : embryologie de poulet).

¹⁶ En biologie, les expérimentations sont parfois très onéreuses. Au Lycée Blaise-Cendrars, il est clairement stipulé que tous les frais inhérents au TM doivent être pris en charge par l'élève lui-même. Certains participants ayant des contacts avec les Universités, CHUV, HES ou EPFL ont pu mener à bien des sujets de recherche avec des financements assurés par ces institutions. Ceci peut se faire par exemple dans le cadre de projets financés, la contrainte étant alors que le sujet pour l'élève est défini dès le départ.

L'implication émotionnelle de l'élève est ensuite abordée par l'entremise d'une liste des sujets que M. Augsburg et/ou C. Le Bayon ont encadrés en personne et où l'implication personnelle des élèves peut être très marquée : la trisomie 21, l'alcoolisme, les tests de groupes sanguins, les dendrobates, etc... Le sujet de l'éthique est aussi abordé s'agissant de certaines approches.

Les avis des participants divergent sur le rôle du mentor, notamment du point de vue de la prise en compte de l'état émotionnel de l'élève, ainsi que de son accompagnement.

Finalement, des exemples de mise en pratique utilisés par les intervenants sont distribués : modèle de grille d'évaluation, de compte-rendu aux élèves, de consignes pour la soutenance orale, etc.).

Un temps supplémentaire aurait été nécessaire pour échanger plus en profondeur sur les pratiques des uns et des autres mais quelques bases ont pu être posées. L'idée de mettre en place un groupe de travail pour continuer les réflexions est évoquée.

Atelier 9 - Le travail de maturité : préparation par excellence à l'université ?

Carole Sierro¹⁷, Présidente de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire SSPES et enseignante au Collège Spiritus Sanctus Brigue

« L'expérience du TM m'a été très utile au début de l'uni ! » Voilà ce qu'a dit un jour une ancienne étudiante. Le TM est-il vraiment un lieu privilégié pour aider les étudiants à acquérir la maturité nécessaire pour entreprendre des études supérieures ? Que disent les bases légales ? Qu'attendent les hautes écoles universitaires ? Comment transmettre les compétences attendues par le biais des trois rôles, spécialiste, coach et évaluateur ? Quelles sont les limites de ces trois rôles ? Le maître accompagnant peut-il s'effacer pour donner de l'importance aux pairs ?

L'atelier débute par un court exposé qui présente les aspects légaux ainsi que les attentes des universités. Il est suivi d'une discussion dont l'objectif est d'échanger des expériences et des idées afin de répondre aux questions posées.

Commentaire

Après un rappel du RRM/ORM Art. 5 al.1 qui stipule que les écoles de maturité « dispensent une formation générale équilibrée et cohérente, qui confère aux élèves la maturité requise pour entreprendre des études supérieures... » et la mise dans le contexte qui souligne le fait que les universités sont confrontées aux trop nombreuses interruptions des études et de changements de filières, une liste non exhaustive d'attentes des universités est proposée : capacité d'analyse, capacité de synthèse, capacités argumentatives et rédactionnelles, esprit critique, autonomie dans le travail, conscience de la propriété intellectuelle, culture générale...

Le travail de maturité semble effectivement un lieu privilégié pour aider les jeunes à acquérir la maturité nécessaire aux études supérieures.

La discussion s'engage sur le TM vu comme occasion d'acquérir des compétences (et quelles compétences alors ?) et/ou comme exercice ayant une valeur intrinsèque, d'espace, de temps pour approfondir des connaissances, d'expérience humaine, de projet personnel, ayant un enjeu humaniste et pas seulement instrumentalisé à l'acquisition de compétences.

Quelques enseignant-e-s soulignent leurs bonnes expériences d'apport des pairs dans le suivi des TM : relecture entre élèves, idée présentée devant les autres,...

La définition du terme « compétence » fait aussi débat. Être compétent, c'est avoir la capacité de résoudre un problème complexe en mobilisant ses ressources.

La diversité des sujets de TM, et la diversité des exigences des universités suivant les branches, rendent l'analyse difficile. De plus, il est souligné que c'est l'ensemble du cursus qui doit développer les capacités d'entreprendre des études universitaires, pas uniquement le TM.

Ainsi, en conclusion, à la question « Est-ce que le TM prépare par excellence à l'université ? », il est répondu « Oui, le TM prépare à l'université, mais pas « par excellence », plutôt « entre autres » ».

¹⁷ **Carole Sierro** préside la Société Suisse des Professeurs de l'Enseignement Secondaire (www.vsg-sspes.ch). Dans ce cadre, elle collabore avec la CDIP et d'autres organes nationaux en vue de dessiner le gymnase de demain. Elle a participé à l'élaboration des 4 sous-projets pour le gymnase, notamment à celui sur la transition entre gymnase et université. Elle fait partie de différentes commissions parmi lesquelles la Commission Suisse de Maturité. Carole Sierro enseigne le français et l'histoire au Collège Spiritus Sanctus Brigue, école dans laquelle elle a accompagné de nombreux travaux de maturité.

Atelier 10 - TM artistiques multiples approches

Alexandra Sonntag Tarradas Munoz¹⁸ et Adrien Beck¹⁹, Collège Sismondi

Les deux intervenants proposent des échanges autour de leurs pratiques dans le suivi de TM artistiques : il n'existe pas une manière unique d'aborder un TM artistique, mais autant de manières qu'il existe d'élèves et de TM artistiques.

Des travaux de maturité artistiques, aux approches et aux techniques très diverses sont présentés : comment aborder le TM artistique à ses débuts ?

Commentaire

L'atelier s'appuie sur de nombreux exemples de TM artistiques qui sont présentés et mis à disposition des participant-e-s.

Un premier constat est que, de façon générale, il y a plus d'enseignants prêts à suivre des TM de recherche que des TM artistiques, malgré une forte demande.

Dans le travail artistique, on est plutôt coach que spécialiste et la relation à l'élève y est particulière. Pour accepter ce type de TM, il faut bien connaître l'élève, mais aussi lui faire confiance pour la piste qu'il veut suivre et rester ouvert tout au long du processus. Les enseignants témoignent de très belles expériences et décrivent la relation privilégiée qui s'instaure quand on suit un TM artistique et l'évolution qu'ils observent. Ils mettent en garde contre les TM « thérapeutiques » qui doivent être évités. A Genève, ils ne sont pas validés par la commission.

Concrètement, il faut aider l'élève à formuler sa proposition de sujet (à Genève) puis le contrat est très important, il faut être clair sur ce qu'on demande. On ne peut pas parler de problématique à proprement dit, ce sont plutôt des intentions. En ce sens, ce n'est vraiment pas comparable à un travail de recherche et c'est plus difficile. Il faut amener les élèves à fixer des objectifs et voir ce qu'ils mettent en œuvre pour atteindre ces objectifs.

Ensuite, la grille d'évaluation avec des indicateurs est une aide précieuse pour le tuteur. Mais elle peut évoluer avec le travail. La question de l'évaluation est en effet elle aussi particulièrement difficile pour un travail de maturité artistique.

Le dossier qui accompagne la démarche est très important.

Cet atelier a montré que les TM artistiques peuvent poser problème à différents niveaux (entreprises hasardeuses, difficulté à évaluer, délimitation du sujet parfois difficile, le maître accompagnant est plutôt coach...) et a, par de nombreux exemples concrets apporté beaucoup de réponses aux questions soulevées !

¹⁸ **Alexandra Sonntag Tarradas Munoz** est enseignante en histoire de l'art et en français depuis 1994 au Collège Sismondi ; elle y suit des TM depuis 2000.

¹⁹ **Adrien Beck** est enseignant en arts plastiques depuis 2003 au Collège Sismondi ; il y suit des TM depuis 2004.

4. Conclusion

La fréquentation de cette journée et les retours des participant-e-s montrent qu'il y a un réel **besoin** de formation et d'échanges autour du suivi des TM.

Le caractère inter cantonal de la rencontre, dont les enseignant-e-s ont rarement l'habitude a été signalé comme particulièrement stimulant, mais il y a une nécessité de proposer des réflexions et des formations à trois niveaux :

- Au niveau de **l'établissement scolaire**, pour :
 - o Discuter et s'accorder sur des standards ou des outils communs comme des grilles d'évaluation, les modalités de suivi, les exigences, ...
 - o Prévoir des mesures d'accompagnement efficaces pour les étudiant-e-s : séminaires de préparation au TM, apports théoriques (bibliographie, définition de problématique, méthodes de recherche, écriture « scientifique », ...);
 - o Échanger sur les expériences et les bonnes pratiques entre collègues ;
 - o Soutenir les enseignant-e-s suivant pour la première fois des TM ;
 - o Garder à jour le « guide du TM » de l'établissement à l'usage des étudiant-e-s et enseignant-e-s.

- Au niveau **cantonal**, pour :
 - o Proposer un cours ad hoc dans la formation de base des nouveaux enseignants ;
 - o Proposer une formation continue sur la mise en œuvre du suivi des TM ;
 - o Harmoniser les pratiques entre les établissements dans un même canton (dans la mesure souhaitée).

- Au niveau de **la Suisse romande**, pour :
 - o Bénéficier d'apports théoriques plus larges ;
 - o Échanger sur les expériences et les bonnes pratiques ;
 - o Prendre du recul sur sa pratique ;
 - o Se renouveler.

Le **ZEM CES** peut soutenir certaines initiatives au niveau des écoles et des cantons, mais son positionnement inter cantonal lui donne une responsabilité marquée pour ce qui est proposé au niveau de la Suisse romande.

Nous allons réfléchir à l'opportunité d'organiser une 2^{ème} Journée TM Suisse romande, en tirant profit de l'expérience et des retours de cette journée du 23 novembre dernier et proposerons une suite concrète d'ici quelques mois.

A ce stade, nous retenons d'ores et déjà les **idées** suivantes :

- Organiser une conférence avec une table ronde/discussion avec un ou des experts : prendre le temps d'un échange plus approfondi sur une thématique, de détailler un aspect du suivi du travail de maturité.
- Proposer des ateliers plus longs basés sur la pratique, par branches d'enseignement par exemple, s'appuyant sur des études de cas ; fournir aussi des documents de référence. Bien dimensionner les groupes pour permettre un échange actif ;
- Prévoir un atelier pour les membres de direction portant la responsabilité de l'organisation du suivi du TM dans l'établissement ;
- Ouvrir des ateliers sur des thèmes plus « transversaux »? (exemple: activer les ressources des enseignants,...) ;
- Envisager d'organiser une telle journée un samedi ? En commençant plus tôt et en finissant plus tard ?

A la question du questionnaire d'évaluation « Quel angle spécifique pour le contenu devrait prendre une nouvelle journée ? » les **contenus thématiques** suivants ont été proposés :

- L'évaluation, qui est centrale (processus versus contenus, difficulté d'accompagner et d'évaluer en même temps, conciliation de l'harmonisation des pratiques d'évaluation et de la diversité des formes de TM) ;
- La définition de la problématique, qui est souvent un défi ;
- La position de l'enseignant accompagnant : quelles limites ? quel investissement ?;
- Les examens oraux au secondaire II (de TM mais aussi de maturité) ;
- Les TMS.

Pour terminer, nos **remerciements** vont aux directions des gymnases et aux chefs de service qui ont soutenu la participation de leurs enseignant-e-s à cette journée sur le TM. La première mission du ZEM CES est de soutenir le développement des écoles et de l'enseignement du secondaire II. Nous avons besoin de tous les acteurs pour proposer des prestations qui font sens et sommes heureux des liens que nous pouvons tisser à tous les niveaux de notre système d'éducation.

Pascaline Caligiuri, ZEM CES, décembre 2018.