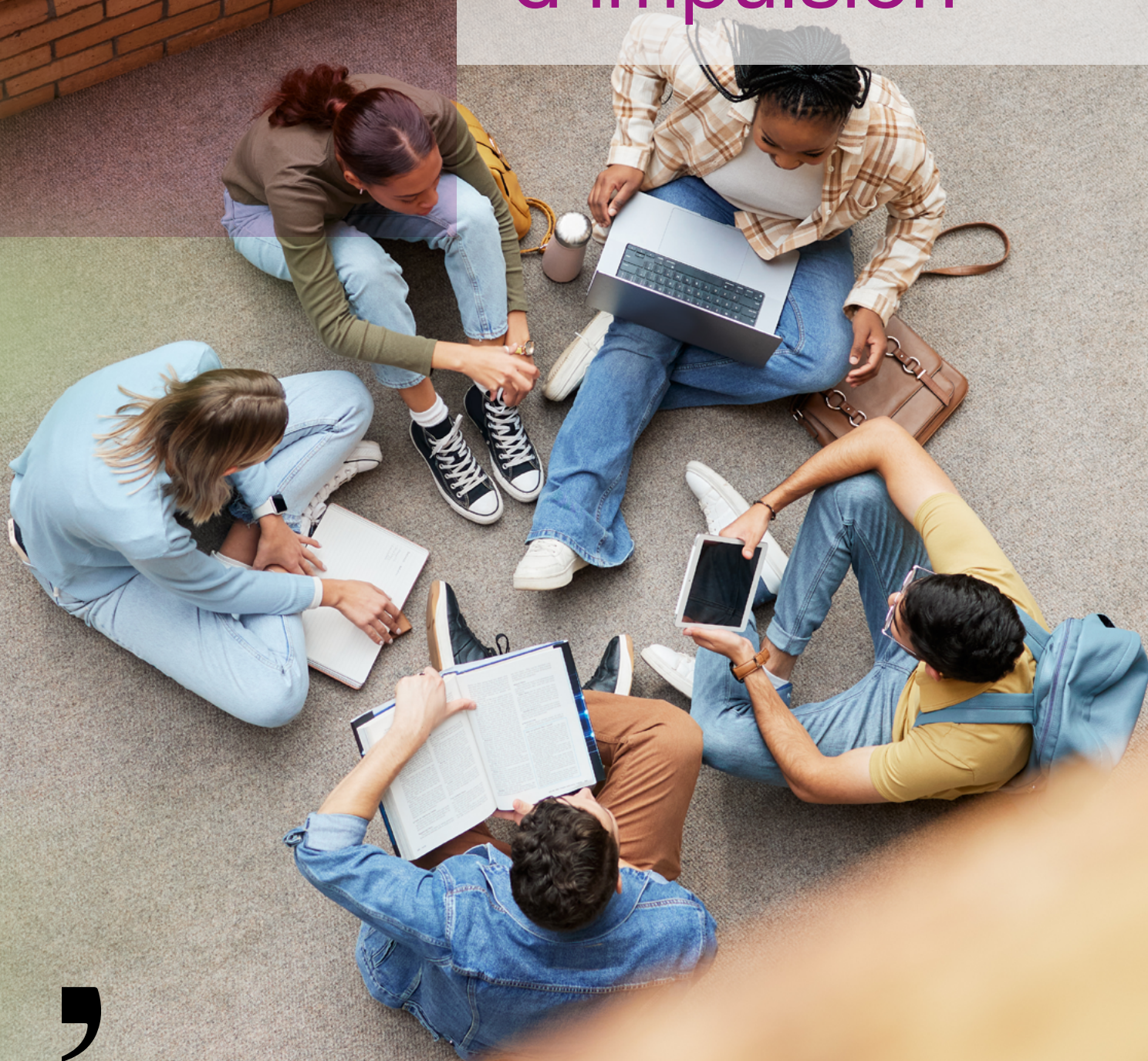


Projet Matu2027

Rapport d'impulsion



ETAT DE FRIBOURG
STAAT FREIBURG

Service de l'enseignement secondaire du deuxième degré
Amt für Unterricht der Sekundarstufe 2

Sommaire

Sommaire	2
Avant-propos	4
1. Principes directeurs	5
2. Le processus vers le rapport d'impulsion	7
3. Le rapport d'impulsion	8
3.1 Buts	8
3.2 Structure et contenu	8
Mandat partiel 1	10
Mandat/Mission	10
Impulsions	10
Message clé	10
Commentaire du groupe de pilotage	11
Rapport du groupe de travail	12
1. Proposition d'introduction au plan d'études du canton de Fribourg	12
2. Plan d'études du canton de Fribourg	12
3. Visualisation de la version numérique du plan d'études cantonal	14
4. Indications sur les plans d'études des disciplines	16
5. Évaluation et appréciation	18
6. Rôle des compétences transversales	20
7. Compétences transversales	21
8. Compétences de base pour l'aptitude générale aux études	22
9. Promotion des talents	22
10. Structure des programmes d'enseignement	23
11. Nouveaux formats d'enseignement et d'apprentissage	23
12. Création de plages horaires dans l'emploi du temps pour les nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage	25
13. Divers nouveaux formats d'enseignement et d'apprentissage	26
Mandat partiel 2	28
Mandat/Mission	28
Impulsions	28
Message clé	28
Commentaire du groupe de pilotage	29
Rapport du groupe de travail	30
1. Introduction	30
2. Définitions et état des lieux	31
3. Mesures proposées et formation continue	33
4. Concept 1 : Cours blocs projet	36
5. Concept 2 : Nouvelle organisation des options complémentaires (OC)	40
6. Concept 3 : Approche réflexive de l'élève et dossier d'apprentissage	42
7. Concept 4 : Évaluations de synthèse	45
8. Concept 5 : Plans d'études et boîtes à outils des conférences de branches	47

Mandat partiel 3	49
Mandat/Mission	49
Impulsions	49
Message clé	49
Commentaire du groupe de pilotage	50
Rapport du groupe de travail	50
1. Introduction	50
2. La place de l'éducation au développement durable (EDD) et de l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement gymnasial	52
3. Propositions de projets	57
Projet 1 : Option spécifique Société, science et environnement	57
Projet 2 : Option complémentaire Sciences de l'environnement	58
Projet 3 : Discipline fondamentale Géographie	59
Projet 4 : Ancrage de l'éducation à la citoyenneté	61
Projet 5 : Engagement personnel dans un projet d'intérêt général	63
Projet 6 : Semaine thématique pour la durabilité	64
4. Priorisation et bilan	65
Mandat partiel 4	67
Mandat/Mission	67
Impulsions	67
Message clé	67
Commentaire du groupe de pilotage	67
Rapport du groupe de travail	68
1. Introduction	68
2. Nouveaux concept pour les classes bilingues	68
3. Catalogue « FriC » : pour les classes bilingues et non bilingues	71
4. Responsabilités	73
5. Bilan	73
6. Perspectives et questions	73
Mandat partiel 5	75
Mandat/Mission	75
Impulsions	75
Message clé	75
Commentaire du groupe de pilotage	76
Rapport du groupe de travail	76
1. Le travail de maturité	76
2. L'interdisciplinarité	81
3. Conclusion	84
4. Réflexions sur les acceptions et finalités de l'interdisciplinarité au S2	86
Résumé et conclusion	89
Liste des impulsions	89
Impulsions	89
Bilan	90
Perspectives	90
Annexes	93
1. Annexe 1 – Acteurs du projet	93
2. Annexe 2 – Bibliographie	94

Avant-propos

Le projet fribourgeois « Matu2027 » est motivé par les mêmes objectifs que le projet « Évolution de la maturité gymnasiale » initié par la Conférence des directeurs et directrices cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI).

Dans le projet fribourgeois, il s'agira en premier lieu de concrétiser et de mettre en œuvre au niveau cantonal les textes révisés et validés de l'Ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité (ORM) et du Règlement de reconnaissance des certificats de maturité (RRM) ainsi que du Plan d'études cadre (PEC) révisé. En second lieu, les directives fédérales représentent une opportunité unique de repenser fondamentalement la formation gymnasiale et de la revoir à la lumière des défis actuels. Le canton de Fribourg saisit cette occasion en voulant, avec le projet « Matu2027 », donner à la formation gymnasiale un profil concis et orienté vers l'avenir.

La réflexion sur l'avenir des gymnases fribourgeois a pour ambition de formuler des objectifs de développement qui confrontent la pratique aux perspectives souhaitées et montrent dans quelle direction la formation gymnasiale devra évoluer concrètement.

Afin de déterminer le cadre cantonal pour la garantie et le développement de la formation gymnasiale, les buts du projet fribourgeois « Matu2027 » peuvent donc être répartis en deux domaines :

1. À la suite du mandat donné aux cantons par la CDIP et le SEFRI, il s'agira de décliner le projet « Matu23 » au niveau cantonal et de concrétiser ainsi les directives fédérales (RRM/ORM et PEC).
2. Le canton de Fribourg veut saisir l'occasion de mener une réflexion de fond sur la formation gymnasiale, de définir des axes de développement et de fixer les futures orientations pédagogiques pour ses gymnases. Les domaines des compétences transversales et des thèmes transversaux présentent un grand potentiel de développement. Ainsi, le canton souhaite renforcer :
 - la transversalité (compétences et thèmes) ;
 - l'autonomie des élèves comme l'une des compétences transversales les plus importantes, car elle permet d'entreprendre des études dans une haute école et d'assumer des responsabilités au sein de la société ;
 - les compétences en matière de bilinguisme.

C'est la raison pour laquelle ces aspects méritent une attention particulière ; les chances et les risques seront soigneusement évalués, les défis particuliers pris en compte et les champs d'action déterminés.

Fribourg, en avril 2025

François Piccand, chef de service de l'enseignement secondaire du 2^e degré (S2)
Matthias Wider, chef de projet

1. Principes directeurs

Le projet Matu2027 a été conçu de manière délibérément participative, avec un accent particulier sur l'implication active des enseignant-e-s directement concernés par ses objectifs. Plutôt que de discuter de ces enjeux en cercle restreint et de les traiter rapidement pour une prise de décision immédiate, le projet privilégie une participation large et maintient les questions essentielles ouvertes sur une période prolongée. Plutôt que de chercher des solutions hâtives et imposer des contraintes strictes, il encourage la génération d'idées et la proposition de solutions, même si celles-ci sont peu conventionnelles.

Ce principe s'applique également à la mise en œuvre : rien ne doit être imposé de manière uniforme au niveau cantonal. Chaque école doit avoir la possibilité de concevoir ses propres solutions, lorsque cela est pertinent et faisable. Le projet repose sur la confiance envers les participant-e-s, ainsi que les acteurs et actrices concernés, tout en exigeant un engagement significatif de leur part. En effet, comme dans tout travail de développement, des décisions doivent être prises pour apporter la clarté nécessaire au projet, tout en préservant l'ouverture d'esprit essentielle. À ce stade, le projet Matu2027 en est à ce point.

Les responsables du projet sont pleinement conscient-e-s de la difficulté de trouver un équilibre entre des objectifs clairement définis et des perspectives qui doivent rester ouvertes. Celles et ceux qui privilégient des clarifications centralisées et structurées, tout comme celles et ceux favorisant des solutions différenciées, risquent d'être déçus.

Néanmoins, le groupe de pilotage s'efforce de concilier ces deux approches à travers ce rapport d'impulsion. Celui-ci reprend largement les réflexions conceptuelles et les idées de mise en œuvre issues des sous-projets, auxquels une cinquantaine d'enseignant-e-s et proviseur-e-s ont activement contribué, et les qualifie d'« impulsions ». Ces impulsions sont des invitations adressées aux écoles à approfondir des thèmes essentiels dans le cadre du mandat ou à les adapter à leurs besoins. Le groupe de pilotage commente ces impulsions et, lorsque la concrétisation de certaines semble peu probable, il le précise clairement dans ses prises de position.

Le dialogue avec les participant-e-s du projet a également fait émerger des questions transversales. En réponse, le groupe de pilotage a formulé des conclusions tirées des travaux déjà réalisés. Ces éléments, appelés « principes directeurs », sont intégrés au rapport d'impulsion et peuvent servir de cadre pour les clarifications et la mise en œuvre futures.

À l'instar des impulsions, ces principes directeurs ont pour objectif d'enrichir et de faciliter la poursuite du projet. Ils apportent des réponses aux questions essentielles soulevées : faut-il privilégier des décisions cantonales ou offrir davantage de liberté d'organisation aux écoles ?

Les décisions doivent-elles être prises dès aujourd'hui, ou serait-il plus pertinent d'attendre ? Ces interrogations revêtent également une dimension politique.

La conseillère d'État Sylvie Bonvin-Sansonens, également destinataire du rapport d'impulsion, pourrait proposer d'autres principes directeurs ou ajuster ceux du projet. Cela sera confirmé avant l'été, lorsqu'elle confiera aux écoles le mandat de poursuivre le projet.

Les principes directeurs les plus importants qui, jusque-là, se sont dégagés au fil du projet sont les suivants :

- L'autonomie des élèves est renforcée et les formats d'apprentissage contribuent à l'atteinte de cet objectif.
- Les domaines d'enseignement transversaux, mentionnés dans le PEC en tant que structure secondaire, nécessitent et méritent dans l'organisation des études une place significative à côté de la structure primaire, qui, elle, est articulée autour des disciplines.
- Les formats d'enseignement et d'apprentissage peuvent rompre le principe de classe, mais la classe reste la forme d'organisation de base.
- L'enseignement est organisé sur une base disciplinaire, multidisciplinaire (on travaille selon l'horaire habituel dans différentes disciplines sur les mêmes thèmes ou compétences), interdisciplinaire (une partie au moins donnée en co-enseignement) et transdisciplinaire (centrage thématique par des journées de projet, p. ex ; cf. PEC, p. 20). Les écoles soutiennent le développement de l'enseignement sur les quatre dimensions. Le projet met l'accent sur les formats d'enseignement et d'apprentissage inter- et transdisciplinaires, notamment au niveau des ressources mises à disposition.
- Cinq pourcents au minimum du temps d'enseignement sont consacrés au travail interdisciplinaire, au sens large (enseignement multidisciplinaire, interdisciplinaire et transdisciplinaire), pour traiter en particulier les domaines d'enseignement transversaux. Les écoles peuvent dépasser ce pourcentage, notamment dans les deux dernières années de formation.
- Le travail de maturité se termine en dernière année. Il est préparé par différents formats depuis la première année (méthodologie, travaux personnels, propédeutique scientifique, etc.).
- L'OC se prête particulièrement bien au travail interdisciplinaire. Elle est organisée par thème et par semestre ; les élèves de 3^e et 4^e année sont mélangés.
- L'enseignement et l'apprentissage orientés compétences nécessitent une évolution de l'évaluation :
 - L'évaluation formative est renforcée, notamment pour les compétences personnelles et sociales.

- La forme et le nombre des évaluations tiennent compte de la progression des élèves dans leur parcours gymnasial.
 - L'apprentissage effectué dans les nouveaux formats d'apprentissage est évalué.
 - Le concept d'évaluation en commun de 2018 reste valable.
- L'enseignement bilingue français-allemand est une caractéristique forte du collège fribourgeois qui se doit d'être développée :
- La formation menant au certificat de maturité avec mention bilingue est revue.
 - Le système de crédits FriC validant des activités dans la langue partenaire est introduit pour l'ensemble des élèves.
- Les écoles favorisent et valorisent l'engagement des élèves pour le bien commun (RRM/ORM, art. 23). Celui-ci est effectué en dehors du temps scolaire et n'est pas rémunéré.
- Si des écoles estiment que la mise en œuvre de bonnes solutions (par exemple en ce qui concerne les offres bilingues, les cours facultatifs ou l'organisation de journées de projet) nécessite une coopération plus étroite ou une coordination entre les différentes écoles, la décision peut être prise de manière décentralisée par les écoles concernées et non de manière centralisée.

2. Le processus vers le rapport d'impulsion

La réflexion sur les objectifs de développement s'appuie sur le mandat du 14 juillet 2023 émis par la Direction de la formation et des affaires culturelles (DFAC). Ce mandat identifie cinq domaines, qui ont conduit à la création de groupes de travail spécifiques, sous forme de mandats partiels (document du 30 octobre 2023).

La dimension participative étant au cœur du projet fribourgeois, les groupes de travail constitués en janvier 2024 étaient presque exclusivement composés d'enseignant-e-s. Bénéficiant d'une grande liberté de conception, leur mission consistait, d'une part, à s'appuyer sur les pratiques pédagogiques établies et à examiner de manière critique les modèles, projets et formes d'apprentissage éprouvés, et d'autre part, à rassembler, évaluer et introduire de nouvelles idées. Les rencontres régulières avec la direction du projet et le groupe de pilotage ont favorisé les échanges nécessaires pour résoudre les points de désaccord et encourager la poursuite du travail. En juillet 2024, les cinq groupes de travail ont remis un rapport intermédiaire présentant les premiers résultats, qui a été discuté et évalué en commun avec le groupe de pilotage. Six mois plus tard, les groupes mandatés ont soumis leurs rapports finaux pour le rapport d'impulsion.

3. Le rapport d'impulsion

3.1 Buts

Le présent rapport d'impulsion reflète les réflexions des cinq groupes de travail et présente une série d'idées et de propositions destinées à être mises en œuvre tant au niveau cantonal que dans les écoles. En plus d'une analyse critique des bonnes pratiques, le rapport explore des approches pédagogiques innovantes, des concepts théoriques et propose des exemples illustrant leur application concrète. Toutefois, celles et ceux qui s'attendent à des solutions toutes faites ou à des directives strictes à suivre seront probablement déçus. Le projet fribourgeois, et en particulier ce rapport d'impulsion, propose avant tout un cadre pour le développement des gymnases. Il a été conçu pour permettre une mise en œuvre qui laisse une grande liberté d'action aux établissements, tout en s'inscrivant dans une démarche à long terme. Il est donc important de ne pas attendre des orientations définitives ni de considérer que le développement des gymnases fribourgeois sera achevé dès l'automne 2027.

Le rapport d'impulsion identifie les « zones à problèmes » et met en lumière le potentiel de développement, en abordant plusieurs domaines d'intervention. Il explique le contexte pédagogique, fournit des informations pertinentes, propose des solutions concrètes et ouvre des pistes de réflexion. Son objectif est de démontrer les opportunités de développement des gymnases fribourgeois tout en suscitant une réflexion critique sur des enjeux actuels. Il s'adresse à un large public, en particulier à toutes celles et ceux qui sont impliqué-e-s dans l'évolution de la formation gymnasiale du canton.

3.2 Structure et contenu

La mission des mandats partiels est brièvement résumée et suivie d'une liste des impulsions principales qui émergent des rapports. Le message clé, résumant l'essentiel du rapport, est accompagné d'un commentaire du groupe de pilotage. Les paragraphes, qui précèdent les rapports de groupe proprement dit, sont accompagnés d'une lisière lilas verticale à gauche du texte. Les rapports ainsi que les tableaux et les schémas reflètent autant que possible la version originale rendue par les mandats partiels (textes non accompagnés de la lisière lilas). La présentation des rapports des groupes est suivie d'un résumé des principales idées et impulsions, ainsi que de l'« orientation commune » et d'un aperçu des étapes suivantes du projet. Afin de respecter le cadre du rapport d'impulsion, les textes des groupes ont été abrégés et révisés. Les rapports complets des groupes, ainsi que les annexes détaillées, sont accessibles aux écoles et aux groupes de travail de la phase 2 via la plateforme Friportail.



Mandat partiel 1

Plans d'études cantonaux (proposition de structure):
disciplines fondamentales, options spécifiques et complémentaires

Mandat/Mission

Le groupe de travail a pour mission d'élaborer des propositions de modèles pour les plans d'études cantonaux. D'une part, il s'agit de mettre en œuvre les directives fédérales; d'autre part, le groupe veillera à intégrer les suggestions issues des autres mandats partiels visant à renforcer les compétences transversales et les thématiques associées. Étant donné qu'il est probable que certains règlements et directives cantonaux devront être révisés, le groupe proposera également des ajustements dans ce domaine.

Impulsions

1. Le nouveau plan d'études est **centré sur les compétences** et nécessite une **transformation de la culture d'enseignement et d'apprentissage**.
2. L'enseignement et l'apprentissage reposent sur **deux axes principaux: l'autonomie et la transversalité**.
3. Les plans d'études par discipline mettent davantage l'accent sur **le développement et le renforcement des compétences**, marquant ainsi un changement par rapport à l'approche traditionnelle, centrée principalement sur la transmission de connaissances.
4. La mise en place d'une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage implique nécessairement l'introduction de **nouvelles méthodes d'évaluation des performances**.
5. Afin d'atteindre les objectifs du projet, **le modèle traditionnel d'horaire, basé sur des séquences de 45 minutes, doit être repensé**, car il pourrait limiter le développement de l'autonomie et de la transversalité.

Message clé

Jusqu'à présent, les plans d'études gymnasiales étaient centrés sur des objectifs d'apprentissage, l'idée étant que ces derniers étaient atteints lorsque les thèmes et contenus énumérés dans les plans d'études étaient enseignés. Le nouveau plan d'études, en revanche, **se focalise sur les compétences** et nécessite une évolution de la culture d'enseignement et d'apprentissage.

La sélection, la pondération et la structuration des contenus, ainsi que l'enseignement, sont désormais orientées par le développement des compétences, marquant ainsi un **changement significatif dans la pondération de ces éléments**.

Bien que l'orientation scientifique, inspirée des disciplines académiques universitaires, demeure essentielle dans la formation gymnasiale (structure primaire), **les domaines transversaux et interdisciplinaires, ou compétences (structure secondaire)**, constituent des éléments incontournables de l'enseignement disciplinaire, en le complétant et l'enrichissant. Le renforcement des compétences interdisciplinaires nécessite l'introduction de **nouveaux formats d'apprentissage**, fondés sur deux axes principaux : **l'autonomie et la transversalité**. Ces formats seront **progressivement** intégrés au cours des quatre années gymnasiales, avec **une importance croissante au fil des années**.

Une telle culture d'enseignement et d'apprentissage, favorisant des formats activants, individuels et coopératifs, implique inévitablement de **repenser les formes d'évaluation**. Étant donné que l'évaluation et la méthode d'enseignement sont étroitement liées, l'approche centrée sur les compétences exige une attention particulière aux processus d'apprentissage, d'où la nécessité de nouvelles formes d'évaluation. Les élèves doivent également être encouragés à réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage et à s'engager dans l'auto-évaluation.

Commentaire du groupe de pilotage

Le groupe de pilotage approuve sans réserve les impulsions et le message clé du groupe de travail. Son rapport témoigne d'une réflexion approfondie et rigoureuse sur les questions relatives au programme cantonal. Il présente de nombreuses suggestions et propositions touchant divers aspects, tels que le plan d'études, l'enseignement, l'évaluation, la grille horaire, et bien d'autres. Le travail est soigneusement documenté et s'accompagne d'annexes riches en propositions, exemples et idées.

Le groupe de pilotage souligne la nécessité d'un chapitre introductif avant les plans d'études par discipline, afin d'expliquer les principes et objectifs du projet fribourgeois, les priorités de développement et les perspectives. Par ailleurs, étant donné que les gymnases sont chargés de mettre en œuvre les propositions du rapport d'impulsion validées par la Direction de la formation et des affaires culturelles, il est essentiel d'y consacrer également un chapitre spécifique. À cet égard, le groupe de pilotage réaffirme l'importance des compétences et thématiques interdisciplinaires, et précise que les écoles reçoivent un mandat clair pour les promouvoir (mandat de la phase 2).

Le rapport précise que les compétences définies dans le plan d'études ne doivent pas nécessairement être structurées par année. Le modèle de structure proposé donne l'impression que les compétences à acquérir ne sont ni graduées ni présentées dans un cadre évolutif, et que seules les matières seraient réparties sur les années. Le groupe de pilotage insiste sur l'importance de souligner le développement des compétences. Lors de l'élaboration des nouveaux plans d'études des gymnases, il doit être évident qu'il ne s'agit pas seulement de gérer des contenus, mais de mettre l'accent sur le développement et le renforcement des compétences. Bien que le cadre national reste centré sur la primauté des contenus, il serait contraire à l'esprit

du projet de commencer par définir des contenus ou une quantité de matières pour en déduire mécaniquement des compétences. Le programme en vigueur doit être allégé dans ce sens. Afin de préparer les conférences de branche à travailler sur les plans d'études, le groupe de pilotage mandate un groupe de travail chargé d'examiner les impacts du rapport d'impulsion et de sa mise en œuvre (phase 2 à partir d'avril 2025). Ce groupe abordera des thèmes du rapport qui ne sont pas spécifiquement mentionnés ici, tels que les compétences de base, le soutien des talents, la propédeutique scientifique, les conditions de promotion et le travail de maturité.

Rapport du groupe de travail

1. Proposition d'introduction au plan d'études du canton de Fribourg

Grâce au projet Matu2023 de la CDIP, les parties prenantes de la maturité gymnasiale fribourgeoise ont eu l'opportunité de réfléchir et revoir le plan d'études pour le Canton. En effet, les défis d'aujourd'hui et de demain doivent être discutés, étudiés et critiqués tout au long du parcours de la maturité gymnasiale. En restant basé sur les compétences disciplinaires, il est important que les adultes de demain puissent développer leurs compétences transversales, numériques et interdisciplinaires ainsi que leur éducation au développement durable et à la citoyenneté.

Pour Fribourg, il est important de maintenir les valeurs qui lui sont chères tout en permettant une évolution positive de sa maturité gymnasiale. Ces valeurs sont entre autres le bilinguisme, ou le plurilinguisme grâce à la maturité bilingue italienne ainsi que l'orientation vers les sciences humaines et sociales. Nos collègues doivent rester humanistes tout en évoluant avec leur temps et en continuant à développer les domaines des branches MINT.

Afin de rester en adéquation avec les évolutions de la société et d'assurer un enseignement de qualité, le plan d'études de chaque branche sera rediscuté et potentiellement actualisé à intervalles réguliers.

2. Plan d'études du canton de Fribourg

Partie introductive du plan d'études cantonal

La présente analyse s'attache à identifier les éléments constitutifs essentiels d'une maturité gymnasiale fribourgeoise. En premier lieu, il convient de mentionner le **bilinguisme**, respectivement le plurilinguisme, avec la maturité italienne.

Par ailleurs, il est impératif de garantir la possibilité d'une **orientation traditionnelle vers les sciences humaines et les lettres**. Il importe toutefois de tenir compte du fait que le canton de Fribourg évolue avec son temps, sans négliger certains domaines des branches MINT, et veille à aligner leur dotation sur la moyenne nationale.

Mise en place d'un plan d'études cantonal

État actuel (Matu94)	Propositions de nouveautés (Matu27)	Remarques/Commentaires
<p>Liste des chapitres à traiter et des objectifs généraux par année scolaire, avec référence à l'interdisciplinarité.</p> <p>Orientation sur les objectifs d'apprentissage</p>	<p>Liste des compétences à atteindre en fonction des contenus d'apprentissage. Objectifs généraux de la discipline avec référence aux compétences et thématiques transversales.</p> <p>Orientation sur les compétences</p>	<p>L'acquisition des connaissances de base (structure primaire) reste centrale et constitue la condition préalable à un enseignement axé sur les compétences (structure secondaire). La structure primaire reste cependant plus importante que la structure secondaire. Il s'agit donc uniquement d'un déplacement d'accent dans le curriculum. Dans le cadre de la réforme de la maturité, les points suivants ont été nouvellement intégrés : le plan d'études est désormais formulé de manière plus axée sur les compétences, les thématiques doivent être abordées en partie de manière transversale et interdisciplinaire. En outre, l'autonomie et différentes attitudes telles que la résilience des élèves sont exigées et encouragées.</p>

Élaboration du plan d'études par discipline

Afin de répondre de manière plus précise à la question de savoir qui pourrait rédiger ces plans d'études cantonaux spécifiques, le groupe de travail propose la solution suivante :

1. L'élaboration des **plans d'études spécifiques** à chaque discipline devrait être confiée à un **petit groupe d'expert-e-s**.
 - a. **Enseignant-e-s spécifiques** des deux sections linguistiques (allemande et française), avec un bon réseau et une longue expérience professionnelle (plateformes entre collègues et université) (2 personnes au total)
 - b. **didacticien-ne-s spécifiques** de l'Unifr pour la discipline concernée (2 personnes).
 - c. **représentant-e-s des départements de l'Université de Fribourg** (connaissent les lacunes et les besoins actuels de leurs étudiants) (2 personnes)
 - d. Éventuellement encore des **président-e-s de conférences de branche** (celles et ceux-ci auraient alors un double rôle, car ils devraient transmettre les feedbacks des branches à l'équipe d'expert-e-s).

Le groupe de travail devrait être composé d'un petit nombre de membres et ne pas dépasser **8 personnes par groupe**, afin de permettre la création d'un groupe de travail aussi pertinent que possible pour la réalisation des objectifs et une bonne communication interne.

2. Soumission des plans d'études aux conférences de branche avec possibilité de contribution.
 - a. Collecte de propositions de compléments et/ou de modifications
 - b. Propositions pour la mise en œuvre de l'interdisciplinarité et des compétences transversales.
 - c. Communication de ces points par le président ou la présidente de la conférence de branche aux groupes d'expert-e-s.
3. Finalisation **des plans d'étude spécifiques aux disciplines** par un petit groupe d'expert-e-s et communication aux conférences de branche.

Il est également important de mentionner qu'un **budget** suffisant doit être prévu pour l'indemnisation des groupes d'expert-e-s en charge de l'élaboration des programmes d'études spécifiques aux disciplines. Nous demandons, en outre, que des **formations continues** soient proposées sur l'enseignement et l'évaluation basés sur les compétences, ainsi que sur l'élaboration des plans d'études cantonaux.

À la question de savoir comment encourager les conférences de branche spécifiques à réfléchir concrètement à la mise en œuvre des nouveaux plans d'études, le groupe de travail répond comme suit :

Il n'est pas réaliste de penser que toutes les personnes d'une conférence de branche cantonale se mettent d'accord sur un plan d'études ; c'est pourquoi nous proposons un groupe d'expert-e-s. Il est toutefois essentiel de garantir un **processus de travail clairement structuré**. Sans quoi, il y aura beaucoup de discussions, de débats mais peut-être peu de résultats concrets. Le déroulement du processus, incluant **calendrier, objectifs et ressources**, doit être défini par le Service S2 ou le groupe de pilotage.

Les éléments suivants doivent être pris en compte :

- Mandat clair, formulation claire des objectifs
- Ressources en temps pour les conférences de branche afin d'examiner les plans d'études (par exemple, en utilisant les journées pédagogiques cantonales pour discuter des plans d'études proposés)
- Un calendrier clair, mais pas trop contraignant
- Un budget suffisant pour la numérisation du plan d'études cantonal.

3. Visualisation de la version numérique du plan d'études cantonal

Concept général :

Pour la réalisation des plans d'études par branche, l'une des nouveautés est de privilégier **une approche par compétences**, alors que jusqu'à présent les domaines de formations pouvaient encore primer.

Une seconde nouveauté est l'ajout d'une **dimension transversale** de la discipline.

L'enseignement et le plan d'études de la branche reposeront ainsi sur une double structure :

- La **structure primaire** :
La discipline en tant que telle, avec ses compétences propres et ses différents domaines.
- La **structure secondaire** :
La transversalité, avec ses domaines transversaux¹ et ses compétences transversales².

Chaque branche est invitée à prendre en compte ces deux nouveautés essentielles : compétences disciplinaires + domaines transversaux et compétences transversales.

Enfin, une troisième nouveauté à intégrer dans le plan d'études de la branche consiste en les différents **formats d'apprentissage** que l'élève rencontrera dans l'étude de la branche.

Par formats d'apprentissage sont entendus tous types de dispositifs pédagogiques et didactiques, exploitant les structures primaires et secondaires.

Nota bene:

- i. Ce plan d'études par branche sera la mise en application fribourgeoise du **Plan d'études cadre écoles de maturité gymnasiale** de l'échelon fédéral, qui servira de document de référence.
 - a. Pour traiter les points liés à la discipline (structure primaire), voir le chapitre 3
 - i. (« Plan d'études cadre pour les différentes disciplines », p.26-114).
 - b. Pour traiter les points liés à la **transversalité** (structure secondaire), voir le **chapitre 2** (« Domaines d'enseignement transversaux », p.10-26), ainsi que l'**annexe 2** (p.115) pour plus d'explications sur les *compétences transversales* et l'**annexe 3** (p.118) pour plus d'explications sur les *compétences de base à l'aptitude générale aux études* (CdBA).
 - ii. Ce plan d'études par branche est destiné à un public large (élèves, parents, institution, enseignant-e-s, stagiaires, etc.). Hormis le point a. qui est plus spécifique, toutes les informations fournies devront rester dans cet esprit.
 - iii. Des plans d'études d'établissement plus techniques et détaillés pourront être établis au besoin.

Niveaux

Dans le cadre de la visualisation numérique du plan d'études cantonal, il est pertinent de mettre en évidence la structure en trois niveaux du modèle. Le premier niveau comprend les groupes de branches suivants : les langues, les branches MINT, le sport, les sciences humaines, les disciplines artistiques et les branches à choix (OS, OC et TM). Dans le présent exemple, le deuxième niveau se concentre explicitement sur les branches MINT.

Le troisième niveau constitue le plan d'études détaillé de chaque branche, qui est axé sur les compétences.

Aperçu schématique des plans d'études et leur point de rencontre

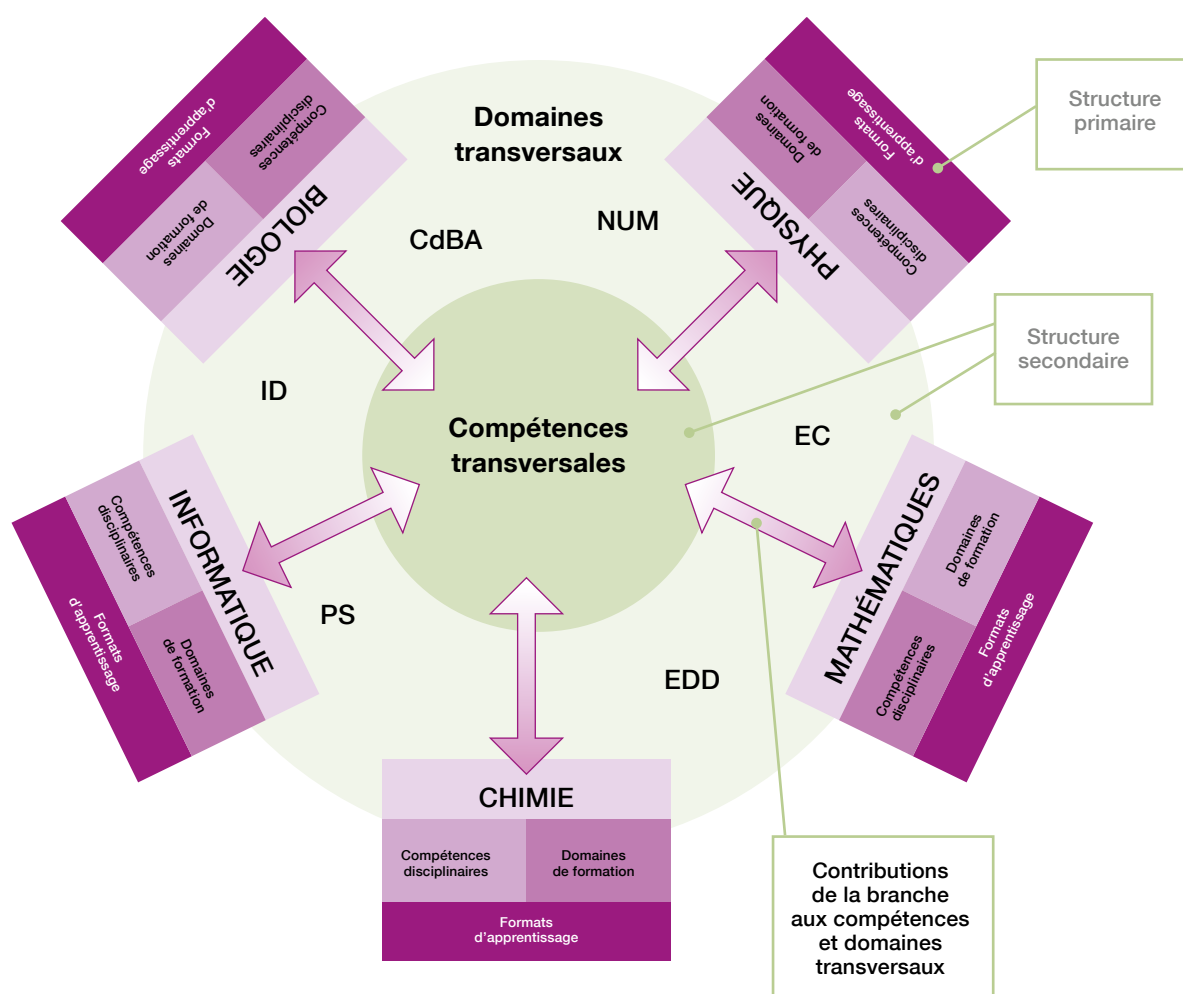
(Exemple : domaine des mathématiques et sciences naturelles)

Permettant aux branches de garder leur autonomie tout en évitant un fonctionnement en silo, cette architecture MATU2027 met en contact les branches par une dimension transversale (domaines + compétences), du plus spécifique au plus général et commun.

Chaque branche, intégrant dans son plan d'études le développement et l'application des différents domaines transversaux, se retrouve de fait en contact avec les autres branches et offre par là même des points de rencontre et de synergie sur différents plans (interdisciplinaires et autres). En ayant en toile de fond les compétences transversales, l'ensemble des branches auront un socle commun, offrant à l'élève la possibilité de se développer en ce sens, tout au long de son cursus et de manière générale.

1. Compétences de base constitutives à l'aptitude aux études (CdBA); propédeutique scientifique (PS); numérique (NUM); interdisciplinarité (ID); éducation au développement durable (EDD); éducation à la citoyenneté (EC). Voir p.10-26 du PEC + annexe 3.

2. Compétences méthodologiques transversales (compétences linguistiques générales, stratégies d'apprentissage, recherche d'informations, organisation, différentes capacités de réflexion, etc.); compétences personnelles (réflexion sur soi, gestion des émotions, créativité, curiosité, etc.); compétences socio-communicatives (dialogue, coordination, coopération, autonomie, etc.). Voir p.12-14 du PEC + annexe 2.



4. Indications sur les plans d'études des disciplines

1. Objectifs généraux de formation :

- Rédiger une vue d'ensemble des objectifs de la branche, en restant général et synthétique. Prendre en compte les aspects de la structure primaire (compétences disciplinaires et domaines de formation, ch. 2 du PEC) ainsi que des aspects de la structure secondaire importants pour la branche (compétences et domaines transversaux, ch. 3 du PEC + annexes 2-3).

2a. Compétences disciplinaires, domaines de formation et domaines transversaux

- Colonne «compétences disciplinaires» : Lister ici les compétences spécifiques développées par la branche et à maîtriser par l'élève.
- Colonne «domaines partiels de formation» : Détailler ici, en regard des compétences disciplinaires, les différents domaines de la discipline, dans lesquels seront mises en œuvre lesdites compétences.

Remarque (structure primaire) : Dans la mesure où les compétences disciplinaires s'inscrivent dans un continuum s'amplifiant et se développant tout au long du cursus, une structuration formelle et contraignante par année n'est pas de rigueur. En effet, une compétence ne sera pas terminée à la fin d'année pour en ouvrir une nouvelle dès la rentrée suivante. En revanche, les différents domaines de la discipline (chapitrage) peuvent quant à eux être délimités de manière annuelle et être repris sur d'autres années. Les indications de l'année du cursus porteront par conséquent sur les domaines de la discipline plutôt que sur les compétences.

- Colonne « domaines transversaux » : indiquez les acronymes des possibles domaines transversaux à mobiliser et/ou développer dans les différents domaines de formation. À savoir : compétences de base constitutives à l'aptitude aux études (CdBA) ; propédeutique scientifique (PS) ; numérique (NUM) ; interdisciplinarité (ID) ; éducation au développement durable (EDD) ; éducation à la citoyenneté (EC). Voir p.10-26 du PEC + annexe 3.

2b. Concepts d'application des domaines transversaux par la branche

- Afin que les domaines transversaux indiqués en 2a. ne soient pas un vœu pieux et qu'ils soient une réelle dimension dans l'enseignement de la discipline, la branche apporte ici une réflexion quant à l'application effective de ces domaines. Rédiger une synthèse domaine par domaine.
- Remarque : certains domaines seront plus ou moins développés en fonction de la discipline enseignée.

2c. Compétences transversales mobilisées et développées par la branche (constat et objectifs)

- Présenter ici les principales compétences transversales mobilisées et développées par la branche. On distingue les catégories suivantes, qui se déploient sur un plan tant cognitif que non cognitif :
 - Compétences **méthodologiques** transversales, axées sur l'apprentissage individuel et le raisonnement.
 - Compétences **personnelles**, orientées vers le développement de la personnalité et le bien-être général dans l'accomplissement de tâches.
 - Compétences **socio-communicatives**, centrées sur l'accomplissement de tâches avec le concours d'autres personnes.

Pour la liste des compétences transversales, se référer p.12-13 du PEC + annexe 2. D'une manière plus large, la branche est également invitée à consulter les « *21st century skills* ».

3. Formats d'apprentissage possibles

- Présenter ici les différents formats d'apprentissage que l'élève rencontrera dans le cadre de la branche. Voir la liste figurant dans le rapport du groupe de travail mandat partiel 1.

5. Évaluation et appréciation

L'efficacité de l'évaluation dépend de manière significative des méthodes d'enseignement utilisées. Le choix d'une forme d'évaluation appropriée est donc déterminant pour refléter de manière adéquate l'efficacité de l'enseignement ainsi que les progrès d'apprentissage individuels des élèves. Dans ce contexte, il est fondamental que l'évaluation prenne en compte le recours à des méthodes d'apprentissage orientées vers les processus, ainsi que des formes d'enseignement et d'apprentissage innovantes. Il est essentiel que le plan d'études cantonal par discipline stipule explicitement qu'au moins une évaluation ne doit pas prendre la forme d'une épreuve écrite. D'autres formes d'évaluation doivent également être envisagées.

a. Évaluation de branche

État actuel (Matu94)	Propositions de nouveautés (Matu27)	Remarques/Commentaires
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Accent mis sur des évaluations par chapitre, réparties sur l'ensemble de l'année scolaire, selon les critères (souhaités) d'évaluations « communes ». ➤ Épreuves annuelles facultatives (portant sur l'ensemble de l'année) dans certaines matières. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Accent mis sur les épreuves semestrielles (période d'examens d'une semaine à la fin du semestre. Pour les classes concernées, les cours habituels sont suspendus)³. ➤ Uniquement quelques évaluations isolées, éventuellement pendant le semestre (raccourci). 	<p>Les différents moyens de vérification des acquis, par discipline et par année, devraient être définis en interne par les établissements scolaires.</p> <p>Conformément à l'esprit de la nouvelle maturité, une synthèse entre apprentissage axé sur le produit, apprentissage axé sur le processus, nouvelles formes d'apprentissage et sessions d'examens classiques doit être mise en place. À première vue, cet objectif peut sembler incohérent. Toutefois, si l'on considère que le monde du travail de demain proposera de plus en plus de tâches orientées vers les processus, alors que les universités continueront à organiser des sessions d'examens traditionnelles, il revient à la formation gymnasiale de préparer les jeunes à ces deux réalités.</p> <p>Cette exigence correspond au modèle genevois et vaudois. Elle réduit le semestre ordinaire de jusqu'à trois semaines, mais simule les conditions des hautes écoles.</p>

3. Cf. proposition du mandat partiel 2.

b. Examens de maturité

État actuel (Matu94)	Propositions de nouveautés (Matu27)	Remarques/Commentaires
Chaque gymnase, chaque conférence de branche et chaque section linguistique élabore ses propres épreuves écrites.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Création d'un organe cantonal* chargé de concevoir des examens de maturité uniformisés (cantonaux) pour certaines disciplines sélectionnées (par exemple : mathématiques, langue maternelle ou deuxième langue nationale) ➤ Les enseignant-e-s peuvent soumettre des propositions à cet organe, sans savoir à l'avance si celles-ci seront retenues (modèle luxembourgeois) ➤ *composé par exemple d'enseignant-e-s de la branche, de spécialistes en didactique et de représentants et représentantes de l'université 	<p>La situation actuelle est dynamique et peu contraignante. Elle comporte toutefois le risque de fortes disparités de difficulté entre les écoles et/ou les enseignant-e-s, dépend parfois d'individus, et incite à «enseigner à l'épreuve».</p> <p>La nouveauté permettrait de réduire les écarts et de garantir une maturité plus homogène. La logique d'«enseigner à l'épreuve» serait évitée. Risque d'un nivellement par le bas, mais aussi opportunité de garantir un standard minimal.</p> <p>Cela impliquerait une forte restriction des libertés individuelles ou propres à chaque école, car cela exigerait une stricte conformité au plan d'études.</p>

c. Conditions de promotion

État actuel (Matu94)	Propositions de nouveautés (Matu27)	Remarques/Commentaires
<p>Note de 4.0 dans les disciplines fondamentales</p> <p>Moyenne générale de 4.0 (avec double compensation)</p>	<p>Variantes possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Promotion selon quatre blocs thématiques (langues, disciplines MINT, arts et sciences humaines, disciplines principales et complémentaires) ➤ La promotion n'est garantie que si la note de 4.0 est atteinte dans chaque bloc. Il serait éventuellement possible de renoncer à la double compensation. ➤ Une alternative serait un système ECTS avec des coefficients significativement plus élevés pour les disciplines relevant des compétences de base (L1 et mathématiques) 	<p>Le modèle actuel tend à surévaluer les langues parmi les disciplines fondamentales. Il est actuellement possible, en choisissant une discipline spécifique appropriée, de négliger totalement les mathématiques tout en obtenant la maturité. Des élèves obtiennent leur maturité malgré des résultats modestes en mathématiques, une discipline pourtant essentielle parmi les compétences de base.</p> <p>Le nouveau modèle de promotion incite à une réelle prise en compte des mathématiques, tout en valorisant davantage les sciences humaines. Il correspond ainsi mieux au concept d'une maturité gymnasiale à visée générale, tel qu'il est recherché en Suisse.</p>

d. Formes d'évaluation

État actuel (Matu94)	Propositions de nouveautés (Matu27)	Remarques/Commentaires
<p>Grande liberté laissée aux établissements et aux conférences de branche. Accent mis sur les épreuves écrites à la fin d'une unité d'apprentissage. Réalisation facultative d'épreuves annuelles.</p> <p>Travaux de groupe ou projets notés, ainsi que présentations orales.</p>	<p>Encouragement à utiliser de nouvelles formes d'évaluation et d'appréciation (par exemple : travaux de projet, productions numériques ou analogiques, examens oraux, présentations, expériences, etc.).</p> <p>Des retours formatifs doivent également être donnés aux élèves. Cela peut se faire dans le cadre d'un apprentissage orienté vers le processus ou dans un enseignement plus classique. Il convient également de favoriser davantage les feedback par les pairs.</p>	<p>Dans ce contexte, il est essentiel de souligner que la diversification des moyens de vérification des acquis est incontournable. La mise en œuvre exclusive d'épreuves écrites classiques ne suffit pas. Une combinaison de différentes formes de vérification est nécessaire. Il est donc fondamental que le plan d'études cantonal prévoit l'obligation d'évaluer, dans chaque matière, au moins une fois par an, un format d'apprentissage innovant.</p>

6. Rôle des compétences transversales

État actuel (Matu94)	Propositions de nouveautés (Matu27)	Remarques/Commentaires
<p>Interdisciplinarité</p> <p>Rudimentaire. Dépend de l'engagement individuel de certain-e-s enseignant-e-s, principalement pratiquée lors des journées thématiques. Nombreux projets internes aux établissements.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Créer des espaces et des ressources dans l'horaire pour favoriser l'application de l'interdisciplinarité. ➤ Il est également important que ces idées interdisciplinaires soient intégrées dans le plan d'études cantonal. 	<p>Il convient de souligner qu'une attention particulière doit être portée, au sein des établissements, à l'intégration effective de ces nouvelles disciplines dans l'horaire, et pas uniquement lors de journées thématiques.</p> <p>Lors de combinaisons de matières, il faut veiller à ce que des périodes de travail plus longues soient possibles, ce qui implique de prévoir les deux disciplines consécutivement dans l'horaire.</p> <p>Une sélection de propositions intéressantes se trouve dans le domaine des (nouvelles) formes d'enseignement et d'apprentissage. Celles-ci devraient être prises en compte et intégrées sous une forme ou une autre dans les plans d'études cantonaux par discipline.</p>

Afin d'approfondir la question des thématiques et compétences transversales dans les plans d'études disciplinaires, le groupe de travail propose la solution suivante :

Comme dans la version actuelle, le futur plan d'études devra également proposer quelques exemples concrets de mise en œuvre de l'enseignement interdisciplinaire. La mise en œuvre incombera ensuite aux conférences de branche ou aux enseignant-e-s dans chaque établissement.

Le Service S2 et les directions d'école doivent toutefois mettre en place des incitations à la réalisation de cet enseignement interdisciplinaire, car cette forme d'enseignement implique une charge de travail importante. Sans ressources adéquates, peu de projets verront le jour :

- Ressources en temps dans l'horaire (matinées ou après-midis réservées)
- Journées thématiques (concernant les cours en bloc, il convient de noter que ceux-ci sont conçus de manière progressive. En 1^{re} et 2^e année, 10 à 15 journées, y compris les journées sportives, devraient être prévues. En 3^e et 4^e année, le cours en bloc devrait comprendre 15 à 20 journées, également avec les journées sportives. Des thèmes tels que l'EDD, les travaux à visée scientifique ou l'éducation à la citoyenneté pourraient y être intégrés.)
- Incitations pour les enseignant-e-s
 - Réduction de la charge administrative et des obstacles bureaucratiques par les directions
 - Allègement des charges pour les enseignant-e-s (heures de décharge, mesures compensatoires telles qu'une dispense de certaines tâches peu prisées et chronophages, comme le rôle de maître-esse de classe en 1^{re} année)
 - Attribution de périodes pour certaines tâches spécifiques (0.5 période)
 - Allègement administratif pour les excursions
- Mise à disposition de ressources financières et matérielles pour les établissements

7. Compétences transversales

État actuel (Matu94)	Propositions de nouveautés (Matu27)	Remarques/Commentaires
Aucun concept concret	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promotion des compétences transversales organisée par les établissements ➤ Possibilité d'une meilleure intégration des disciplines spécifiques 	Le canton soutient ces démarches sur les plans logistique et financier. Les établissements doivent bénéficier d'une certaine liberté, tout en assumant leur responsabilité propre.

8. Compétences de base pour l'aptitude générale aux études

État actuel (Matu94)	Propositions de nouveautés (Matu27)	Remarques/Commentaires
À l'origine, aucune attention particulière portée aux compétences de base, car cela n'était pas jugé nécessaire. Par après, introduction pour la L1 et les mathématiques (annexe 2016 au plan d'études cadre)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Définition claire des compétences de base pour la L1 et les mathématiques ➤ Il serait également possible d'acquérir les compétences de base à travers des projets ou autres productions réalisés en coopération entre les disciplines linguistiques, ou entre les mathématiques et d'autres matières 	Promouvoir les compétences de base par une approche transversale. Les mesures déjà en place doivent être poursuivies. Il serait également important que cela concerne non seulement la L1, mais aussi la L2.

9. Promotion des talents

État actuel (Matu94)	Propositions de nouveautés (Matu27)	Remarques/Commentaires
Programme SAF et programme Espoir pour les sportives, sportifs, artistes Olympiades scolaires Programme LEONARDO pour les élèves doués en mathématiques et en chimie SJF YES (programme économique)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promotion du sport et de l'art avec un soutien aux talents ➤ Référence au label Swiss Olympic Partner School. Concentration sur deux gymnases (par exemple: un en ville de Fribourg et un à Bulle) ➤ Soutien des élèves pour leur participation aux Olympiades ➤ Extension à d'autres disciplines ➤ Plateforme cantonale recensant l'ensemble des programmes de promotion et les présentant de manière claire aux élèves et aux enseignant-e-s intéressé-e-s ➤ Mise en place d'un mentorat et tutorat 	Prolonge la durée de la formation gymnasiale d'une année.

10. Structure des programmes d'enseignement

Durée d'une leçon

État actuel (Matu94)	Propositions de nouveautés (Matu27)	Remarques/Commentaires
Standard : cours en bloc de 45 minutes, avec certaines doubles périodes fixes de 90 minutes (cours de laboratoire en biologie, chimie et physique) Possibilité, pour toutes les disciplines, de faire une demande de doubles périodes (sans garantie)	<ul style="list-style-type: none"> Il doit rester possible que les leçons durent soit 90 minutes, soit 45 minutes, selon les souhaits de l'enseignant-e. Une autre option serait que, en première et deuxième années, les leçons durent 45 minutes selon les disciplines, et qu'en troisième et quatrième années, elles durent plutôt 90 minutes. Cela impliquerait une augmentation de la durée d'enseignement. 	<p>Le modèle des leçons de 45 minutes entraîne une forte fragmentation de l'enseignement et favorise une approche compartimentée. Toutefois, pour certains domaines, des périodes de 45 minutes restent utiles.</p> <p>L'accent devrait être mis sur un nombre plus réduit de thèmes d'enseignement, dans le but de promouvoir les compétences transversales.</p> <p>Il est également important de mentionner qu'en interne, les établissements doivent pouvoir organiser les horaires de manière à ce que certaines disciplines soient placées consécutivement. Par exemple, deux disciplines réalisent plusieurs projets interdisciplinaires et transdisciplinaires. Pour permettre aux élèves de travailler pendant quatre périodes consécutives, il serait idéal que les horaires de ces deux disciplines soient adjacents afin qu'ils puissent en tirer pleinement profit.</p>

11. Nouveaux formats d'enseignement et d'apprentissage

Mise en œuvre de nouveaux formats d'apprentissage

Ce chapitre reprend la question du groupe de pilotage, tout en redéfinissant les différents formats d'enseignement et d'apprentissage.

- Il est d'abord nécessaire d'effectuer un recensement interne des projets existants et de dresser une liste des nouveaux formats d'enseignement et d'apprentissage. Les conférences de branche d'un établissement doivent avoir une vision claire des mesures déjà mises en place. La présentation d'exemples de bonnes pratiques pourrait jouer un rôle de soutien à ce niveau, car certaines personnes peuvent encore avoir des réticences à l'égard de ces nouvelles formes d'apprentissage.
- Dans un deuxième temps, une liste des nouveaux formats d'apprentissage, potentiellement adaptés à chaque discipline, sera établie. Cette liste sera élaborée par chaque conférence de branche.
- Dans un troisième temps, la cellule de formation continue S2 procédera à l'analyse et à la sélection des formats, avec pour objectif d'identifier une offre de formations continues pertinente pour chaque discipline. Il est probable que plusieurs enseignant-e-s de différentes disciplines s'inscrivent à la formation sur le blended learning, étant donné que ce format est applicable dans de nombreux domaines.

4. Les formations devraient débuter durant l'année scolaire 2025/26, car la réforme entrera en vigueur à partir de l'été 2027. Pour permettre une préparation adéquate des enseignant-e-s à cette transition, ces formations doivent commencer le plus tôt possible.
5. Il est également essentiel que ces propositions de nouveaux formats d'apprentissage et des formes d'évaluation correspondantes soient intégrées dans le plan d'études disciplinaire du canton de Fribourg, par exemple à travers l'exigence d'une note en biologie obtenue via un enseignement pratique.
6. Enfin, il convient de mentionner que la mise en œuvre de ces nouveaux formats implique une charge de travail accrue pour les enseignant-e-s. Il est donc nécessaire de prévoir des ressources temporelles dans l'horaire et de mettre en place des incitations pour les enseignant-e-s.



12. Création de plages horaires dans l'horaire pour les nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage

État actuel (Matu94)	Propositions de nouveautés (Matu27)	Remarques/Commentaires
<p>Créneau de trois journées thématiques consécutives par année scolaire.</p> <p>Voyages d'études, journées de découverte, projets interdisciplinaires intra- et extramuros.</p> <p>Travail de maturité en 3^e année, avec une forte pondération de la partie écrite.</p>	<p>En première année du cursus gymnasial, un après-midi fixe devrait être réservé chaque semaine pour des cours blocs. Certaines matières à fort coefficient pourraient mettre à disposition une leçon par année à cet effet. Par exemple, les élèves pourraient avoir douze semaines de cours d'allemand, à raison de trois périodes chaque lundi après-midi. Durant les autres semaines, ce serait au tour des mathématiques ou de la deuxième langue nationale, également pendant douze semaines.</p> <p>De la deuxième à la quatrième année, les disciplines spécifiques pourraient être regroupées en blocs de quatre ou cinq périodes consécutives, afin de créer des créneaux dans l'horaire pour les nouveaux formats d'enseignement et d'apprentissage.</p> <p>Les disciplines complémentaires auraient également deux ou trois périodes successives, permettant, elles aussi, d'établir un créneau fixe dans l'horaire.</p> <p>Des journées thématiques devraient être envisagées. En première et deuxième année, au moins 10 à 15 jours (répartis sur trois semaines dans l'année scolaire) sans enseignement régulier devraient être prévus. En troisième et quatrième année, ces semaines spéciales devraient être étendues à 15 à 20 jours, y compris les journées sportives. Durant ces journées thématiques, des projets ou voyages d'étude pourraient être organisés. Ces journées pourraient aussi servir à traiter des thématiques comme l'éducation au développement durable ou l'éducation à la citoyenneté, tout en veillant à ce que ces sujets ne soient pas traités uniquement dans ce type de cadre.</p> <p>Dans ce contexte, il faut également mentionner les heures de service social obligatoires, que les élèves doivent accomplir au cours de leurs quatre années de formation. Le groupe de travail propose un volume de 80 heures, soit environ deux semaines de travail.</p> <p>Variante : les élèves accompliraient ces 80 heures durant les vacances et fourniraient une attestation signée par l'organisme d'accueil.</p> <p>Pré-requis techniques : dans les deux cas, une plateforme numérique serait souhaitable, permettant aux organismes de valider directement l'attestation par simple clic.</p>	<p>Permet la réalisation de projets de plus grande envergure.</p> <p>Favorise l'interdisciplinarité et les compétences transversales.</p> <p>Développe l'autonomie et les compétences sociales.</p>

13. Divers nouveaux formats d'enseignement et d'apprentissage

État actuel (Matu94)	Propositions de nouveautés (Matu27)	Remarques/Commentaires
Sont en partie utilisées par certain-e-s enseignant-e-s	<p>Il existe différentes possibilités de « nouveaux » formats d'enseignement et d'apprentissage. En voici une brève sélection :</p> <ul style="list-style-type: none"> > Formes d'e-learning > Apprentissage mixte (blended learning) > Formes d'apprentissage hybrides > Flipped classroom/classe inversée > Exemples de bonnes pratiques > Apprentissage entre pairs > Micro-enseignement > Cours en ligne ouverts (de type séminaire) > Projets en auto-apprentissage guidé (SOL)⁴ > Travaux de projet > Méthode du mystère > Outils numériques (applications/jeux éducatifs) > Wiki/blogs > Formes d'apprentissage coopératif > Formes d'apprentissage orientées vers la résolution de problèmes > Formes d'apprentissage axées sur les compétences > Formats orientés vers la production (podcast, vidéo, composition d'une chanson, émission de radio, pièce de théâtre, œuvre artistique) 	<p>Il est important de souligner que l'utilisation de ces nouveaux formats d'enseignement et d'apprentissage doit également être soutenue par une certaine liberté accordée par l'établissement et la direction. L'idée selon laquelle un-e enseignant-e doit nécessairement se tenir devant une classe pour être rémunéré-e est dépassée dans le contexte de ces nouvelles approches.</p>

Nouveaux formats d'apprentissage et évaluation

L'évaluation dans le cadre de méthodes d'apprentissage innovantes requiert non seulement des connaissances spécialisées, mais aussi le courage d'explorer de nouvelles approches. L'adéquation de la méthode d'évaluation avec les méthodes d'enseignement utilisées est ici d'une importance capitale. Le présent rapport d'impulsion conclut que le groupe de travail n'est pas en mesure de proposer une solution-type. Cela s'explique par la diversité des facteurs à prendre en compte dans l'évaluation des méthodes d'apprentissage, lesquels varient selon le format pédagogique adopté. Dans le cas d'une séquence orientée vers un produit, ce dernier ainsi que le processus qui y mène sont évalués. Dans ce contexte, la définition d'étapes-clés, comme l'élaboration d'un concept ou d'une analyse thématique, est essentielle. Ces étapes doivent également intégrer des retours formatifs. Il est fondamental que la grille d'évaluation, ainsi que la répartition claire des priorités et des points, soient remises aux élèves avant le début du projet.



Mandat partiel 2

Compétences transversales : autonomie

Mandat/Mission

Pour réussir ses études à l'université ou dans une haute école, il est essentiel non seulement de maîtriser des connaissances et des compétences disciplinaires, mais aussi de développer des compétences transversales. Si cette idée n'est pas nouvelle, ce mandat partiel vise à réfléchir à la manière de renforcer ces compétences de manière ciblée chez les gymnasiennes et gymnasiens (à travers le concept scolaire, les conditions-cadres, etc.). L'objectif est de repenser les offres et formats d'apprentissage qui favorisent et renforcent l'autonomie ainsi que l'auto-efficacité des élèves. Bien entendu, l'accent mis sur l'autonomie ne doit pas occulter l'importance des autres compétences personnelles et sociales.

Impulsions

1. **L'autonomie des élèves** est favorisée par des activités disciplinaires et/ou interdisciplinaires spécifiques, organisées sous forme de cours en bloc.
2. **L'option complémentaire** s'inspire du modèle universitaire, avec des cours semestriels ou annuels, et se concentre sur des thématiques plutôt que sur des disciplines spécifiques.
3. Un outil essentiel pour promouvoir les compétences transversales est le **journal d'apprentissage**.
4. **Les examens semestriels et annuels** contribuent à améliorer les stratégies d'apprentissage des élèves, ainsi que leur capacité à planifier et organiser leur travail.
5. Le plan d'études cantonal inclut un **guide pratique** (« boîte à outils ») destiné aux enseignant-e-s, dans lequel les principales compétences transversales sont définies et regroupées.

Message clé

Le groupe de travail a axé sa réflexion sur le **développement de l'autonomie comme objectif central de l'enseignement gymnasial**. Il estime essentiel de maintenir les apprentissages disciplinaires, car l'autonomie ne peut se développer sans une base disciplinaire solide. Par ailleurs, il propose d'orienter les pratiques pédagogiques autour du principe du « **moins mais mieux** », afin d'éviter de surcharger les élèves. Le groupe souligne également que l'apprentissage des compétences transversales nécessite du temps et doit suivre **une approche progressive et coordonnée**.

4. Cf. Herold et Herold, L'apprentissage auto-organisé à l'école et en formation professionnelle.

Le groupe a formulé diverses propositions pour promouvoir l'autonomie des élèves, que ce soit au sein de certaines disciplines ou dans le cadre de projets pédagogiques plus globaux. Ces approches interdépendantes visent à favoriser une plus grande autonomie, à renforcer les compétences interdisciplinaires et méthodologiques, et à préparer les élèves à leurs futurs parcours académiques et professionnels.

Bien que les compétences transversales puissent en partie être acquises au sein des matières enseignées, le format des leçons de 45 minutes constitue souvent un obstacle pour la mise en œuvre d'activités destinées à développer les compétences transdisciplinaires des élèves, telles que les échanges linguistiques, les projets de recherche scientifique, les visites, l'apprentissage par les pairs ou le travail en groupe.

Commentaire du groupe de pilotage

Le groupe de pilotage accueille le rapport de manière très positive, saluant particulièrement la réflexion théorique approfondie, les arguments pratiques, pédagogiques et philosophiques, ainsi que les réflexions sur une formation gymnasiale cohérente et progressive, qui s'inscrivent pleinement dans l'esprit des documents fédéraux de référence. Certes, certaines propositions soulèvent des questions, mais elles mettent clairement en évidence le fort potentiel de développement de l'autonomie des élèves :

- L'introduction d'un journal d'apprentissage apparaît indispensable pour favoriser l'autonomie des élèves. Cependant, les expériences passées avec les portfolios ont montré combien il est difficile de mettre en œuvre cette idée de manière cohérente et durable. La tenue d'un journal doit être accompagnée et encadrée, ce qui implique des ressources, afin d'éviter qu'elle ne se réduise à un simple « exercice alibi » laissé à la seule appréciation de l'élève.
- Les questions concernant les formats prescrits au niveau cantonal et leur caractéristique restent encore ouvertes. La Direction de la formation et des affaires culturelles (DFAC) ou le Service de l'enseignement secondaire du 2^e degré (S2) prévoient-ils des directives à ce sujet ? Des journées ou des semaines spécifiques pour les travaux de projet seront-elles définies ? Quelles normes pour les examens semestriels ou annuels ? Autrement dit, de quelle autonomie les écoles disposeront-elles pour mettre en œuvre les idées proposées par le projet ?

Le rapport met également en lumière la question cruciale des ressources, une préoccupation partagée par le groupe de pilotage. En effet, pour assurer le succès de la mise en œuvre des projets pédagogiques dans les écoles, il est impératif de répondre à cette question des ressources. Il est certain que ces propositions serviront de source d'inspiration précieuse pour le groupe de travail mandaté pour traiter ces enjeux lors de la phase 2.

Rapport du groupe de travail

1. Introduction

1.1 Objectifs généraux

Au niveau fédéral, le règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) et le plan d'étude cadre (PEC) de la maturité gymnasiale⁵ fixent les lignes directrices de la révision de la maturité. Une partie importante de cette révision implique l'acquisition de compétences transversales (annexe 1) et la formation à l'autonomie⁶. À Fribourg, le projet "Matu2027" doit permettre la mise en pratique cantonale de ces nouvelles directives.

Le présent rapport est un « rapport d'impulsion ». Nous tenterons de résumer brièvement nos réflexions, en proposant différentes variantes d'applications qui nous semblent pertinentes tout en respectant les besoins et les spécificités qui font la force de nos écoles de maturité.

1.2 Situation actuelle

Constat 1 : grande hétérogénéité des élèves en matière de compétences méthodologiques, personnelles et socio-communicatives. Le déficit scolaire est aussi lié à la faible maîtrise du « métier d'élève ».

Constat 2 : grande hétérogénéité des enseignant-e-s en matière de définition du concept d'autonomie et de son application dans l'enseignement, notamment par un manque de formation.

Constat 3 : lacunes des plans d'étude actuels concernant la mise en œuvre concrète des compétences transversales, ces derniers se concentrant essentiellement sur des objectifs d'apprentissage disciplinaire.

5. 1 CDIP (2024).

6. Ibid., pages 4, 12.

1.3 Lignes directrices du projet

Sur la base d'un état des lieux de la pratique enseignante, d'études scientifiques (citées au fur et à mesure de ce rapport) et des constats énoncés au point 1.2, le groupe de travail a axé sa réflexion sur différents principes :

- Considérer le développement de l'autonomie comme objectif principal de l'enseignement qui lui est dédié.
- Préserver les apprentissages disciplinaires car l'autonomie ne saurait se développer sans base disciplinaire solide. L'autonomie nécessite une compréhension de la matière, avant de pouvoir l'appliquer !
- Viser une meilleure sobriété pédagogique (moins mais mieux) et optimiser sans surcharger les élèves (notamment par du travail supplémentaire à la maison).
- Accepter que l'apprentissage des compétences transversales prenne du temps pour être assimilé.
- Proposer une démarche progressive entre la 1^{re} et la 4^e année.
- Permettre de coordonner les propositions des différents groupes de branches.

1.4 Structure du rapport

Après une définition du concept d'autonomie et de son ancrage dans le nouveau plan d'étude cadre fédéral (chapitre 2), le rapport se concentre sur la proposition de différentes mesures. Pour chacune de ces mesures, un accent est mis sur des variantes de mise en œuvre et sur des réflexions concernant les ressources humaines et financières nécessaires.

2. Définitions et état des lieux

2.1 L'autonomie : essence de la dignité humaine

Demandez à un-e enseignant-e d'école de maturité quel est son idéal, son but pédagogique premier, il-elle vous répondra sans doute « l'autonomie de l'élève dans la suite de son parcours académique ». La définition de l'autonomie et les modalités de son acquisition questionnent pourtant depuis longtemps pédagogues et philosophes.

L'article de Foray⁷ introduit la notion d'autonomie selon le langage ordinaire « comme capacité à agir par soi-même, à choisir par soi-même et à penser par soi-même ». Pourtant, **l'autonomie ne devrait pas être perçue comme une indépendance entière ou une simple capacité auto- organisationnelle mais, au contraire, une sage compréhension de notre dépendance à l'autre en tant qu'être social**⁸. Il n'appartient pas à chacun d'inventer ses propres règles arbitraires, mais plutôt de choisir d'agir selon des principes rationnels et universels. Il s'agit là d'un principe fondateur de la pensée de Kant : « L'Homme n'est soumis qu'à sa propre législation encore que cette législation soit universelle. »⁹.

7. Foray (2017).

8. Gloor et Wüthrich (2024), p. 81.

9. Kant (1993), p. 110.

L'Homme est alors encouragé à « toujours choisir de telle sorte que les maximes de notre choix soient comprises en même temps comme lois universelles (...). »¹⁰ L'autonomie devient une déclaration de liberté de l'être rationnel, elle est l'essence de la dignité humaine et de la moralité.

Bien que **le développement de l'autonomie** n'ait pas seulement lieu à l'école mais en tous lieux éducatifs¹¹, la formation gymnasiale **devrait permettre à l'élève de devenir un étudiant universitaire et un citoyen réfléchi et autonome**.¹² Le citoyen ainsi formé, pourra alors choisir consciencieusement, tout au long de sa vie, les autorités épistémiques qu'il lui conviendra de suivre. L'autonomie des apprenants est donc à la fois quelque chose d'intellectuel et de social, qui se développe à travers la relation entre l'enseignant-e et l'apprenant-e.

2.2 Les compétences transversales, un chemin vers l'autonomie de l'élève

Le Boterf¹³ propose de concevoir une compétence comme la capacité de mobiliser un ensemble de ressources cognitives pour faire face à une situation complexe. Spécifions que, dans le cadre de la formation gymnasiale, **la compétence acquise sera d'autant plus pertinente qu'elle sera sensée et portera une valeur sociale**¹⁴.

Plus l'élève saura s'adapter à des situations diverses, plus il deviendra autonome. Ainsi l'acquisition de compétences disciplinaires et transversales, devrait avoir pour finalité le développement de l'autonomie de l'élève¹⁵. On entend par autonomie de l'élève sa capacité à :

- Développer une **approche autoréflexive et autocritique** (auto-évaluation et feedback).
- Développer ses compétences sociales (« *soft skills* ») notamment en matière de **collaboration** avec ses camarades de classe et ses enseignant-e-s.
- **Planifier** sa formation globale.
- **Développer son autonomie cognitive** qui implique plus spécifiquement sa capacité à :
 - **Rechercher** des ressources, des connaissances ou des outils pertinents.
 - Planifier, **organiser son travail**.
 - Exécuter des tâches académiques **sans l'intervention constante de l'enseignant-e**.
 - **Rester ouvert d'esprit** (une personne dispose d'une ouverture d'esprit lorsqu'elle met entre parenthèses ses préjugés intellectuels et lorsqu'elle argumente et problématise avec bienveillance).

2.3 Le développement de l'autonomie en pratique

Traduit en méthodes pédagogiques, il s'agit d'offrir des **espaces permettant un changement de posture de l'enseignant-e vers l'axe apprendre du triangle pédagogique**. Citons ici Foray : *« Il n'y a jamais de transmission sans une activité personnelle d'appropriation, c'est-à-dire une possibilité de traduction et d'invention. »*¹⁶

10. Ibid., p. 121.

11. Foray (2017).

12. RRM (2023), article 6, al. 1.

13. Le Boterf (1994).

14. CDIP (2024), 2.1 Introduction.

15. Ibid., figure 4, p.13.

16. Foray (2017), p. 60.

L'évaluation du projet bernois de 2016 « *Plus d'autonomie dans l'apprentissage* » mettait en évidence la **difficulté dans la redéfinition du rôle de l'enseignant-e dans cette posture**, montrant un évident besoin de formation continue. De plus, ce rapport indiquait la nécessité pour les élèves de connaître des stratégies d'apprentissage, qu'ils veuillent et qu'ils soient capables d'utiliser.

L'établissement d'un répertoire de stratégies d'apprentissage utilisables de façon flexible est une tâche essentielle de l'autonomie¹⁷. Enfin il faut veiller aux **risques d'accroissement des inégalités** : l'étude a en effet montré que le travail autonome a surtout servi aux meilleurs élèves, mais a peu fait progresser les moins bons élèves.

Si les compétences transversales peuvent être partiellement acquises dans les branches enseignées (via, par exemple, la pédagogie par objectifs ou des dossiers de travail individualisés), aujourd'hui, **le carcan des 45 minutes est un frein au développement d'activités interdisciplinaires et orientées vers le développement de l'autonomie de l'élève** comme la résolution de problème ou la **réalisation de projets**. On entend ici le terme « projet » au sens large : échanges linguistiques, projets de recherches scientifiques, visites, apprentissage par les pairs, travail communautaire, etc.

Notons également, qu'à l'heure actuelle, **aucune place n'est donnée à l'évaluation des compétences transversales dans la formation gymnasiale**. Raisons pour lesquelles, nous proposons une **modification partielle de l'organisation de la grille horaire** et l'instauration d'un dossier d'apprentissage visant à développer l'approche autoréflexive des élèves.

3. Mesures proposées et formation continue

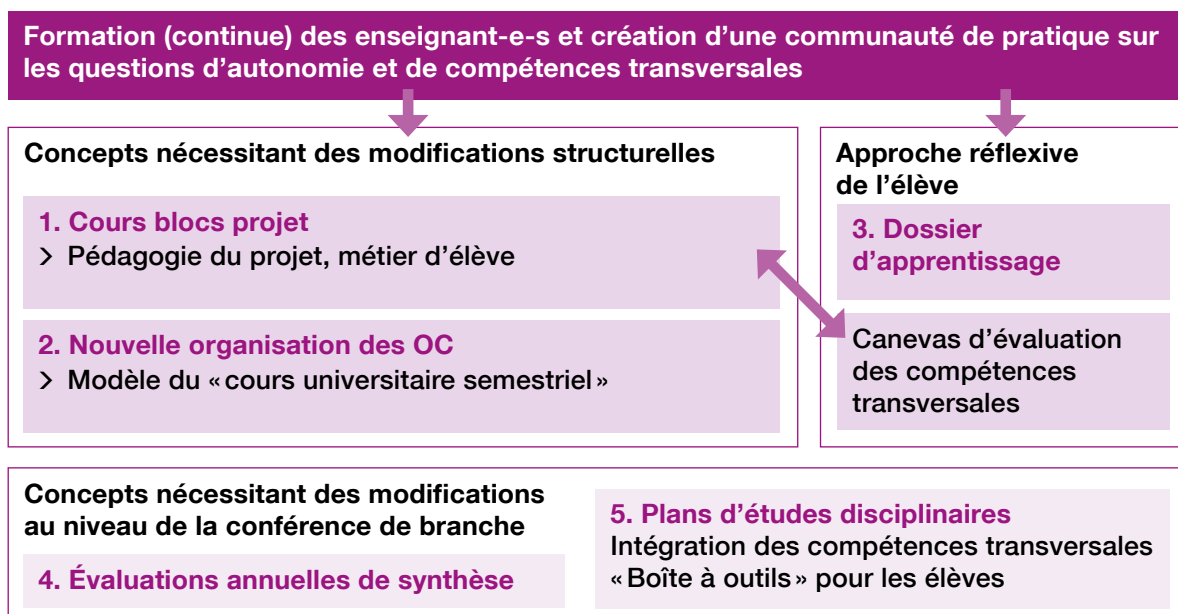
Différentes propositions visant au **développement de l'autonomie** de l'élève dans les disciplines ou dans des projets pédagogiques plus larges, sont proposées dans la suite du rapport (fig. 1).

1). Ces initiatives interdépendantes cherchent à instiller une autonomie accrue, à renforcer les compétences interdisciplinaires et méthodologiques, et à préparer les élèves à l'excellence académique et professionnelle. Pour ce faire, une démarche progressive entre la 1^{re} et la 4^e année doit être proposée aux élèves.

Afin de faciliter la compréhension de nos propositions, nous les avons détaillées dans « des fiches de mesures ». Des variantes de mise en œuvre y sont proposées, des questions organisationnelles et pédagogiques, comme les modalités d'évaluations sont également mentionnées.

17. Ciekanski (2019)

Figure 1 – Vue d'ensemble des propositions pour développer l'acquisition de compétences transversales et l'autonomie de l'élève. Les numéros correspondent aux cinq concepts détaillés dans les chapitres suivants.



3.1 Pondérations des mesures

Selon le groupe de travail, toutes les propositions sont importantes. Néanmoins, à la demande du groupe de pilotage, la **pondération** suivante est proposée :

- > Cours blocs projet ;
- > Organisation d'OC semestrielles ou annuelles ;
- > Dossier d'apprentissage de l'élève ;
- > Évaluations annuelles de synthèse ;
- > Adaptation des plans d'études disciplinaires et création de « boîtes à outils » pour l'élève.

Comme l'illustre la figure 1, le fondement de notre projet repose sur la formation des enseignant-e-s. Soulignons l'importance de la **communication** entre les parties prenantes et la mise en place de **projets pilotes** pour instaurer, tester et ajuster progressivement les initiatives proposées dans les écoles.

3.2 Mise en place de formations spécifiques et d'une communauté de pratique

En tant qu'enseignant-e-s, nous sommes convaincus qu'il « n'existe pas une méthode d'enseignement ou de formation bonne en soi, définissable scientifiquement, qui permettrait la réussite de tous, en tout temps et en tout lieu. C'est plutôt la mise en œuvre d'une méthode par l'enseignant-e dans un contexte donné qui en fait son efficacité »¹⁸. Comme Ruffieux, nous pensons également que : « L'idéal d'un discours unifié — avec l'institution — semble bien utopiste. »¹⁹ Quelles que soient les variantes de révision adoptées par le groupe de pilotage, **l'autonomie des enseignant-e-s mais aussi des écoles restera fondamentale pour la mise en œuvre du projet.**

18. Telli (2003).

19. Ruffieux (2020).

De plus, « **on ne devient pas autonome de manière autonome** »²⁰ et cela vaut tant pour les enseignant-e-s que pour les élèves. Un style d'enseignement favorisant l'activité des élèves nécessite de travailler à découvert en construisant une relation enseignant-e-élève différente de la norme actuelle (**coaching**). « Outiller les enseignant-e-s à s'approprier leur autonomie pourrait leur permettre de faire un pas salvateur pour l'éducation. »²¹

Une des conclusions majeures du projet bernois « Plus d'autonomie dans l'apprentissage²² » relève **l'importance de la formation continue des enseignant-e-s** : « les enseignant-e-s qui souhaitent mettre en place un enseignement axé sur l'apprentissage autonome devraient être soutenus au moyen de formations continues adaptées ». En effet dans ses recommandations, le rapport souligne que selon les circonstances mieux vaut un enseignement « ordinaire » qu'un enseignement axé sur l'apprentissage autonome de mauvaise qualité. Cela met aussi en évidence la difficulté de la redéfinition du rôle de l'enseignant-e pour ce type d'apprentissage, rôle qui se déplace d'une posture d'enseignement « classique » vers une **posture de coach**.

Pour toutes ces raisons, **la mise en place d'une communauté de pratique** sous l'égide du CERF/ZELF par exemple pourrait permettre un échange continu basé à la fois sur la pratique et la théorie. En effet, selon Joule²³, **c'est l'expérience qui modifie l'attitude plus que l'intention ne permet de prédire le comportement**.

Des propositions d'offres souhaitées de formation continue en lien avec les compétences transversales et le développement de l'autonomie ont été transmises le 2 décembre 2024 au chargé de formation continue au S2.

3.3 Modification par rapport à la version intermédiaire

La mesure « heures autogérées » qui figurait dans la version intermédiaire du rapport de juillet 2024 a été supprimée de la version finale. En effet, le groupe de travail considère que les élèves disposent déjà d'heures libres entre les cours qu'ils peuvent utiliser à bon escient et dans le lieu qui leur convienne le mieux (bibliothèque, cafétéria, salle de classe), ce qui ne nécessite pas de créer une mesure spécifique. De plus, rajouter des heures libres dans l'horaire n'est pas forcément gage de travail de la part des élèves et pourrait rallonger ou alourdir certaines journées.

En revanche, il nous semble fondamental de faire changer l'état d'esprit de (certain-e-s) élèves pour qu'ils comprennent que les heures libres déjà existantes peuvent être utilisées pour réviser, faire les devoirs ou collaborer dans le cadre d'un projet par exemple.

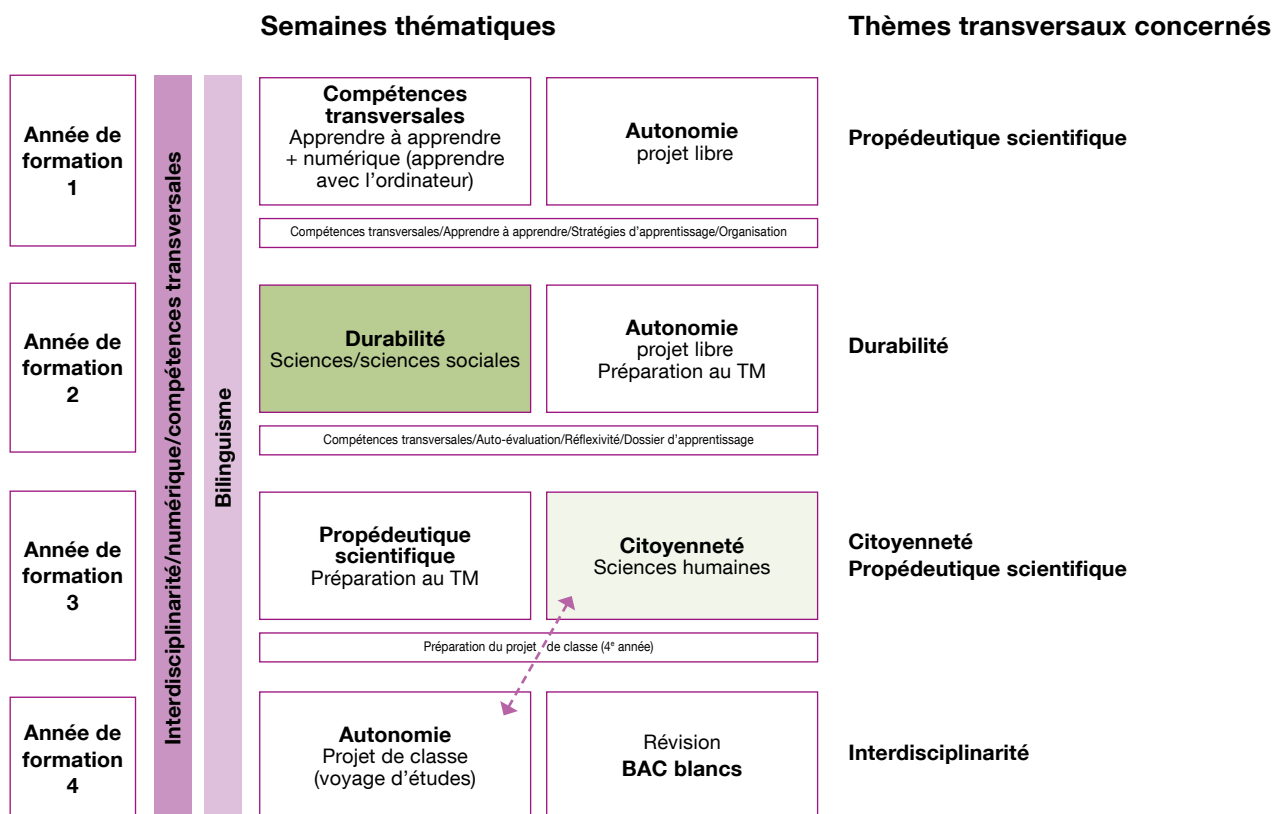
20. Foray (2017), p. 66.

21. Idem.

22. Herzog et Hilbe (2016).

23. Joule (2007).

4. Concept 1 : Cours blocs projet

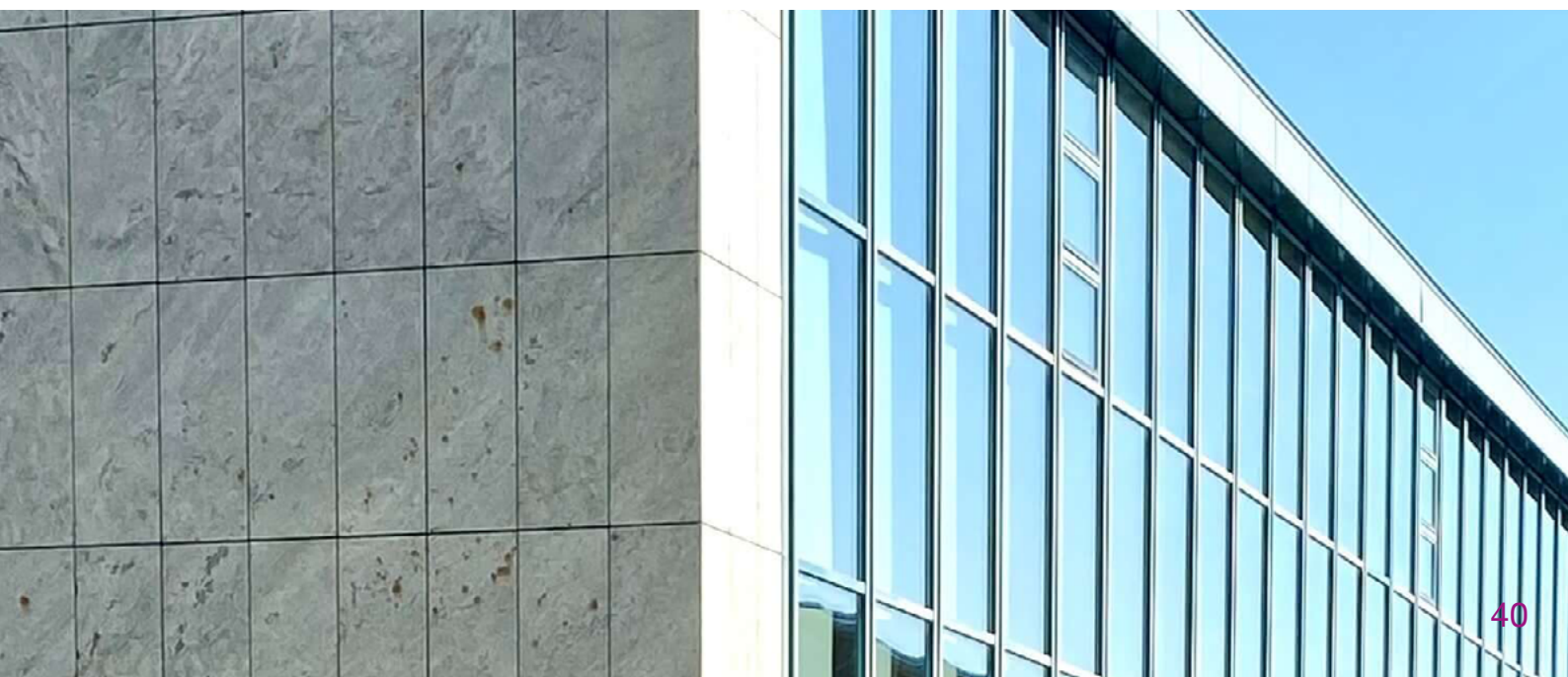
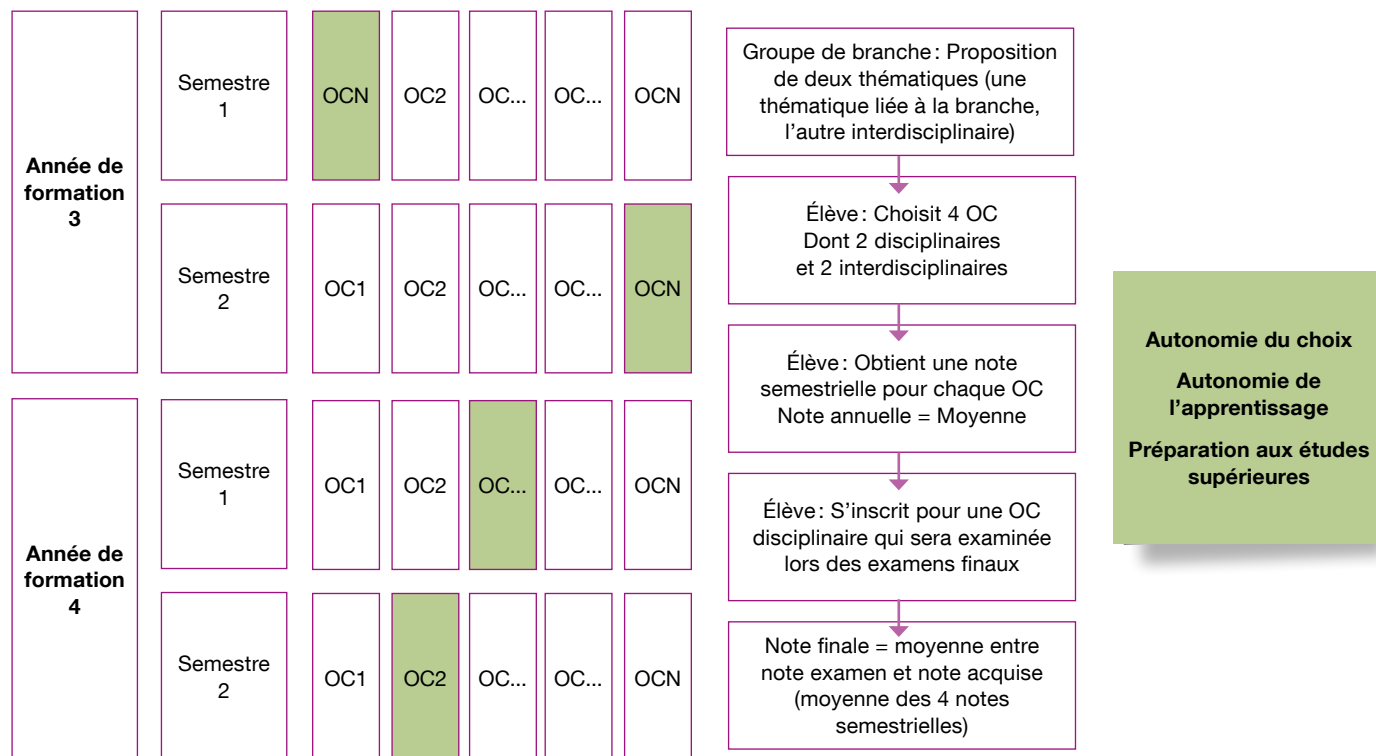


Concept 1	Cours blocs projet
Descriptif	<p>Ce concept est conçu pour développer l'autonomie à travers des activités disciplinaires et/ou interdisciplinaires ciblées sous forme de cours blocs projet, s'étendant sur quatre années de formation. Ces cours-blocs sont aussi l'occasion de pratiquer un bilinguisme actif.</p> <p>Les cours blocs projet visent à développer en profondeur certains contenus disciplinaires en se détachant de la période de 45 minutes. Les thématiques des plans d'études à traiter selon ce modèle sont définies par les conférences de branches.</p> <p>Dès la première année, les élèves s'engagent dans « Apprendre à apprendre » et l'utilisation numérique, fondant ainsi les bases de l'autogestion et de la planification efficace.</p> <p>En deuxième année, la durabilité devient le thème central, intégrant sciences naturelles et sciences sociales pour favoriser une approche holistique des enjeux actuels. La propédeutique scientifique est également abordée pour introduire des compétences utiles (par ex. recherche bibliographique sous la forme d'un mini- TM encadré par l'enseignant-e) à la réalisation du travail de maturité.</p> <p>La troisième année et la quatrième année (1^{er} semestre) mettent l'accent sur la propédeutique scientifique (TM) et l'éducation à la citoyenneté, établissant des ponts entre la science et les questions éthiques et sociales. Le deuxième cycle peut aussi voir la concrétisation d'un projet de classe qui synthétise l'apprentissage antérieur en une expérience collective et pratique (par ex. voyage de classe, engagement social concret, etc.).</p> <p>Le cours bloc du 2^e semestre de la 4^e année est consacré à la préparation du BAC avec des demi-journées de travail auto-organisé pour les élèves, et des demi-journées de BAC blancs ou consacrées à d'autres activités.</p>
Objectifs	<p>Favoriser la collaboration entre branches, entre collègues et entre élèves.</p> <p>Se détacher de la période de 45' pour développer de façon intense un sujet particulier (sur le modèle des cours blocs et séminaires universitaires).</p> <p>Aborder des contenus disciplinaires du plan d'étude d'une autre manière.</p>
Progressivité entre la 1 ^{re} et la 4 ^e année	<p>1^{re} année :</p> <p>1^{er} semestre : stratégies d'apprentissages autonomes, utilisation des outils informatiques, développement de l'auto-organisation (autonomie au sens restreint). Des expériences ont déjà été menées au collège du Sud à la rentrée 2024 et au collège de Gambach (<i>Kick-off</i>).</p> <p>2^e semestre : introduction à la propédeutique scientifique et à la pédagogie du projet.</p> <p>2^e année :</p> <p>Développer le caractère interdisciplinaire d'une thématique sous l'angle de la durabilité et développement de la pensée systémique et holistique. Mettre un accent particulier sur l'innovation et la recherche de solutions diverses. Des expériences ont déjà été menées au collège St-Michel (semaine de la durabilité) et au collège Sainte-Croix (semaine verte).</p> <p>3^e année (1^{er} semestre) :</p> <p>Problématisation, auto-gestion et autonomie dans le cadre de la propédeutique scientifique en lien avec le travail de maturité.</p> <p>Ce cours bloc pourrait permettre à l'élève d'avancer dans son TM de façon indépendante durant plusieurs jours (<i>state of the art</i> bibliographique, problématisation, planification, etc.) avec du coaching individuel, ce qui permettrait également de libérer du temps pour les tuteurs et tutrices qui pourraient s'engager dans un autre cours bloc par exemple.</p> <p>3^e (2^e semestre) et 4^e année :</p> <p>Compréhension du rôle des élèves en tant que citoyen-e-s responsables.</p> <p>L'éducation à la citoyenneté ne doit pas forcément être exclusivement réservée aux élèves de 3^e et 4^e année. L'initiation à la culture du débat politique peut par exemple débiter dès la 1^{re} année avec une démarche progressive sur 4 ans (par ex. : projet de la sélection interne de la Jeunesse Débat au collège St-Michel).</p> <p>Mise en pratique de l'autonomie, capacité à travailler en groupe et à planifier soi-même une semaine de projet que ce soit sous la forme d'un voyage de classe et/ou d'un engagement social.</p> <p>4^e année (2^e semestre) :</p> <p>Capacité de synthèse de la matière de BAC, gestion du temps et des ressources, gestion du stress et de la concentration pour une épreuve écrite de longue durée.</p>

Mise en œuvre	<p>Synchronisation : les cours blocs des 4 années ont lieu en même temps. Cette condition est imposée par la disponibilité des ressources humaines.</p> <p>Organisation par classe et/ou par atelier (sur inscription). Cela signifie que certain-e-s élèves approfondiront certains contenus dans une branche, mais pas dans une autre.</p> <p>Les conférences de branches définissent les contenus que chaque élève doit suivre (dans le cadre des cours standards de 45') et les contenus abordés lors de cours blocs par une partie d'entre eux (un élève qui fait un cours bloc en géographie n'abordera pas une thématique en histoire ou autre par exemple).</p> <p>Mise en place de 6 à 10 jours par année sous forme de cours blocs projet. Le groupe de travail recommande une durée de 10 jours par an.</p> <p>Calendrier : il est recommandé de placer le 1^{er} cours bloc en début d'année scolaire. En effet, les élèves de 1^{re} année ont besoin assez rapidement de connaître les stratégies d'apprentissages et la maîtrise des outils numériques. De même, la propédeutique scientifique doit être mise en place rapidement pour les élèves de 3^e année dans le cadre de leur travail de maturité.</p> <p>L'autonomie des établissements est garantie concernant la répartition sur l'année, l'organisation et le nombre de jours à la suite, (par exemple 1x 5 jours, puis 5 jours répartis individuellement sur l'année durant des jours différents (1 cours le lundi, 1 cours le mardi...), etc.).</p> <p>Planification et répartition des enseignant-e-s dans les cours-blocs</p> <p>Dans un souci de bonne gestion des ressources, les cours blocs devraient pouvoir être réutilisables d'année en année. Sachant que la création d'un tel cours demande beaucoup d'énergie au départ, la planification devrait être pensée une année en avance. Ce laps de temps doit permettre à l'enseignant de bien définir le cadre de son projet, de collaborer avec un-e collègue et de réfléchir comment l'inscrire dans le cadre de son plan d'étude disciplinaire. La répartition des cours blocs en fonction des années et des thématiques se fait en collaboration entre les conférences de branches et la direction.</p> <p>Conciliation entre vie professionnelle et vie privée. La mise en place de cours blocs peut affecter l'organisation hebdomadaire, en particulier pour les personnes engagées à temps partiel, dans un autre établissement ou avec une autre activité professionnelle, ainsi que pour les parents d'enfants en bas âge.</p> <p>Pour les temps partiels, il est possible d'imaginer un modèle nécessitant l'implication des enseignant-e-s dans un cours bloc (à 100%) en les libérant du 2^e cours bloc par exemple.</p>
Évaluation du développement de l'autonomie chez l'élève	<p>Un cours-bloc est évalué à la fois sur la matière acquise et sur les compétences transversales.</p> <p>Les critères d'évaluation du contenu sont définis par les enseignant-e-s du cours.</p> <p>Inscription de la note</p> <p>VARIANTE 1 : La note est inscrite dans la branche concernée par le cours bloc (ou les branches pour les cours blocs interdisciplinaires, par ex. avec un coefficient 0.5 par branche concernée). Cela signifie que pour une même branche, le nombre total de notes peut être légèrement différent d'un élève à l'autre.</p> <p>VARIANTE 2 : La note est inscrite dans une nouvelle branche cantonale (par ex. « Autonomie »).</p> <p>Afin de garantir une certaine homogénéité, les aspects liés aux compétences transversales (en particulier l'approche auto-réflexive des élèves) sont évalués selon un canevas commun établi par un groupe de travail cantonal ou d'établissement. Ces éléments peuvent être ultérieurement inscrits dans le dossier d'apprentissage de l'élève.</p> <p>Le choix des critères d'évaluation – notamment d'un canevas commun pour la notation des compétences transversales – nécessite une réflexion approfondie qui dépasse le cadre de ce mandat. La création d'une commission ad hoc – sur le modèle de la commission TM par exemple – pourrait se charger de cette tâche.</p>

Besoin en ressources	<p>La mise en place d'un cours bloc ne doit pas être imputée uniquement au professeur de classe (sauf pour le projet de classe de 3^e – 4^e année). Comme du contenu des plans d'études est enseigné, il concerne l'ensemble du corps enseignant.</p> <p>La mise en œuvre de cours blocs projet doit tenir compte de la charge de travail des enseignant-e-s. Un jour de cours bloc correspond à environ 8 périodes de 45 minutes. Une semaine de 5 jours à 40 périodes, soit plus qu'une semaine standard à 24 périodes (pour un 100%). Des moments peuvent néanmoins être réservés à du travail individuel ou en groupe des élèves sans la présence d'un professeur. Ce dernier peut consacrer ce temps de travail à du <i>coaching</i>, à d'autres projets pédagogiques ou à d'autres activités professionnelles ou familiales (surtout pour les temps partiels).</p> <p>Afin de garantir une certaine équité entre enseignant-e-s, plusieurs variantes sont imaginées pour inclure les cours blocs projet au cahier des charges (les chiffres proposés ci-dessous sont des estimations grossières qui doivent uniquement servir à la réflexion !):</p> <p>VARIANTE 1 : la participation à un cours bloc fait partie du cahier des charges des enseignant-e-s, mais il faut veiller à une certaine équité au prorata du taux d'engagement.</p> <p>VARIANTE 2 : Il faut trouver un moyen de valoriser financièrement ce type d'enseignement. Cela signifierait que l'enseignement de 24 périodes ne correspondrait plus à un salaire de 100% (mais par exemple à un 90-95 %). 5% seraient attribués pour la participation aux cours blocs. En cas de refus de s'investir à un cours bloc, l'enseignant-e est ainsi payé à 90- 95% pour 24 heures hebdomadaires, mais en contrepartie il bénéficie de 6 à 10 jours de libre supplémentaires durant l'année. Comme pour les heures PC et les TM, l'enseignant-e l'indique dans son formulaire de souhait des heures. Selon les disponibilités, les directions d'écoles peuvent cependant obliger certain-e-s enseignant-e-s à s'investir dans un cours bloc pour avoir une offre suffisante.</p> <p>Formation des enseignant-e-s</p> <p>Formation initiale et continue à la réalisation de cours blocs projet (organisation, évaluation).</p> <p>Mise en place d'une communauté de pratique sur l'autonomie à l'intérieur de l'établissement et/ou au niveau cantonal.</p> <p>Une certaine autonomie et souplesse financière des établissements pour le financement des projets peuvent être nécessaire (par ex. par un budget commun réparti selon les besoins).</p>
Lien avec le S1	<p>Les élèves du S1 (partie francophone) utilisent le nouvel outil PCT (Profil de compétences transversales). Ils devraient donc déjà être en partie familiarisés avec certains outils d'auto-évaluation de leurs compétences transversales. Le premier cours blocs de 1^{re} année pourrait donc aussi se concentrer sur la continuité de ces outils.</p>
Thèmes associés aux autres mandats partiels (MP)	<p>MP1 : Contenu disciplinaire (par branche).</p> <p>MP3 : Durabilité, engagement social, éducation à la citoyenneté.</p> <p>MP4 : Atelier bilingue.</p> <p>MP5 : Interdisciplinarité et préparation au TM.</p>

5. Concept 2: Nouvelle organisation des options complémentaires (OC)



Concept 2	Cours blocs projet
Descriptif	<p>Le programme des OC vise à donner aux élèves de 3^e et 4^e année la liberté de personnaliser leur apprentissage, avec un choix entre des options disciplinaires et interdisciplinaires. L'idée est de proposer des cours semestriels sur le modèle rencontré à l'Université pour creuser une thématique particulière. L'objectif est d'encourager une spécialisation intelligente, tout en assurant une pensée globale à travers des matières interconnectées.</p> <p>Le concept pour les options complémentaires (OC) au gymnase vise à renforcer l'autonomie des élèves dans leur parcours éducatif et à les préparer efficacement pour les études supérieures, en les confrontant à un modèle de cours semestriel comme cela se fait au niveau universitaire. Ce concept contribue à la formation d'élèves indépendants, bien préparés et capables de naviguer avec aisance dans un environnement éducatif exigeant et interdisciplinaire.</p> <p>À long terme, ce concept offre la possibilité de transposer cette même démarche pour les options spécifiques en ayant des cours interdisciplinaires.</p>
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orienter l'option complémentaire vers des thèmes plutôt que des disciplines. Cela donne plus de flexibilité et d'autonomie pour les enseignant-e-s face au plan d'étude cadre. ➤ Intérêt plus grand des enseignant-e-s dans des domaines spécifiques qui ne sont pas enseignés au Collège, en lien avec les intérêts personnels de chacun-e et/ou de l'actualité. ➤ Proposer plus de choix mettant en avant l'interdisciplinarité pour les élèves. ➤ Favoriser l'autonomie des élèves via un choix plus large, leur offrant la possibilité de personnaliser leur curriculum vitae de formation. ➤ Possibilité offerte à l'élève de pouvoir combinaison plusieurs intérêts et compétences disciplinaires. ➤ Développer des prérequis aux futures études universitaires.
Mise en œuvre	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'option complémentaire sera organisée par semestre. L'élève choisit donc quatre OC et sera évalué sur chacune d'elles. ➤ Ø VARIANTE : organisation d'une OC annuelle. L'élève peut donc choisir une OC différente en 3^e et en 4^e année, ce qui peut faciliter leur organisation. ➤ Les OC regrouperont les élèves de 3^e et de 4^e année. ➤ Mise en parallèle de l'horaire des 3^e et 4^e année afin de pouvoir proposer un plus grand éventail de cours pour les élèves. ➤ Inscription via un "tableau noir" de manière numérique selon le principe de premier arrivé, premier servi (Groopie par ex.). ➤ Les inscriptions se font en début d'année civile précédant la tenue du cours, soit au printemps de la 2^e année scolaire et au printemps de la 3^e année scolaire. ➤ Les attributions avec l'ouverture des cours sont annoncées après les vacances de Pâques. ➤ Un-e enseignant-e pourrait, si il ou elle le souhaite, donner 2 cours d'OC par semaine. ➤ Deux plages horaires seraient réservées par semaine pour ces options (mardi et jeudi après-midi). ➤ En cas de manque de salle de classe, l'horaire peut être dédoublé, c'est-à-dire qu'il y aurait une première OC de 14h00 à 15h30 puis de 15h45 à 17h15. Une autre possibilité serait de placer certains cours sur le temps de midi. ➤ Afin de combler le manque d'heures lors du cours du 2^e semestre en 4^e année, l'OC du deuxième semestre aura une dotation horaire de 3 périodes plutôt que les 2 habituelles et se terminera en mai. Un contenu moindre peut aussi être envisagé pour le 2^e semestre de 4^e année (uniquement pour les élèves de 4^e, pas pour celles et ceux de 3^e qui continuent l'OC jusqu'à la fin des cours).
Évaluation du développement de l'autonomie chez l'élève	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La note finale de l'OC en 4^e année, notamment, est le résultat d'une moyenne entre l'évaluation continue et un examen spécifique, reflétant un engagement à long terme dans la matière choisie. ➤ Ø VARIANTE : un examen final oral d'OC n'étant pas obligatoire (art. 24 RRM), les notes acquises durant la 3^e et 4^e année pourraient faire office de note de BAC (moyenne de la note de 3^e et de la 4^e année). ➤ Comme pour le titre du travail de maturité, la dénomination des OC choisies apparaît sur le certificat de maturité.

Besoin en ressources	<ul style="list-style-type: none"> > Chaque conférence de branches propose au minimum une OC interdisciplinaire. > Les enseignant-e-s qui se proposent pour donner une OC peuvent délimiter le nombre de participant-e-s et ont le droit de renoncer à ouvrir leur cours si celui-ci n'est pas suffisamment rempli. > Afin de rétribuer l'ouverture des options en lien avec le nombre de participant-e-s, le défraiement de celui-ci doit répondre aux modalités suivantes : <ul style="list-style-type: none"> • Ø Ouverture du cours pour un semestre = 0.5 heure, puis prorata par rapport au nombre d'élèves inscrits. Par exemple 1 élève = 0.06 heure (selon le modèle détaillé en annexe 3) ce qui correspond à la somme déjà attribuée actuellement par l'État pour le paiement des options complémentaires. • Ø Les calculs proposés en annexe sont uniquement indicatifs !
Thèmes associés aux autres mandats partiels (MP)	<ul style="list-style-type: none"> - MP1 : Contenu disciplinaire (par branche), réorganisation des OC. - MP3 : Traitement de thèmes transversaux. - MP4 : OC bilingue possible. - MP5 : Interdisciplinarité.

6. Concept 3: Approche réflexive de l'élève et dossier d'apprentissage

Concept 3	Cours blocs projet
Descriptif	<p>Le développement de l'autonomie passe par l'acquisition de compétences transversales et par le développement d'une capacité réflexive d'auto-évaluation chez les élèves²⁴. Le dossier d'apprentissage constitue à la fois une organisation des compétences transversales et un outil d'aide à l'auto-évaluation²⁵.</p> <p>Le dossier d'apprentissage ne doit pas devenir un « monstre chronophage » pour l'élève et l'enseignant-e, mais être un outil utile et facile d'utilisation pour la formation gymnasiale. Un exemple concret se trouve en annexe 4.</p> <p>La littérature scientifique montre qu'il existe un lien fort entre le dossier d'apprentissage, souvent appelé aussi portfolio dans la littérature, et le développement de l'autonomie.</p> <p><i>Ø « Le portfolio scolaire peut contribuer au développement des capacités métacognitives d'un élève si ce dernier est impliqué dans le processus d'élaboration. Certain-e-s enseignant-e-s ayant utilisé le portfolio (de présentation ou d'apprentissage) disent avoir changé leur manière de percevoir les élèves.</i></p> <p>Il faut savoir fixer des objectifs limités au portfolio car son suivi demande beaucoup de temps pour l'organisation et la gestion »²⁶.</p> <p>Ø « Le portfolio va permettre d'évaluer l'effort, la progression, au lieu d'évaluer un travail ponctuel. Du coup, on peut mettre en évidence des compétences transversales telles que la persévérance, l'analyse des erreurs. Avec le portfolio, il est possible de donner aux élèves l'occasion de s'impliquer et participer davantage à leur formation en leur donnant une certaine autonomie par rapport à leur évaluation »²⁷.</p>
Objectifs	<p>Soutenir une démarche réflexive d'auto-évaluation chez les élèves.</p> <p>Définir les éléments d'auto-évaluation et les organiser.</p> <p>Conserver la trace et les preuves de la progression de l'élève.</p> <p>Servir de base de discussion avec les enseignant-e-s.</p>

24. Naccache (2006).

25. Dévé (2009).

26. Jalbert (1997).

27. Clauzard (2021).

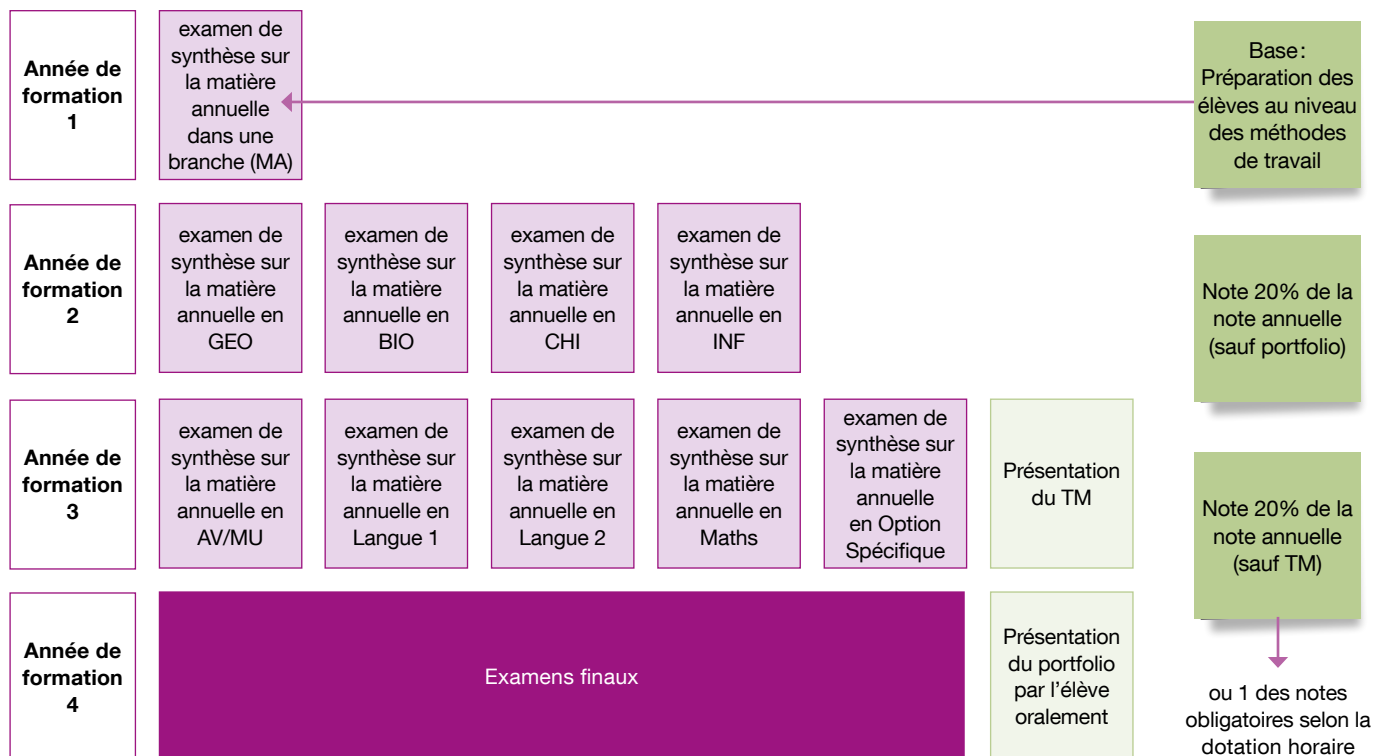
Contenu du dossier	<p>Les éléments d'auto-évaluation sont organisés en trois catégories. La première catégorie regroupe les compétences transversales et constitue le socle du dossier d'apprentissage. On y trouve les compétences suivantes (liste non- exhaustive, basée sur le PEC du 26 septembre 2023) :</p> <ul style="list-style-type: none"> > Compétences méthodologiques Ø Je suis capable (i) de planifier et organiser mon travail/ma formation globale, (ii) de préparer un examen/une session d'examens, (iii) de rechercher et exploiter des informations, (iv) d'utiliser l'ordinateur pour mes études, (v) faire preuve de raisonnement. > Compétences personnelles Ø Je suis capable (i) de faire preuve de discipline, de volonté et de persévérance, (ii) de gérer des situations difficiles et de faire preuve de résilience, (iii) d'équilibrer mes études avec les autres aspects de mon existence, (iv) de faire preuve de curiosité et d'empathie, (v) de faire preuve de créativité. > Compétences socio-communicatives Ø Je suis capable (i) de m'exprimer oralement en public, (ii) d'interpréter adéquatement les informations reçues, (iii) de gérer les conflits dans un groupe ou de dégager un consensus, (iv) de travailler et collaborer en équipe, (v) de prendre des responsabilités/assumer des responsabilités sociales. <p>La deuxième catégorie du dossier concerne le parcours de formation suivi par l'élève : OS, OC, TM, cours-blocs projet, compétences développées dans les thèmes transversaux du PEC (développement durable, numérisation, interdisciplinarité, citoyenneté, bilinguisme et propédeutique scientifique).</p> <p>La troisième catégorie s'attache au projet de formation de l'élève : objectifs professionnels, objectifs de formation, objectifs personnels.</p>
Mise en œuvre générale	<p>Le dossier d'apprentissage est introduit dès le début de la première année et suit les élèves pendant leurs quatre années de gymnase.</p> <ul style="list-style-type: none"> > Chaque élève est responsable de la constitution progressive de son dossier d'apprentissage. Il est accompagné (« coaché ») dans cette démarche par ses enseignant-e-s. > Dès le début, l'élève doit réaliser que son dossier d'apprentissage est une ressource importante pour la réussite de ses études. Aussi, il est important que les enseignant-e-s y fassent référence aussi régulièrement que possible. > Au minimum lors de chaque projet, lors de chaque cours bloc, ainsi que dans le cadre des OS, OC et du TM, les compétences transversales visées et les thèmes transversaux abordés doivent être explicités dès le début par les enseignant-e-s (p.ex. dans ce projet, nous allons travailler la recherche et l'exploitation des informations, le travail en équipe et la citoyenneté). Idéalement, chaque séquence de cours peut être liée au dossier d'apprentissage. > Après chaque travail sur une des composantes du dossier d'apprentissage, les élèves documentent leur apprentissage à l'aide d'une trace concrète (p.ex. fichier informatique), auto-évaluent leur performance sur une échelle prédéfinie (p.ex. de 1 à 10) et complètent l'évaluation de commentaires sur ce qui s'est bien déroulé, sur ce qui a posé un problème et sur les leçons à tirer. > Le dossier d'apprentissage conserve un historique des évaluations précédentes et met en évidence la progression de l'élève. L'élève peut décider dans son dossier d'apprentissage quelles informations il souhaite conserver privées.

Variantes de mise en œuvre et progressivité entre la 1 ^{re} et la 4 ^e année	<p>Le dossier d'apprentissage laisse une certaine marge de manœuvre aux établissements pour sa mise en œuvre concrète.</p> <p>Marge de manœuvre 1 : attribution du suivi du dossier d'apprentissage Les établissements choisissent quel-le-s enseignant-e-s prennent en charge le suivi du dossier d'apprentissage des élèves (accompagnent les élèves dans le développement de leur dossier). Un choix possible est :</p> <ul style="list-style-type: none"> > en 1^{re} année, suivi par le professeur de classe ; > en 2^e année, suivi par le professeur d'OS ou le professeur de classe ; > en 3^e année, suivi par le tuteur du TM ; > en 4^e année, suivi par le professeur d'OC ou le professeur de classe. > Ø VARIANTE : attribuer à chaque enseignant-e un nombre limité d'élèves pour le suivi (par ex. 5 élèves par enseignant-e) avec une décharge horaire spécifique (cf. besoin en ressources). <p>Marge de manœuvre 2 : étendue du dossier d'apprentissage Les établissements choisissent quelles dimensions du dossier d'apprentissage ils mettent à disposition des élèves et quand cette mise à disposition intervient. La partie sur les compétences transversales constitue la base obligatoire. La partie sur le parcours de formation est ajustable par chaque établissement. La partie sur les objectifs de formation est personnelle (privée ?) et à discrétion de chaque élève.</p> <p>Marge de manœuvre 3 : support du dossier d'apprentissage Il peut prendre la forme d'un dossier papier (type classeur fédéral) ou d'un outil numérique personnel (type classeur OneNote) ou en ligne (application web). Dans le dernier cas, une mise en commun entre établissements du développement de l'application (ou du paiement des licences) paraît indispensable.</p>
Évaluation du développement de l'autonomie chez l'élève	<p>Le dossier d'apprentissage de chaque élève est « vérifié » par les enseignant-e-s (p.ex. prof de classe) au moins une fois en début d'année et en fin d'année. Dans l'intervalle, les enseignant-e-s accompagnent les élèves dans leur travail sur le dossier.</p> <ul style="list-style-type: none"> > La « vérification » du dossier a pour objectif d'évaluer les progrès de l'élève dans sa capacité à s'auto-évaluer sur les différentes composantes du dossier et à justifier de son auto-évaluation. > En fin de quatrième année, l'autonomie de l'élève est évaluée (de manière certificative ?) lors d'un examen oral, basé sur le contenu du dossier d'apprentissage. L'élève choisit un travail utilisé comme « trace » dans son dossier et discute de son auto-évaluation en lien avec ce travail avec l'enseignant-e. Ø VARIANTE : La note est inscrite dans une nouvelle branche cantonale (par ex. « Autonomie »). Les notes des cours blocs projet y figurent également.
Besoin de ressources	<p>Le dossier d'apprentissage requiert du temps pour son suivi par les enseignant-e-s. Le temps estimé par élève varie de 0.05 à 0.1 période de décharge.</p> <p>Le suivi du dossier d'apprentissage par les enseignant-e-s nécessite de former ces derniers à ce type d'accompagnement (formation continue de type « coaching »). S'il est sous forme d'une application web, le dossier d'apprentissage requiert un développement important, ainsi que l'hébergement et la maintenance liés à toute application informatique. Chaque dossier étant personnel, la confidentialité et la sécurité sont des éléments importants à garantir. La simplicité d'utilisation et la visualisation des auto-évaluations sous forme graphique sont également des fonctions importantes.</p> <p>Le choix des critères d'évaluation pour un dossier d'apprentissage nécessite une réflexion approfondie qui dépasse le cadre de ce mandat. La création d'une commission ad hoc dédiée à cet outil – sur le modèle de la commission TM par exemple – pourrait se charger de cette tâche.</p>
Conformité avec le PEC	Liste des compétences transversales, basée sur le PEC du 26 septembre 2023 et du 1 ^{er} août 2024.
Lien avec le S1	Outil PCT (profil de compétence transversale) développé pour la partie francophone du canton ²⁸ .
Thèmes associés aux autres mandats partiels (MP)	<p>MP1 : Plans d'études.</p> <p>MP3 : Auto-réflexion sur certains thèmes transversaux (durabilité, citoyenneté, engagement social, etc.).</p>

28. Lang (2024).



7. Concept 4: Évaluations de synthèse



Concept 4	Cours blocs projet
Descriptif	<p>Ce concept présente une série d'examens de synthèse qui se déroulent sur l'ensemble du cursus. Ils sont conçus pour améliorer les stratégies de travail telles que l'organisation et la planification, et pour évaluer la capacité des élèves à appliquer et intégrer leurs connaissances de manière cohérente. Les évaluations s'intensifient d'année en année, culminant dans des examens finaux en 4^e année, où l'élève est évalué sur des compétences transversales qui représentent une part substantielle de la note annuelle.</p> <p>Ce concept vise à créer une progression cohérente dans l'évaluation des élèves, avec un accent croissant sur l'autonomie et les compétences méthodologiques à mesure qu'ils avancent dans leur formation. Les évaluations sont conçues pour encourager les élèves à affiner leurs stratégies de travail, en garantissant ainsi qu'à la fin de leur formation, ils possèdent non seulement des connaissances académiques solides, mais aussi un ensemble de compétences essentielles pour leur succès futur dans l'enseignement supérieur et au-delà.</p>
Objectifs	Renforcer les compétences d'organisation, de planification, de synthèse, de pensée systémique et holistique, d'analyse critique, etc.
Progressivité entre la 1 ^{re} et la 4 ^e année	<p>1^{re} année : Un examen de synthèse est effectué sur la matière annuelle dans une branche spécifique. Cela établit la base pour évaluer la compréhension globale et la capacité à relier les connaissances acquises tout au long de l'année.</p> <p>2^e année : Les examens de synthèse couvrent plusieurs matières annuelles telles que la géographie (GEO), la biologie (BIO), la chimie (CHI) et l'informatique (INF). Chaque examen teste la capacité à consolider et à synthétiser les connaissances spécifiques à chaque discipline.</p> <p>3^e année : Les évaluations comprennent des examens de synthèse sur des sujets comme les arts visuels et la musique (AV/MU), ainsi que sur des branches éliminatoires, donc les langues 1 et 2, les mathématiques et l'OS renforçant ainsi les compétences linguistiques et analytiques. L'évaluation s'étend également au travail de maturité, permettant une évaluation spécialisée et personnalisée.</p> <p>4^e année : La quatrième année se termine par les examens finaux, qui constituent eux-mêmes un « examen de synthèse ». Grâce aux examens de synthèse déjà organisés les années précédentes, les élèves seront préparés au mieux à ces examens finaux. Évaluation finale du dossier d'apprentissage.</p>
Mise en œuvre	<p>Afin de ne pas ajouter « <i>un niveau de stress trop élevé</i> » aux élèves, il est recommandé de les préparer progressivement à ces évaluations de synthèse, par exemple en réalisant ensemble des résumés synthétiques qui visent à tisser des liens (sous forme de cartes conceptuelles par exemple).</p> <p>Concernant l'examen, l'objectif n'est pas de mesurer la capacité d'apprendre par cœur, mais plutôt d'avoir une vision systémique de la matière. En ce sens, des examens « open-book » pourraient être parfois envisagés.</p> <p>L'évaluation de synthèse est à réaliser (partiellement) en commun par branche.</p>
Évaluation du développement de l'autonomie chez l'élève	Une portion significative de la note annuelle (env. 20%) étant attribuée lors de cet examen de synthèse, l'élève se doit de maîtriser différentes méthodes de travail (par ex. capacité à s'organiser, à hiérarchiser l'information, à faire des liens, à mémoriser, etc.).
Besoin en ressources	D'un point de vue des infrastructures, une salle d'examen commune ou une période commune dédiée à ces examens de synthèse pourrait être utile (mais pas forcément nécessaire).
Thèmes associés aux autres mandats partiels (MP)	MP1 : Plans d'études disciplinaires.

8. Concept 5: Plans d'études et boîtes à outils des conférences de branches

Concept 5	Cours blocs projet
Descriptif	<p>La révision des plans d'études disciplinaires au niveau cantonal sera l'occasion de définir de façon claire les principales compétences transversales mobilisables par branche. De façon plus détaillée, cela peut passer par le développement de différents outils inhérents à la conférence de branches au niveau de l'établissement ou au niveau cantonal pour favoriser les synergies. C'est aussi l'occasion pour les conférences de branches d'essayer de repenser certains modes d'évaluation.</p>
Objectifs	<p>Mettre en œuvre de façon concrète et donner du sens aux compétences transversales en les reliant avec des contenus disciplinaires spécifiques aux branches.</p> <p>Offrir un inventaire des ressources à disposition (« boîte à outils ») pour l'élève et pour l'enseignant-e par discipline ou avec un caractère interdisciplinaire.</p> <p>Faciliter le travail autogéré (« autonomie au sens strict ») des élèves durant les cours ou lors de l'absence d'un-e enseignant-e (lors de maladie, de formation continue, ou de l'engagement de l'enseignant-e dans la réalisation d'un projet d'école).</p>
Progressivité entre la 1 ^{re} et la 4 ^e année	<p>L'acquisition de certaines compétences transversales opérationnelles (par ex. logiciels de bureautique) se fait par l'utilisation répétée des outils définis par les conférences de branches durant l'entier du cursus gymnasial: « <i>c'est en forgeant (beaucoup) que l'on devient (un bon) forgeron</i> ».</p>
Mise en œuvre	<p>Les enseignant-e-s à titre individuel et/ou dans le cadre de leur conférence de branches (d'établissement ou cantonal) établissent un inventaire concret des ressources et outils mobilisables en fonction des chapitres abordés durant l'année scolaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> > La « boîte à outils » doit regrouper de façon structurée et organisée des ressources pédagogiques pour l'élève (par ex. site web spécifique, Sharepoint). <ul style="list-style-type: none"> • Ø Au niveau de la discipline, elle pourrait contenir des ressources numériques (par ex. liste de liens de site web, logiciels spécifiques), des protocoles de laboratoire, des ouvrages de référence, etc. • Ø Au niveau interdisciplinaire, elle pourrait contenir des guides pour la recherche de sources fiables, pour noter les références bibliographiques, pour utiliser des logiciels de bureautique, pour une utilisation raisonnée et pertinente des outils d'intelligence artificielle, etc. > Proposition de méthodes et d'outils pour la création d'une pédagogie inversée ou de cours en ligne (MOOC, etc.) qui peuvent par exemple être utilisés de façon autonome.
Évaluation du développement de l'autonomie chez l'élève	<ul style="list-style-type: none"> > Capacité à utiliser de façon autonome les ressources mises à disposition par les conférences de branches. > Repenser certains modes d'évaluation pour développer l'autonomie et l'approche auto-réflexive de l'élève.
Besoin en ressources	<p>Mandat cantonal via la structure cantonale des conférences de branches pour la création de plans d'études disciplinaires, puis pour la mise en place de « boîtes à outils » par branche. Ces dernières sont évolutives. Les établissements essaient d'offrir aux élèves des espaces propices au travail en autonomie: espace d'échange, de collaboration, de recherche, etc.</p>



Mandat partiel 3

Thèmes transversaux : éducation au développement durable (EDD)

Mandat/Mission

Le projet fribourgeois accorde une attention particulière à l'éducation au développement durable (EDD), un thème vaste qui englobe plusieurs dimensions : écologique, économique, politique, éthique et morale. Dans le cadre de ce mandat partiel, l'école et l'enseignement se concentrent sur la maturation sociale des élèves, au même titre que leur aptitude générale aux études. La mission de l'école consiste ainsi à aider les élèves à développer des compétences dans le domaine de l'EDD.

Impulsions

1. **La géographie porte la responsabilité principale de l'éducation au développement durable**, qui est intégrée dans le curriculum scolaire, mise en réseau de manière interdisciplinaire et appliquée dans une perspective pratique.
2. **La responsabilité de la coordination et de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté** revient à l'histoire ou à une autre discipline des sciences humaines et sociales.
3. Pour renforcer l'éducation au développement durable ainsi que l'éducation à la citoyenneté, des ressources supplémentaires seront nécessaires.
4. Les élèves réalisent **un projet personnel contribuant au bien commun**.

Message clé

L'éducation au développement durable et à la citoyenneté est d'autant plus efficace lorsque l'enseignement, la culture scolaire et l'organisation de l'école se renforcent mutuellement. Cela nécessite une compréhension commune, un langage partagé et une terminologie cohérente. Les écoles ont ainsi pour mission, dans le cadre d'une approche scolaire globale (« Whole School Approach »), non seulement d'enseigner et d'accompagner les élèves dans leur apprentissage, mais aussi de garantir une culture scolaire inclusive et sécurisante. Les élèves doivent être encouragés à développer la capacité de prendre des responsabilités, non seulement envers eux-mêmes et leurs pairs, mais aussi envers les générations futures et l'environnement.

La prise en charge de la coordination de l'éducation à la citoyenneté par l'histoire ou une autre discipline des sciences humaines et sociales offre l'opportunité de transmettre de manière systématique des connaissances politiques et des compétences démocratiques. Grâce à une collaboration étroite entre les disciplines, à l'intégration de projets, d'excursions et de débats, ainsi qu'à l'implication active des élèves, l'école peut jouer un rôle clé dans l'éducation à la citoyenneté et former des jeunes citoyens responsables et éclairés.

Commentaire du groupe de pilotage

La promotion des compétences transversales, ainsi que le développement des domaines transversaux, constituent l'un des axes majeurs du projet Matu2027. C'est pourquoi le groupe de pilotage accorde une grande importance à l'examen minutieux des propositions du groupe et à la réflexion sur les moyens de les mettre en œuvre dans les écoles.

Les propositions du groupe sont globalement bien accueillies, en grande partie grâce à la qualité des réflexions sur l'éducation au développement durable (EDD) et l'éducation à la citoyenneté, ainsi qu'au matériel détaillé proposé comme source d'inspiration. Toutefois, il a déjà été souligné ailleurs l'importance de veiller à ne pas surcharger l'enseignement d'une idéologie.

Cependant, si les propositions du groupe étaient appliquées de manière stricte, certaines difficultés pourraient émerger. Par exemple :

- En demandant des heures supplémentaires pour la géographie ou l'histoire, le groupe pourrait provoquer des réactions vives, d'autant plus que la DFAC ne prévoit pas d'augmenter le nombre d'heures dans la grille horaire et que les autres disciplines sont réticentes à céder du temps. La question se pose donc de savoir si les besoins en ressources supplémentaires pourraient être satisfaits autrement, par exemple à travers de nouveaux formats d'apprentissage.
- La proposition d'introduire une nouvelle option spécifique bouleverserait les pratiques pédagogiques actuelles. En effet, jusqu'à présent, l'enseignement s'est principalement concentré sur des disciplines durant trois années, tandis que la nouvelle option introduirait une approche thématique. Si cette idée devait être mise en œuvre, il serait nécessaire de réfléchir à l'impact de cette évolution sur les autres options.

D'autres groupes de travail ont également évoqué les possibilités de développement des options complémentaires. Des modules thématiques d'un ou deux semestres pourraient en effet offrir des opportunités d'innovation intéressantes.

Rapport du groupe de travail

1. Introduction

Le nouveau plan d'études cadre (PEC) et le canton de Fribourg soutiennent l'éducation en vue d'un développement durable (EDD) dans les gymnases fribourgeois. L'éducation en vue d'un développement durable prend tout son sens lorsque l'enseignement, la culture scolaire et l'organisation de l'établissement interagissent. Cela nécessite une compréhension commune, un langage partagé et une terminologie cohérente en lien avec le développement durable.

Les établissements ont ainsi pour mission, dans le cadre d'une approche scolaire globale, non seulement d'enseigner aux élèves, mais également de garantir une culture scolaire bienveillante, sécurisante et inclusive. Les élèves doivent être encouragés et accompagnés à devenir capables d'assumer des responsabilités envers eux-mêmes, envers autrui, envers l'environnement et envers les générations futures.

Parallèlement, les partenariats scolaires (avec les communes, les entreprises, les EMS, etc.) sont entretenus afin d'établir un lien entre le gymnase et le monde extérieur. Ainsi, des actions concrètes permettent non seulement de donner du sens à l'EDD, mais aussi d'appliquer directement les apprentissages. Par exemple, une semaine de projet autour de l'EDD, un travail autonome ou des stages ponctuels peuvent permettre de créer ce lien.

« Pour acquérir les compétences liées à l'EDD, des méthodes actives et des principes pédagogiques sont utilisés en classe, favorisant une forte participation des élèves. L'EDD se déploie particulièrement bien dans une interaction entre expérience, action et mise en pratique à travers des projets en lien avec le développement durable, ainsi que par une réflexion intense et critique sur les valeurs, les normes, les intérêts et les schémas de comportement. Sont ici essentiels : la centration sur les élèves, l'approche par projet, l'approche par problèmes, la recherche de solutions aux conflits, l'orientation vers l'action, l'auto-organisation, un lien avec le vécu, l'apprentissage transformateur et l'orientation vers l'avenir. »

(Extrait des recommandations sur les domaines d'enseignement transversaux, CDIP)

L'éducation en vue d'un développement durable (EDD) est soutenue et exigée par les lois scolaires cantonales²⁹⁻³¹, les plans d'études³²⁻³⁴ et les documents officiels des écoles professionnelles³⁵. L'EDD met fortement l'accent sur une vie de qualité pour toutes et tous, aujourd'hui et à l'avenir. Dans ce contexte, des disciplines comme la géographie et l'histoire occupent une place et un rôle particulièrement importants.

Il est cependant essentiel « que les élèves acquièrent un savoir interdisciplinaire sur les défis mondiaux actuels et reçoivent les outils nécessaires pour identifier les marges de manœuvre individuelles et collectives, imaginer des évolutions souhaitables pour l'avenir et aborder des problématiques concrètes »³⁶. Pour transmettre aux élèves les compétences dont ils ont besoin pour mener une vie saine, socialement connectée, professionnellement épanouie, engagée et respectueuse de l'environnement, l'engagement de l'ensemble de la communauté scolaire est requis (direction, enseignant-e-s, élèves, parents, secrétariat, concierge, cafétéria, etc.).

Pour soutenir la mise en œuvre dans les établissements, la Direction de la formation et des affaires culturelles (DFAC) du canton de Fribourg a en outre élaboré un guide qui poursuit les quatre objectifs suivants :

- Introduction de l'approche globale d'établissement (Whole School Approach) pour « faire vivre » l'EDD dans l'ensemble de l'école
- Présentation d'un processus possible pour la mise en œuvre de cette approche, en cohérence avec les exigences cantonales en matière d'assurance qualité
- Développement de la compréhension de l'EDD dans toute la communauté scolaire
- Présentation des structures et ressources cantonales en lien avec l'EDD

29. art. 3, l. 3 de la « Loi sur la scolarité obligatoire » (LS).

30. art. 5, al. de la « Loi sur l'enseignement secondaire supérieur » (LESS).

31. art. 15, al. c de la « Loi sur la formation professionnelle » (LFP).

32. Lehrplan21 (LP21).

33. Plan d'étude romand (PER).

34. Rahmenlehrplan gymnasiale Maturitätsschulen vom 20. Juni 2024 <https://www.edk.ch/de/themen/gymnasium>.

35. <https://www.fr.ch/deef/sfp/pendant-lapprentissage/cours-professionnels>.

36. éducation21 : <https://education21.ch/de/bne-verstaendnis>.

Outre les propositions qui suivent concernant la mise en œuvre de l'éducation au développement durable et de l'éducation à la citoyenneté, nous renvoyons à ce guide (version finale à paraître) ainsi qu'au réseau d'écoles³⁷.

Le groupe de travail du mandat partiel 3 « Transversalité et éducation au développement durable » recommande aux rectrices et recteurs des gymnases fribourgeois la mise en œuvre des propositions détaillées aux chapitres 2 et 3. Nous recommandons également une bonne collaboration avec les établissements de la scolarité obligatoire afin d'éviter les redondances et les répétitions. Un échange régulier entre les différents gymnases est aussi souhaitable.

2. La place de l'Éducation au développement durable (EDD) et de l'Éducation à la citoyenneté dans l'enseignement gymnasial

2.1 Éducation au développement durable

Dans le PEC pour les écoles de maturité du 8 septembre 2023, on trouve à la page 34 le passage suivant :

« Afin d'acquérir, dans le cadre de la formation gymnasiale, les outils nécessaires à l'analyse et à la gestion des défis liés au développement durable, un module de base approfondi "Développement durable" doit être intégré aussi tôt que possible dans le curriculum. La discipline géographie porte la responsabilité principale de ce module de base et en fixe les contenus dans le plan d'études. Des partenariats disciplinaires favorisant une mise en réseau interdisciplinaire sont souhaitables. »

Pour mettre en œuvre cette idée dans un établissement, une approche structurée et coopérative est recommandée, afin d'intégrer efficacement le module de base « Développement durable » dans le curriculum tout en créant des liens interdisciplinaires. Voici quelques étapes concrètes et propositions pour cette mise en œuvre :

1. Intégration précoce dans le plan d'études

- Planification du curriculum : le module de base « Développement durable » devrait être intégré le plus tôt possible dans la formation gymnasiale. La discipline géographie en est le principal vecteur, car elle couvre déjà de nombreux aspects de la durabilité (environnement, gestion des ressources, changement climatique, etc.).
- Élaboration du plan d'études : la conférence de branche géographie, en collaboration avec la direction de l'établissement et les autorités scolaires, élabore un plan d'études spécifique pour ce module. Celui-ci peut inclure des thèmes tels que les enjeux environnementaux mondiaux, l'utilisation durable des ressources, la justice sociale, la durabilité économique ou encore le rôle des organisations internationales.

³⁷. Ce guide est le résultat d'un processus participatif initié par le réseau fribourgeois d'écoles en santé et durables (écoles21). Ce réseau a été mis en place en lien avec la stratégie du développement durable 2021-31 de l'Etat de Fribourg. L'élaboration du guide a été accompagnée par éducation21.

2. Favoriser les partenariats disciplinaires

- Collaboration interdisciplinaire : des partenariats peuvent être établis avec des disciplines comme la biologie, la chimie, l'économie et droit, la philosophie ou l'histoire. Chaque discipline apporte une contribution spécifique au développement durable :
 - Biologie : biodiversité et écosystèmes durables
 - Chimie : impact environnemental des procédés chimiques et technologies durables
 - Économie et droit : systèmes économiques durables, justice globale et développement économique
 - Philosophie : questions éthiques liées à la durabilité et responsabilité envers les générations futures
- Projets interdisciplinaires : les élèves peuvent réaliser des projets conjoints mobilisant différentes perspectives sur la durabilité, par exemple en étudiant un problème environnemental local selon les angles écologique, économique et social.

3. Intégration dans l'enseignement

- Méthodes interactives : le module de base peut être enrichi par des méthodes d'apprentissage actives et concrètes, telles que des études de cas, jeux de rôles, simulations ou interventions d'expert-e-s externes sur des thèmes d'actualité.
- Excursions et mises en pratique : des visites d'entreprises ou d'organisations engagées dans des pratiques durables (agriculture, énergie, etc.) permettent aux élèves d'acquiescer une compréhension concrète.
- Projets et présentations : les élèves peuvent concevoir et présenter en groupes leurs propres projets sur des défis de durabilité, locaux ou globaux, dans un cadre interdisciplinaire.

4. Formation continue du corps enseignant

- Formations des enseignant-e-s : pour assurer une mise en œuvre réussie et rester à jour, des formations continues sur les thèmes de l'éducation au développement durable (EDD) sont nécessaires. Ces formations peuvent être organisées par des organismes externes ou au sein des réseaux scolaires.

5. Coopération avec des partenaires externes (réseau « École21 », A Rounder Sense of Purpose (RSP), WWF, etc.)

- Partenariats : les écoles peuvent coopérer avec des ONG, des instituts de recherche ou des initiatives locales. Ces partenaires peuvent proposer des ateliers, soutenir les projets des élèves ou intervenir comme conseillers.

6. Ancrage dans la vie scolaire

- Implication de la communauté scolaire : la durabilité ne doit pas rester un concept théorique, mais être vécue dans le quotidien de l'école. Cela peut se traduire par des projets de réduction des déchets, des mesures d'économie d'énergie, des achats responsables, ou encore des groupes de travail comme un conseil d'élèves ou un groupe climat.

- Implication de la cafétéria scolaire : celle-ci peut être utilisée comme terrain d'apprentissage pratique autour de la durabilité (alimentation locale et de saison, produits issus du commerce équitable, réduction des déchets, tri, campagnes d'information, participation des élèves à l'élaboration des menus, jardin scolaire).
- Lien avec des projets concrets : les élèves peuvent s'impliquer dans des projets comme la création d'un jardin scolaire (urban gardening) ou la participation à des actions pour le climat.

7. Évaluation et amélioration continue

- Retours et ajustements : le module de base doit faire l'objet d'une évaluation régulière afin de vérifier l'atteinte des objectifs d'apprentissage et la qualité de l'interdisciplinarité. Les retours des élèves et des enseignant-e-s peuvent servir à adapter et améliorer continuellement le curriculum.

Conclusion : Grâce à ces mesures, le module de base « Développement durable » peut être intégré efficacement dans le curriculum scolaire, mis en réseau de manière interdisciplinaire et mis en œuvre de façon concrète, permettant ainsi aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires pour analyser et gérer les défis liés à la durabilité.

2.2 Éducation à la citoyenneté

Dans le PEC pour les écoles de maturité du 8 septembre 2023, on trouve à la page 37 le passage suivant :

« L'éducation à la citoyenneté s'organise sur quatre niveaux :

- Transmission des bases disciplinaires dans le cadre du cours d'histoire, éventuellement aussi dans d'autres disciplines des sciences humaines et sociales (voir chapitre 2.2 du plan cadre)
- Transmission de contenus disciplinaires complémentaires par d'autres domaines d'enseignement (voir chapitre 2.3 du plan cadre)
- Approfondissement des bases dans des cadres interdisciplinaires et lors d'activités extrascolaires (voir chapitre 2.5 du plan cadre)
- Expériences politiques pratiques dans le cadre de la culture scolaire (voir chapitre 2.6 du plan cadre)

La responsabilité de la coordination et de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté dans ces quatre dimensions revient à la discipline histoire ou à une autre discipline des sciences humaines et sociales. »

La mise en œuvre de la coordination et de la responsabilité pour l'éducation à la citoyenneté par la discipline histoire ou une autre discipline des sciences humaines et sociales nécessite une approche structurée, dans laquelle les contenus, les méthodes et les projets à l'échelle de l'établissement sont intégrés de manière systématique dans l'enseignement politique.

Vous trouverez ci-dessous quelques étapes et propositions concrètes pour la mise en œuvre :

1. Mise en œuvre dans le curriculum :

- Rôle central de l'histoire : étant donné que l'histoire est souvent étroitement liée à l'éducation à la citoyenneté, cette discipline devrait assumer la direction et intégrer au plan d'études les thèmes centraux tels que démocratie, droits humains, systèmes politiques, éducation à la citoyenneté et relations internationales.
- Extension à d'autres disciplines : d'autres disciplines des sciences humaines et sociales comme la géographie, l'économie et droit ou la philosophie peuvent également être intégrées activement à l'éducation à la citoyenneté. Par exemple, la géographie peut aborder des liens politiques globaux (conflits, migration, politique climatique), tandis que l'économie et droit et la philosophie traitent des questions liées à la vérité, à la morale et à la justice en politique.

2. Collaboration interdisciplinaire :

- Coordination par une équipe enseignante : un-e enseignant-e d'histoire devrait assurer la coordination, soutenu-e par une équipe issue d'autres disciplines. Ensemble, ils développent un concept transversal de l'éducation à la citoyenneté adapté aux différents niveaux scolaires.
- Projets interdisciplinaires : l'éducation à la citoyenneté devrait prendre la forme de projets interdisciplinaires (p. ex. changement climatique et justice mondiale), dans lesquels les élèves analysent des événements politiques actuels selon diverses perspectives (historique, géographique, économique, éthique).

3. Intégration de l'éducation à la citoyenneté dans la vie scolaire :

- Journées et ateliers thématiques : l'établissement devrait organiser régulièrement des journées ou des semaines de projets autour de thématiques politiques. Des expert-e-s (politiques, ONG, etc.) peuvent être invité-e-s à donner des conférences ou à animer des discussions (p. ex. Jeunesse débat, visite de représentant-e-s politiques de divers partis, ambassadeur-rice-s).
- Parlement ou représentation des élèves : une représentation des élèves peut être activement intégrée à l'éducation à la citoyenneté en mettant en œuvre des sujets tels que démocratie, participation et droits des élèves.
Excursions et événements : des visites d'institutions politiques (parlements, tribunaux, musées) ou la participation à des événements politiques (parlements de jeunes, simulations de processus politiques tels que Model United Nations, visite de l'ONU à Genève, débats politiques télévisés) renforcent la compréhension des structures et mécanismes politiques.

4. Éducation à la citoyenneté en classe :

- Sujets politiques actuels : dans les cours d'histoire (ou d'autres disciplines des sciences humaines et sociales), des événements et débats politiques actuels peuvent être abordés régulièrement afin de permettre aux élèves d'établir un lien entre passé et présent (p. ex. lecture régulière de journaux/projet "journal au gymnase").

- Débats et tables rondes : l'éducation à la citoyenneté vit par la discussion et le débat. Des débats sur des thèmes politiques actuels ou des événements historiques à portée politique peuvent être organisés régulièrement en classe. Cela renforce la capacité des élèves à argumenter, à remettre en question des positions et à s'impliquer dans des discours politiques.

5. Utilisation de médias numériques et interactifs :

- Compétences médiatiques : l'éducation à la citoyenneté nécessite également un rapport critique à l'information. Des disciplines comme l'histoire ou la géographie peuvent aider à développer ces compétences en apprenant aux élèves à évaluer les sources, à distinguer les faits des opinions et à repérer les fake news (p. ex. traitement médiatique des crises mondiales).
- Outils numériques : l'usage d'outils numériques interactifs comme les simulations de processus politiques, les forums de discussion en ligne ou les plateformes numériques traitant de contenus politiques peut favoriser l'intérêt pour l'éducation à la citoyenneté (p. ex. simulation de décisions politiques sur des plateformes comme « Parlement Simulation » ou iCivics).

6. Coopération avec des partenaires externes :

- Expert-e-s et partenaires externes : les écoles peuvent coopérer avec des fondations politiques, des institutions éducatives, des ONG ou des parlements de jeunes. Ces organisations proposent souvent du matériel, des conférences ou des ateliers pour favoriser la compréhension des enjeux politiques (p. ex. Jeunesse débat).
- Projets de participation politique : les écoles peuvent développer avec ces partenaires des projets de participation politique permettant aux élèves de s'impliquer dans des processus réels, comme des dialogues citoyens ou des projets participatifs au niveau communal.

7. Formation continue des enseignant-e-s :

- Formation continue du corps enseignant : pour mettre en œuvre efficacement l'éducation à la citoyenneté, les enseignant-e-s doivent participer régulièrement à des formations leur permettant d'aborder des thématiques politiques actuelles et d'explorer des méthodes didactiques adaptées à cet enseignement. Ces formations peuvent aussi porter sur de nouvelles formes de participation et d'éducation à la démocratie.

8. Évaluation et amélioration continue :

- Retour et adaptation : la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté doit être régulièrement évaluée. Le retour des élèves, les discussions au sein de l'équipe pédagogique et les échanges avec les partenaires extérieurs permettent de faire évoluer le concept et de l'adapter aux développements politiques actuels.

Conclusion : la prise en charge de la coordination de l'éducation à la citoyenneté par l'histoire ou une autre discipline des sciences humaines et sociales permet une transmission structurée du savoir politique et des compétences démocratiques. Par une collaboration étroite entre disciplines, l'intégration de projets, d'excursions et de débats, ainsi que l'implication active des élèves, l'école peut contribuer de manière significative à l'éducation à la citoyenneté et préparer les jeunes à devenir des citoyennes et citoyens responsables et informé-e-s.

3. Propositions de projets

Vous trouverez ci-dessous 6 « projets » concrets que nous proposons et recommandons au groupe de pilotage pour la mise en œuvre dans les gymnases fribourgeois. Chaque projet est structuré de la manière suivante :

- a. objectif,
- b. synergies avec les autres mandats partiels,
- c. logistique,
- d. description et propositions de mise en œuvre du projet :

Projet 1 : Option spécifique Société, science et environnement

a. Objectif

Comprendre les enjeux environnementaux mondiaux à travers l'analyse des interactions entre les systèmes naturels et les dynamiques sociétales.

b. Synergies

GT1 Plans d'études cantonaux, GT5 Travail de maturité et interdisciplinarité.

c. Logistique

Option interdisciplinaire nécessitant, selon la disponibilité des enseignant-e-s des établissements, la participation de professeurs en sciences naturelles et en sciences humaines. Idéalement :

- 2^e année - module « Sciences et société » : Histoire, Géographie.
- 3^e année - module « Énergie et biodiversité » : Chimie/Biologie, Physique.
- 4^e année - module « Enjeux planétaires actuels » Histoire, Géographie, Économie et Droit.

d. Description

L'option spécifique « Société, science et environnement » est essentielle pour répondre aux défis mondiaux du 21^e siècle, tels que le changement climatique, la perte de biodiversité et les inégalités sociales. La création de cette option permet aux élèves d'acquérir une compréhension approfondie des enjeux environnementaux et sociaux contemporains, tout en développant leur capacité à analyser et proposer des solutions durables.

Le contenu de cette option se structure autour de trois axes principaux : « Sciences et Société » qui explore l'histoire des sciences, le fonctionnement de la méthode scientifique, leur impact sur la société et les enjeux éthiques liés aux découvertes scientifiques ; « Énergie et Biodiversité » qui analyse les différentes sources d'énergie, leurs effets sur l'environnement et la préservation des écosystèmes ; et enfin les « Enjeux Planétaires Actuels » qui abordent la géopolitique, le droit international et les grandes questions de citoyenneté mondiale liées à l'environnement, ainsi que l'éducation aux médias et à la désinformation.

Les points forts de cette option résident dans son approche interdisciplinaire et sa capacité à relier sciences naturelles, économie, philosophie et géopolitique. Elle prépare les élèves à des carrières dans des domaines variés tels que l'écologie, le développement durable, la gestion des ressources naturelles, les politiques publiques, ou les ONG. Après leurs études gymnasiales, les élèves pourront poursuivre leurs études en sciences de l'environnement, gestion des ressources naturelles, droit international, économie verte ou dans des formations liées à la transition énergétique et au développement durable.

Projet 2: Option complémentaire Sciences de l'environnement

a. Objectif

Comprendre les enjeux environnementaux mondiaux en étudiant les interactions entre les systèmes naturels et les activités humaines.

b. Synergies

GT1 Plans d'études cantonaux, GT5 Travail de maturité et interdisciplinarité.

c. Logistique

Option interdisciplinaire nécessitant, selon la disponibilité des enseignant-e-s des établissements, la participation de professeurs en sciences naturelles et en sciences humaines. Idéalement :

- 3^e année - module « Territoire et biodiversité » : Géographie, Biologie.
- 4^e année - module « Énergie et climat » : Chimie, Physique, Biologie.

d. Description

L'option complémentaire « Sciences de l'Environnement » est cruciale face aux défis écologiques actuels, notamment la crise climatique et la perte de biodiversité. La sensibilisation scientifique des élèves aux problématiques environnementales est essentielle pour former une génération capable de comprendre et de résoudre les enjeux complexes auxquels notre planète est confrontée. Cette option permet aux élèves d'acquérir une solide base de connaissances scientifiques, tout en les préparant à devenir acteurs du changement.

Le contenu de l'option est structuré autour de deux axes principaux : « Territoires et biodiversité » qui aborde la gestion des écosystèmes, la conservation des habitats naturels et les impacts des activités humaines sur la faune et la flore locales et globales ; et « Énergie et climat » qui explore les sources d'énergie, les mécanismes du changement climatique ainsi que les solutions technologiques et les stratégies pour limiter l'empreinte carbone.

Les points forts de cette option résident dans son approche pratique et scientifique des enjeux environnementaux, en mettant l'accent sur les connaissances techniques et les compétences analytiques. Elle prépare les élèves à des études universitaires dans des domaines variés tels que les sciences de l'environnement, l'écologie, la géologie, la biologie, la physique de l'atmosphère ou encore l'ingénierie environnementale. Après leurs études gymnasiales, les élèves pourront poursuivre leurs études dans les écoles polytechniques, les universités ou dans des formations en gestion de l'environnement et en développement durable.

Projet 3: Discipline fondamentale Géographie

a. Objectif

L'éducation en vue d'un développement durable doit occuper une place fixe dans le curriculum. Pour cela, une période hebdomadaire supplémentaire en 1^{re} année ou une double période supplémentaire en 3^e année est prévue.

b. Synergies

GT1 Plans d'études cantonaux, GT5 Travail de maturité et interdisciplinarité.

c. Logistique

La leçon supplémentaire pour l'éducation en vue d'un développement durable est idéalement placée en 1^{re} année. Une double période supplémentaire en 3^e année est également envisageable. Notre réflexion s'inspire du plan horaire du « Gymnasium der Zukunft » du canton de Saint-Gall.

Il est également envisageable de créer une discipline spécifique interdisciplinaire. Celle-ci pourrait être enseignée par des enseignant-e-s qualifié-e-s en géographie, biologie, chimie, économie & droit et/ou philosophie.

d. Description

La géographie doit bénéficier d'une leçon hebdomadaire supplémentaire (ou d'une double période supplémentaire en 3^e année ou être proposée comme discipline spécifique, voir Projet 1 : « Option spécifique ») dans le cadre de l'éducation en vue d'un développement durable (EDD), car cette discipline joue un rôle central dans la transmission des savoirs et compétences interdisciplinaires nécessaires à la compréhension et à la gestion des défis liés à la durabilité.

Voici les principales raisons pour lesquelles des leçons supplémentaires en géographie sont pertinentes :

Lien entre l'être humain et l'environnement

La géographie est la discipline qui analyse et explique de manière approfondie les interactions entre l'humain et l'environnement. Elle aborde des thèmes comme le changement climatique, la protection des écosystèmes, l'utilisation durable des ressources et les effets spatiaux des processus économiques et sociaux. Plus de temps pour cette discipline permettrait de traiter ces thématiques de manière plus approfondie, ce qui est essentiel pour l'EDD.

Perspective interdisciplinaire

La géographie relie les sciences naturelles (mathématiques, chimie, biologie, géologie, météorologie, écologie) aux sciences sociales (histoire, économie, politique, culture). Cette approche interdisciplinaire correspond au principe fondamental de l'EDD, qui exige l'articulation entre différents domaines de savoir. Des leçons supplémentaires permettraient aux élèves de mieux comprendre ces interconnexions complexes et de développer une pensée systémique.

Développement de compétences d'avenir

La géographie transmet aux élèves des compétences-clés pour un avenir durable : Pensée critique : analyse des problématiques globales et locales telles que la rareté des ressources ou la pollution.

Capacité à résoudre des problèmes : élaboration de solutions face à des enjeux de société comme l'urbanisme durable ou l'adaptation au changement climatique.

Responsabilité globale : la géographie montre comment les actions locales ont un impact global et renforce la conscience des interdépendances et des comportements justes.

Espace pour un apprentissage pratique

Avec davantage de leçons de géographie, des méthodes pédagogiques pratiques comme des projets, des excursions ou des études de cas peuvent être davantage intégrées. Ces approches permettent de rendre l'EDD concrète et de montrer aux élèves comment les concepts et théories s'appliquent dans la réalité.

Approfondissement et réflexion sur les thématiques durables

Les thématiques liées à la durabilité nécessitent souvent une analyse détaillée et une réflexion approfondie, car elles sont complexes et multifformes. Des leçons supplémentaires offriraient l'espace nécessaire pour traiter en profondeur des sujets tels que le changement climatique, la justice environnementale ou le développement économique durable. Les élèves pourraient ainsi mieux comprendre les causes, les effets et les pistes de solution.

Coordination avec d'autres disciplines

La géographie doit jouer un rôle de point nodal pour les connexions interdisciplinaires dans le plan d'études. Le temps additionnel permettrait une meilleure coordination avec des disciplines telles que la biologie, l'économie & droit, l'histoire, la chimie ou la philosophie, afin de développer des projets EDD transdisciplinaires dans lesquels les élèves explorent des thématiques sous différents angles.

Conclusion :

Des leçons supplémentaires en géographie (ou son positionnement comme option spécifique) sont nécessaires pour renforcer la mise en œuvre de l'éducation en vue d'un développement durable, car cette discipline est particulièrement adaptée pour comprendre l'interface entre nature, société et économie. Les élèves seront ainsi mieux préparés aux défis futurs et apprendront à agir de manière responsable et orientée vers l'avenir, de manière systématique.

Projet 4: Ancrage de l'Éducation à la citoyenneté

a. Objectif

L'éducation à la citoyenneté doit occuper une place fixe dans le curriculum. Pour cela, une leçon hebdomadaire supplémentaire est prévue et/ou une discipline spécifique supplémentaire est créée.

b. Synergies

GT1 Plans d'études cantonaux, GT5 Travail de maturité et interdisciplinarité.

c. Logistique

Variante 1 : La leçon supplémentaire pour l'éducation à la citoyenneté a lieu idéalement en 3^e année (majorité). Notre réflexion s'inspire du plan horaire du « Gymnasium der Zukunft » du canton de Saint-Gall (voir annexe 5.5).

Variante 2 : Une discipline spécifique interdisciplinaire peut être enseignée par des enseignant-e-s qualifié-e-s en histoire, économie & droit et/ou philosophie.

d. Description

L'éducation à la citoyenneté dépend de plusieurs facteurs dans le parcours éducatif. L'histoire joue un rôle important, car elle favorise la compréhension des concepts, des institutions et de leur origine. Mais d'autres disciplines comme économie & droit ou philosophie sont aussi liées à l'éducation à la citoyenneté.

Une leçon hebdomadaire supplémentaire obligatoire est prévue pour l'éducation à la citoyenneté. Elle doit être intégrée dans le cours d'histoire ou mise en place comme discipline interdisciplinaire. Une seconde possibilité pour renforcer l'éducation à la citoyenneté chez les élèves particulièrement intéressé-e-s est la création d'une discipline spécifique « éducation à la citoyenneté » regroupant des éléments d'histoire, géographie, économie & droit et philosophie, enseignée de manière interdisciplinaire par deux à trois enseignant-e-s issu-e-s de ces disciplines.

Les raisons principales pour lesquelles une leçon supplémentaire et une discipline spécifique sont pertinentes :

Compréhension des systèmes politiques et de l'histoire des idées

L'histoire enseigne l'origine et le développement des systèmes politiques comme la démocratie, les dictatures, les républiques, les monarchies et d'autres formes de gouvernement. Elle montre aussi comment les idées et idéologies politiques (libéralisme, socialisme, nationalisme) ont émergé et influencé les sociétés.

L'analyse historique permet aux élèves de mieux comprendre les structures politiques actuelles et leurs enjeux. Une leçon supplémentaire permettrait un traitement plus approfondi de ces thématiques et de transmettre aux élèves une solide compréhension de base.

Apprentissage à partir des erreurs et réussites historiques

L'histoire aide à tirer des leçons des erreurs du passé (dictatures, guerres, violations des droits humains) afin de détecter et contrer les dérives politiques actuelles.

Des exemples positifs comme la reconstruction démocratique après la Seconde Guerre mondiale montrent comment des réformes politiques peuvent mener à une société plus stable et plus juste.

Développement de l'esprit critique et du jugement politique

L'histoire développe la pensée critique par l'analyse des sources historiques et la confrontation à différents points de vue. L'éducation à la citoyenneté nécessite cette capacité à interroger les événements passés pour en tirer des leçons.

Avec une leçon hebdomadaire supplémentaire, l'enseignement de l'histoire pourrait accorder plus d'espace à l'analyse politique de l'actualité et ainsi renforcer la capacité de jugement des élèves, notamment face à la désinformation.

Participation politique et compréhension de la démocratie

L'histoire montre comment les démocraties émergent, se développent et peuvent aussi s'effondrer. La connaissance des acquis démocratiques et de leurs crises aide à renforcer la compréhension et l'implication citoyenne.

Une leçon en plus permettrait d'approfondir les droits civiques, les élections, les institutions politiques et les luttes pour la justice, rendant plus concrète la compréhension des mécanismes de participation.

Lien avec les thématiques politiques actuelles

De nombreux enjeux actuels (migration, politique climatique, conflits internationaux) ont des racines historiques profondes. L'histoire permet de contextualiser les débats politiques actuels. Une leçon supplémentaire permettrait de mieux intégrer ces sujets dans le cours d'histoire, en reliant les développements actuels aux évolutions historiques. Cela aide les élèves à mieux saisir les dynamiques globales.

Défense des valeurs démocratiques

À l'heure du populisme, de l'extrémisme et des crises démocratiques, il est essentiel de défendre les valeurs démocratiques acquises. L'histoire montre combien les démocraties sont fragiles et les efforts nécessaires pour les préserver. Une leçon supplémentaire peut être utilisée pour traiter des régimes autoritaires, des résistances, de la société civile, et donner aux élèves les moyens de s'engager pour la démocratie et les droits humains.

Éducation à la citoyenneté dans le contexte des relations internationales

L'analyse historique des guerres, de la diplomatie et des organisations internationales (ONU, UE) montre comment les relations politiques globales se sont construites et fonctionnent aujourd'hui.

Une leçon en plus permettrait aussi d'approfondir l'éducation à la citoyenneté dans le domaine des relations internationales, et d'offrir aux élèves une meilleure compréhension des structures politiques globales.

Conclusion :

Une leçon hebdomadaire supplémentaire permettrait de répondre aux objectifs ambitieux de l'éducation à la citoyenneté, que ce soit dans la discipline histoire ou comme discipline interdisciplinaire. L'histoire ne transmet pas seulement des faits politiques passés, elle permet

de comprendre, d'interroger et d'apprendre du passé. En reliant les événements historiques aux défis politiques actuels, les élèves acquièrent des compétences clés pour participer activement, en tant que citoyen-ne-s responsables et informé-e-s, à la démocratie. La neutralité politique de l'enseignement doit bien sûr être garantie. Une nouvelle discipline spécifique « éducation à la citoyenneté » constituerait en parallèle une plus-value pour les élèves particulièrement motivé-e-s.

Projet 5: Engagement personnel dans un projet d'intérêt général

a. Objectif

Pour obtenir la maturité, les élèves doivent démontrer non seulement des performances disciplinaires, cognitives et artistiques, mais aussi leur maturité sociale. À cet effet, ils réalisent un projet personnel d'intérêt général. L'école prévoit à cet effet du temps et de l'espace, assure un accompagnement, et évalue le projet de manière formative et sommative.

b. Synergies

GT2 Compétences transversales et autonomie, GT4 Bilinguisme et mobilité, GT5 Travail de maturité et interdisciplinarité.

c. Logistique

Un format plus flexible s'intègre en parallèle du quotidien scolaire. Les élèves sont davantage en contact avec la « vraie vie ». Des formes élargies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation sont mises en œuvre.

L'accompagnement pourrait être renforcé en valorisant la fonction de maître-sse de classe (une indemnisation supplémentaire serait nécessaire).

d. Description

En chemin vers la maturité, tous les élèves réalisent un projet personnel contribuant au développement ou à la préservation d'un élément positif dans la société ou dans la nature. Les possibilités sont variées. Certaines idées ont déjà été mentionnées dans le premier rapport intermédiaire. Voici quelques exemples : organiser un débat public avant les élections, mettre en place un repair café, organiser une fête de quartier ou un marché local, participer à un projet de renaturation, etc.

En principe, les élèves décident eux-mêmes de l'année (1^{re} à 4^e) pendant laquelle ils réalisent leur projet. Le travail principal est réalisé en dehors du temps de cours, mais des dispenses de plusieurs jours (jusqu'à une semaine) peuvent être accordées, comme pour un cours J+S.

Contrairement à un service social, les élèves assument plus de responsabilités, idéalement même un rôle de direction. Ils organisent, communiquent, mobilisent, même à petite échelle. Cela les amène à interagir avec diverses personnes, groupes ou institutions.

Des effets secondaires positifs sont attendus pour les associations et autres structures d'intérêt public, qui rencontrent souvent des difficultés à recruter des personnes engagées.

L'engagement personnel dans le cadre du gymnase peut renforcer le développement personnel des élèves et avoir un impact durable sur les structures sociales.

Avec l'obtention de la maturité, les élèves doivent être préparés à assumer des responsabilités dans la société. L'éducation doit leur permettre d'identifier des voies et des moyens qui contribuent à des structures durables et stables dans la société, la politique et l'économie. Cela ne s'apprend pas uniquement en salle de classe. Un projet personnel centré sur l'engagement est censé marquer cette étape vers la maturité sociale.

Les écoles doivent créer le cadre nécessaire à la réalisation de ces projets. Des semaines de projet (ou parties de celles-ci) peuvent être réservées à cet engagement personnel. Ce projet peut faire partie d'un portfolio regroupant d'autres contributions dans des domaines variés (synergies et interdisciplinarité).

Les élèves doivent être accompagnés dès la première année. Suggestion : revaloriser le rôle de maître-esse de classe, qui accompagnerait les élèves dans ce processus.

Pendant les trois premières années, l'accent est mis sur l'accompagnement. En 4^e année, l'évaluation entre en jeu (selon des critères et un cadre à définir, voir par exemple chapitre 5.3 de l'annexe « Nouvelles formes d'évaluation des performances des élèves »), éventuellement en lien avec d'autres éléments du portfolio (synergie avec GT4), ou selon le principe « accepté/non accepté ».

Projet 6: Semaine thématique pour la durabilité

a. Objectif

Sensibiliser les élèves à la durabilité et encourager leur ouverture sur le monde en collaborant avec des interlocuteurs externes dans une optique de transdisciplinarité et de passage à l'action.

b. Synergies

GT2 Compétences transversales et autonomie, GT4 Bilinguisme et mobilité, GT5 Travail de maturité et interdisciplinarité.

c. Logistique

Semaine thématique nécessitant la participation active d'une majorité des enseignant-e-s et des différents acteurs d'un collège, dans une optique de transdisciplinarité et de cohérence au sein d'un établissement. La durabilité ne saurait en effet être réduite seulement à l'une ou l'autre branche d'enseignement.

Un groupe de pilotage d'une telle semaine peut être constitué d'un membre de la direction d'un établissement, de professeurs de différentes branches ainsi que d'un responsable administratif. Si toutes les branches peuvent être représentées au sein de ce groupe, la géographie (au travers de thématiques telles que la crise climatique, le développement durable et la gestion des ressources), l'économie et le droit (commerce équitable,

décroissance, économie circulaire et économie verte), la biologie (écologie) et l'histoire/éthique (justice sociale, dignité humaine, respect des droits humains) jouent certainement un rôle prépondérant.

d. Description

Une semaine thématique pour la durabilité peut s'organiser en ateliers et se développer en lien avec des interlocuteurs externes. Il peut s'agir de particuliers, d'entreprises du secteur privé ainsi que de services et administrations publiques. Les thèmes des différents ateliers sont liés aux trois domaines du développement durable : environnement, société et économie. Selon les souhaits de la direction d'un établissement ainsi que de composantes structurelles propres à celui-ci, les ateliers peuvent être dispensés en français, en allemand ou de façon bilingue et peuvent permettre ainsi aux élèves de mener conjointement une expérience linguistique.

4. Priorisation et bilan

Le groupe peut envisager deux variantes de priorisation :

	Priorité 1	Priorité 2	Priorité 3	Remarques
Variante 1	Une leçon hebdomadaire supplémentaire de géographie en 1 ^{re} année ou une double leçon supplémentaire en 3 ^e année, combinée avec la discipline spécifique «éducation à la citoyenneté»	Introduction de la discipline spécifique «éducation à la citoyenneté» ou introduction de la discipline complémentaire «éducation à la citoyenneté»	Introduction d'une semaine de projet sur le thème de la durabilité et introduction de l'engagement personnel	Toutes les propositions/priorités peuvent être librement combinées entre elles.
Variante 2	Une leçon supplémentaire de éducation à la citoyenneté combinée avec la discipline spécifique «éducation en vue d'un développement durable (EDD)»	Introduction de la discipline spécifique «EDD» ou introduction de la discipline complémentaire «EDD» (EDD = Éducation en vue d'un développement durable)	Introduction d'une semaine de projet sur le thème de la durabilité et introduction de l'engagement personnel.	Toutes les propositions/priorités peuvent être librement combinées entre elles.

Grâce au nouveau plan d'études cadre (PEC), l'EDD est intégrée dans les plans d'études des gymnases. Notre rapport vise à faciliter cette introduction par des exemples concrets. En tant que groupe, nous soutenons pleinement les thématiques de durabilité et de transversalité, et reconnaissons leur importance pour l'enseignement et pour l'avenir de nos élèves.

C'est pourquoi nous voyons de nombreux avantages et aucun inconvénient. Il se peut toutefois que certaines difficultés apparaissent, parmi lesquelles :

- Lorsqu'une discipline reçoit une leçon hebdomadaire supplémentaire, une autre peut en perdre une.
- Les exigences différentes des enseignant-e-s peuvent influencer l'évaluation des performances des élèves.

Nous souhaitons à tous les gymnases du canton de Fribourg beaucoup de succès et de plaisir dans l'introduction de cette thématique.



Mandat partiel 4

Bilinguisme et mobilité

Mandat/Mission

L'enseignement bilingue français-allemand est une tradition bien ancrée dans le canton de Fribourg qui permet aux gymnases fribourgeois de se distinguer depuis de nombreuses années. Le groupe de travail a pour mission de renforcer et de valoriser cette caractéristique unique.

Impulsions

1. Tous les élèves sans exception participent au programme bilingue. **FriC** est une offre accessible à tous les élèves.
2. Après sa dernière révision douze ans plus tôt, **le concept des classes bilingues est repensé.**
3. Dans les classes de première année, deux disciplines sont désormais enseignées en immersion.

Message clé

Pour faciliter l'accès à la langue partenaire, la promotion du bilinguisme est étendue avec des offres accessibles à tous les gymnasiens et gymnasiennes sans exception. Les élèves motivés auront toujours la possibilité d'obtenir leur maturité avec un niveau linguistique avancé dans la langue partenaire (C1 voire C2).

Le groupe de travail propose un nouveau concept pour les classes bilingues : en plus des classes ordinaires, il envisage des classes où le bilinguisme serait vécu au quotidien. Les élèves inscrits dans ce cursus pourraient commencer dès la première année avec des disciplines en immersion, aussi variées que possible (par exemple, une matière dans les sciences naturelles et une autre dans les sciences humaines ou le sport). Dès la première année, la formation bilingue resterait donc possible, mais plus dans une classe bilingue plus. En outre, une formation bilingue avec double langue maternelle pourrait également devenir réalisable.

Commentaire du groupe de pilotage

Le groupe de travail s'est appliqué avec ardeur à la mission de proposer des offres facilement accessibles pour la formation bilingue. Avec FriC, il présente une proposition originale qui pourrait constituer une étape importante vers le bilinguisme pour tous. Cependant, la mise en œuvre concrète dans les écoles doit encore être examinée avec précision.

Les idées concernant l'enseignement immersif et les classes bilingues nécessitent une analyse approfondie. Les formats lancés voilà plus de dix ans (classes bilingues « plus » et branche de sensibilisation) font toujours partie du plan d'études, mais ils demandent une étude minutieuse. Le groupe de travail formule dans son rapport quelques suggestions stimulantes, mais le groupe de pilotage encourage une analyse détaillée de plusieurs aspects : l'offre pour la première année, les conditions d'admission, les classes bilingues, l'enseignement bilingue, les diplômes linguistiques, la double langue maternelle et les ressources. Il invite également à réfléchir à diverses approches possibles.

Rapport du groupe de travail

1. Introduction

Les objectifs fondamentaux de notre projet sont les suivants : d'une part, il doit être accessible et permettre à tous les jeunes des gymnases fribourgeois de faciliter l'accès à la langue partenaire ainsi que de mieux gérer d'éventuels changements de filière ; d'autre part, les élèves motivé-e-s doivent pouvoir continuer à obtenir leur maturité avec un niveau de langue plus élevé, C1 ou C2.

Au niveau des directions et des disciplines, notre idée d'un portfolio étudiant, pouvant être joint au certificat, a largement trouvé un écho favorable. D'autres groupes de travail reconnaissent également les avantages qu'apporterait une telle mise en place. Le terme « portfolio » semble s'imposer, selon les documents les plus récents. Il ne s'agit pas principalement de constituer un dossier de documents, mais bien de valoriser la participation à des activités scolaires et extrascolaires en deuxième langue (en complément du cours régulier), sous forme d'attestations et de points, à joindre au certificat.

Au niveau cantonal, la volonté de promouvoir le bilinguisme demeure heureusement intacte.

2. Nouveau concept pour les classes bilingues

En plus des classes standards, des classes bilingues continueront d'exister à l'avenir. Les élèves qui choisissent ce cursus peuvent commencer dès la 1^{re} année avec quatre disciplines en immersion, idéalement issues de domaines variés (par exemple une discipline des sciences naturelles et une des sciences humaines ou le sport). Le choix des disciplines reste à la discrétion des gymnases.

Si certain-e-s élèves sont particulièrement à l'aise dans la langue partenaire, ils peuvent suivre, dès la 2^e année, une leçon supplémentaire dans cette langue afin de terminer la maturité avec un niveau C1. Cette leçon supplémentaire doit être dispensée par des enseignant-e-s expérimenté-e-s et prépare également aux diplômes de langue (voir Dia 5, jaune).

Les élèves particulièrement talentueux peuvent suivre un cursus à double langue maternelle, à condition d'obtenir de bons résultats dans leur propre langue.

Conclusion : Avec au moins quatre disciplines de sensibilisation, la leçon supplémentaire et le catalogue FriC, la langue partenaire conserve un poids important et l'enseignement reste exigeant.

Important : Les élèves peuvent également intégrer une classe bilingue en 2^e ou 3^e année, par exemple après un séjour linguistique. Inversement, ils peuvent aussi repasser d'un modèle à l'autre.

Les avantages de ce système sont les suivants :

- l'encouragement individualisé des élèves et la perméabilité entre les parcours
- un travail ciblé sur la langue
- la possibilité de mobiliser des enseignant-e-s déjà formé-e-s aux examens Goethe ou DELF – et d'offrir des formations continues aux autres

À noter : Nous visons une reconnaissance officielle du niveau de langue atteint à la fin de la maturité (B2, C1, C2) avec une mention dans le certificat. Une collaboration avec les hautes écoles et les universités est indispensable pour la reconnaissance des diplômes.

Nouveau modèle

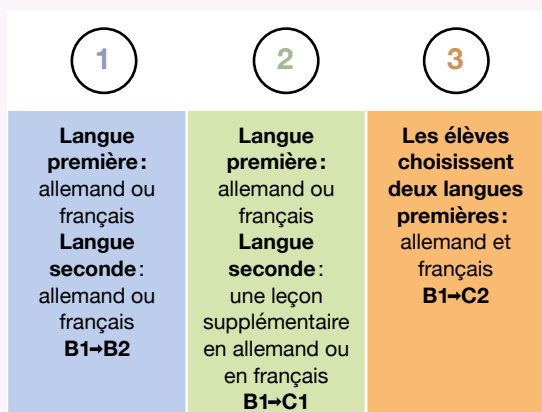
En réponse au besoin exprimé à plusieurs reprises et par de nombreux acteurs (parents, enseignant-e-s, directions, etc.) d'un bilinguisme dès la première année, un nouveau modèle prévoit, en complément à notre proposition précédente (novembre 24), la création de classes mixtes dès l'entrée au gymnase, dans lesquelles le bilinguisme pourra être vécu au quotidien. Ce modèle pourra être mis en œuvre dans un premier temps dans les gymnases de la ville de Fribourg : Collège Sainte-Croix, Collège de Gambach et Collège Saint-Michel.

Au gymnase unilingue du Collège du Sud, des échanges permettront de faire intervenir des locuteurs natifs de la langue cible. Le grand avantage est que les élèves sont réunis dans une même classe, ce qui rend les échanges beaucoup plus naturels. Jusqu'à présent, l'enseignant-e chargé-e du cours de sensibilisation était seul-e avec les élèves du groupe linguistique opposé.

FRANÇAIS	Langue première : français/ Langue seconde : allemand	Un certain nombre de points FriC doit être accumulé au cours des 4 années de scolarité.
ALLEMAND	Langue première : allemand/ Langue seconde : français	Un certain nombre de points FriC doit être accumulé au cours des 4 années de gymnase.
BILINGUE	Langue première : allemand ou français	Les points FriC doivent être accumulés au cours des 4 années de gymnase.

1^{re} année2^e-4^e année**Classe bilingue³⁸**

L'enseignement de discipline ne se fait pas dans des classes mixtes sur le plan linguistique
 4 disciplines en immersion (disciplines de sensibilisation)
 Exemples : géographie et sport en allemand
 histoire et arts visuels en français
 Au sein de la classe bilingue, les élèves ont les options suivantes :

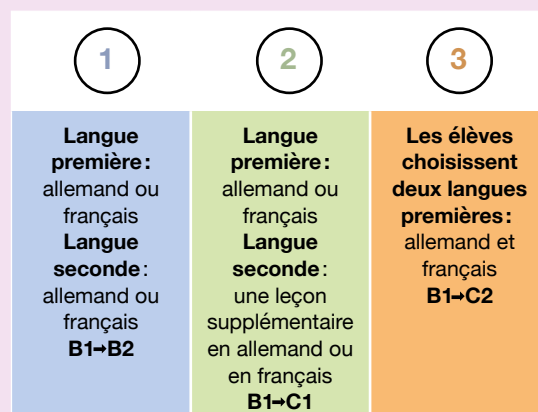


Pour rassurer les élèves quant à l'option bilingue, un passage entre les trois options est possible à tout moment.
 La classe bilingue reste maintenue.

Les élèves des classes bilingues accumulent déjà des points **FriC** en choisissant l'option 1, 2 ou 3, en vue de l'obtention de la maturité.

Classe bilingue

L'enseignement de discipline se fait dans des classes mixtes sur le plan linguistique.
 Même nombre de disciplines proposées en allemand ou en français (chaque gymnase décide de la répartition).
 Au sein de la classe bilingue, les élèves ont les options suivantes :



Un changement entre les trois options est possible jusqu'à la troisième année.
 La classe bilingue reste maintenue.

Les élèves des classes bilingues accumulent déjà des points **FriC** en choisissant l'option 1, 2 ou 3, en vue de l'obtention de la maturité.

Remarques

Les élèves des classes F peuvent également choisir l'option 2 ou 3 pour l'obtention de points **FriC** (mais ne reçoivent pas de diplôme bilingue).

Les élèves des classes D peuvent également choisir l'option 2 ou 3 pour l'obtention de points **FriC** (mais ne reçoivent pas de diplôme bilingue).

Les diplômes de langue des classes bilingues devront, à l'avenir, être reconnus dans le canton de Fribourg (HEP, université).

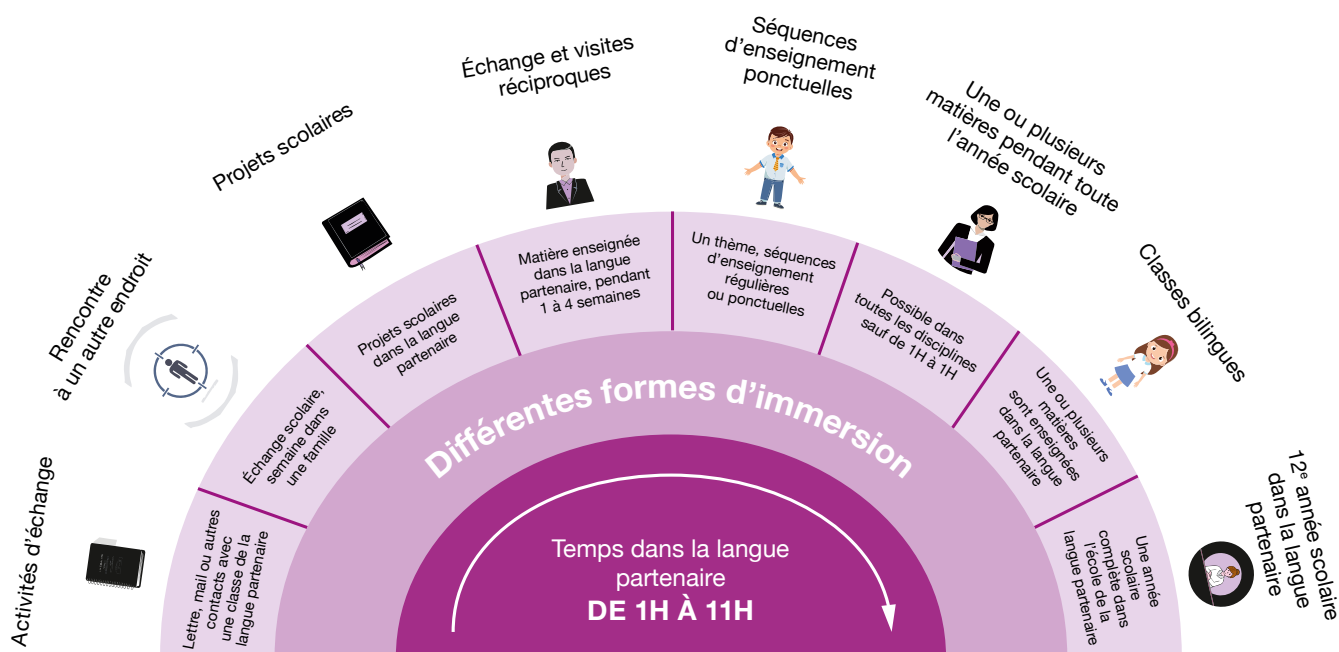
La répartition des heures par langue doit continuer à suivre le principe existant : 4/3/3/4.

- > La formation bilingue peut désormais se faire avec une double langue maternelle ou par l'obtention d'un certificat de langue. Les élèves sont davantage en contact avec la langue partenaire. Dès la première année, la formation bilingue reste possible, non plus dans une classe BP, mais à travers quatre ou six disciplines suivies avec des élèves de l'autre groupe linguistique, soit en D, soit en F.

38. La répartition des heures entre les langues doit être organisée selon le principe existant : 4/3/3/4.

3. Catalogue « FriC » : pour les classes bilingues et non bilingues

Consulter le lien: <https://www.fr.ch/dfac/apprentissage-des-langues/encouragement-a-l'apprentissage-de-la-langue-partenaire-immersion>



Différentes formes d'immersion © Etat de Fribourg

Avec Matu27 et l'enseignement axé sur les compétences, les aspects interdisciplinaires et l'autonomie progressive deviennent de plus en plus importants au niveau du secondaire II. Cela nous a conduits à l'idée d'un portfolio que nous appelons « FriC » (Crédits Fribourgeois).

Concept FriC – expliqué simplement

Principe

- Le concept des Crédits Fribourgeois vise à encourager, valoriser et valider les efforts et les résultats d'apprentissage des élèves des gymnases fribourgeois dans les domaines concernés.

Dispositions

- Pour être admis aux examens de maturité, les élèves des gymnases fribourgeois doivent acquérir, au cours des 4 années de scolarité, un nombre défini de crédits dans les différents domaines d'apprentissage.
- Un catalogue présentant les activités possibles et leur équivalence en crédits est proposé. Chaque établissement dispose de catalogues propres, qui peuvent être complétés par des propositions des enseignant-e-s et des élèves.
- Il nous paraît important, dans ce contexte, d'offrir la possibilité d'étendre ces crédits à d'autres domaines (autonomie/développement durable/travail de maturité, etc.).

Quelques idées sont listées ici, d'autres se trouvent en annexe :

- Tandem individuel, tandem de classe, tandem par discipline
- L'enseignant-e organise une sortie au théâtre pour sa classe et les élèves reçoivent un nombre défini de FriC
- Lecture publique, ciné-club, débat, club de lecture
- L'élève présente une lecture personnelle ou fait un compte rendu d'une pièce de théâtre
- Cours de soutien dans la langue partenaire ou dans la langue première pour des élèves allophones
- Séjour à l'étranger
- Travail dans un canton de la langue partenaire

Questions ouvertes :

- Combien de points les élèves reçoivent-ils pour chaque activité ?
- Un semestre à l'étranger/un semestre en Suisse alémanique donne-t-il trop de points ?
- Qui est responsable du catalogue ? (voir point 4)

4. Responsabilités

Les responsables actuels des échanges resteront en charge des échanges entre les différents établissements (statu quo).

Comme au degré secondaire I, nous proposons que :

- Tous les enseignant-e-s de langues participent à l'élaboration des catalogues, se coordonnent à ce sujet et suivent des formations continues en conséquence
 - Certain-e-s se portent volontaires pour assumer cette responsabilité (la décharge reste à définir)
- Les enseignant-e-s qui enseignent dans des classes bilingues participent également
- Une personne par gymnase assure la coordination de la plateforme (la décharge reste à définir)

5. Bilan

Notre offre de maturité bilingue, en comparaison avec les cantons voisins, est et reste unique.

- Grâce à notre système, l'accès au bilinguisme devient plus accessible pour TOUS les élèves des gymnases.
La simplification du système existant ouvre davantage de possibilités de développement ; la flexibilité et l'autonomie sont encouragées.

Accès à la deuxième langue nationale pour tous les élèves des gymnases.

6. Perspectives et questions

À une époque marquée par le plurilinguisme, il n'est pas possible d'ignorer les autres langues : le canton propose depuis peu une maturité bilingue avec l'italien. Quels sont les résultats ?

D'autres cantons offrent une maturité bilingue avec l'anglais. Des synergies sont-elles envisageables ?

Un futur élargissement de l'offre avec des disciplines à option en anglais est-il envisageable, par exemple en économie et droit, politique, philosophie, etc. ?



Mandat partiel 5

Travail de maturité et interdisciplinarité

Mandat/Mission

L'interdisciplinarité jouera sans aucun doute un rôle primordial dans les plans d'études. Pour se conformer aux directives fédérales, elle doit également être intégrée dans d'autres formats d'apprentissage. Le travail de maturité offre une opportunité appropriée, mais le groupe de travail explorera également d'autres possibilités.

Impulsions

1. Le travail de maturité constitue **un axe de développement fondamental et progressif**, sur une période allant de la première à la quatrième année de formation. Les élèves s'y préparent de manière progressive en devenant de plus en plus autonomes.
2. Chaque année scolaire consacre au moins **dix jours à l'interdisciplinarité**.

Message clé

Le travail de maturité et l'interdisciplinarité offrent une opportunité précieuse pour enrichir la formation gymnasiale fribourgeoise, en apportant une valeur ajoutée significative aux élèves. Cela leur permet de mieux comprendre l'école, son architecture et les exigences de l'enseignement gymnasial. Le travail de maturité incarne un processus éducatif riche et complet. Tout au long de leur parcours gymnasial, les élèves acquièrent un large éventail de connaissances et de compétences, tant disciplinaires que transdisciplinaires, ainsi que des talents personnels, des idées et des centres d'intérêt. Ce bagage éducatif diversifié peut être mis en valeur dans le travail de maturité, démontrant leur capacité à appliquer leurs savoirs et savoir-faire dans un projet concret. Ils peuvent ainsi intégrer diverses compétences transdisciplinaires (autonomie, pensée critique, curiosité, ouverture d'esprit, persévérance, communication, compétences sociales) avec une profondeur de contenu et une approche méthodique.

L'objectif de l'enseignement interdisciplinaire n'est pas d'accumuler davantage de connaissances dans les différentes disciplines, ce qui représenterait une charge supplémentaire pour les élèves et les enseignant-e-s. Une telle surcharge pourrait nuire à la capacité des élèves à assimiler le savoir et à renforcer leurs compétences. Il est donc essentiel de développer une approche intégrative et réflexive, en s'éloignant d'un regroupement encyclopédique de connaissances et de compétences. L'enseignement doit revitaliser et renforcer les liens entre les disciplines. L'objectif de l'interdisciplinarité est d'enseigner moins en termes de quantité, mais mieux, c'est-à-dire de manière réfléchie, intégrative et moins additive, et donc de façon structurante.

Commentaire du groupe de pilotage

Pour le travail de maturité, le groupe met en avant les forces et les faiblesses de la pratique actuelle et propose des mesures ciblées pour combler les lacunes identifiées. Il souligne que les faiblesses ne concernent pas uniquement les élèves et présente des suggestions concrètes pour y remédier. Les élèves sont préparés progressivement au travail de maturité tout au long de leur parcours gymnasial, devenant ainsi de plus en plus autonomes, conformément au mandat partiel 2.

En ce qui concerne l'interdisciplinarité, il est essentiel de clarifier le concept pour éviter qu'il ne devienne une formule vide dans les plans d'études, susceptible de donner lieu à des interprétations arbitraires. Le groupe préconise également de consacrer dix journées complètes à des projets interdisciplinaires, afin d'éviter qu'elles ne se transforment en « tigres de papier » sans réelle substance.

Rapport du groupe de travail

1. Le travail de maturité

1.1 Introduction

La nature et la finalité du TM, ainsi que le rôle que le numérique pourrait jouer en son sein sont définis comme suit dans le document cadre « Le projet Matu27 », daté de décembre 2023 :

« Le travail de maturité est le reflet d'un processus de formation riche et complet. Il fait appel aux compétences disciplinaires et transversales acquises tout au long du parcours gymnasial ainsi qu'aux talents, aux idées et aux centres d'intérêt personnels. Il est transversal dans sa forme et ses finalités tandis que son contenu relève d'une méthodologie disciplinaire. L'objectif d'un tel travail est de permettre aux élèves de développer une expertise touchant aussi bien à des domaines très spécialisés que relevant d'une interdisciplinarité ou la transdisciplinarité. Formellement, le travail de maturité prépare en particulier à la méthodologie du travail de recherche (PS). D'autres champs thématiques transversaux (EDD, EC, NUM) peuvent néanmoins également être mis en avant. (...) Le travail de maturité constitue une réalisation unique en son genre. Il met en relation différentes compétences : l'autonomie, la discipline, l'ouverture d'esprit, des compétences communicationnelles, la pensée critique, la capacité de jugement et le sens des responsabilités. Sur le plan cognitif, il vise à favoriser un approfondissement de contenus particuliers, une clarté méthodologique ainsi que la capacité de réflexion. (...) Le numérique joue un rôle central dans la collecte et l'usage d'informations, la production et la présentation du travail. Ce cadre numérique doit être géré de manière rigoureuse et intègre.

La maîtrise de ces qualités constitue un apprentissage essentiel du travail de maturité.

La réalisation autonome du travail de maturité constitue une condition essentielle au développement personnel et à l'aptitude aux études supérieures. Pour choisir le domaine qu'ils souhaitent aborder dans leur travail de maturité, les élèves peuvent se laisser guider par leurs centres d'intérêt personnels, tout en respectant la nature propédeutique du travail de maturité. »³⁹

1.2 Forces et faiblesses

Le TM implique de nombreuses compétences :

- initier à la recherche académique et à ses outils spécifiques
- apprendre à (se) poser des questions et à les problématiser
- développer l'autonomie dans le travail et la capacité à l'organiser
- approfondir la réflexivité
- exercer l'esprit de synthèse, la rédaction et la prise de parole en groupe (lors des ateliers de séminaires et de l'examen final).

Le TM est conçu en premier lieu dans une optique de travail scientifique mais ménage également un espace pour les travaux artistiques ou, plus largement, créatifs. Il s'avère être un exercice très intéressant pour les bons élèves et peut ainsi aller jusqu'à susciter des vocations scientifiques ou artistiques remplissant dès lors parfaitement un rôle de transition entre le niveau secondaire 2 et les hautes écoles. Selon le retour d'ancien-ne-s collégien-ne-s, il se révèle en effet être une excellente préparation aux études supérieures.

Le guide cantonal est tout à fait pertinent et utile pour l'ensemble des protagonistes qu'il vise, fournissant un cadre complet et structurant qui détermine les tâches et les responsabilités de chacun et chacune. De plus, les équipes en charge (« bureau des TM ») se mettent volontiers à disposition pour encadrer les enseignant-es novices dans l'aventure, et ce procédé a fait ses preuves.

Cependant, certaines faiblesses sont à relever. En effet, soulignons que, du côté des élèves, elles et ils :

- présentent souvent d'importantes lacunes en bureautique (compétences de base)
- rencontrent encore des difficultés dans la réalisation d'une bibliographie scientifique
- privilégient excessivement les sites web aux dépens d'ouvrages et d'articles scientifiques dans la bibliographie
- confondent les rubriques de la bibliographie (savoir distinguer un article de presse d'un article scientifique, un documentaire d'une vidéo de vulgarisation, une source primaire de la littérature secondaire, etc.)
- maîtrisent insuffisamment les compétences organisationnelles nécessaires (gestion du temps et équilibre à trouver durant toute l'année scolaire)
- sont insuffisamment armé-es à un usage raisonné de l'IA, ce qui les amènent à évoluer dans un contexte ambigu concernant les limites du plagiat (lié à l'utilisation de l'IA, la distinction entre paraphrase et citation comme l'introduction à ces dernières, etc.)
- ne sont pas encore suffisamment formé-es pour ce qui relève de l'oralité (voix, gestuelle, rhétorique, analyse, synthèse, argumentation, etc.).

39. Wider, Matthias. "Le projet Matu2027- Mandats partiels", décembre 2023, p.17-18.

Du côté des tuteurs et tutrices, nous constatons le manque actuel :

- d'échanges, de discussions et de coordination à propos des questions d'accompagnement de l'élève,
- de réflexion critique quant à l'usage de l'IA (sur les conditions de son utilisation),
- de discussions et d'élaboration quant aux modalités d'évaluation (exemple : portfolio, convocations d'expert-e-s dans ces domaines particuliers, critères d'évaluation, etc.)
- d'harmonisation des exigences (bibliographie, investissement, niveau d'approfondissement du point de vue documentaire, conceptuel, problématique ou encore argumentatif, etc.)
- d'homogénéité des exigences en termes d'évaluation des TM. Il conviendrait d'éviter d'une part les TM qui présentent simplement une compilation d'informations non référencées (style exposé) et d'autre part des exigences différentes d'un-e enseignant-e à l'autre qui se ressentent dans les notes. De plus, les attentes et les grilles des TM créatifs ne sont pas suffisantes en l'état.

Dans ce sens, nous souhaitons attirer l'attention sur les points suivants :

Au niveau organisationnel de l'élève, la dotation horaire d'un élève de 3^e année et le travail nécessaire au TM représentent un lourd investissement pour une année déjà très chargée. Une réflexion sur l'horaire et l'année du TM nous paraissent ainsi indispensables.

Concernant les vacances estivales précédant le TM, il nous semble nécessaire de mieux définir l'utilisation de ce temps. Des disparités et des difficultés dans la gestion de ce temps transparaissent fréquemment. Il conviendrait d'orienter déjà les élèves dans les lectures lors de la rencontre du mois de juin avec un exposé lors de la première séance de la rentrée, ceci en vue d'amorcer le plus vite possible le travail de délimitation du sujet.

L'aspect « séminaire » devrait être développé en s'appuyant sur la base commune du séminaire et des exigences spécifiques à l'exercice (rédaction d'un plan, d'une problématique, etc.).

La dimension orale devrait être travaillée en amont (exemple : cours de théâtralité, éloquence, etc.).

1.3 Potentiel de développement et propositions concrètes avec variantes

Concernant les élèves, nous proposons l'organisation :

- de semaines intensives sur des problématiques communes prises en charge par des couples disciplinaires.
- d'ateliers méthodologiques, par exemple d'argumentation, de conceptualisation ou de problématisation (écrite et/ou orale, ce qui serait davantage dans la transdisciplinarité, cf. "Proposition").
- d'ateliers de bureautique.
- de projets d'écoles, lesquels seraient quant à eux davantage orientés sur la multidisciplinarité.
- d'un TM préparatoire organisé une année avant le TM proprement dit.

Ces propositions s'inscrivent dans un seul et même souci général : consolider le lien entre le TM et les activités inter-, multi- et transdisciplinaires (formulation de problématique, activité de recherches, élaboration conceptuelle et argumentative modeste mais réelle, travail de « bureautique », mise en page, etc. et exercices sur la citation des sources selon les normes, etc.).

Concernant les tuteurs/tutrices, nous proposons :

- la création d'un espace d'échanges d'analyse, d'expérience et de pratique à propos du TM, soit par établissement, soit cantonal.
- une formation des tuteurs/tutrices sur l'accompagnement, intégrant le potentiel et les risques de l'IA, mais pas uniquement ciblé sur celle-ci.
- de réfléchir sérieusement à l'opportunité de le placer en 4^e année (pour profiter au maximum du travail de maturation effectué en amont).
- de réfléchir à une homogénéisation d'évaluation des TM pour qu'il n'y ait pas de différences entre les différentes formes de travaux, tout en prenant en compte la nécessité des différentes formes d'évaluation. Il s'agirait de mieux définir les formes de TM, puis de faire des grilles d'évaluations spécifiques : alternative et rappel des quatre formes existantes : Recherches scientifiques (sciences expérimentales ou sciences humaines, économiques et sociales), Création artistique, Représentation théâtrale, TM par projet comme la création d'un produit ou d'une entreprise.
Voir la différenciation appliquée au Gymnase de Muttenez : <https://www.gym-muttenez.ch/gymnasiale-matura/maturaarbeit>
- de mettre sur pied des « échanges » entre séminaires : les élèves d'un séminaire présentent leurs travaux à d'autres. De manière générale, il s'agirait d'encourager cette manière de travailler collectivement. Celle-ci en effet prépare à l'Université et permet d'observer l'évolution des recherches des élèves (travail régulier et personnel).
- institutionnaliser quelques/une demi-journée de présentations de bons travaux de TM pour les élèves de 3^e, comprenant une discussion sur les retours d'expérience (parcours et écueils à éviter, étant donné que les informations passent parfois mieux entre élèves).
- d'augmenter la décharge pour le TM de la manière suivante : 0,3 période par élève seul pour un séminaire dirigé par un tuteur/tutrice et 0,5 pour un séminaire dirigé par deux tuteurs avec une dimension interdisciplinaire explicite et réfléchie. Ce changement permettrait de rendre le TM plus "attractif" pour le corps enseignant, et l'offre plus riche pour les élèves. Avec les défis introduits par l'IA, le suivi du TM nécessite de la part des tuteurs/tutrices une attention accrue et un travail d'accompagnement plus important tout au long du processus, un travail qui doit être reconnu par les directions d'écoles. En augmentant l'investissement du personnel enseignant, une modification des émoluments nous paraît absolument nécessaire, tant pour les tuteurs/tutrices que pour les expert-es.
- de veiller à ne pas préteriter trop l'écrit dans l'évaluation du TM : 20 à 30 points tel que prévu dans le nouveau guide nous paraît problématique. D'une part, la capacité à rédiger un texte cohérent, d'une certaine longueur et qui satisfait aux exigences académiques (règles en matière de citations et de références) nous paraît absolument fondamentale dans la préparation des élèves aux études supérieures. D'autre part, réduire le poids de l'écrit nous paraît entériner bien trop rapidement le fait que les élèves vont faire un usage massif de l'IA dans leur rédaction. Au contraire, nous avons la conviction qu'un bon accompagnement du tuteur/tutrice (reconnu et valorisé par l'institution) réduit drastiquement la propension de l'élève à faire un usage inconsidéré de l'IA en mettant en évidence ses limites. Il en va de même pour le rôle des expert-es : au vu du temps d'évaluation oral qui a doublé, il serait opportun d'augmenter la rétribution de leur travail (préparation de questions ciblées, vérification de l'appropriation du travail par l'élève, ...).

Résumé des propositions pour les élèves avec pondération de l'importance

Nécessaire	Souhaitable	Facultatif
Ateliers de bureautique (1 ^{re} et 2 ^e année)	Semaines intensives (3 ^e et 4 ^e)	Journées thématiques en relation avec le TM
TM préparatoire (3 ^e année)	Présentations orales d'ancien-nes (ayant eu 5.5. ou davantage les années précédentes) pour les plus jeunes (En guise d'inspiration, non comme modèles absolus)	Projets d'écoles en relation avec le TM
TM en 4 ^e année		
Ateliers méthodologiques (1 ^{re} à 4 ^e)		

Résumé des propositions pour le corps enseignant avec pondération de l'importance

Nécessaire	Souhaitable	Facultatif
Élaboration de grilles d'évaluations spécifiques adaptées à chaque type de TM (Recherche scientifique, création artistique, représentation théâtrale et création type entreprise)	Espace d'échange, par établissement ou cantonal	Espace d'échange, par établissement ou cantonal
		Échanges entre séminaires
Augmentation de la décharge et de la rétribution des expert-es	Une demi-journée de présentations orales de TM d'ancien-nes (ayant eu 5.5. ou davantage les années précédentes) pour les plus jeunes, (en guise d'inspiration, non comme modèles absolus)	
	Formation continue sur l'accompagnement	

2. L'interdisciplinarité

2.1 Introduction

Il importe de distinguer l'interdisciplinarité de la multidisciplinarité et la transdisciplinarité. Qu'en est-il spécifiquement de l'interdisciplinarité ? Voici la définition qu'en donne Darbellay : « [l'interdisciplinarité] s'appuie sur le pluralisme multidisciplinaire, tout en se fixant un objectif plus ambitieux de mise en dialogue, d'interaction et d'intégration entre différents points de vue disciplinaires. Cette collaboration, construite et négociée entre spécialistes, a pour but le dépassement du principe de juxtaposition, afin de travailler à l'interface des disciplines. » ⁴⁰

2.2 Forces et faiblesses

Concernant les forces de l'interdisciplinarité, nous constatons qu'il existe déjà une base à exploiter dans la mesure où nous ne partons pas de zéro : en effet, il existe des acquis à optimiser puisque la majorité du corps enseignant en fait déjà durant leurs cours de manière plus ou moins explicite et qu'en l'état, l'importance de la thématique est acceptée et reconnue par une majorité de collègues.

En revanche, au niveau des faiblesses, il existe une confusion entre multi-, trans- et interdisciplinarité d'où la nécessité d'une clarification des termes (cf. Annexes 1).

Actuellement, il semblerait que les initiatives existantes nous paraissent relever davantage d'une approche minimaliste et davantage de l'ordre de la multidisciplinarité. Cette réalité permet cependant un important potentiel de développement, avec la mise en dialogue explicite de disciplines dans le but de rendre davantage structurant la formation de l'élève.

La tenue d'une journée pédagogique par établissement permettrait de clarifier ces différents sens et dimensions de l'interdisciplinarité, en vue ensuite de réfléchir et décider en connaissance de cause de ce qu'il est possible et souhaitable de stimuler et d'instaurer en matière d'interdisciplinarité au S2.

2.3 Propositions concrètes et variantes

Idées générales

Instituer **10 jours consacrés à l'interdisciplinarité explicite par année** fondés sur des modules d'apprentissage progressif inter et trans disciplinaire, comprenant une maîtrise graduelle de compétences.

D'une part, il s'agit de consolider l'acquisition des compétences disciplinaires, de les démultiplier en les décloisonnant. D'autre part, il importe de visibiliser, d'explicitier et de systématiser des pratiques existantes ; pour l'élève de grandir en maturité en prenant conscience des différents "tiroirs" qu'il ou elle doit apprendre à mobiliser.

Enfin, nos propositions se fondent sur les calendriers scolaires existants dans les différents collèges applicables pour les quatre années (exemples : JSC, JT, JTS, etc.)

La présence du tuteur/tutrice du TM ne serait pas forcément obligatoire à 100% (un-e intervenant-e extérieur-e pourrait prendre en charge une matinée ou une après-midi, une visioconférence ou du travail individuel peuvent être placés à ce moment-là, ...)

40. Idem.

Calendrier proposé

Début : mois de juin

Fin : avant les vacances de Pâques

Mieux préparés au fil des années précédentes, et ayant davantage de temps pour les premières lectures durant l'été, les élèves commencent dans le vif du sujet, sont suivis de près de manière plus intensive mais terminent plus tôt. Certes, l'encadrement nécessaire devient ainsi plus important (IA, uniformisation des exigences revues à la hausse pour les préparer aux Hautes Écoles, etc.).

Cependant, d'une part, le temps actuellement consacré aux aspects bureautiques et méthodologiques n'aura plus lieu d'être et d'autre part, le fait que la période d'encadrement soit raccourcie d'un mois implique un suivi plus court en termes de charge de travail pour les tutrices-eurs. Aussi, dans le cas où il y aurait une impossibilité pour les écoles de revoir à la hausse la rémunération directe des accompagnant-es de TM, ces deux éléments feraient office de compensations : un moyen de reconnaître la réalité de cette charge de travail.

Compétences finales visées

Niveau		Compétences générales	Compétences spécifiques	Format d'apprentissage
1 ^{re}	RÉCEPTION	Thématiser (« Comme il m'est difficile de voir ce que j'ai sous les yeux ! » L. Wittgenstein, Remarques mêlées)	Décrire, observer, repérer, identifier et inventorier, classer, récolter des données, les hiérarchiser et les résumer, exposer les résultats d'une recherche	Ateliers méthodologiques et bureautique
2 ^e		Comprendre et interroger	Problématiser, catégoriser, conceptualiser, distinguer, justifier, expliquer, démontrer, comparer	Travail avec une dimension interdisciplinaire explicite et la collaboration réelle entre deux enseignant-e-s
3 ^e	PRODUCTION	Élaborer une analyse ou une interprétation	Problématiser, définir, analyser, interpréter, argumenter, démontrer	TM préparatoire ; <i>Jeunesse débat</i> ; étude de texte, travail argumentatif court
4 ^e		Produire un discours argumenté oral ou écrit	Capter l'attention du destinataire, problématiser, structurer un discours de A à Z, définir, organiser une argumentation : expliquer, justifier, expliciter, exemplifier, récapituler, ouvrir	TM entre 3 ^e et 4 ^e année ; dissertation, essai, rapport scientifique, grand discours rhétorique, débat public, rédaction d'un dialogue, etc.

Activités proposées par année :

En 1^{re} année, nous pourrions imaginer travailler sur deux volets : le volet bureautique, maîtrise des traitements de textes et diverses applications y afférant, ainsi que différents outils numériques à disposition (périodiques, encyclopédies, base de données comme Jstor, Cairn, SLSP Discovery...) ainsi que le volet méthodologique (décrire, observer, repérer ce que l'élève a sous les yeux, qu'il s'agisse de texte, d'iconographie, de données, de graphiques ou encore de légende) catégoriser l'objet de recherche, résumer et présenter les résultats d'un travail.)

En 2^e année, tous les enseignant-e-s seraient investi-e-s dans les ateliers méthodologiques, et partiellement dans ce qui relève de la bureautique par système de rotation. Des modules différents pourraient être donnés par tout le corps enseignant à raison de demi-jour. Quant au mode d'évaluation de ces ateliers, il s'agirait d'un examen sous forme d'un questionnaire et une note certificative, note et contenu pourraient être liés à l'OS. En 2^e année, ces journées d'interdisciplinarité seraient attribuées à 5 « postes » : la recherche d'informations (distinction entre sources), la citation, la méthode de référencement (notes de bas de page), lien avec le positionnement personnel, (de manière retenue), intégration de l'IA (en partie). Ces compétences font partie de la formation de base de chaque enseignant-e. Un groupe de « spécialistes » pourrait établir la documentation de cours pour le reste du corps enseignant.

En 3^e année, le travail interdisciplinaire aurait lieu dans le cadre ou aboutirait à la réalisation d'un travail interdisciplinaire au sens large (délimiter un sujet, thématiser le sujet, problématiser avec des questions ouvertes, formuler et/ou arriver une « thèse générale », ou aboutir à quelque chose qui puisse être de l'ordre d'un « résultat », apprendre à la justifier, à l'expliquer, à la construire étape par étape, etc.). Ce que l'on pourrait qualifier de « TM préparatoire » se ferait dans le cadre de l'OC avec un mode d'évaluation oral. Il s'agirait de donner une couleur explicitement interdisciplinaire à l'OC qui pourrait être enseignée par bloc en 3^e année, à raison de 4 périodes hebdomadaires (puisqu'il y a 2 périodes de TM seraient libérées en 3^e).

Enfin, en 4^e année aurait lieu la réalisation du Travail de Maturité, lequel profiterait ainsi de toutes les compétences exercées et au moins partiellement acquises de manière progressive lors des années précédentes. Nous pourrions imaginer d'autres formats d'apprentissage interdisciplinaires qui accompagneraient le TM pour l'écrit (dissertation, essai, rédaction de rapport scientifique, article de périodique, ...) comme pour l'oral (défense du TM, débat, grand discours, ...). Le fait de modifier le calendrier du TM, avec une finalisation à la fin du mois de mars de la 4^e, permettrait de libérer les élèves à temps pour les examens finaux, et de justifier le fait qu'ils commencent en juin de la 3^e.

Dimensions relatives à la formation continue pour les enseignant-e-s

Il nous semble important d'offrir des possibilités de formations distinctes en allemand et en français ; les réalités, besoins et objectifs diffèrent en effet parfois selon les branches (TM en physique, pas les mêmes besoins qu'en lettres, etc.) mais aussi selon les langues des régions. Ces formations devraient proposer des bibliographies en français (nombre d'entre elles ont par exemple uniquement des ouvrages de référence en allemand à proposer, ce qui nous paraît rater une partie du public cible). Ces formations pourraient être proposées au groupe de pilotage des collèges et aux enseignant-e-s intéressé-e-s (voir Annexe II).

État des besoins pour cette formation continue :

- Que ces formations soient ciblées sur le collège et le TM, et non sur la recherche académique
- offertes en français et en allemand
- ciblées sur les disciplines (interprétation de résultats selon les différentes branches : analyse quantitative versus qualitative ; ...)
- présentant des exemples et cas concrets de témoignages de personnes expérimentées au S2 et non uniquement à l'Université.

Lier des exercices à faire à des cas concrets (expériences) par des responsables de la formation continue sur la base de leur expérience au S2, afin qu'il y ait transposition directe entre la théorie et la pratique.

Ces formations continues concernant l'IA doivent aider le corps enseignant à répondre aux questions suivantes :

- Pour quelles tâches l'utiliser ou non ?
- Comment développer des bonnes pratiques quant à son utilisation ?
- Comment distinguer entre une aide à l'apprentissage et un substitut ?
- Comment faire comprendre/démontrer de manière concrète à l'élève que son apprentissage n'est pas déléguable à une machine ?
- Comment l'accompagnement des élèves dans leur apprentissage est-il modifié par l'IA ?

3. Conclusion

Nous souhaitons tout d'abord relever quelques points communs avec les autres mandats partiels :

Par définition, l'interdisciplinarité et le TM, en leur facette transdisciplinaire, rejoignent les **compétences transversales** et notamment l'autonomie.

Dans le sens de la *propédeutique scientifique*, le TM constitue en quelque sorte la *pièce maîtresse de la formation gymnasiale*. Les élèves apprennent à rédiger des travaux scientifiques et mener à bien des recherches sous la supervision des tuteurs/tutrices.

Le TM est *en général lié à plusieurs disciplines*. Des *séminaires interdisciplinaires* existent déjà aujourd'hui à l'état germinal ; il s'agit de les développer de manière plus explicite, voire systématique. Il existe un lien étroit avec les *compétences numériques* (traitement de texte, recherche en ligne, utilisation de l'IA, etc.).

Au niveau du **bilinguisme**, les travaux de maturité peuvent être *rédigés dans la langue partenaire*, mais également en italien ou en anglais. Il est également possible de *varier la langue du séminaire*. Les *questions relatives à ce thème peuvent faire partie du contenu du séminaire* et permettent d'étudier cette thématique. Les travaux de maturité ayant un lien avec **le développement durable** permettent une *interaction entre le savoir, l'expérience, l'action et la pratique*. Ainsi, des *projets sur le thème de la durabilité* peuvent être menés dans ce cadre. Cela permet une réflexion intense et critique sur les valeurs, les normes, les intérêts et les modèles

de comportement adoptés. La formulation de la question directrice correspond à l'idée d'un *enseignement orienté vers les problèmes*. Le travail de maturité est « centré sur l'élève en l'activant au maximum et favorise l'auto-organisation »⁴¹.

Ces points communs partagent un idéal : rendre la formation gymnasiale fribourgeoise moins additive et plus intégrative, offrant ainsi à l'élève une plus-value dans la lisibilité de son architecture et de ses exigences.

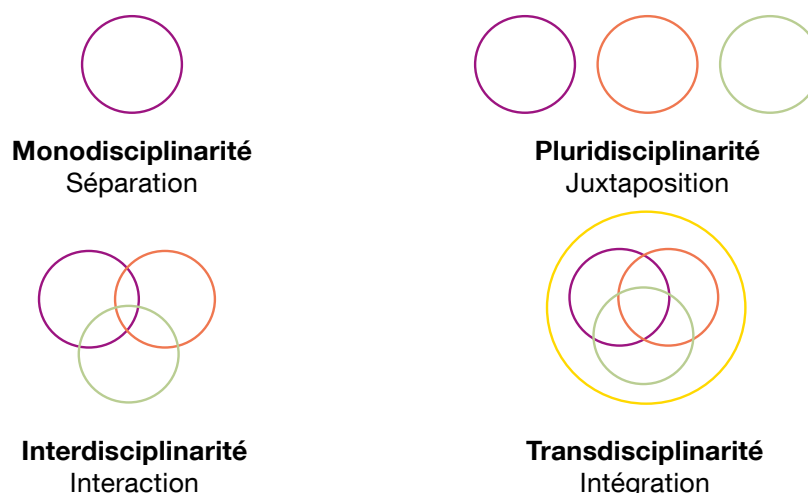
Enfin, au niveau des **conséquences possibles des propositions sur les plans d'étude, les règlements, les directives**, le report du TM en 4^e année pourrait avoir pour conséquence le report d'une autre discipline, par exemple l'option complémentaire, de la 4^e année à la 3^e, voire à la 2^e année, à titre de compensation. Cependant, nos propositions reposent sur ce qui existe déjà dans les écoles pour permettre sa réalisation optimale, proposent des variantes, et reposent sur le quota des heures imputées à l'interdisciplinarité tout en plaçant au cœur du projet les compétences des élèves de demain.

Pour ce qui concerne **les questions, défis particuliers et difficultés**, relevons les points suivants : L'attribution de sujets interdisciplinaires et l'organisation de la collaboration entre enseignant-e-s peut constituer un véritable défi (sur ces 10 jours, qui collabore avec qui ? comment ? décision libre ou non ? par affinités disciplinaires ? au prorata ou non du taux d'engagement ? etc.) et nécessitera une dimension contraignante.

La mise en pratique de l'interdisciplinarité, au sens étroit du terme, nécessite des connaissances en partie partagées par les deux enseignant-e-s, et un travail conséquent de préparation en amont. La répartition et la dotation horaire des enseignant-e-s durant ces semaines soulève des défis logistiques non négligeables ; ainsi, devrait être pris en compte le problème des décharges, celui des temps partiels, et le cas de celles et ceux n'ayant qu'une branche (exemple : si une personne n'avait plus l'OC à 100%, cela aurait des répercussions sur les attributions des heures « normales » de la discipline, etc.).

41. Ibidem, p.12.

42. Espace ressources en ETP Grand Est, <https://www.etp-grandest.org/faq/quelles-sont-les-differences-entre-pluridisciplinarite-pluriprofessionnalite-interdisciplinarite-et-transdisciplinarite/>, mis en ligne le 04.03.21, consulté le 05.06.24.



Adapté de Choi et coll., Clin
Invest Med. déc 2006 ⁴²

4. Réflexions sur les acceptions et finalités de l'interdisciplinarité au S2

Ce que l'interdisciplinarité ne devrait pas être

Il est nécessaire de distinguer l'interdisciplinarité de la **multidisciplinarité** et la transdisciplinarité.

Par multidisciplinarité, ces trois chercheur-e-s soulignent dans leur contribution que « la convocation d'au moins deux disciplines autour d'un objet d'étude, a priori sans intention d'articulation ou d'intégration entre elles. » (...) et que si cette pratique présente comme apport la multiplication des perspectives sur une question ou sujet, elle est de portée limitée car elle « se résume souvent dans les faits à une juxtaposition de points de vue sans interaction effective. »⁴³. Ainsi, la transdisciplinarité « s'efforce d'atteindre un « au travers » et un « au-delà » une transversalité et une transcendance des disciplines pour acquérir une compréhension globale, intégrative et transgressive qui réorganise les savoirs disciplinaires en un système total, sans frontières stables entre ces derniers et en les complétant au moyen de savoir pratiques et professionnels. » Et Darbellay, Louvriot et Moody d'ajouter que « cette exploration des confins des territoires, paradigmes disciplinaires et des cultures scientifiques se mène non seulement au sein du champ académique, mais aussi avec la participation des actrices et des acteurs politiques, sociaux, économiques et des citoyens extrascientifiques. »⁴⁴. Nous tirons pour notre part de ces définitions ceci : ni l'une ni l'autre ne semblent adéquates à l'enseignement gymnasial

43. Ibidem, p. 12.

44. Ibidem, p. 12-13.

de maturité : d'une part, la multidisciplinarité pêche par défaut : une simple juxtaposition sans interaction effective entre les savoirs disciplinaires est insuffisante ; d'autre part, la transdisciplinarité pêche par excès : remettre en question le canon disciplinaire en tant que tel, alors que les élèves sont d'abord censés l'acquérir ou du moins en acquérir des éléments essentiels, nous paraît destructurant.

Ce que l'interdisciplinarité devrait être

Qu'en est-il dès lors de l'interdisciplinarité ? Voici la définition qu'en donne Darbellay :

« [l'interdisciplinarité] s'appuie sur le pluralisme multidisciplinaire, tout en se fixant un objectif plus ambitieux de mise en dialogue, d'interaction et d'intégration entre différents points de vue disciplinaires. Cette collaboration, construite et négociée entre spécialistes, a pour but le dépassement du principe de juxtaposition, afin de travailler à l'interface des disciplines. »⁴⁵. En conséquence, l'interdisciplinarité ainsi définie présuppose un grand travail de coordination des enseignements en amont : « l'interdisciplinarité implique donc un partage des objectifs, des concepts et des méthodes entre spécialistes pour une intercompréhension et un apprentissage mutuel entre les différents champs et pratiques scolaires disciplinaires. »⁴⁶.

Conception minimalistes et maximaliste de l'interdisciplinarité

Dans le cadre de la réforme de la maturité, il convient de renforcer l'approche minimaliste mais aussi d'intégrer de manière obligatoire des structures inscrites dans une approche maximaliste de l'interdisciplinarité.



Finalité de l'interdisciplinarité gymnasiale

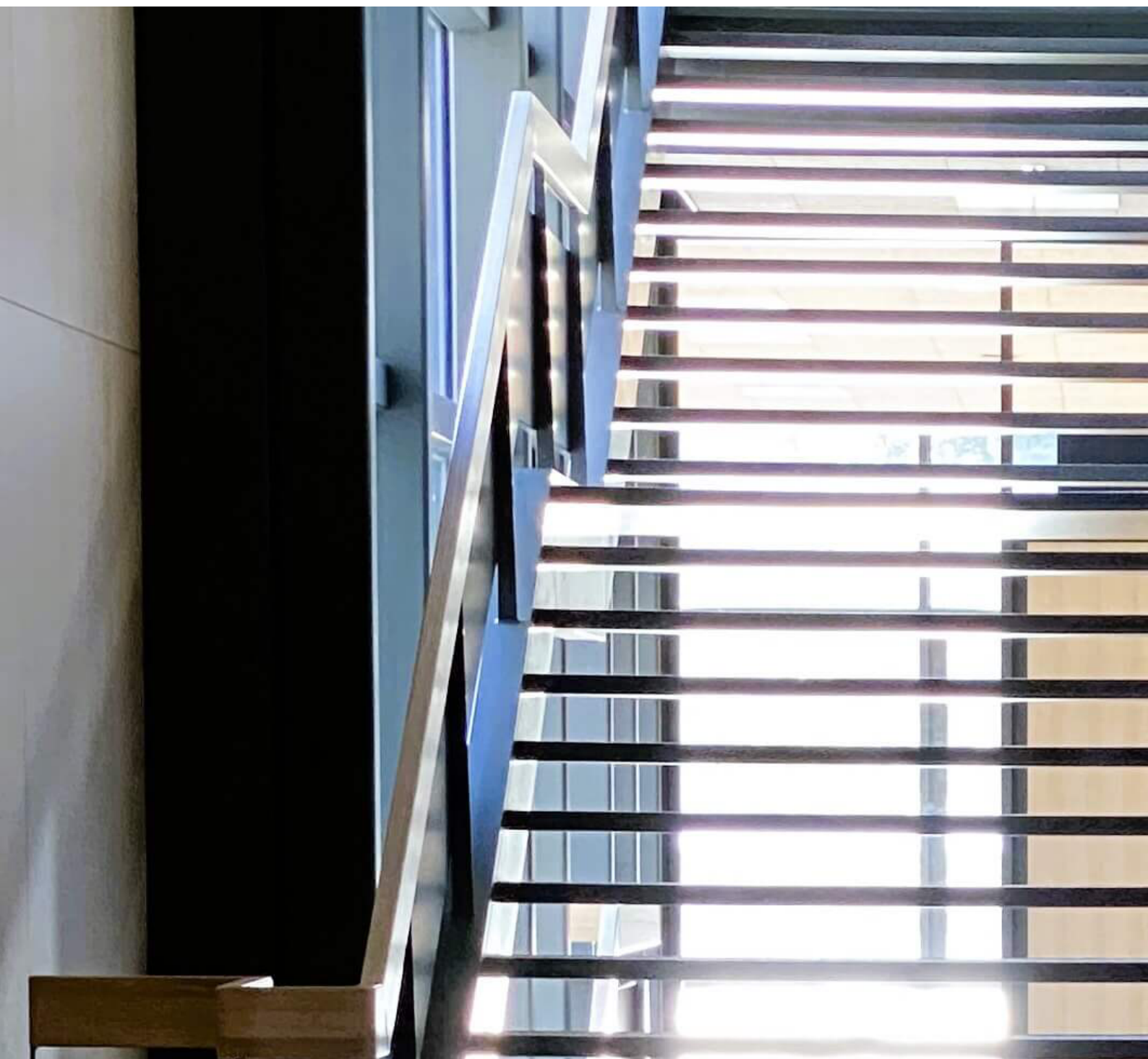
De ces définitions qui clarifient les choses, il s'ensuit que le but du développement de l'interdisciplinarité ne devrait surtout pas être d'en rajouter encore sur le plan des savoirs disciplinaires enseignés. Cela, dans un contexte où les élèves et les professeurs frôlent quasi constamment la saturation, ce qui d'ailleurs a des conséquences néfastes sur les capacités de nos élèves à ne serait-ce qu'à assimiler les connaissances. Il nous paraîtrait ainsi dans l'idéal nécessaire de sortir d'une démarche additive et d'une approche minimaliste où il s'agirait avec l'interdisciplinarité de se borner à recouper des moments apprentissages ponctuels enseignés à deux. Cela ne va rien (ou très peu) amener de bénéfique en termes de structuration des connaissances et des compétences de nos élèves, mais pourrait au contraire ajouter encore de la confusion à la confusion. Au contraire, dans une approche maximaliste de l'interdisciplinarité, il importe de mettre en place une démarche intégrative, réflexive qui nous fait sortir de l'encyclopédisme des connaissances et des compétences et permet de resserrer les liens entre les savoirs enseignés et celles et ceux qui les enseignent, afin que cela fasse sens de manière plus architectonique pour l'élève.

45. Idem. Soul. par nous.

46. Idem.

47. Projet "Développement de la maturité gymnasiale", PEC, chapitre II, p.2-3.

En d'autres termes, la finalité de l'interdisciplinarité résiderait dans un appui pour enseigner moins (en termes contenus) mais mieux ("less is better") soit d'une manière plus réflexive, plus intégrative et moins additive, et donc plus structurante. Cela nécessitera en amont un gros travail de coordination, réflexion et collaboration entre les disciplines et les professeur-e-s (que chaque branche se pose cette question : « en vue de quoi j'enseigne ce que j'enseigne »?), avec toujours comme critère la mise en dialogue des disciplines sur des questions fondamentales et non pas périphériques.



Résumé et conclusion

Liste des impulsions

À la lecture des cinq rapports de travail, plusieurs impulsions émergent. Celles-ci représentent les principes directeurs prioritaires de développement définis par les groupes de travail œuvrant pour l'évolution des gymnases fribourgeois. Ces impulsions donnent une orientation significative, fondée non seulement sur les documents de référence fédéraux, mais également sur des discussions approfondies et pédagogiquement motivées sur la formation gymnasiale, menées au sein des groupes.

Impulsions

1. Le nouveau plan d'études est centré sur les compétences et nécessite une transformation de la culture d'enseignement et d'apprentissage.
2. L'enseignement et l'apprentissage reposent sur deux axes principaux : l'autonomie et la transversalité.
3. Les plans d'études par discipline mettent davantage l'accent sur le développement et le renforcement des compétences, marquant ainsi un changement par rapport à l'approche traditionnelle, centrée principalement sur la transmission de connaissances.
4. La mise en place d'une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage implique nécessairement l'introduction de nouvelles méthodes d'évaluation des performances.
5. Afin d'atteindre les objectifs du projet, le modèle traditionnel d'horaire, basé sur des séquences de 45 minutes, doit être repensé, car il pourrait limiter le développement de l'autonomie et de la transversalité.
6. L'autonomie des élèves est favorisée par des activités disciplinaires et/ou interdisciplinaires spécifiques, organisées sous forme de cours en bloc.
7. L'option complémentaire s'inspire du modèle universitaire, avec des cours semestriels ou annuels, et se concentre sur des thématiques plutôt que sur des disciplines spécifiques.
8. Un outil essentiel pour promouvoir les compétences transversales est le journal d'apprentissage.
9. Les examens semestriels et annuels contribuent à améliorer les stratégies d'apprentissage des élèves, ainsi que leur capacité à planifier et organiser leur travail.
10. Le plan d'études cantonal inclut un guide pratique (« boîte à outils ») destiné aux enseignant-e-s, dans lequel les principales compétences transversales sont définies et regroupées.
11. La géographie porte la responsabilité principale de l'éducation au développement durable, qui est intégrée dans le curriculum scolaire, mise en réseau de manière interdisciplinaire et appliquée dans une perspective pratique.
12. La responsabilité de la coordination et de la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté revient à l'histoire ou à une autre discipline des sciences humaines et sociales.
13. Pour renforcer l'éducation au développement durable ainsi que l'éducation à la citoyenneté, des ressources supplémentaires seront nécessaires.
14. Les élèves réalisent un projet personnel contribuant au bien commun.
15. Tous les élèves sans exception participent au programme bilingue. FriC est une offre accessible à tous les élèves.

16. Après sa dernière révision douze ans plus tôt, le concept des classes bilingues est repensé.
17. Dans les classes de première année, deux disciplines sont désormais enseignées en immersion.
18. Le travail de maturité constitue un axe de développement fondamental et progressif, sur une période allant de la première à la quatrième année de formation. Les élèves s'y préparent de manière progressive en devenant de plus en plus autonomes.
19. Chaque année scolaire consacre au moins dix jours à l'interdisciplinarité.

Bilan

Dans leurs rapports, les groupes de travail soulignent que le développement des gymnases fribourgeois constitue un projet à la fois prometteur et enrichissant. Les axes prioritaires de développement, détaillés dans ce rapport et résumés dans la liste des impulsions, révèlent qu'une nouvelle culture de l'enseignement et de l'apprentissage est en train de prendre forme. Ces axes sont conçus de manière à conférer aux gymnases fribourgeois un profil distinct, tourné vers l'avenir et résolument innovant.

La décision de ne pas imposer la mise en œuvre du développement des gymnases fribourgeois, mais de le concevoir dans le cadre d'un processus participatif élargi, offre aux écoles une grande liberté d'action et favorisera sans aucun doute des échanges stimulants et enrichissants au sein des établissements scolaires, des familles et des lieux de travail.

Perspectives

Avec les rapports des groupes et le présent rapport d'impulsion, le projet Matu2027 a franchi une étape importante, mais il est loin d'être achevé. Après sa publication, ce rapport servira de base pour les discussions futures. Des clarifications importantes devront être apportées dans la phase 2 du projet. Les mandats correspondants porteront sur les thèmes suivants :

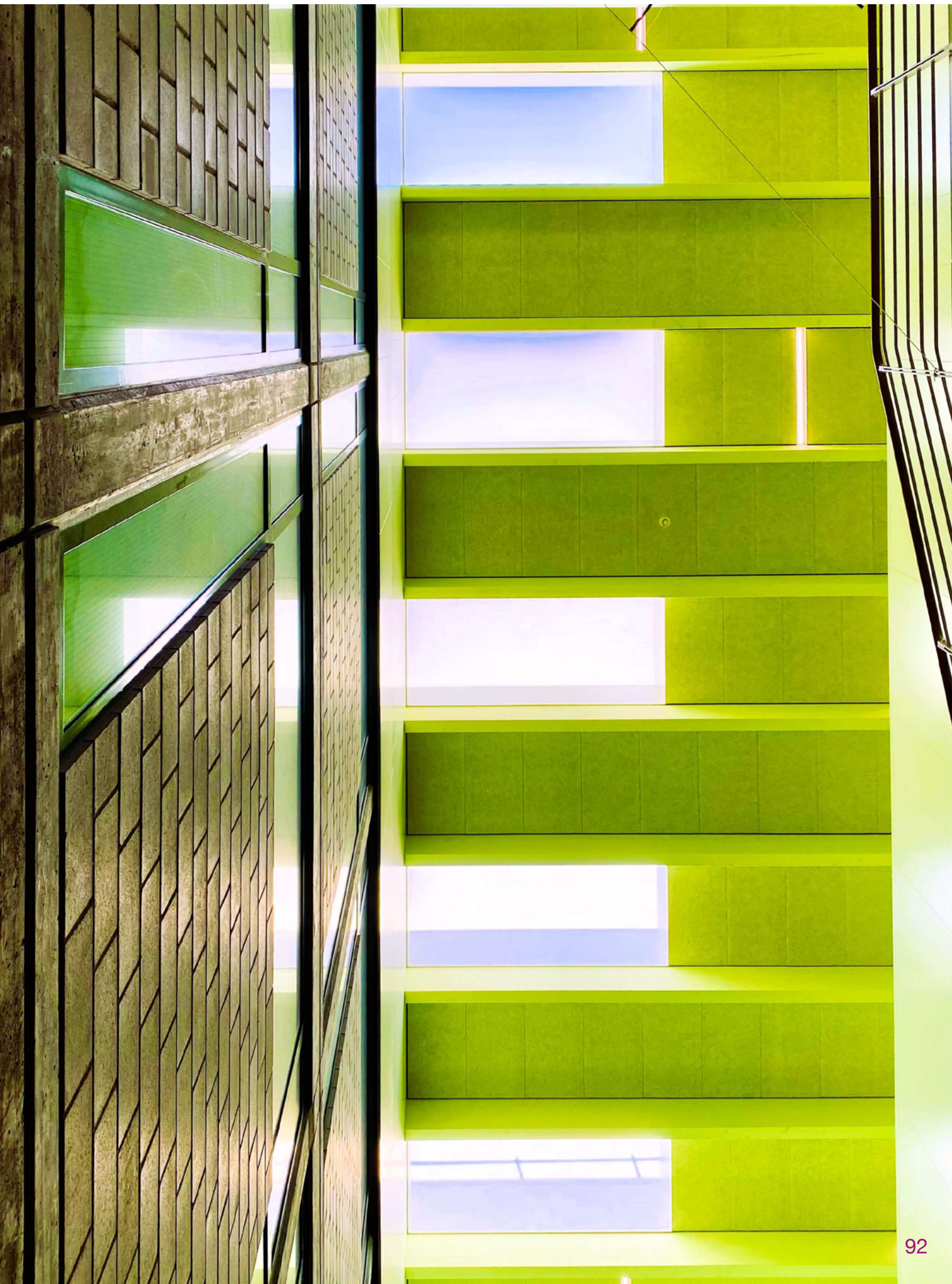
- les ressources nécessaires
- la grille horaire cantonale
- les impacts du rapport d'impulsion sur le modèle du plan d'études fribourgeois
- les plans d'études par discipline
- la mise en œuvre des projets dans les écoles
- la promotion du bilinguisme et de l'immersion

Un facteur décisif pour la réussite du projet sera la formation continue des enseignant-e-s, comme le soulignent et le demandent les rapports des cinq groupes de travail. Pour permettre et faciliter l'instauration d'une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage, il est indispensable de proposer des offres de formation continue dans divers domaines :

- enseignement axé sur les compétences
- nouveaux formats d'enseignement et d'apprentissage

- apprentissage autonome (autonomie)
- compétences transdisciplinaires
- conduite de projet
- journal d'apprentissage (portfolio)
- éducation au développement durable
- éducation à la citoyenneté
- enseignement interdisciplinaire
- etc.

Ces tâches exigent des efforts considérables de la part de toutes les parties prenantes. Étant donné que la mise en œuvre des idées du projet s'étendra sur une longue période, les écoles seront sollicitées bien au-delà de 2027. Elles devront non seulement susciter l'enthousiasme, mais aussi répondre à des appréhensions et des questions critiques. L'un des principaux défis sera d'éveiller et de maintenir, sur le long terme, l'envie de changement et de développement chez toutes les parties impliquées, en particulier chez les enseignant-e-s . Le rapport d'impulsion a pour objectif de susciter l'envie de développement scolaire et pédagogique, tout en encourageant le courage de changer.



Annexes

1. Annexe 1 – Acteurs du projet

Mandataire

Mandaté par Madame la Conseillère d'État Sylvie Bonvin-Sansonnens, directrice de la Direction de la formation et des affaires culturelles (DFAC), le Service de l'enseignement secondaire du 2^e degré dirige et supervise le projet cantonal Matu2027.

Groupe de pilotage

François Piccand, Chef de service S2
Ursula Reidy Aebischer, Cheffe de service adjointe S2
Gisela Bissig Fasel, Rectrice du Collège Ste-Croix
Pierre Marti, Recteur du Collège de Gambach
Thierry Maire, Recteur du Collège du Sud
Martin Steinmann, Recteur du Collège St-Michel

Chef de projet

Matthias Wider

Conseiller externe

Beat Bucher

Groupes de travail

Mandat partiel 1

Plans d'études cantonaux (proposition de structure): disciplines fondamentales, options spécifiques et complémentaires

Melanie Stempfel (CSCR, Religionskunde und Geschichte), Präsidentin; Amandine Blanc (CSCR, Economie et Droit), Angelo Caliguirri (CSUD, Proviseur), Florian Charrière (CSUD, Physique et Mathématiques), Maxime Rumo (CGAM, Physique et Mathématiques), Philipp Arnold (CSCR, Biologie und Geografie), Roman Aebischer (CSMI, Sport), Thierry Pochon (CSMI, Français und Französisch)

Mandat partiel 2

Compétences transversales: autonomie

Sébastien Morard (CSMI, Géographie), Präsident; Jérôme Aeby (CSCR, Géographie et Sport), Sascha Bischof (CSCR, Philosophie), Lola Hostettler (CGAM, Biologie et Chimie), Samuel Niederberger (CGAM, Vorsteher) Fabian Simillion (CSUD, Proviseur, Informatique), Vanessa Vienney-Legagneur (CSUD, Provisseur, Chimie), Michelle Wüthrich (CSMI, Geschichte und Philosophie)

Mandat partiel 3

Thèmes transversaux: éducation au développement durable (EDD)

Gisela Murmann (CSMI, Vorsteherin, Musik), Präsidentin; Valentin Baeriswyl (CSUD, Géographie), Armando Bodeo (CGAM, Histoire et Géographie), David Bossart (CGAM, Geschichte und Philosophie), Stéphane Cudré-Mauroux (CSUD, Economie et Droit), David Grebasch (CSCR, Geografie), Baptiste Rime (CSCR, Histoire et Chimie)

Mandat partiel 4**Bilinguisme et mobilité**

Cyril Cattin (CGAM, Allemand und Deutsch), Präsident; Marie-Hélène Zeller, (CSMI, Französisch), Co-Präsidentin; Karin Brantschen (CSUD, Allemand), Karin Brühlhart (CSUD, Allemand) Tina Grauwiller (CSCR, Allemand und Geschichte), Antoine Marmy (CGAM, Proviseur, Géographie et Sport), Christian Maurer (CSMI, Philosophie), Urs Perler (CSCR, Vorsteher, Wirtschaft und Recht)

Mandat partiel 5**Travail de maturité et interdisciplinarité**

Audrey Bonvin (CSCR, Histoire), Présidente; Daniel Jossen (CSCR, Vorsteher, Wirtschaft und Recht), Sandrine Ducaté (CGAM, Histoire et Histoire de l'art), Anne Häberle (CGAM, Physik und Biologie), Marco Catillaz (CSMI, Biologie und Sport), Emmanuel Mejía (CSMI, Philosophie), Lorenzo Martignoni (CSUD, Italien), David Zumwald (CSUD, Philosophie)

2. Annexe 2 – Bibliographie

Adamina, Marco „Lehr- und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht.“ Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2014 : 359-372.

Albero Brigitte (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. HAL: open science. P. 3-4.

Bertschy Beat, Dominicq Riedo und Franz Baeriswyl. „Kompetenzen beurteilen - kohärent und kompetent.“ Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32 2014: 373-384.

Bertschy Beat. „Beurteilen und Kompetenzerleben.“ Bertschy, Beat und Dominicq Riedo. Allgemeine Didaktik Reader. Freiburg, 2024. 1-17.

Ciekanski Maud (2019). Comment l'enseignant-e peut-il guider les élèves vers l'autonomie?

Clauzard Philippe (2021). L'exercice de la pensée avec le journal des apprentissages, en faveur de la secondarisation des élèves. Éducation didactique, Vol. 15.

Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique, CDIP (2024). Plan d'études cadre écoles de maturité gymnasiale, version définitive du 20 juin 2024, Berne: 127 p. <https://www.edk.ch/fr/themes/maturite-gymnasiale> (03.10.24).

Dévé V. et al. (2009). Le portfolio: définitions et perspectives pédagogiques à partir d'une analyse de textes canadiens et européens. Éducation du patient et enjeux de santé, Vol 27, n°1.

Foray Philippe (2017). Notion Autonomie. Université Jean Monay, Saint-Etienne.

Gloor Juliette et Wüthrich, Michelle (2024). Denkfürde, in: ChatGPT und die Folgen. dt. Fachpublikation für zeitgemäßen Deutschunterricht. Aarau: VSDL, S. 81.

Hattie John. Lernen sichtbar machen. Hohengehren: Schneider Verlag, 2013.

Herold Cindy und Martin Herold. Selbstorganisiertes lernen in Schule und Beruf.

Gestaltungswirksamer und nachhaltiger Lernumgebung. Weinheim Basel: Belz Verlag, 2017.

Herzog W. et Hilbe R (2016). L'apprentissage autonome dans les gymnases bernois, Rapport final au sujet de l'évaluation externe mandatée par l'Office de l'enseignement secondaire de 2^e degré et de la formation professionnelle du canton de Berne.

- Jalbert Pierrette** (1997). Le « portfolio scolaire » : une autre façon d'évaluer les apprentissages, Vie pédagogique, N° 103, p. 31-33.
- Joller-Graf K, et al.** „Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht. Begriffe-Hintergründe-Möglichkeiten.“ Luzern, Pädagogische Hochschule. Kompetenzorientierter Unterricht. Luzern, 2014.
- Joule R.** (2007). De la théorie de l'engagement à la pédagogie de l'engagement. Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation : personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales, p. 131-145.
- Kant Immanuel** (1993). Fondements de la métaphysique des mœurs. Paris : Livre de poche.
- Lang Sylvain** (2024). Instrument profil de compétences transversales (PCT), Service de l'enseignement obligatoire de langue française SEnOF, Direction de la formation et des affaires culturelles DFAC, Etat de Fribourg.
- Le Boterf Guy** (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris : Les éditions d'organisation.
- Lersch R.** Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. Wiesbaden : Institut für Qualitätsentwicklung, 2010.
- Naccache N. et al.** (2006). Le Portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. Pédagogie médicale 7, p. 110-27.
- Oser Fritz.** „Vorwort : Auf der Suche nach Ausbildungskompetenzen.“ Oser, Fritz, T Bauder und P. Salzmann. Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2013. 7-9.
- Règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) (2023).
- Reusser K.** „Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik.“ In Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (bd. 32/3) 2014: 20-35.
- Ruffieux Philippe** (2020). Perspective psychosociale et systémique de la complexité du changement de posture enseignante : Acceptation d'un dispositif techno-pédagogique de validation mutuelle des compétences en classe. Genève : Édition Université, p. 280-281.
- Telli Faïza** (2003). Relation pédagogique et construction du savoir, Institut de formation des maîtres, Montpellier.
- Weinert F. E.** 29. Mai 2020. <https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/autor_innen/autorensseite/826-franz-e-weinert.html>.
- Weinert Franz Emanuel.** „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen.“ Weinert, Franz Emanuel. Leistungsmessung in Schulen. Basel : Beltz, 2014. 25-40.
- www.unesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_CIEKANSKI_MEF-v2.pdf (03.10.24).
- Zierer K.** Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hattie "Visible Learning for Teachers". Hohengehren : Schneider Verlag

Direction de la formation et des affaires culturelles DFAC

Rue de l'Hôpital 1, 1701 Fribourg

T. +41 26 305 12 41

www.admin.fr.ch/dfac

