

Projet « Plurilinguisme dans la profession, un problème devenu une aubaine »

Éléments pour un modèle

*Lors de la mise en œuvre de
centres nationaux de compétences*

Auteur-e-s :

Bausch Luca

IUFFP/IFFP/EHB

Ursula Herri

IUFFP/IFFP/EHB

Hans-Heini Winterberger

IUFFP/IFFP/EHB

Remerciements

Il nous serait impossible de remercier toutes les personnes qui nous ont directement ou indirectement aidé-e-s dans notre tâche d'analyse et de rédaction. Il est certain que tous les formateurs et toutes les formatrices ainsi que toutes les enseignantes et tous les enseignants du CIFIM ainsi que les apprenants et apprenantes qui se sont engagé-e-s à fond dans le projet ont, grâce à leurs suggestions, leurs conseils et leurs critiques, contribué de manière décisive aux propos qui suivent. On tient aussi à remercier les Groupes de pilotage et d'accompagnement du Projet, la Conférence suisse des offices de formation professionnelle (*CSFP*), le Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (*SEFRI*) et l'Union suisse des arts et des métiers (*USAM*) pour leur soutien et l'accompagnement critique et constructif.

Nous tenons toutefois à remercier tout particulièrement Walter Leist et Jörg Göbeli pour leur soutien continu et précieux.

Table des matières

Introduction.....	4
Les attentes.....	5
1. Le cadre institutionnel.....	6
2. L'école professionnelle	10
3. L'OrTra et les entreprises formatrices	13
4. Les enseignant-e-s et formateurs/trices	17
5. Les apprenant-e-s	21
6. La structure d'accompagnement.....	24
7. Les aspects didactiques et pédagogiques	28
En guise de conclusion	33
Annexes.....	34
Annexe 1: Eléments du projet	34
Annexe 2 : Facteurs clés.....	35
Annexe 3 : Confrontations entre expériences Bili et plurilinguisme dans le Projet.....	37

Introduction

Il n'y a pas de futur pour une profession artisanale sans formation professionnelle. C'est notre conviction, une conviction confirmée par une étude mandatée par l'Office fédéral de la Culture (OFC) et le SEFRI¹. Pour qu'il y ait formation, plusieurs facteurs doivent interagir : la volonté des acteurs institutionnels concernés, la disponibilité des entreprises à former, des enseignantes et enseignants compétent-e-s², une école qui les accueille avec leurs étudiant-e-s et des ressources financières. La Communauté d'intérêts des facteurs et des factrices d'instruments de musique (CIFIM), en tant qu'Organisation du monde du travail (OrTra), a entrepris la voie de l'union des efforts en créant une formation de base unique avec différentes spécialisations et a demandé du soutien pour mener à terme les nombreux défis que cela impliquait. Le projet « Plurilinguisme dans la profession, du problème à la chance » a été l'une des réponses de cette requête.

Le projet a été promu par la CIFIM en collaboration avec le canton de Thurgovie et l'IFFP, auquel la direction opérationnelle a été confiée. Les objectifs du projet négociés avec le SEFRI, qui a assuré le financement, prévoyaient, en synthèse, deux axes : un axe « didactique », avec notamment l'expérimentation de mesures pédagogiques et didactiques dans le cadre de l'enseignement plurilingue, et un deuxième axe « institutionnel » visant à identifier les éléments jouant un rôle important dans la mise en œuvre d'un centre de compétences national pour les métiers à faible effectif (MfE). C'est dans le cadre de ce deuxième axe que s'inscrit le modèle dont il est question dans cette contribution. Les questions que nous nous sommes posées lors de l'élaboration du projet, et qui ont servi de base à la rédaction, peuvent être synthétisées ainsi :

- Quels sont les facteurs qui sont intervenus dans la mise en œuvre du Centre de compétences de la CIFIM à Arenenberg ?
- Lesquels, parmi ceux-ci, peuvent être retenus pour d'autres expériences semblables ? Autrement dit, quels sont les facteurs intervenus que l'on peut considérer comme étant d'une portée générale et qui pourraient représenter un intérêt concret pour d'autres OrTra et les institutions concernées, qui souhaiteraient s'engager sur cette même voie ?

Bien que, pour des questions pratiques, nous ayons voulu appeler ce document « Eléments pour un modèle », le mot « modèle » paraît un peu prétentieux, étant donné qu'il ne se base que sur une seule expérience. Nous retenons par contre volontiers le concept d'« éléments pour » : il s'agit en effet essentiellement d'une description de l'expérience de laquelle nous avons essayé d'extraire les éléments qui nous paraissaient transposables à d'autres réalités. Donc, il ne s'agit pas d'une série de recettes applicables 1 : 1 à d'autres contextes professionnels, mais plutôt de l'identification d'éléments clés qui pourraient s'avérer importants lors de la mise en œuvre de Centres nationaux de compétences.

Le cœur de ce « modèle » est notamment constitué par les schémas proposés en annexe, qui sont accompagnés des textes constituant une sorte de « guide à la lecture » de ces derniers. Les schémas ont été élaborés, discutés, soumis à une vérification constante et affinés tout au long du projet. Le premier des deux schémas (Annexe 1) se veut plus descriptif et présente, d'un côté, les éléments que le projet a mis en place, et, de l'autre, les questions et les problèmes – en partie prévus et en partie survenus pendant le projet – qu'il a fallu affronter.

Le deuxième schéma (Annexe 2) est plus analytique et propose les facteurs qui se sont avérés incontournables, ou du moins qui ont joué un rôle important dans le développement du projet.

¹ Haefeli, U. & al. (2011). *Forschungsmandat " traditionelles Handwerk "*. Im Auftrag des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie (BBT) und des Bundesamts für Kultur (BAK). Luzern – Bern.
<http://www.bak.admin.ch/kulturerbe/04335/04341/04343/04344/index.html?lang=fr> (27.01.2016)

² Pour faciliter la lecture on utilisera indifféremment enseignant-e-s ou formateurs/trices (des CiE), car les problématiques concernant les un-e-s et les autres sont, dans ce contextes, identiques. Plusieurs participant-e-s au projet assument d'ailleurs les deux rôles.

Les textes suivent une logique commune aux différents chapitres thématiques : une description (synthèse) des éléments tels qu'ils se sont présentés au cours du projet, en commençant par les attentes des acteurs, et, en conclusion de chaque chapitre, l'identification de ceux qui se sont imposés comme éléments clés et, dans la mesure du possible, des propositions de pistes pour y faire face.

Ces éléments ou facteurs clés ont été organisés dans les textes sous les différents chapitres, mais, comme nous l'impose l'approche systémique choisie, ils doivent être interprétés les uns par rapport aux autres : les facteurs qui sont ici présentés, par exemple, comme étant propres aux « enseignant-e-s et formateurs/trices » ne peuvent pas être lus séparément du cadre naturel dans lequel ils s'insèrent, à savoir l'école professionnelle, mais subissent, et, dans une certaine mesure, influencent, aussi le cadre institutionnel.

Le principe qui nous a incité à choisir une approche descriptive dépend avant tout de l'unicité de l'expérience et donc de l'impossibilité de généralisations concluantes et, par ailleurs, de la conviction, partagée en sciences sociales, de la valeur de la description en tant que base de démarche d'analyse. Recommandation est donc faite aux lecteurs et aux lectrices de ne pas vouloir prendre les propositions et, éventuellement, les conseils que notre réflexion nous a permis de formuler, à la lettre et comme étant universellement valables – telle n'est assurément pas notre prétention – mais, bien au contraire, de les actualiser et les adapter au contexte dans lequel elles/ils opèrent. Il s'agit plutôt d'un guide aux problèmes, opportunités, conditions auxquels on peut se confronter, que de solutions « prêt-à-porter » : les pistes que nous nous sommes parfois permis de suggérer, sont issues de l'expérience du projet concernant les métiers de la CIFIM. Leur utilité est, dans une approche holistique, exemplaire et non normative.

Les attentes

Le projet a été voulu par l'OrTra et a trouvé assez rapidement le soutien des autres partenaires et des institutions concernées. La CIFIM se positionnait, dans la recherche de solutions aux questions soulevées par la centralisation de la formation dans un seul lieu, en tant que « pilote », non par manque d'expériences similaires, mais par volonté de transformer en atout ce qui, à première vue, se présentait comme un problème : l'enseignement en deux langues.

Les attentes étant différenciées (chaque acteur en avait de spécifiques), les réponses que le projet a essayé de donner l'ont également été. Ci-après, voici une synthèse de ces attentes qui, à notre avis, facilite la lecture et la compréhension des changements intervenus.

Une première attente d'ordre plus général consistait à faire évoluer l'école professionnelle en centre de compétences (CC) pour les professions CIFIM, et ce à plusieurs niveaux : logistique (accueil d'élèves d'autres régions linguistiques, adaptations de la documentation interne, etc.), de la culture professionnelle de l'école (intégrer les nouvelles professions dans un contexte consolidé, celui de l'agriculture le cas échéant) ainsi que de la gestion de l'établissement.

Etroitement liée à la précédente, la deuxième série d'attentes associait l'école, les enseignant-e-s et les formateurs/trices et l'IFFP en tant qu'accompagnateur pédagogique : trouver des mesures didactiques efficaces pour faire face au problème de l'enseignement plurilingue en évitant qu'il se transforme en « enseignement en L1 + enseignement en L2 ».

La troisième catégorie visait à surmonter les frontières linguistiques en permettant aux apprenant-e-s de se confronter à d'autres réalités culturelles et à d'autres langues. Pour cela, il était indispensable d'impliquer les entreprises formatrices en créant un réseau de collaborations et de mettre en place des structures favorisant l'échange dans le cadre du CC.

Les institutions qui ont soutenu le projet à différents niveaux s'attendaient à ce que l'on mette à disposition un catalogue de questions clés et de mesures utiles pour d'autres expériences : en d'autres mots, la mise en place d'un « modèle ».

1. Le cadre institutionnel

Description

La CIFIM – Communauté d'intérêts des facteurs d'instruments de musique – a été fondée en 2004³.

Il était clair dès le départ que la CIFIM devait être responsable de toutes les questions ayant trait à la formation et que les responsables devaient réformer tous les métiers qui en faisaient partie. Tous les autres thèmes ont continué d'être traités chacun individuellement par les associations fondatrices : l'Union des facteurs suisses d'instruments à vent VSB, l'Association suisse des facteurs et accordeurs de pianos ASFP ainsi que le Groupement Suisse des facteurs d'orgues GSO.

Les travaux de réforme ont été effectués essentiellement de l'année 2005 à 2007. Le SEFRI (OFFT) et la CSFP ont demandé à ce que la profession du nom de *facteur et factrice d'instruments de musique CFC* regroupe cinq domaines :

- facteurs et factrices d'instruments à vent ;
- réparateurs et réparatrices d'instruments à vent ;
- facteurs et factrices de pianos ;
- facteurs et factrices d'orgues ;
- facteurs et factrices de tuyaux d'orgues.

Avant la fondation de la CIFIM, un groupe de travail du Groupement Suisse des facteurs d'orgues (GSO) était déjà à la recherche d'un nouveau site scolaire adapté. Après l'évaluation de plusieurs possibilités, le choix s'est porté sur la station cantonale de contrôle et de formation agricole LBBZ Arenenberg à Salenstein (TG), car tous les exigences en matière de formation professionnelle spécialisée et les possibilités d'organisation des cours interentreprises (CiE) répondaient aux exigences. L'objectif était de développer l'école professionnelle spécialisée en un centre national de compétences pour les métiers de la CIFIM et de trouver des solutions permettant de faire du « problème » de l'enseignement bilingue un atout.

Le canton de Thurgovie était prêt à se charger des travaux intercantonaux supplémentaires, ce qui relève de la compétence d'un centre de formation national. Il s'agissait de coordonner les instances supérieures des cantons pour tout ce qui avait trait à l'école professionnelle spécialisée au niveau national.

Depuis le mois d'août 2008, les branches professionnelles sont enseignées à l'ensemble des apprenant-e-s dans les cinq domaines de la facture d'instruments de musique au centre de formation professionnelle à Arenenberg. L'enseignement de la culture générale se déroule à Arenenberg pour les germanophones et dans les régions respectives pour les francophones.

En tant que canton directeur, le canton de Thurgovie organise tous les domaines de la procédure de qualification, qui peut être passée par les candidat-e-s dans leur langue première. Les éventuels recours sont coordonnés avec le canton du lieu de formation responsable.

Comme c'est le cas pour tous les autres métiers, toutes les prescriptions sur la formation sont disponibles en trois langues. Avant le début des semaines bloc, tous les documents de travail doivent toujours être réalisés au moins en allemand et en français. Aujourd'hui, l'un des résultats importants du projet est que les traductions sont cofinancées. Il peut être fait appel au soutien de la Confédération à l'appui des art. 6, 7 et 8 de la LFPr⁴.

³ Cf. <http://www.musikinstrumentenbauer.ch/de/igmib/igmib.htm> (27.01.2016).

⁴ Cf. <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20001860/index.html/> (27.01.2016).

Facteurs clés

L'expérience que nous venons de décrire nous a permis d'identifier et d'extraire les éléments suivants qui, à notre avis, devraient être pris en considération lors de la mise en œuvre de centre de compétences. Nous avons structuré ces facteurs par rapport aux catégories suivantes :

1. *Collaboration entre cantons*
2. *Réglementation et cadre législatif*
3. *Groupe politique de soutien*

1. *Collaboration entre cantons*

Lors de plusieurs rencontres, entre autres dans le cadre de la journée « Métiers à faible effectif (MfE)⁵ » en 2013, la question de la collaboration interinstitutionnelle entre le SEFRI, les OrTra et les cantons a été au centre de la réflexion. Dans le cadre du projet, la question a également été affrontée sous différents angles. De ces discussions, on a retenu trois points que l'on considère essentiel de maîtriser lors de la mise en place d'un centre national de compétences :

- a. la compensation financière entre canton de référence et autres cantons ;
- b. la précision des compétences et des responsabilités (CiE, enseignement CG, ...)
- c. la coordination des relations entre les cantons et les OrTra.

Le choix d'un canton pour la localisation d'un centre de compétences comporte plusieurs critères⁶, notamment le financement, y compris celui de la formation des apprenant-e-s venant d'autres cantons. La compensation normalement appliquée ne couvre pas les frais effectifs et cela pourrait jouer un rôle dans la localisation du CC. Dans les différents cantons, il s'agira de trouver aussi des moyens de financement pour les frais d'hébergements des personnes en formation.

La coordination entre cantons s'avère aussi nécessaire à l'organisation des CiE, à l'enseignement de la culture générale (CG) et, le cas échéant, à l'organisation de cours en L2 en collaboration avec les entreprises formatrices⁷.

Un dernier élément nous semble important dans ce contexte, à savoir l'orientation professionnelle qui se fait dans les cantons. Une collaboration entre ces derniers et les OrTra de référence permettrait de clarifier et de préciser l'information sur les conditions et les attentes qu'implique la concentration de la formation dans un seul CC national : enseignement plurilingue (précision des compétences linguistiques requises ou conseillées), nécessité de loger loin de chez soi, frais de déplacement, notamment.

Tous ces éléments demandent un effort de collaboration important qui nécessite, à notre avis, une coordination centralisée. L'effort produit dans le cadre de la collaboration entre MfE (voir note 1) a montré qu'un centre d'information et de coordination pourrait être mis en place au sein de la Conférence suisse des offices de formation professionnelle (CSFP). Cela aurait l'avantage de permettre aux OrTra et aux entreprises formatrices ainsi qu'à l'ensemble des cantons de disposer d'un seul point de référence pour toutes les questions concernant la formation professionnelle des MfE. Les tâches de la CSFP relèveraient essentiellement de la coordination et de l'information.

⁵ Depuis 2012, l'IFFP, en collaboration avec l'Union Suisse des Arts et des Métiers (USAM), organise une journée d'étude annuelle pour les métiers à faible effectif (« Kleinstberufe ») dans le cadre d'un projet de collaboration né sous l'impulsion de la CIFIM.

⁶ Voir aussi chapitre 2.

⁷ Voir aussi chapitre 3.

Si la proposition lancée dans le cadre de cette collaboration entre MfE de mettre en place un service de gestion administrative et organisationnelle regroupant les OrTra concernées pourra se concrétiser⁸, les entreprises et les OrTra disposeraient d'un support essentiel. L'expérience de la CIFIM a montré que, souvent, ce qui ressemble à des obstacles insurmontables peut en fait se résoudre grâce à une information proactive, et ce dans les temps appropriés. On pense, en particulier, à la coordination chronologique des différentes étapes de la mise en œuvre d'un nouveau plan de formation, aux possibilités d'accès à des sources de financement ou encore à la gestion administrative de CiE.

2. La réglementation et le cadre législatif

Un élément essentiel à retenir lors de la révision d'une ordonnance de formation dans le cadre de professions dont la formation est centralisée dans un seul CC national est l'enseignement d'une L2 nationale dans le plan de formation. Il est en effet presque paradoxal que l'on prévoie un enseignement plurilingue sans l'appui d'un enseignement spécifique en L2. Cet enseignement devrait, bien sûr, être intégré dans un concept d'enseignement plurilingue⁹.

Un deuxième élément à retenir consiste à coordonner – sans pour autant les confondre – la mise en œuvre d'une ordonnance (ou une révision de plan de formation) et la création d'un CC. Les tâches doivent bien sûr être coordonnées, mais la mise en place d'un CC ne rentre pas dans le cadre d'une implémentation « standard » d'une ordonnance ; les efforts organisationnels et les coûts sont sensiblement plus élevés, et demandent, par conséquent, des ressources humaines et financières adéquates¹⁰.

D'un point de vue proprement juridique, la problématique que le projet relève est celle de la cohérence entre le cadre législatif et l'action sur le terrain. D'une part, la loi sur la formation professionnelle (LFPr) prévoit explicitement un soutien à la promotion de la compréhension entre communautés linguistiques et à la mise à disposition de matériaux didactiques pour les minorités linguistiques (art 55 ; al. 1c et al. 1d ; LFPr), et, d'autre part, que les formateurs et les formatrices ainsi que les enseignantes et les enseignants disposent de compétences et d'une formation méthodologique et pédagogique adéquates. Or, ces articles touchent de près quelques-uns des facteurs clés que nous allons mettre en évidence dans les prochains chapitres, à savoir la mise à disposition de matériaux didactiques plurilingues de qualité, un enseignement spécifiquement plurilingue et, du point de vue des compétences des enseignant-e-s et des formateurs/trices, la connaissance d'une L2 nationale et de compétences spécifiques à l'enseignement plurilingue. Concernant ce dernier point, on peut sans autre assimiler ces compétences aux compétences « pédagogiques et méthodologiques » évoquées par l'art. 45 de la LFPr. Un soutien spécifique devrait donc être prévu pour que la pratique soit cohérente avec les dispositions légales¹¹.

3. Le soutien politique et institutionnel

La présence d'un soutien politique au sein du Parlement national a certainement joué un rôle essentiel dans le déroulement du projet au niveau de la visibilité, mais a également été un appui lors des négociations avec les institutions et les administrations.

⁸ Voir aussi chapitre 3.

⁹ Voir aussi chapitre 7.

¹⁰ Voir aussi chapitres 4 et 6.

¹¹ Concernant les langues, on fait référence aux articles 6 (encouragement des échanges entre communautés linguistiques) et 7 (encouragement de mesures en faveur des groupes et des régions défavorisés) de la LFPr évoqué plus haut dans le texte.

Concernant le premier point, il nous semble important de souligner l'importance de la dynamique qui a non seulement permis d'obtenir un soutien au projet lui-même, mais qui a aussi conduit à la création du réseau entre MfE et à leur participation aux Swissskills en 2014. Il a fallu que ce projet, et l'OrTra en particulier, créent les premiers liens avec le monde de la politique, qui, de son côté, a saisi les enjeux économiques, sociaux et culturels (l'étude du BAC évoquée plus haut ayant été un témoignage convaincant), et, à son tour, à su représenter les intérêts des MfE.

En passant du côté des institutions, il s'est avéré décisif de compter les représentant-e-s des cantons et de l'administration fédérale parmi les membres du Groupe de pilotage, et de gagner le soutien de l'USAM, ce qui a non seulement permis de disposer d'un réseau de soutien mais a aussi apporté au projet et au réseau MfE des compétences spécifiques par rapport au fonctionnement du système institutionnel et des associations de catégorie.

Une dernière considération concernant le système de la formation professionnelle où, au delà des intentions, semble faire défaut un encouragement systématique à l'apprentissage des langues.

2. L'école professionnelle

Description

Depuis le mois d'août 2008, l'enseignement en école professionnelle et les CiE sont organisés sur plusieurs semaines bloc au BBZ d'Arenenberg, aussi bien selon la nouvelle ordonnance sur la formation que selon l'ancien règlement.

La décision d'organiser la formation professionnelle spécialisée dans le canton de Thurgovie a exigé des responsables de mener une réflexion poussée et d'effectuer un certain nombre d'adaptations.

La prise en charge de métiers ayant un cadre culturel différent des métiers traditionnellement accueillis au centre a nécessité des ajustements. Les salles de cours étaient certes déjà présentes, mais les salles pour les CiE ont dû être transformées pour répondre aux besoins des cinq domaines. Les horaires ont été adaptés aux semaines bloc et les équipements informatiques ont tout de suite été installés, afin que tous les programmes spécifiques et indispensables à la profession puissent être utilisés comme dans les écoles professionnelles spécialisées précédentes.

Des ajustements ont également été nécessaires au niveau du personnel, puisque des compétences plus étendues étaient demandées au personnel du centre. Il a fallu trouver et recruter une équipe d'enseignantes et d'enseignants spécialisé-e-s motivée, engagée et plurilingue pour ce contexte de formation particulier, toutes les fonctions ont dû être nouvellement repourvues, la description des droits et devoirs a dû être retravaillée et également introduite dans les autres langues nationales dans le quotidien du BBZ. Il a fallu intégrer des représentant-e-s des nouveaux métiers dans la direction de l'école, créer des offres de formation continue et rémunérer en conséquence le travail extraordinaire fourni par les enseignant-e-s, tel que des travaux de traduction ou le temps supplémentaire consacré à l'enseignement plurilingue.

L'accueil des apprenant-e-s et des enseignant-e-s aux langues premières multiples a également exigé une ouverture d'esprit envers de nouvelles cultures professionnelles et linguistiques de la part des indigènes. Il a donc fallu que ces dernières et ces derniers se familiarisent avec des sons nouveaux et étrangers, tant sur un plan linguistique que musical. Pour les apprenant-e-s issus de toutes les régions de Suisse, il était non seulement question de gérer la nouvelle matière professionnelle par blocs et la plupart du temps en étant loin de la maison, mais aussi de se débrouiller avec des camarades parlant une autre langue. Les apprenant-e-s non germanophones se retrouvaient régulièrement à fréquenter une école professionnelle dans une région linguistique étrangère, ce qui a comporté un choc culturel pour certain-e-s.

Pour que la formation puisse réussir dans le nouveau domaine, il a fallu dès le départ que tous les acteurs coopèrent et offrent leur soutien mutuel ; il fallait justement se rapprocher les un-e-s des autres à cause des grandes distances.

La collaboration coopérative et « non bureaucratique » entre la Confédération, les cantons et les OrTra est la condition préalable au fonctionnement d'un centre national de formation.

Le canton de Thurgovie et la direction du BBZ d'Arenenberg soutiennent la CIFIM depuis le premier jour et aujourd'hui la CIFIM dispose d'un centre de compétences avec toutes les infrastructures modernes et actuelles pour les travaux de formation durant la journée, ainsi que la possibilité de passer la nuit, repas compris.

Facteurs clés

Les changements qu'une école professionnelle existante doit affronter pour se transformer en CC sont de taille, comme l'expérience du projet nous l'a montré. Dans ce chapitre nous essayons de mettre en exergue les facteurs qui, à la lumière de notre vécu sur le terrain, nous paraissent important à retenir. Nous avons organisé ces facteurs autour de trois points :

1. Choix de la localisation du CC.
2. Attitude du CC et de sa direction.
3. Reconnaissance explicite des prestations des acteurs impliqués.

1. Choix de la localisation du CC

Si dans le chapitre précédent on avait pris en considération, de façon indirecte, quelques facteurs institutionnels qui, de façon décisive, interviennent dans le choix de la localisation (disponibilité d'un canton d'accueil *in primis*), dans cette partie on prend en considération des facteurs que l'on peut qualifier de « techniques » et qui interviennent une fois que la disponibilité politique et institutionnelle a été acquise.

L'expérience faite nous a montré qu'il est possible d'intégrer dans une école professionnelle une nouvelle profession en surmontant des conditions géographiques et culturelles, à priori peu favorables. Malgré l'expérience, de ce point de vue réussie, la localisation d'un centre de compétences reste un facteur clé important, bien que non déterminant. Dans le cas idéal, quelques problèmes de mobilité et quelques incompréhensions pourraient être surmontés par une localisation plus centrale au sens géographique, bien entendu, mais aussi et surtout d'un point de vue linguistique. L'ancrage d'une L2 nationale au sein du territoire constitue un facteur à privilégier pour son potentiel en terme d'intégration des apprenant-e-s mais aussi pour une adaptation plus facile des structures logistiques d'accueil.

Un deuxième élément important, mais, comme le précédent, non déterminant, est la culture professionnelle et de la formation de l'école. Si les OrTra de référence présentent des similarités dans l'approche de la formation, soit d'un point de vue de l'organisation des *curricula*, soit dans les principes pédagogiques et didactiques, l'intégration sera plus facile.

La condition décisive lors du choix de la localisation réside probablement dans la disponibilité de structure d'accueil, comprenant, d'une part, les infrastructures logistiques d'accueil (logements, restauration, locaux pour les loisirs et l'étude), et, d'autre part, les infrastructures nécessaires aux activités de formation telles que des ateliers ou des salles de cours. Mais bien qu'incontournable, cela ne suffit pas : notre expérience nous a montré l'importance des structures d'appui telle que la possibilité pour les apprenant-e-s mais aussi les familles et les entreprises formatrices de disposer de personnes de contact en mesure de s'adresser à elles dans leurs langues respectives, ou encore la disponibilité des règlements internes en deux, voire trois langues.

2. Attitude du CC et de sa direction

Le soutien de la direction de l'école professionnelle doit être en accord avec la disponibilité des autorités cantonales qui ont décidé d'accueillir un nouveau métier dont la présence, par le plurilinguisme essentiellement mais pas seulement, change inévitablement les dynamiques établies. Ce soutien n'est pas donné d'avance et il doit être négocié et construit progressivement tout au long de la période d'introduction. Les défis sont nombreux et nous nous limitons ici à en énumérer quelques-uns parmi ceux qui nous ont paru les plus significatifs¹² :

¹² Voir aussi chapitres 3 et 4.

- Introduire de nouveaux métiers dans la culture professionnelle de l'école, ce qui implique la gestion des dynamiques dans le corps enseignant, la collaboration avec des OrTra différentes, et cela en tenant compte, si la culture n'était pas présente auparavant, de deux ou trois langues.
- Trouver des solutions logistiques dans l'occupation des espaces.
- Négocier entre des besoins et des exigences parfois divergents ; il s'agit de faire face à de nouvelles contraintes telles que, par exemple, les cours en semaines bloc, la négociation d'horaires de travail flexibles pour le corps enseignant ou une partie de celui-ci, etc.
- Se constituer en centre de référence pour les métiers qu'abrite le CC. Pour les métiers nouvellement installés cela implique, empiriquement mais aussi symboliquement, de se positionner en tant que point de référence pour toutes les régions du pays, parfois en remplaçant d'autres endroits reconnus¹³.
- Intégrer à la formation des approches et des modèles différents ; faire coexister les particularités des différentes ordonnances pour la formation professionnelle de base et y trouver une place satisfaisante pour l'OrTra de référence tout en tenant compte des contraintes de l'école. L'enseignement plurilingue demande des conditions particulières dont il faut aussi tenir compte : la tentative, par exemple, de mettre en place une formation plurilingue centralisée auprès du CC en culture générale n'a pas pu aboutir à cause d'empêchements logistiques et institutionnels.

Pour faire face à ces défis, il nous a semblé que deux éléments pouvaient jouer un rôle décisif : une attitude orientée vers la gestion du changement de la direction du CC en place et la disponibilité de personnes clés parmi les acteurs du métiers nouvellement intégré. Si le premier de ces facteurs concerne les qualités de la direction en place et ne peut guère être influencé, sinon indirectement, lors du processus d'intégration, on peut faciliter énormément la tâche en disposant des personnes clés reconnues au sein de l'OrTra et qui sont donc légitimées à représenter les intérêts des enseignant-e-s, des formateurs/trices, des apprenant-e-s et des entreprises formatrices. Là où les personnes en question doivent assurer une présence significative au sein du CC et participer à sa gestion, il serait donc souhaitable qu'il s'agisse d'une enseignante ou d'un enseignant. Nous reviendrons sur cet élément dans le chapitre 4.

3. Reconnaissance explicite

La qualité de la formation, et donc du potentiel du métier correspondant de répondre aux défis économiques, dépend de façon décisive de la motivation et des compétences des enseignant-e-s et des formateurs/trices qui nécessitent, surtout dans le contexte des métiers artisanaux, d'une reconnaissance tangible. On leur demande une grande flexibilité quant à la répartition des moments d'enseignement durant l'année (semaines-bloc) et une charge supplémentaire due à l'enseignement plurilingue (traduction, préparation des supports de cours, etc.) et, le cas échéant, d'acquérir des compétences en L2 en plus des compétences didactiques indispensables au plurilinguisme. Cette charge supplémentaire doit être reconnue explicitement par des compensations financières ou autres et le CC doit veiller à ce que les conditions soient données pour que les enseignant-e-s et formateurs/trices puissent se former en L2 mais aussi en didactique du plurilinguisme.

¹³ Voir aussi chapitre 3.

3. L'OrTra et les entreprises formatrices

Description

La CIFIM a créé des structures spécifiques permettant de relever les défis liés aux travaux de réforme et à la construction du centre national de compétences. Les documents fondamentaux, les statuts, l'organigramme, le code de conduite, le règlement des cotisations ainsi que les prochaines échéances sont accessibles publiquement¹⁴.

Comme les associations des MfE ne peuvent compter que sur un nombre toujours limité de personnes devant réaliser les tâches dans des fonctions les plus diverses, il était judicieux d'établir un secrétariat central professionnel aux côtés du Comité directeur. Grâce aux fonctions clairement définies, les rôles multiples de chaque personne ont pu être délimités les uns par rapport aux autres de manière transparente.

Dès le départ, une politique d'information transparente a constitué l'un des signes distinctifs de la CIFIM. La page d'accueil donne toujours des informations sur les activités les plus récentes en allemand et en français. La newsletter *Accento* approfondit les informations et fait toujours une place d'honneur à une personnalité. Ainsi, les lecteurs/trices apprennent à connaître les responsables de la CIFIM¹⁵.

A partir de 2005, alors que la CIFIM abordait les nombreux défis de la révision de la formation, d'autres MfE n'ont pas hésité à demander des conseils aux responsables. De cette manière, un réseau s'est créé entre la Communauté d'intérêts des artisans du bois (IGKH) à Brienzen, l'OrTra métiers liés au cheval et l'Union pour le tissage artisanal.

Aujourd'hui, grâce à leur représentation commune aux SwissSkills Berne 2014, le réseau des MfE est un interlocuteur pris en considération dans le système suisse de la formation¹⁶.

Durant les premières années, Theophil Pfister, alors conseiller national et premier président de la CIFIM, était un responsable politique de la formation compétent et qui mettait également son réseau à disposition d'autres MfE. Il en allait de même pour l'USAM et l'IFFP.

Environ deux-tiers des entreprises formatrices se trouvent en Suisse allemande et un tiers en Suisse latine, dont un petit nombre se situe au Tessin. Les conditions pour que les responsables latins soient disposé-e-s à former les apprenant-e-s en Suisse orientale devaient être créées au préalable. C'est pour cette raison que, chaque année, la CIFIM organise des journées « portes ouvertes » au BBZ. Ainsi, les responsables de la formation en entreprise de même que les représentant-e-s légales/légaux des apprenant-e-s ont l'occasion de connaître cette belle région et d'apprécier l'infrastructure professionnelle.

En août 2008, l'ensemble des responsables de la formation ont été invité-e-s à participer à une formation à Salenstein. Là, les besoins de chaque entreprise ont pu être relevés. La formation professionnelle spécialisée en langue première occupe encore aujourd'hui le devant de la scène. L'exigence selon laquelle l'ensemble des enseignant-e-s et des formateurs/trices dans les cours interentreprises (CiE) devraient pouvoir enseigner dans plusieurs langues est brièvement formulée, mais sa mise en œuvre représente un immense défi.

En mars 2011, l'ensemble des responsables de la formation ont été invité-e-s à l'occasion des premières conclusions du projet. En juin 2012, une évaluation intermédiaire a eu lieu, suivie d'une évaluation finale en mars 2015.

¹⁴ Cf. <http://www.musikinstrumentenbauer.ch/fr/cifim/cifim.htm> (27.01.2016).

¹⁵ Cf. http://www.musikinstrumentenbauer.ch/fr/cifim/newsletter_medias.htm (27.01.2016).

¹⁶ Cf. <http://kleinstberufe.ch> (27.01.2016).

Aujourd'hui, la plupart des responsables de la formation sont convaincu-e-s par le travail consciencieux des responsables au BBZ d'Arenenberg ; peu de voix ont demandé à ce que la formation soit de nouveau organisée séparément dans chaque région linguistique.

Les résultats de la réforme sur cinq ans confirment cependant que sur l'ensemble des responsables d'entreprise environ 90 % considère le système suisse de formation des facteurs et des factrices d'instruments de musique comme sensé et efficace.

Facteurs clés

Considérant le point de vue de l'OrTra et des entreprises, formatrices ou potentiellement formatrices, les facteurs clés identifiés peuvent être résumés dans les catégories suivantes :

OrTra :

1. *Coordination entre les acteurs de la formation.*
2. *Référence pour les entreprises.*
3. *Information et soutien à l'apprentissage.*
4. *Mise en réseau avec d'autres OrTra.*

1. *Coordination entre les acteurs de la formation*

L'OrTra est essentielle dans le processus de reconnaissance du CC en tant que point de référence pour le développement du métier, et pas seulement en relation avec la formation professionnelle initiale. Le processus peut demander un travail de sensibilisation auprès des entreprises et des actions concrètes sur le terrain, actions qui peuvent assumer aussi un rôle symbolique et de promotion du métier à l'extérieur du cercle des personnes directement concernées. Parmi ces actions on peut souligner :

- L'organisation d'événements en collaboration avec le CC : ces événements peuvent contribuer à la création de soutiens si on arrive à garantir la participation de représentant-e-s de la politique, des institutions et des médias¹⁷.
- Garantir une information continue et complète aux personnes intéressées, par exemple par une publication électronique.
- La proposition de formations continues auprès du CC.

Le rôle de coordination inclut, bien entendu, des tâches plus directement liées à la formation telles que :

- L'organisation CiE et la recherche de ressources pour leur financement.
- Coordination des entreprises et du CC dans l'organisation des stages linguistiques et professionnels¹⁸.

Concernant ces tâches, essentielles pour la réussite de la formation, l'expérience nous a montré qu'il est indispensable de disposer de quelques personnes, deux ou trois pour une petite OrTra, qui assurent les contacts et fassent fonction de point de référence, ainsi que d'un service de gestion administrative efficient¹⁹. Pour ces fonctions il faut donc prévoir les ressources nécessaires afin d'éviter l'épuisement des professionnels bénévoles, toujours les mêmes, qui cumulent les fonctions.

¹⁷ Pour le CIFIM cet aspect a assumé un rôle très important dans la création d'un mouvement de soutien autour de la profession elle-même et, ensuite, des MfE. Ce mouvement a joué un rôle essentiel dans la consolidation du réseau MfE grâce à l'appui d'un groupe de parlementaires et de l'Union Suisse des Arts et des Métiers (USAM).

¹⁸ Voir aussi chapitre 4.

¹⁹ Suite, aussi, aux expériences du projet, l'un des premiers objectifs du réseau MfE a été celui de mettre en place un service administratif pour l'ensemble de MfE.

Le monitoring régulier de la situation par rapport à la formation auprès des entreprises peut jouer un rôle important : d'une part, il permet de récolter des données, de sonder la disponibilité à accueillir des apprenant-e-s en stage linguistique et professionnel, etc., et, d'autre part, il permet de nouer des contacts et de diffuser les informations.

2. Référence pour les entreprises

Les relations avec les institutions, avec le CC, les questions liées aux CiE évoquées ci-dessus, l'information sur les mesures de soutiens disponibles constituent autant d'éléments potentiellement problématiques pour l'entreprise que l'OrTra peut rendre moins pesants. Mais il faut qu'elle soit reconnue comme point de référence, et, par conséquent, il est essentiel de pouvoir compter sur l'appui de quelques entreprises, reconnues et enracinées dans le milieu professionnel, qui se positionnent en tant que modèle. Les thèmes autour desquels la sensibilisation s'avère particulièrement importante sont les suivants :

- L'importance du plurilinguisme comme enrichissement autant personnel que professionnel.
- Le rôle de la formation professionnelle pour le futur de la profession²⁰ : la formation est un effort commun qui demande à l'entreprise formatrice d'assumer une responsabilité envers la profession toute entière et, dans certains cas, sa survie à moyen terme.
- Les possibilités de soutiens financiers de la part des institutions ; pour les entreprises situées dans des régions défavorisées, la LFPr prévoit, par exemple, que la Confédération puisse encourager des « mesures en faveur des groupes et des régions défavorisés » (art. 7).
- Plus directement en rapport avec l'organisation de la formation, l'importance non seulement linguistique mais aussi l'enrichissement professionnel que peuvent comporter les stages que l'apprenant-e a la possibilité de faire dans d'autres entreprises d'autres régions linguistiques. Trop souvent, les déclarations de principe sur l'utilité de cette pratique n'ont pas trouvé une mise en œuvre effective.

3. Information et soutien à l'apprentissage

Ce rôle revient fondamentalement aux entreprises, mais le soutien de l'OrTra s'avère décisif : l'entreprise peut informer l'apprenant-e si elle dispose d'informations claires et, surtout, si elle a été rendue sensible aux thèmes de la formation. Le passage d'informations sur la formation, le CC et la possibilité des échanges ont constitué un obstacle considérable surtout au début du projet.

Pour que la formation plurilingue soit profitable aux apprenant-e-s, il est essentiel que celles/ceux-ci puissent rester en contact avec la L2 même en dehors des semaine bloc²¹ : il serait donc souhaitable que les entreprises formatrices soutiennent cette démarche, par exemple en stimulant la personne en formation à suivre des cours de L2.

4. Mise en réseau avec d'autres OrTra

Le développement du réseau « MfE – Kleinsterberufe » est sans doute l'une des retombées indirectes les plus significatives du projet. Dès le début, l'information et l'échange avec d'autres OrTra ont fait l'objet d'une attention particulière. Maintenant que le réseau est en train de prendre forme et de devenir opérationnel, il constitue une ressource pour la résolution de problèmes connus (souvent il suffit d'un échange d'informations pour se rendre compte que d'autres ont déjà résolu « notre » problème) ou dans la recherche de réponses communes à des questions nouvelles.

²⁰ Voir note 1 p. 4.

²¹ Voir aussi chapitre 7.

S'organiser en réseau permet aussi de rationaliser les ressources nécessaires aux tâches organisationnelles et administratives et, dans les relations avec les institutions, de concentrer les requêtes en rendant la collaboration plus efficace. Par ailleurs, l'identification d'intérêts et de stratégies communs permet d'exercer une pression politique plus ciblée est efficace.

4. Les enseignant-e-s et formateurs/trices

Description

Pour les enseignant-e-s et les responsables des CiE, un contexte de formation tel qu'à la CIFIM représente une entreprise extrêmement exigeante et prenante. Au début du projet, une situation d'enseignement pouvait ressembler, dans un cas extrême, à l'exemple suivant : un ou une enseignant-e germanophone sans expérience dans l'enseignement mais possédant d'excellentes compétences professionnelles et quelques notions d'anglais serait censé-e enseigner à des apprenant-e-s issus d'une branche professionnelle spécifique de l'un des domaines des facteurs/trices d'instruments de musique, non motivés et ne parlant que français, et ce en ne pouvant se reposer sur aucune littérature spécialisée plurilingue.

Dans ce contexte, le besoin d'intervention et de soutien était évident et diverses mesures ont été prises. Dans un premier temps, il a fallu déterminer si les nouvelles conditions étaient une source de motivation pour les enseignant-e-s et si elles/s'ils étaient disposé-e-s à suivre une formation continue linguistique et didactique. L'objectif prioritaire devait être qu'un-e enseignant-e s'implique dans cette situation de formation extraordinaire et qu'elle/il soit convaincu-e de la chance que représente une formation plurilingue.

Les enseignant-e-s et les responsables des CiE devaient pouvoir s'appuyer sur quatre piliers : bien que le projet ne fût pas un projet de langues, la problématique linguistique était omniprésente.

Quelles compétences linguistiques étaient disponibles ? Sous quelles formes didactiques l'encouragement linguistique a-t-il été thématiqué et pouvait-il être réalisé dans le cadre d'un enseignement quotidien et dans le quotidien professionnel, exigeants tous les deux ?

Dans un deuxième temps, la question d'une formation et d'une formation continue didactique des enseignant-e-s s'est imposée. Puis des supports didactiques devaient de toute urgence être créés en deux langues au moins, ce qui a nécessité beaucoup de temps et d'argent. Et, *last but not least*, les enseignant-e-s devaient pouvoir compter sur l'appui illimité de la direction de l'école du BBZ.

Une évaluation partielle d'après le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) a révélé des compétences linguistiques très diverses en L2 (de A0 à B2). Ainsi, il y avait des enseignant-e-s germanophones qui ne parlaient pas français, tandis que l'ensemble des enseignant-e-s francophones parlaient un bon allemand. Malgré des suggestions, des propositions, leurs propres besoins et le soutien financier tardif de la direction de l'école, quelques enseignant-e-s seulement ont eu la possibilité d'effectuer une formation continue en langue en plus de leurs multiples obligations.

Toutefois, le souhait d'un encouragement linguistique systématique pendant et en dehors des blocs d'enseignement est toujours d'actualité et un appui financier est souhaitable. Malgré les conditions linguistiques imparfaites du côté des enseignant-e-s, les barrières linguistiques ont pu être surmontées au sein de l'équipe d'enseignant-e-s engagée grâce à de communs efforts, qui ont permis de franchir la plupart des obstacles linguistiques.

Les enseignant-e-s et les responsables des CiE ont eu urgemment besoin, en plus d'un encadrement linguistique et didactique, d'une bonne documentation bilingue. Le fait était qu'il n'existait pratiquement pas de matériel pédagogique pour les facteurs/trices d'instruments de musique en Europe, et de nombreux documents-sources sont d'ailleurs monolingues. Seuls quelques-uns de ces documents existent en allemand et en français. Le quotidien des enseignant-e-s et des formateurs/trices dans les CiE comprenait donc recherches et récolte de contenus en langue première, ce qui faisait partie du contrat d'enseignement. En outre, la situation exigeait une traduction culturelle et linguistique de la part des collègues et/ou une traduction indépendante et une révision (« controlling »).

Une autre étape majeure a été celle permettant au groupe d'enseignant-e-s et de formateurs/trices dans les CiE de profiter d'une formation sur mesure. Un cours accompagné par l'IFFP, qui menait à une certification du module de formation de base en didactique et en pédagogie, a servi à affiner des instruments pédagogiques et didactiques pour mieux maîtriser le nouvel environnement de formation. Cette formation continue a conduit entre autres au développement d'une approche de formation commune et contribué à la création d'un groupe désirant et pouvant travailler ensemble en tenant compte d'un objectif commun. Une partie de cette formation s'occupait de principes et de méthodes de didactique des langues, de principes et d'expériences, ainsi que d'échanges et d'apprentissage linguistiques dans l'enseignement spécialisé, toujours dans l'idée que le projet de plurilinguisme de la CIFIM ne pouvait pas être comparé à des projets généraux d'enseignement bilingue dans les écoles professionnelles.

Facteurs clés

Le groupe des enseignant-e-s et des formateurs/trices constitue l'une des clés du succès de tout processus de changement dans la formation. Les institutions et les associations concernées peuvent poser le cadre, mettre en place les structures qui, potentiellement, offrent les meilleures conditions possibles : il en reste que c'est aux acteurs, les enseignant-e-s, et, pour d'autres aspects, les personnes en formation, à qui revient la tâche et la responsabilité de l'action sur le terrain. Le succès de l'intégration des activités de formation au sein d'un CC centralisé dépend en large mesure de l'adhésion de ces acteurs. Cela aura été l'une des préoccupations constantes du projet.

Il est difficile d'identifier les facteurs décisifs quand il s'agit de professionnel-le-s porteurs/teuses de compétences souvent difficiles à repérer, qui se consacrent, normalement, à la formation à côté d'une activité professionnelle, souvent en tant que titulaires de leur propre entreprise. Nous avons néanmoins pu, à l'issue du projet, en identifier quelques-uns qui nous paraissent assez indépendants du contexte spécifique de la CIFIM :

1. implication directe et motivation des enseignant-e-s ;
2. conciliation de différents rôles ;
3. compétences didactiques.

1. Implication directe et motivation

La nécessité de proposer l'enseignement en plusieurs langues peut constituer un défi majeur pour les formateurs/trices, d'autant plus que, souvent, elles/ils manquent des outils didactiques nécessaires. Il est donc fondamental que l'adhésion au projet se forme dès le début et cela n'est possible que par une implication directe dans le processus dès ses premières phases. Dans les cas, pendant le déroulement du projet, ou cela n'a pas été possible, il y a eu, comme l'on pouvait s'y attendre, des résistances. Le consensus devrait pouvoir se créer par un processus d'échange en tenant bien évidemment compte des contraintes du contexte : les déplacements ou les classes plurilingues sont des conditions qui ne sont guère négociables. Les aspects pour lesquels ce consensus nous paraît incontournable sont les suivants :

- l'enseignement plurilingue constitue une valeur ajoutée pour les personnes en formation ;
- la disponibilité des enseignant-e-s d'acquérir, si nécessaire, des compétences en L2 (niveau minimal visé, B2²²) ;
- la disponibilité à se former en didactique de base et du plurilinguisme.

²² Niveaux établis dans le Portfolio européen des langues (PEL) : <http://www.portfoliolangues.ch>

Les moments de formation didactique et pédagogique ont constitué probablement l'espace idéal pour la négociation de ce consensus et, facteur non négligeable, la formation d'une équipe soudée à l'intérieur de laquelle les personnes clés (vois ci-dessous) ont pu émerger et trouver une légitimation de leur rôle, souvent implicite avant d'acquiescer un statut reconnu par l'institution. Si les conditions le permettent, une formation *ad hoc* selon les besoins spécifiques du groupe d'enseignant-e-s nous semble le cas de figure idéal. La mise en place du réseau « MfE-Kleinstberufe²³ » offrira probablement des occasions pour réunir les formateurs/trices de métiers différents mais avec des besoins communs.

L'expérience nous a montré qu'une atteinte à la motivation peut venir de la surcharge. Il s'agit d'un thème qui revient souvent lors de processus de changement au sein des MfE, et à juste titre : les professionnel-le-s disponibles pour des tâches supplémentaires ne sont, en règle générale, pas nombreux/euses. Dans le cas du projet, la cumulation de tâches telles que la mise en œuvre du plan de formation, l'élaboration des matériaux didactiques, la finalisation des structures logistiques et organisationnelles au sein du CC et la formation didactique et pédagogique a probablement constitué une charge excessive qui a requis plusieurs changements de priorités tout au long de la durée du projet.

La charge de travail objectivement plus élevée due au plurilinguisme doit être reconnue par l'institution soit par l'encouragement à la formation continue en L2 si nécessaire et en didactique de l'enseignement plurilingue²⁴, soit par une reconnaissance financière, par exemple sous forme de temps à disposition pour la préparation des cours et des supports en deux, voir trois langues.

2. Conciliation de différents rôles

Nous l'avons évoqué plus haut, les enseignant-e-s cumulent souvent les rôles. Si cela constitue indéniablement un atout pour la qualité de la formation, cela peut vite se transformer en un problème sérieux de gestion des activités que chacun de ses rôles demande. C'est pour cette raison qu'il nous semble indispensable de clarifier le plus rapidement possible qu'est-ce que la prise en charge de tel ou tel rôle implique en termes de ressources, de temps essentiellement, à investir²⁵ et permettre ainsi aux formateurs/trices de pouvoir planifier leurs activités, et, le cas échéant, décider quelles tâches supplémentaires assumer en connaissance de cause.

Les activités déterminantes, en plus des activités classiques d'enseignement, que le projet nous a permis de mettre en évidence nous semblent être :

- la traduction – souvent la création ex novo – de documentation didactique équivalente pour les langues d'enseignement ;
- dans un premier temps, la finalisation des infrastructures (laboratoires, etc.) et de l'organisation des parcours de formation ;
- la collaboration avec la direction du CC, collaboration qui a montré de multiples facettes, telles que des facettes administratives ou encore d'« interprète culturelle » par rapport non seulement à la culture linguistique, mais aussi à la culture professionnelle (valeurs, approches à la formation, facteurs économiques et sociaux, etc.) ;
- la collaboration continue avec l'OrTra ;
- le contact et la sensibilisation auprès des entreprises : cette tâche s'effectue en étroite collaboration avec l'OrTra ;

²³ Voir chapitre 3

²⁴ En effet, une telle didactique n'existe pas en tant que telle. L'IFFP mène des projets de développement qui ont pour but d'élaborer des propositions de formation dans ce domaine. Voir aussi chapitre 7.

²⁵ Voir aussi chapitre 6.

Dans ce contexte aussi, la présence d'une ou de quelques personnes clés s'est avérée essentielle. L'identification de ces personnes et la reconnaissance précoce de leur rôle peut notamment faciliter leur tâche en leur attribuant la légitimité nécessaire. Un partage et une délégation des tâches définies à priori contribueraient à éviter la surcharge des personnes clés tout en préservant la vision de l'ensemble.

3. *Compétences didactiques*

Parmi les rôles que la mise en œuvre d'un CC requière des enseignant-e-s, celui de personne en formation assume une charge qui est difficilement quantifiable. Il serait judicieux de planifier la formation dans des temps raisonnables en visant les priorités qui, à l'issue de l'expérience du projet, nous semblent être les suivantes :

- formation en L2 pour les personnes qui en ont besoin ;
- formation didactique et pédagogique de base pour celles et ceux qui en sont dépourvu-e-s ;
- soutien à l'élaboration de matériaux didactiques ;
- formation à la didactique de l'enseignement plurilingue.

Cette hiérarchisation n'a pas été facile à identifier et ne prétend pas être absolue. Dans le cas idéal, il serait judicieux d'anticiper, dans la limite du possible, la formation en L2, qui, cela va de soi, requiert un temps relativement long²⁶, et la formation didactique et pédagogique de base. Sans cette dernière, et le projet l'a montré clairement, il est difficile d'intégrer les compétences liées à la didactique du plurilinguisme.

²⁶ L'idéal serait de promouvoir des stages linguistiques « en immersion ».

5. Les apprenant-e-s

Description

Comme c'est le cas dans la plupart des métiers, les apprenant-e-s s'intéressent avant tout aux contenus exigeants de leur métier et seulement dans des cas exceptionnels à l'acquisition de compétences linguistiques. Dans le cas des métiers de la CIFIM, les apprenant-e-s n'avaient cependant pas le choix. C'était un élément parmi tant d'autres qui distinguait ce projet d'autres projets bilingues. Le point commun entre les apprenant-e-s était qu'aucun-e d'entre elles/eux n'avait choisi cette formation parce qu'elle offrait l'opportunité d'en faire des locuteurs et des locutrices bilingues. Pour quelque-un-e-s d'entre elles/eux, le contexte linguistique représentait effectivement un atout, mais pour la grande majorité, il représentait une lourde charge et les poussait même à le rejeter ou du moins à montrer de l'indifférence. Au cours du projet, de plus en plus de personnes se sont exprimées positivement, car elles appréciaient la confrontation avec une autre culture et une deuxième langue nationale. Elles ont beaucoup appris, élargi leur horizon, franchi le fossé linguistique, relativisé les mauvaises expériences d'apprentissage des langues et noué des amitiés au-delà des frontières linguistiques.

Les enquêtes sur le niveau de langue d'après le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) ont révélé des compétences très diverses en L2 (de A0 à B1). Les conditions idéales pour ce contexte d'enseignement seraient d'avoir des compétences linguistiques réceptives (compréhension oral et écrite) de niveau A2. Selon leur origine et malgré plusieurs années d'apprentissage des langues étrangères à l'école obligatoire, les apprenant-e-s possédaient souvent des connaissances linguistiques extrêmement pauvres ; elles/ils l'expliquaient souvent comme étant la conséquence de mauvaises expériences d'apprentissage, voire d'une aversion pour la langue partenaire ou de préjugés envers les gens des autres régions linguistiques. A cela s'ajoutait que les apprenant-e-s de la CIFIM, comme un grand nombre d'apprenant-e-s en Suisse, ne maîtrisaient pas impeccablement leur langue première et avaient donc aussi besoin d'un encouragement linguistique dans ce domaine-là. Il a été frappant que les non-germanophones aient tiré davantage de bénéfices linguistiques au cours de la formation, car elles/ils ont été obligé-e-s de s'adapter, étant donné que l'allemand dominait dans l'enseignement.

Pour les apprenant-e-s, le contexte linguistique consistait concrètement à ce que les apprenant-e-s des cinq domaines ne suivissent les cours ensemble que les deux premières années d'apprentissage. L'enseignement bilingue ou du moins le passage (« switching ») d'une langue à l'autre n'a eu lieu qu'en fonction des compétences linguistiques des enseignant-e-s. Lors de la 3^e et de la 4^e année d'apprentissage, il ne restait plus que des petits groupes la plupart du temps, et même des cours particuliers ont eu lieu. Dans les classes parlant exclusivement allemand, l'allemand était naturellement employé ; les germanophones trouvaient souvent qu'il n'y avait aucun sens à apprendre le français alors que l'ensemble des enseignant-e-s parlaient bien l'allemand. Quant aux apprenant-e-s francophones et italophones, il leur était indispensable de posséder de très bonnes connaissances de l'allemand, de se faire aider par des camarades, de pouvoir s'orienter à l'appui de documents traduits, ou encore de se faire encourager par les enseignant-e-s parlant la même langue en dehors de l'école.

En plus des mauvaises expériences vécues à travers l'enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire, des préjugés envers l'autre langue, du manque de compréhension de l'atout que représente le plurilinguisme et des peurs de l'échec initiales, venait s'ajouter le fait que, pour un grand nombre d'apprenant-e-s, le BBZ d'Arenenberg était synonyme de longs trajets et d'un bloc d'enseignement inhabituel et intensif, de surcroît dans une culture linguistique étrangère pour certain-e-s.

Au cours du projet, une sorte de communauté a pu se créer grâce aux multiples efforts de l'ensemble des participant-e-s. Diverses offres y ont contribué, telles que l'atelier d'apprentissage et de langue, où la coopération, entre autres, était encouragée. L'offre d'un échange des places d'apprentissage a été acceptée par un petit nombre modeste d'apprenant-e-s, mais les expériences positives qui en ont découlé ont beaucoup contribué à un changement d'attitude positif face au contexte de formation. Ce qui y a contribué également, en plus du fait de pouvoir terminer l'apprentissage avec succès, ce sont les divers efforts qui ont été réalisés pour créer une atmosphère plurilingue. Par exemple, des films en langue étrangère ont été projetés, des projets sportifs et musicaux ont eu lieu ou encore des activités extrascolaires ont été organisées.

Facteurs clés

L'identification de facteurs prévisibles par rapport aux principaux destinataires de la formation, les apprenant-e-s, s'est avérée difficile en raison de la variabilité des candidat-e-s à la formation au niveau de la motivation et des compétences préalablement acquises. On se limite donc ici à discuter quelques problématiques qui se sont présentées et les critères qui peuvent amener à y trouver une réponse adaptée. On peut catégoriser ces problématiques de la façon suivante :

1. Conditions en entrée du parcours de formation.
2. Motivation par rapport à la L2.
3. Intégration culturelle.

1. Conditions en entrée du parcours de formation

Les questions qui se sont posées font essentiellement référence aux compétences en L2. En particulier deux aspects se sont présentés comme problématiques :

- Les compétences moyennement insuffisantes (en dessous des standards prévus pour le secondaire I) des apprenant-e-s, dues à des lacunes antérieures mais aussi au fait que certain-e-s d'entre elles/eux n'ont quasiment pas bénéficié, en secondaire I, de l'enseignement d'une L2 nationale.
- Le manque d'informations quant aux conditions de la formation, en particulier sur l'enseignement plurilingue, et, parfois, sur la nécessité de séjours plus au moins longs lors de la formation scolaire et de CiE.

Par rapport à la première problématique, la possibilité de prétendre un niveau de compétences minimal en une L2 nationale comme condition pour la fréquence du cursus de formation paraît difficilement applicable. Par contre, comme cela a été le cas durant le projet, l'évaluation en entrée des compétences et la proposition de mesures individualisées pour combler les lacunes nous semblent applicables. D'autres part, une meilleure information aux candidat-e-s potentiel-le-s pourrait limiter cette problématique, information qui nécessite une documentation spécifique et la collaboration avec les offices d'orientation cantonaux pour la diffusion.

2. Motivation par rapport à la L2

La motivation des apprenant-e-s à l'apprentissage d'une L2 dépend en bonne partie du rapport qu'elles/ils ont développé avec cette même langue au fil de leur parcours scolaire : il est donc impossible de définir a priori des mesures efficaces pour tous et toutes²⁷.

²⁷ Les mesures mises en œuvre par le projet sont présentées au chapitre 7.

La question qui s'est posée était plutôt de savoir s'il fallait imposer certaines de ces mesures. Les stages, si possible sous la forme d'échanges, dans une entreprise d'une autre région linguistique en sont l'exemple : malgré la structure de soutien mise à disposition²⁸ et les retours positifs des apprenant-e-s qui ont vécu l'expérience (présentés aussi sous forme d'articles dans la Newsletter de l'OrTra), l'intérêt a été plutôt faible. Sans en arriver à une obligation pure et simple, une sensibilisation proactive auprès des entreprises et des apprenant-e-s est sans doute envisageable.

Une dernière remarque qui nous semble digne d'attention : la motivation à acquérir des compétences en L2 s'est montrée plus présente chez les apprenant-e-s de cultures différentes de celle du lieu où se trouve le CC et si les cours, pour des raisons différentes²⁹, n'étaient pas vraiment dispensés en modalité plurilingue.

3. *Intégration culturelle*

Le projet avait parmi ses objectifs celui d'impliquer les apprenant-e-s dans le processus de valorisation du plurilinguisme en passant, entre autres, par une collaboration entre « communautés linguistiques ». Plus qu'un objectif en soi, il s'agissait plutôt d'augmenter, par la communication et la collaboration entre pairs, la motivation et l'adhésion au projet avec l'espoir que les apprenant-e-s puissent devenir les ambassadeurs et les ambassadrices du plurilinguisme auprès des entreprises formatrices.

Les mesures qui nous semblent pouvoir contribuer dans ce sens peuvent être résumées en deux catégories.

- Créer les conditions pour les relations informelles lors des séjours auprès du CC : il est important, surtout au début du parcours de formation, de mettre en œuvre des mesures d'accueil facilitant le contact et qui aident à surmonter le « choc culturel » pour celles et ceux qui, pour la première fois de leur vie, se retrouvent dans un contexte linguistique différent du leur.
- Mettre en place des espaces et des occasions d'apprentissage entre pairs de langues différentes.

²⁸ Entre autres, une documentation spécifique pour les apprenant-e-s et une collaboration avec « visite » : <http://www.visite.ch> ; voir aussi chapitre 7.

²⁹ Les raisons évoquées résidaient dans le petit nombre d'élèves non germanophones dans certaines classes et les compétences relativement faibles des enseignant-e-s ou des formateurs/trices.

6. La structure d'accompagnement

Description

Lors du développement des structures du projet, il s'est avéré très rapidement que les questions à se poser étaient d'ordre systémique, et, par conséquent, la structure à développer devait pouvoir répondre aux différentes exigences.

La CIFIM et le canton de Thurgovie occupaient la fonction d'organes responsables du projet. Le Groupe de pilotage a défini les objectifs stratégiques et était responsable du travail de réseautage politique. L'USAM se tenait à la disposition de la CIFIM, la CSFP du canton de Thurgovie. Avec les OrTra, les questions similaires à celles déjà évoquées ont été regroupées au sein d'un groupe d'accompagnement. L'IFFP assurait la gestion du projet. Ses tâches principales consistaient en la planification, la réalisation et l'évaluation de la formation et de la formation continue des enseignant-e-s et des formateurs/trices dans les CiE, ainsi que l'organisation des journées de cours à Arenenberg.

Les conditions d'engagement pour les enseignant-e-s de l'école professionnelle sont réglementées au niveau cantonal. Les conditions d'engagement pour les formateurs/trices dans les CiE sont définies au niveau national ; la CIFIM est responsable de la mise en œuvre.

Pour le projet, il a été décidé que les enseignant-e-s effectueraient quatre journées de formation et de formation continue pendant quatre ans. Chaque enseignant-e a décidé si elle/il voulait effectuer le module 1 de l'IFFP. La direction de l'école a soutenu les enseignant-e-s, car, après la conclusion du module 1, les conditions d'engagement minimales pouvaient être remplies. Les journées ont été comptabilisées comme formation continue pour toutes les enseignantes et tous les enseignants restant-e-s.

Les formateurs/trices dans les CiE devaient effectuer ensemble une journée de formation continue par année à Arenenberg. Lors de la journée d'août dernier, elles/ils ont par ailleurs travaillé avec les enseignant-e-s sur des thèmes communs.

Pendant les journées de formation continue, la conférence du corps enseignant a été organisée avec la direction de l'école, et les sections souhaitaient que l'on pût tirer parti des thèmes communs et des travaux spécifiques à la profession en ces occasions.

Les responsables de l'IFFP ont alors organisé chaque bloc de deux jours autour du « fil rouge » des défis de la didactique des langues et en tenant compte des souhaits et exigences divers. Grâce à cette solution sur mesure, l'ensemble des participant-e-s (27 personnes, dont treize enseignant-e-s et 18 formateurs/trice dans les CiE, dont quatre exerçant les deux fonctions) ont pu continuer à se perfectionner ensemble.

Cinq enseignant-e-s et un formateur dans les CiE ont obtenu l'attestation du module 1 de l'IFFP. Quatre enseignant-e-s possédaient déjà un titre en didactique et ont pu, comme les quatre autres, bénéficier d'un maximum de 90 heures de formation continue. Le début et la conclusion des journées de formation continue ont eu lieu au centre de formation à Grangeneuve.

Grâce à la newsletter *Accento*, un groupe de personnes intéressées assez large a pu avoir accès à toutes les conclusions essentielles tirées des journées de formation continue. Dans le cadre de l'AD, l'ensemble des délégué-e-s ont pu être informé-e-s de l'état des travaux.

Lors de la journée « Métiers à faible effectif » en septembre 2015, les autres OrTra ont été informées des conclusions.

Dans le cadre de la Conférence d'automne du SEFRI de 2015, l'ensemble des participant-e-s à la conférence qui le souhaitaient ont pu visiter le stand de la CIFIM.

En novembre 2015, le projet et ses résultats ont été présentés aux responsables de projet du Centre pour le développement des métiers de l'IFFP.

Les apprenant-e-s ont informé conjointement les responsables de la formation de tous les lieux de formation de même que les responsables du Groupe de pilotage et de la gestion du projet sur chaque expérience vécue et les conclusions tirées après chacune des manifestations.

Les conclusions issues de l'évaluation intermédiaire de juin 2012 ont pu être mentionnées par la suite dans le projet. Nous avons tous pris conscience de la valeur de l'atelier de langue et d'apprentissage, étant donné que les membres du Groupe de pilotage ont pu directement participer au cours.

Les conclusions de l'évaluation finale interne en mars 2015 avec l'ensemble des participant-e-s sont mentionnées dans les présents éléments pour un modèle. L'évaluation externe confirme la complexité du projet.

Grâce à l'étroite collaboration et au contact régulier entre toutes les participantes et tous les participants, les structures du projet font leurs preuves.

Facteurs clés

La question sur l'opportunité de prévoir un accompagnement spécifique lors de l'intégration d'un métier dans le cadre d'un CC a été longuement débattue lors des moments d'évaluation du projet en pesant les apports possibles, les frais que cela engendre et le potentiel d'épargne qu'il peut apporter. Notre conclusion est qu'un accompagnement est souhaitable mais que les formes et l'intensité de celui-ci doivent être négociés en tenant compte du contexte du métier en question. Les facteurs qui peuvent l'influencer sont multiples et nous en indiquons ici quelques-uns parmi les plus significatifs et généralisables à tout contexte :

- la connaissance du système de la formation professionnelle, des institutions et des soutiens disponibles de la part de l'OrTra ;
- la présence d'acteurs clés qui peuvent, en connaissance de cause, s'investir à la première personne dans de multiples tâches (voir ci-dessous) ;
- l'expérience du CC – de sa direction – dans le domaine du plurilinguisme et sa connaissance du contexte du métier qu'il s'apprête à accueillir.

La mise en place du réseau « MfE- Kleinstberufe » et les compétences qu'il sera en mesure d'acquérir au fil des expériences pourraient lui permettre, à moyen terme, d'assumer en bonne partie les tâches d'accompagnement. Jusque-là, il nous semble que le recours à des professionnel-le-s expérimenté-e-s dans le domaine assure une efficacité en mesure de compenser les frais engendrés.

Vu l'impossibilité de définir clairement la structure de l'accompagnement, il nous semble utile de définir, sur la base de l'expérience de la CIFIM, les tâches qui se sont révélées importantes. Comme pour les autres facteurs clés identifiés, nous avons tenté d'isoler les éléments potentiellement transférables à d'autres réalités :

1. Analyse des conditions de départ et identification des besoins.
2. Médiation entre partenaires et accompagnement des acteurs.
3. Conditions pour la création et le développement d'un groupe de travail.

1. Analyse des conditions de départ et identification des besoins

Nous l'avons constaté plus haut, en réfléchissant sur les facteurs clés concernant les enseignant-e-s et les formateurs/trices, l'importance qu'une planification réaliste revêt pour la création de consensus autour d'un projet d'intégration dans un CC. L'analyse des conditions de départ devrait prendre en considération en tout cas les aspects suivants :

- les compétences didactiques et en L2 (compétences de base³⁰) des enseignant-e-s et des formateurs/trices ;
- les compétences moyennes des apprenant-e-s en L2 ;
- l'état des supports didactiques (plurilingues) ;
- les dispositions de l'Ordonnance et du plan de formation ;
- les compétences (en termes de qualité et de quantité) de gestion que l'OrTra peut mettre à disposition ;
- les personnes qui sont potentiellement disposées à investir des ressources dans le processus ;
- la disponibilité de ressources financières ;
- les conditions (structures organisationnelles, approches de la formation, possibilité d'adaptation, etc.) du CC.

Sur cette base, il est possible de déterminer, avec une précision acceptable, les besoins et la planification temporelle et financière en termes :

- de formation des enseignant-e-s (continue, didactique de base) ;
- d'élaboration (y compris l'accompagnement didactique nécessaire) et de traduction des matériaux didactiques ;
- les éventuelles mesures pour la détermination des compétences en L2 en entrée des apprenant-e-s, et, si souhaité, les mesures de soutien (même avant la formation)³¹ ;
- les marges de manœuvre offertes par le cadre légal (ordonnance) et le contexte (CC, OrTra) quant à la mise en place de mesures de soutien aux enseignant-e-s et aux apprenant-e-s par rapport au plurilinguisme ;
- l'identification des sources potentielles de soutiens financiers.

L'apport d'un accompagnement extérieur peut intégrer, dans ces processus d'analyse et de planification, les résultats d'expériences précédentes, et, surtout, permettre d'anticiper les éléments problématiques et leur incidence.

2. Médiation entre partenaires et accompagnement des acteurs

Un processus d'intégration tel que celui en discussion implique la collaboration étroite entre des institutions et des personnes qui sont souvent issues de milieux et cultures professionnels, organisationnels et économiques différents. La négociation entre les besoins et les conditions contextuelles, parfois peu compatibles, revêt donc un rôle facilitateur qui ne devrait pas être négligé. Les partenaires impliqués sont essentiellement le CC, les enseignant-e-s, les entreprises et les apprenant-e-s, l'OrTra, les institutions représentant les cantons et les services de la Confédération³². Les phases où cette médiation s'avère, du moins potentiellement, nécessaire sont les suivantes :

- la mise en œuvre du plan de formation ;
- l'application de mesures organisationnelles visant le soutien de l'enseignement plurilingue³³ ;
- l'organisation de premières volées des CiE ;
- l'organisation de la formation pour les enseignant-e-s ;
- l'identification et le contact avec les fournisseurs/euses potentiel-le-s de mesures de soutien ;

³⁰ Par compétences de base on entend, à titre de comparaison, celles prévues pour les Certificats (formateurs/trices ou enseignant-e-s) à titre accessoire de l'IFFP.

³¹ Voir aussi chapitre 5.

³² La liste n'est pas exhaustive : d'autres partenaires, tel-le-s que les associations qui aident les apprenant-e-s dans l'organisation de stages linguistiques peuvent entrer en ligne de compte suivant les nécessités et le contexte.

³³ Par exemple, l'introduction dans la grille horaire du Laboratoire linguistique et d'apprentissage ; voir aussi chapitre 7.

- la recherche de soutien politique ;
- la mise en réseau et la prise de connaissance d'autres expériences similaires.

Quant à l'accompagnement des personnes clés (direction du CC, enseignant-e-s assumant des rôles institutionnels ou de gestion, délégué-e-s de l'OrTra, etc.), les formes et les moments de l'accompagnement sont très diversifiés et difficilement prévisibles. Nous tenons ici à souligner le sentiment de solitude, qui, par moment, a fait surface ; des moments où un avis extérieur peut notamment être utile s'il a été possible de construire auparavant une relation de confiance.

3. Conditions pour la création et le développement du groupe de travail

Lors des moments de bilan qui ont ponctué le déroulement du projet, la création et le développement de l'esprit de groupe des enseignant-e-s et des formateurs/trices ont été souvent évoqués comme faisant partie des facteurs de réussite les plus significatifs.

Les moments de formation passés ensemble, le fait d'être obligé-e-s, par la localisation du CC et l'organisation de la formation en semaines bloc, de passer des moments informels ensemble, ont contribué de manière déterminante à ce résultat. La collaboration a été facilitée par l'émergence de personnes clés qui, en plus de la nomination institutionnelle, ont pu compter sur une légitimation informelle au sein du groupe.

7. Les aspects didactiques et pédagogiques

Description

Mises à part les conditions personnelles exigeantes requises de la part des apprenant-e-s, des enseignant-e-s et des responsables des CiE, il a fallu prêter attention à des aspects pédagogiques, andragogiques et didactiques variés. La recherche n'a été ici que d'un soutien moindre, étant donné que le projet de la CIFIM représente un cas particulier et qu'il n'est pas encore étayé scientifiquement ni ne fait l'objet de recherches. Les conditions au sein de la formation de la CIFIM sont différentes de celles observables dans des projets Bili connus dans la formation professionnelle, où des apprenant-e-s brillant-e-s sur le plan scolaire et parlant une même langue de base choisissent librement de recevoir un enseignement donné par des enseignant-e-s qualifié-e-s en matière de didactique et de langue. En effet, les apprenant-e-s ne choisissent pas la formation de facteurs et de factrices d'instruments de musique pour l'atout que représente le plurilinguisme, mais parce qu'elles/ils n'ont pas d'autre choix si elles/s'ils souhaitent exercer ce métier. La notion de libre arbitre est inexistante, ce qui n'est souvent pas propice à inspirer la motivation. Tous les niveaux scolaires sont représentés et même les apprenant-e-s plus faibles doivent composer avec cette situation. A l'inverse des projets Bili, il y a deux à trois langues de base, les niveaux de langue sont très différents et les compétences linguistiques en L2 sont en partie inexistantes. Une didactique du plurilinguisme, qui, comme mentionné plus haut, n'a été que très peu étudiée est donc requise³⁴.

Le projet concernait principalement la mise en œuvre du plan de formation et du plurilinguisme. Les travaux consistaient en particulier en l'intégration de différentes exigences de formation (cinq domaines) dans un concept didactique commun et en l'expérimentation de mesures didactiques permettant de faciliter l'enseignement bilingue. Parmi celles-ci, on citera par exemple l'intégration des langues tout au long de la leçon, tandis que seuls les termes et les concepts techniques ne sont traduits.

A l'appui de divers principes issus de la didactique du plurilinguisme et de l'intégration d'autres expériences dans le domaine de l'enseignement bilingue, on a essayé de faire face à cette situation extraordinaire. Les visites et les échanges dans d'autres institutions ou lieux d'apprentissage, tels que les visites réciproques des cours dans l'enseignement des branches professionnelles ou dans les CiE et l'aperçu du contexte linguistique à l'Institut agricole à Grangeneuve ou à l'Institut de plurilinguisme à Fribourg.

Mesures didactiques concrètes

1. Atelier d'apprentissage et de langue

- Les échanges linguistiques approfondis entre les apprenant-e-s sont possibles.
- Un vocabulaire spécialisé plurilingue est construit et approfondi.
- Les travaux scolaires peuvent être réalisés et approfondis.
- Un échange de place d'apprentissage éventuel peut être organisé.

2. Echange de place d'apprentissage

- Il est possible d'avoir un aperçu d'une autre entreprise et d'une autre culture.
- Les échanges institutionnels dans un contexte professionnel contribuent à l'acquisition de compétences professionnelles et sociales.
- L'atout du plurilinguisme est reconnu et apprécié.

³⁴ Voir annexe 3.

3. *Documentation, formation et formation continue*

- Des connaissances de base en didactique (plurilinguisme) favorisent la compréhension de l'enseignement et l'action dans le cadre professionnel.
- Les documents traduits favorisent les processus d'enseignement et d'apprentissage (documents relatifs à la qualification, dossiers CiE ; supports didactiques, outil informatique LexiTerm, avec lequel les termes techniques des métiers concernés sont traduits en trois langues).

4. *Compétences linguistiques*

- Les possibilités d'encouragement linguistique sont connues.

Facteurs clés

L'observation des pratiques et la réflexion dans ce domaine ont été continues pendant le déroulement du projet et nous permettent, à ce stade, d'identifier les éléments qui se sont montrés efficaces et d'autres qui nécessitent des élaborations ultérieures. Toutes les considérations qui suivent ne peuvent pas être comprises sans tenir compte des éléments présentés dans les chapitres précédents, en particulier ceux qui traitent de l'école professionnelle, des enseignant-e-s et des apprenant-e-s. Il faut en particulier considérer les conditions dans lesquelles les expérimentations ont pu être réalisées, à savoir la priorité que les acteurs leur ont accordé³⁵.

On a groupé les éléments identifiés de la façon suivante :

1. Approches didactiques plurilingues.
2. Mesures finalisées à l'acquisition de compétences en L2.
3. Documentation didactique.
4. Recherche et développement.

1. *Approches didactiques plurilingues*

Les mesures didactiques, pour être efficaces, nécessitent quelques conditions préalables concernant les enseignant-e-s, à savoir des connaissances en L2 suffisantes et, surtout, la capacité d'utiliser cette même langue sans avoir peur de se tromper. Un des obstacles rencontrés, en effet, résidait dans la difficulté à accepter l'erreur comme partie intégrante de l'identité de l'enseignant-e « plurilingue ». La capacité de s'exprimer en deux langues³⁶ en passant de l'une à l'autre et le soin de répéter les concepts importants dans les deux langues se sont montrés plus efficaces que la seule connaissance de la L2.

³⁵ Comme ont l'a évoqué plus haut, les priorités étaient fixées dans la mise au point des structures, la traduction des textes où la mise en œuvre du plan de formation. Le contexte n'était pas le plus propice pour expérimenter des stratégies didactiques.

³⁶ Bien que dans le projet il soit question de plurilinguisme, les expérimentations se sont déroulées en deux langues : allemand et français.

Le plurilinguisme, on l'a évoqué plu haut, est très différent de l'enseignement bilingue pratiqué à différents niveaux dans les écoles suisses³⁷ : là où le bilingue vise, pour des apprenant-e-s issu-e-s d'un contexte linguistique uniforme, un contact avec la L2 en passant par les contenus des disciplines enseignées, l'objectif de l'enseignement plurilingue consiste principalement à permettre l'apprentissage à des apprenant-e-s de cultures linguistiques différentes, si possible dans leur propre langue maternelle.

En quelque sorte on peut imaginer l'enseignement plurilingue comme une rencontre entre la disponibilité – et la capacité – des apprenant-e-s à comprendre un peu de L2 et celle de l'enseignant-e à s'exprimer en deux langues afin de construire un discours compréhensible et sensé pour deux (ou plusieurs) communautés linguistiques réunies dans un même espace en même temps.

Il est évident que les stratégies mises en place peuvent être différentes et dépendent de différents facteurs : la capacité de l'enseignant-e à se faire comprendre, ses compétences didactiques et la capacité des apprenant-e-s à déchiffrer la L2.

Le contexte de l'apprentissage joue aussi un rôle décisif : la communication est moins problématique dans les ateliers que dans les salles de classe où il est plus facile de faire comprendre par le « faire » ce qu'on a des difficultés à exprimer. Les facteurs déterminant l'efficacité d'approches didactiques plurilingues identifiés sont les suivants :

- Le plurilinguisme doit devenir une habitude pour les apprenant-e-s et pour les enseignant-e-s ; en d'autres termes, il doit s'imposer comme pratique continue. La répartition des apprenant-e-s dans les différents cours de spécialisation après la formation de base commune ne favorise pas toujours cette continuité, étant donné qu'il n'y a pas d'apprenant-e-s latin-e-s dans toutes les spécialisations : il n'est pas facile de trouver la motivation de proposer les cours en plusieurs langues si tous et toutes les apprenant-e-s comprennent la langue de la majorité (allemand).
- La disponibilité d'enseignant-e-s qui, à leur compétence professionnelle, ajoutent des compétences spécifiques dans la didactique des langues.
- Le recours, dès que possible, à des stratégies didactiques favorisant l'apprentissage coopératif : les leçons *ex cathedra* impliquent un investissement de temps trop élevé si elle doivent être conduite en deux langues.
- Disponibilité de supports didactiques de qualité dans les langues concernées (voir ci-dessous).

Il est évident que la présence simultanée de tous ces facteurs représente une situation idéale qui doit, on en est bien conscient, se confronter aux conditions réelles du contexte. Mais si l'apprentissage plurilingue vise à une plus value en termes, aussi, d'amélioration des compétences linguistiques, c'est à ce cas de figure qu'il faudrait faire référence.

³⁷ Voir par exemple le projet BiLi dans le canton de Zurich :

http://www.mba.zh.ch/internet/bildungsdirektion/mba/de/schulen/berufsbildung/berufsfachschulen/unterrichtsthemen/bilingualer_unterricht.html

ou, par rapport à la formation pour les enseignant-e-s :

<http://www.ehb-schweiz.ch/fr/formationcontinue/bilingualer-unterricht/Pages/default.aspx>

1.1 L'Atelier linguistique et d'apprentissage (A-L&A)

Il s'agit d'un espace, prévu dans la grille horaire, où deux enseignant-e-s, l'un-e francophone et l'autre germanophone mais les deux ayant de bonnes connaissances de l'autre langue, proposent des moments d'enseignements et de répétition favorisant la rencontre des deux langues concernées³⁸. Les conditions pour que cet espace soit efficace nous paraissent être les suivantes :

- la continuité tout au long de la formation ;
- les compétences linguistiques didactiques des enseignant-e-s ;
- une didactique qui privilégie l'apprentissage coopératif ;
- un enseignement qui mette l'identité et les compétences professionnelles ainsi que la langue au centre de la réflexion : il s'agit ici de ne pas traiter la langue comme un simple moyen de communication, sans pour autant transformer cet espace en cours de langue classique.

Il s'agit d'un espace privilégié, où les langues et les cultures trouvent dans les compétences professionnelles un point de rencontre.

2. Mesures finalisées à l'acquisition de compétence en L2

Si on part de la constatation que le plurilinguisme est, dans notre contexte de référence, une obligation et non pas un choix, et que l'on se propose de transformer cette obligation en occasion de croissance professionnelle, il faut songer à soigner les compétences en L2 des enseignant-e-s et des apprenant-e-s. Si pour les premiers les solutions possibles sont relativement facile à identifier (formation continue sous ses différentes formes, séjours linguistiques, etc.), pour les apprenant-e-s les obstacles à surmonter demandent la mise en place de stratégies différenciées en mesure d'agir sur leur motivation. On présente ici quelques réflexions à ce sujet.

- Il est probable que l'on ne puisse pas viser des compétences linguistiques élevées : il est donc préférable de se concentrer sur la compréhension orale, et, si nécessaire, écrite. Les niveaux visés seraient, en faisant référence au Portfolio européen des langues, A2 pour la compréhension écrite et B1 pour la compréhension orale.
- Créer un contexte scolaire et informel favorisant l'échange entre apprenant-e-s de culture et de langue différentes.
- Faciliter le contact régulier avec la L2 même en dehors des semaines de cours.
- Organisation de stages dans un milieu culturel et linguistique différents du sien : ces séjours « en immersion » présentent des avantages non seulement par rapport à la L2 mais aussi par rapport à l'enrichissement professionnel. Ils demandent une préparation et une structure adéquates et donc un effort de la part de l'OrTra, du corps enseignant et du CC³⁹.

3. Documentation didactique

Dans le contexte des MfE la documentation didactique constitue souvent un problème majeur par l'absence de textes et supports sur le marché. Il revient donc très souvent aux enseignant-e-s de les élaborer, souvent *ex novo*, et de les mettre à jour avec un investissement de temps et de ressources considérables. Cet investissement augmente si les documents et les supports nécessitent une traduction en une ou plusieurs autres langues. Deux conditions nous semblent indispensables à la production de documentation de qualité :

³⁸ Le concept d de l'A-L&A est disponible auprès de la CIFIM.

³⁹ Le concept des stages élaboré dans le cadre du projet est disponible auprès de la CIFIM.

- la reconnaissance des ressources investies (compensation lors de l'attribution des charges d'enseignements, frais de traduction, etc.) ;
- une consultation professionnelle par rapport à l'efficacité didactique des documents et des supports.

4. Recherche et développement

Dès le début du projet, nous avons pu nous rendre compte du manque cruel de recherches dans le domaine de l'enseignement plurilingue. Les publications scientifiques que nous avons pu trouver portent essentiellement sur la didactique des L2 ou sur l'enseignement bilingue, domaines qui nous ont bien sûr offert quelques instruments, mais qui n'affrontent pas le cœur des questions de l'enseignement bilingue⁴⁰.

Si, comme il est envisageable, l'expérience de la CIFIM ne reste pas un cas isolé, il est absolument nécessaire d'investir dans ce domaine pour proposer des outils aux opérateurs/trices, enseignant-e-s, formateurs/trices, apprenant-e-s, entreprises formatrices, mais aussi professionnel-le-s qui planifient les parcours de formation.

⁴⁰ Voir aussi annexe 3.

En guise de conclusion

Il n'est pas approprié de parler de conclusion quand il s'agit d'un document comme celui que vous avez entre les mains, qui se veut être en développement : c'est aux différent-e-s acteurs de la formation professionnelle et des métiers à faible effectif en particulier de le faire vivre, de l'adapter à leurs contextes de référence. De notre côté, nous espérons que l'expérience que nous venons de proposer puisse servir à anticiper les impasses et, dans le meilleur des cas, à envisager des solutions.

Mais il y a une autre raison pour laquelle il ne peut pas y avoir de conclusion, raison qui est bien illustrée par deux enseignants qui ont participé activement au projet et que nous remercions tout particulièrement :

« Un projet tel que celui que l'on a entrepris ne peut jamais se dire conclu : les enseignants seront toujours appelés à se former, à développer de nouveaux instruments. »⁴¹

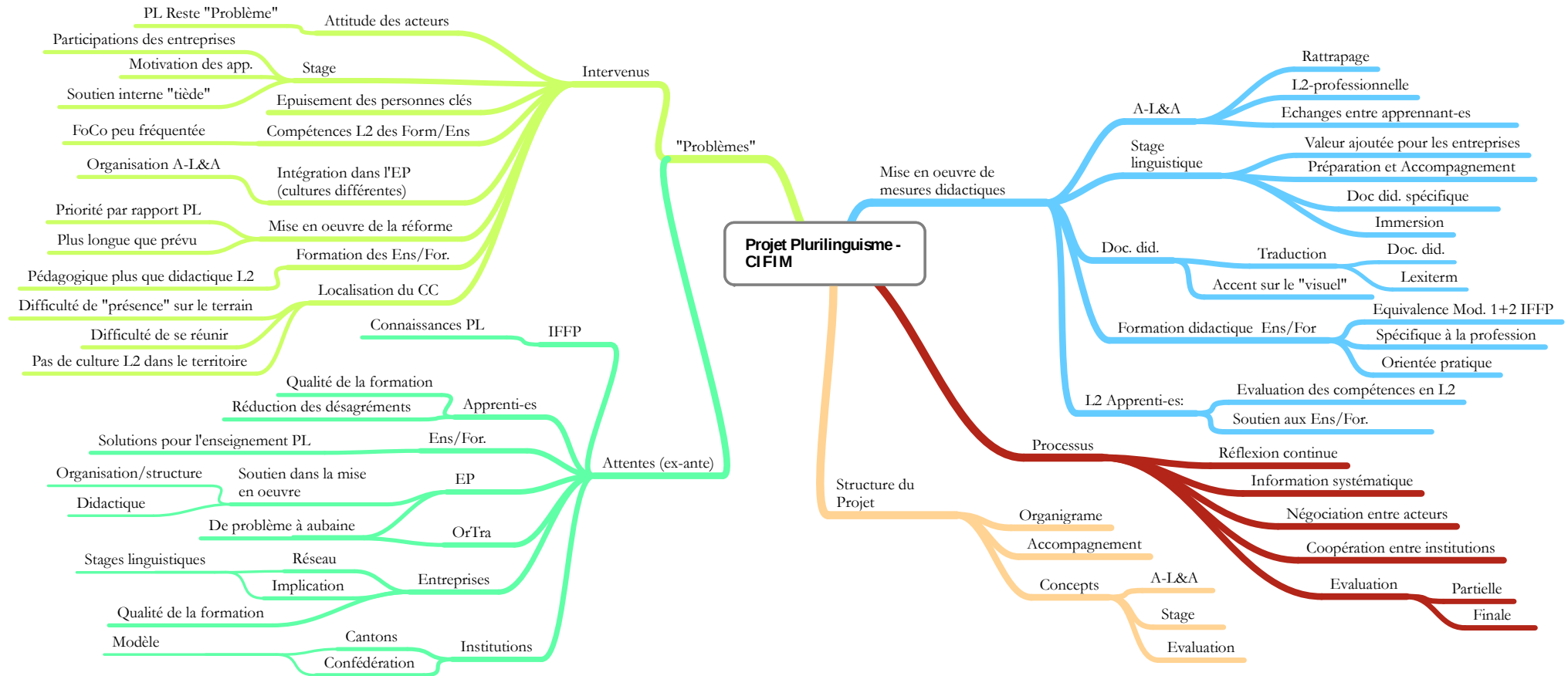
« Maintenant que notre formation est terminée et que le projet touche à sa fin, on est prêt [*les enseignant-e-s et les formateurs/trices, ndr.*] pour commencer ce même projet. »⁴²

⁴¹ Réflexion en marge de la journée de clôture du projet du 19 mars 2015.

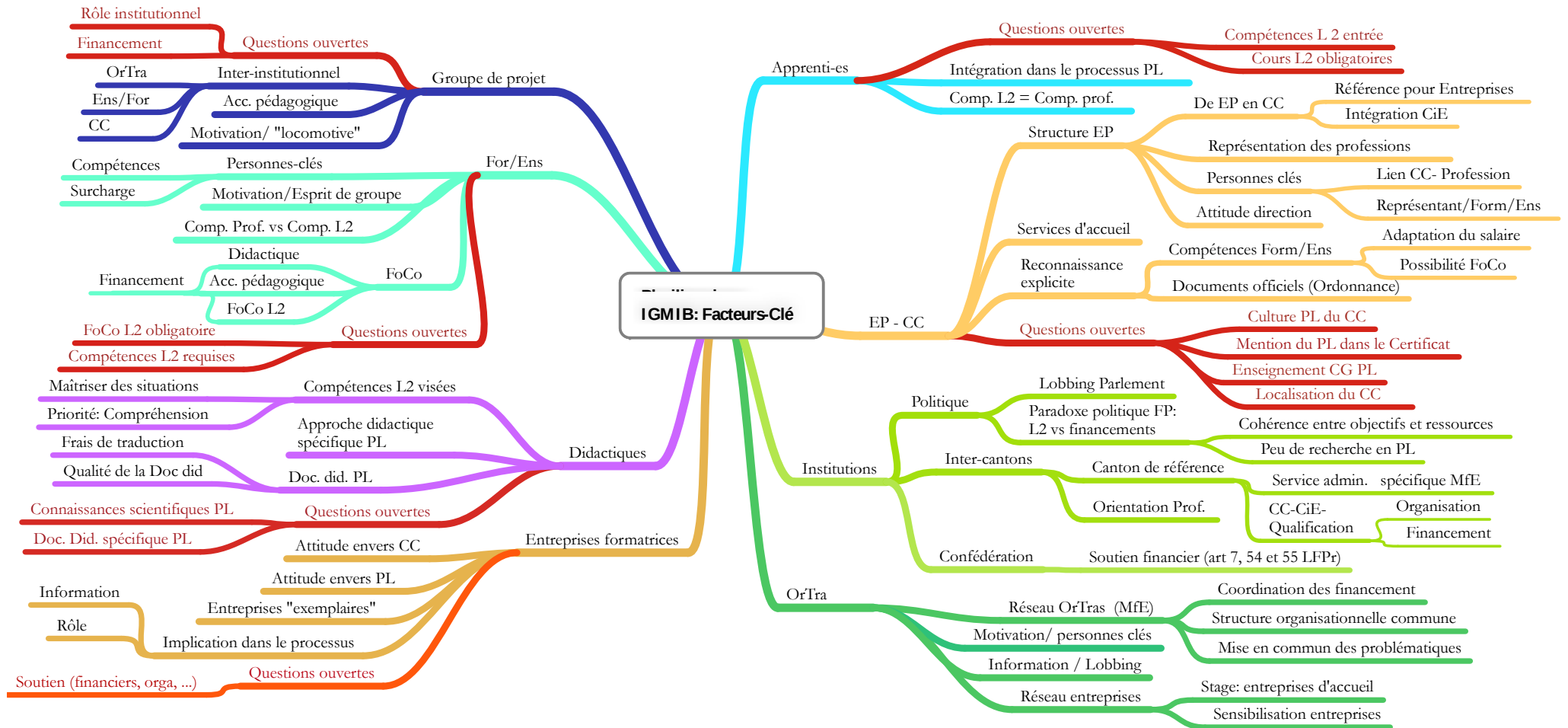
⁴² Propos recueilli lors du bilan final de la formation didactique et pédagogiques des enseignant-e-s et formateurs/trices.

Annexes

Annexe 1: Eléments du projet



Annexe 2 : Facteurs clés



Légende (pour les 2 schémas):

OrTra : Organisation du monde du travail ;

PL : Plurilinguisme ;

A-L&A : Atelier de langue et d'apprentissage ;

EP : Ecole professionnelle ;

L2 : Langue seconde (dans le cadre du projet, le français resp. l'allemand);

CC : Centre de compétences ;

CG : Culture générale

Ens/For. : Enseignant-e-s/formateur/trices ;

Doc did : Documentation didactique ;

FoCo : Formation continue

MfE : Métiers à faible effectif

Annexe 3 : Confrontations entre expériences Bili et plurilinguisme dans le Projet

<i>Enseignement bilingue à l'école professionnelle</i> Différents projets	<i>Situation linguistique dans l'enseignement des facteurs d'instruments de musique au CFP Arenenberg</i>
Participation facultative (enseignement bilingue et lieu de formation)	Pas de libre choix
Apprenant-e-s souvent motivé-e-s, intérêt pour les langues et les cultures	Les apprenant-e-s ne sont pas tous motivé-e-s, elles/ils ont en partie des préjugés et des peurs
Apprenant-e-s souvent performant-e-s	Tous les niveaux de performance
Niveau de tous les apprenant-e-s dans la 2 ^e langue +/- identique	Niveau dans la 2 ^e langue très variable (A0-B2)
Compétences linguistiques requises : niveau B1 - B2 à l'oral et à l'écrit	Compétences linguistiques requises : compréhension écrite et orale A2
Langue de base (L1) identique pour tous	2-3 langues de base
Niveau de langues des enseignant-e-s : au moins B2	Niveau des enseignant-e-s dans la 2 ^e langue très variable (A0-B2)
Les enseignant-e-s sont formé-e-s au niveau didactique et disposent de connaissances dans la didactique du plurilinguisme	Certain-e-s enseignant-e-s n'ont aucune formation didactique de base, expériences d'enseignement variées
L'enseignement plurilingue est considéré comme une chance pour de meilleures perspectives professionnelles	L'enseignement plurilingue est souvent considéré comme gourmand en temps et difficile
Moyens didactiques appropriés disponibles	Aucun moyen didactique plurilingue disponible
Les entreprises soutiennent le plurilinguisme	Pour certaines entreprises, le PL n'est pas prioritaire : les compétences professionnelles priment sur les compétences L2