

Quand la leçon doit être multilingue: essayer de transformer un problème en chance

Luca Bausch | Lugano

Il numero ridotto di apprendisti costringe le piccole professioni a trovare soluzioni praticabili per garantire una continuità alla formazione professionale. La difficoltà di reperire formatrici e formatori qualificate/i e ragioni finanziarie hanno portato diverse associazioni professionali a concentrare la formazione in centri che, nel caso della Comunità di interessi dei costruttori di strumenti musicale (CEFIM), coprono l'intero territorio della Confederazione. Questi poli nazionali di competenza, che assumono la formazione scolastica e quella dei corsi interaziendali, pongono questioni nuove che necessitano di soluzioni specifiche. Il progetto "Plurilinguisme, de problème à chance", sostenuto dalla Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (SEFRI), si propone di elaborare e verificare sul territorio strumenti didattici per l'insegnamento in classi plurilingue e soluzioni di sistema con l'obiettivo dichiarato di mettere a punto un modello applicabile ad altre professioni che si trovassero in situazioni simili.



Altri articoli su questo tema:

www.babylonia.ch >

Archivio tematico > Schede 11 e 15

Le contexte

Comment les professions avec un nombre limité d'apprentis peuvent-elles garantir une formation professionnelle de base de qualité à des coûts supportables pour les professions elles-mêmes et pour la collectivité? Et encore, est-il nécessaire de former dans un cadre formel?

Une étude¹ montre que les chances de survie des petits métiers² artisanaux sont strictement liées à la possibilité d'offrir une formation de qualité afin de garantir la relève.

La discussion autour des critères définissant ce qu'est une «formation de qualité» ne rentre pas dans les objectifs de cet article: il nous semble toutefois important de mentionner l'importance de former non seulement à la tradition, mais aussi aux compétences nécessaires à l'évolution des professions concernées, et cela dans le sens des technologies de production mais aussi de la compétitivité sur le marché. L'étude souligne aussi que parmi les critères de qualité d'une formation, la reconnaissance formelle par un diplôme joue un rôle important.

On peut donc répondre affirmativement à la deuxième des questions posées plus haut: reste celle de l'organisation de la formation et de son financement. Et là, le fait d'être un petit métier, autrement dit «à faibles effectifs», rend la tâche plus compliquée que pour les grandes professions dotées de structures organisationnelles établies. On se limitera ici à citer quelques complications qui ont exercé une influence sur le projet dont il est question dans cet article: en premier lieu pose problème le manque répandu et chronique de personnes professionnellement compétentes disposées à s'engager dans la formation, ce qui implique un risque réel de surmenage pour celles qui se mettent à disposition. De plus, les organisations professionnelles ne disposent normalement pas de grandes ressources financières et ont souvent du mal à couvrir les frais engendrés par l'entrée en vigueur d'une nouvelle ordonnance sur la formation professionnelle initiale³.

Les pistes institutionnelles entreprises pour rationaliser les ressources de personnes et financières peuvent être reconduites à une intégration de professions similaires – ou du moins qui présentent des traits communs significatifs – dans une seule ordonnance ainsi qu'à la création de centres de compétence nationaux où sont centralisés la formation scolaire et des cours inter-entreprises (CiE).

La Communauté d'intérêt des facteurs d'instruments de musique⁴ (CEFIM) a suivi ces deux pistes en intégrant cinq professions dans un seul Certificat Fédéral de Capacité (CFC)⁵ et en créant un centre de compétence unique à Arenenberg, dans le canton de Turgovie⁶.

Avec l'entrée en vigueur du nouveau plan de formation en 2008, il a vite été évident que les mesures de mise en œuvre normalement prévues ne suffisaient pas à trouver des solutions à tous les problèmes liés à la centralisation de la formation: problèmes institutionnels, certes, mais aussi di-

dactiques, dûs à la nécessité d'accueillir des apprentis⁷ provenant des quatre coins de la Suisse, et donc s'exprimant dans des langues différentes⁸. Pour essayer de trouver des solutions, un projet de développement a été mis en place avec le financement de l'OFFT (aujourd'hui SEFRI). Les objectifs du projet, répondant à des attentes précises de l'institution, étaient clairement définis:

- élaborer un modèle (structures, organisation, coûts, conditions-cadres nécessaires, ...) de mise en œuvre pouvant s'adapter à d'autres professions se trouvant dans des situations similaires,
- élaborer un parcours de formation continue – lui aussi transférable, le cas échéant, à d'autres contextes – pour les enseignants et les formateurs concernés, et
- élaborer des solutions didactiques pour l'enseignement et l'apprentissage plurilingue.

Nous exposerons ci-dessous quelques caractéristiques du projet, le but étant d'en mettre en évidence les particularités et de donner un aperçu des mesures que le groupe de projet est en train d'expérimenter. Il est trop tôt pour tirer des conclusions, c'est pourquoi nous nous limiterons à esquisser quelques tendances liées surtout aux aspects didactiques.

Le projet⁹: le plurilinguisme entre problème et chance à saisir

Le titre du projet n'est pas dû au hasard. La perception des acteurs principaux était en effet plutôt orientée vers une interprétation «problématique» de la situation: l'obligation de centraliser la formation impliquait la nécessité de recourir au plurilinguisme, perçue comme aspect négatif. Il faut avouer que les difficultés objectives ne manquaient pas: tout d'abord, les enseignants et les formateurs devaient construire un groupe et apprendre à travailler à un objectif commun et, pour la plupart d'entre eux, nouveau, à savoir mettre en place une formation intégrant cinq professions qui présentent bien entendu un dénominateur commun (les instruments de musique), mais qui sont issues de traditions différentes et dotées d'identités professionnelles bien



Construction d'un clavier.

établies. Pour atteindre cet objectif, les moyens didactiques, notamment, étaient à réinventer: presque rien n’existait en deux langues (si non le matériel préparé par les acteurs eux-mêmes) et le marché n’offrait pas (et n’offre toujours pas) de produits adaptés prêts à l’emploi. Le contexte institutionnel était à découvrir: un centre de compétence pour la construction d’instruments de musique accueilli dans un centre de formation ayant une solide tradition dans le domaine de l’agriculture, décentralisé par rapport aux frontières linguistiques suisses: le pari n’était pas gagné d’avance. Et, *last but not least*, les compétences linguistiques des enseignants et formateurs en langue seconde (L2) n’étaient pas, pour certains d’entre eux, suffisantes pour enseigner sans problèmes dans une classe. Sans parler des compétences en L2 des apprentis!

Il semble évident que l’objectif principal du projet (élaborer des stratégies de «didactique plurilingue») ne pouvait pas être atteint sans tenir compte de ce contexte. La discussion avec les enseignants et les formateurs avait mis en évidence que la perception des difficultés liées à l’enseignement plurilingue concernait deux aspects: les matériaux didactiques en plusieurs langues d’une part, et, d’autre part, le manque de temps pour couvrir le programme, étant donné que les leçons alternaient des séquences en une langue et des séquences où les mêmes contenus étaient traités dans la deuxième langue. À cela s’ajoutait, toujours dans la perception des acteurs concernés, un problème de discipline en classe: comment faire en sorte qu’un groupe reste tranquille pendant que l’enseignant explique un concept à l’autre (et dans une autre langue)?

Partant de ces considérations, le projet a été conçu en prévoyant deux axes principaux d’intervention: un premier dit «de système» et un deuxième centré sur la didactique.

Axe de système

Cet axe vise à la définition d’un modèle pouvant être appliqué à d’autres contextes professionnels. Il s’agit dans ce projet d’identifier les éléments du système (institutionnels, rôles, personnes, ...), les facteurs et les dynamiques jouant un rôle dans le contexte d’un centre de compétence centralisé (par définition plurilingue) et d’expérimenter des mesures qui en favorisent la mise en œuvre¹⁰.

Axe didactique

Les considérations évoquées plus haut quant au contexte dans lequel le projet a débuté nous ayant convaincus de la nécessité d’une approche allant au-delà de la didactique plurilingue *stricto sensu*, nous avons ainsi prévu quatre pistes d’intervention.

1. Élaboration de documentation didactique plurilingue (y compris pour l’évaluation et la qualification).
2. Soutien aux apprentis, qui se concentre principalement sur la mise en place d’ateliers linguistiques dans le cadre de la formation scolaire ainsi que de séjours professionnels dans une entreprise située dans une autre région linguistique que celle de l’entreprise formatrice.

a) *Ateliers linguistiques et d’apprentissage*¹¹: une heure hebdomadaire où l’apprenti peut bénéficier d’un soutien linguistique (compétences de base et langage technique), avec une approche qui intègre l’analyse de situations et le soutien à l’apprentissage. Les ateliers sont animés en deux, voire trois langues.

b) *Séjours linguistiques*: la durée minimale est fixée à 3 semaines (6 semaines sont conseillées) et doit permettre une «immersion» linguistique dans le domaine professionnel de l’apprenti mais aussi dans le contexte de la vie quotidienne.

3. Soutien aux formateurs des Cours inter-entreprises (CiE) et aux enseignants de l’école professionnelle dans plusieurs domaines:

a) Compétences en L2 (voire L3).

b) Didactique (gestion d’ateliers, approche par compétences, ...) et didactique plurilingue.

4. Soutien aux entreprises formatrices, surtout lors des stages linguistiques (mise à disposition de documentation didactique, personne de contact, ...).

Mise en œuvre des mesures, obstacles et premiers résultats

Dès le début, les acteurs sur le terrain et les spécialistes en didactique des langues secondes se sont rendu compte qu’il s’agissait d’une forme de plurilinguisme peu connue, qualitativement différente des nombreuses expériences d’enseignement bilingue. La littérature¹² est abondante mais difficilement applicable aux contextes des centres de compétence professionnels centralisés. Certes, certains principes sont bien sûr transposables mais le contexte est significativement différent: l’accès à la formation plurilingue n’est pas fait sur une base volontaire (contrairement à la plupart des expériences d’enseignement bilingue); il est très difficile de choisir les enseignants et formateurs en fonction de leurs compétences linguistiques, les compétences professionnelles demeurant, bien évidemment, prioritaires. Dans la pratique didactique, les leçons se font en deux langues¹³ presque en contemporain; et on touche là au cœur des aspects didactiques. Les traits communs peuvent par contre être identifiés dans

l'ordre de priorité des objectifs: en premier lieu demeure, dans les deux cas, l'acquisition de compétences professionnelles et en second lieu celle des compétences linguistiques en L2. Dans le cas du projet CIFIM, ce deuxième objectif s'est révélé *in itinere*, lors du développement du projet, dans la mesure où les doutes des acteurs (enseignants et formateurs mais aussi institution scolaire et, en partie, les apprentis) ont créé quelques obstacles à une réinterprétation de l'enseignement plurilingue en tant que chance et occasion de croissance professionnelle (des apprentis, bien sûr, mais aussi des enseignants et formateurs). À cet effet, l'adhésion sans conditions, même si parfois critique – dans le sens constructif du terme – de quelques acteurs clés (enseignants de l'école professionnelle) a été, et est toujours, déterminante. La formation et le soutien pédagogique qui a accompagné et accompagne toujours les expérimentations sur le terrain ont permis un partage qui a créé, sinon un enthousiasme, au moins une participation active¹⁴. En guise de conclusion, et dans l'attente de disposer de l'ensemble des données des évaluations en cours et prévues, il nous semble pouvoir esquisser ci-dessous quelques résultats. L'un des objectifs indirects du projet est évidemment l'amélioration des compétences en L2 des apprentis en premier lieu, mais aussi des formateurs. Des analyses de compétences selon le CECR ont été menées avec tous les apprentis commençant leur parcours en 2010, 2011 et 2012: il faudra attendre les analyses de fin de parcours formatif mais les premières indications montrent que l'on ne peut pas s'attendre à une amélioration significative des compétences liées à la production linguistique. D'autre part, les taux de réussite lors de la première session d'examens n'ont pas montré de ten-

dances négatives: l'apprentissage des apprentis des classes bilingues n'a pas souffert, ce qui laisse espérer une évolution des compétences passives.

L'atelier linguistique et d'apprentissage, après le problème initial dû à la difficulté de lui trouver une place stable dans la grille horaire, semble apporter une plus-value non négligeable en termes d'approche à l'apprentissage. Reste à évaluer son impact sur l'acquisition des compétences linguistiques. Les stages aussi ont souffert de problèmes organisationnels mais ceux qui ont été réalisés jusqu'à présent ont pleinement satisfait les apprentis concernés¹⁵.

Quelques conditions *sine qua non* semblent aussi émerger de ce début de projet, et, en premier lieu, la question des compétences linguistiques des enseignants et des formateurs. On ne demande pas qu'ils soient parfaitement bilingues mais il est nécessaire qu'ils atteignent un niveau B2/C1 du CECR. Un aspect qui a été soulevé et que l'on aimerait pouvoir approfondir concerne les relations entre compétences linguistiques et identité de l'enseignant: il semblerait que les difficultés en L2 déstabilisent ce dernier, mais il est trop tôt pour en conclure davantage. Une dernière condition est la possibilité pour les apprentis d'entrer régulièrement en contact avec la L2 (fréquence hebdomadaire au minimum). L'organisation de la formation en semaines-bloc ne facilite pas la tâche: il est donc nécessaire de prévoir un soutien dans le lieu de domicile ou de travail de l'apprenti.

Notes

¹ Haefeli, U., Feller-Länzlinger, R., Biebri-cher, M. & Bucher, N. (2011). *Forschungsmandat "traditionelles Handwerk"*. Bern: BAK-OFFT (Mandat). Le mandat a été mis au concours par l'Office fédéral de la culture et le Secrétariat d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI, ex-OFFT)

suite à la ratification de la part de la Confédération de la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel de l'UNESCO, entrée en vigueur en Suisse le 16 octobre 2008.

² En allemand, «Kleinstberufe». Le qualificatif «petit» se réfère au nombre de professionnels qui pratiquent ce métier, et, dans notre contexte, au nombre de personnes qui suivent la formation professionnelle de base.

³ Cf. Loi sur la formation professionnelle entrée en vigueur en 2004: <http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01550/index.html?lang=fr> (dernière consultation: 15.07.2013).

⁴ La CEFIM assume entre autres le rôle d'OrTra et représente les intérêts des professions de Facteur/-trice d'instruments à vent, Réparateur/-trice d'instruments à vent, Facteur/-trice d'orgues/de tuyaux d'orgues, Facteur/-trice de pianos. L'ordonnance pour la formation professionnelle initiale prévoit que le curriculum de formation mène à un Certificat Fédéral de Capacité (CFC) avec les spécialisations correspondantes aux métiers représentés par la CEFIM. Voir aussi: <http://www.musikinstrumentenbauer.ch> (dernière consultation: 15.07.2013).

⁵ Cf. note précédente. La nouvelle ordonnance de Facteur/-trice d'instruments de musique est entrée en vigueur en 2007.

⁶ www.lbbz.tg.ch (dernière consultation: 15.07.2013).

⁷ Pour faciliter la lecture, la forme masculine sera utilisée pour désigner les deux genres. Lors qu'on parlera d'apprentis, de formateurs ou d'enseignants, on entendra bien sûr les femmes comme les hommes.

⁸ Deux tiers environ des personnes en formation sont germanophones, un tiers franco-phones. Les apprentis de langue maternelle italienne ou romantsch sont plus rares.

⁹ Le projet, dont le titre déposé est «Mehrsprachigkeit im Beruf – vom Problem zur Chance» se déroule sous la responsabilité du canton de Turgovie (Amt für Berufsbildung und Berufsberatung Kanton Thurgau) et de la CIFIM. La direction opérationnelle est confiée à l'IFFP. Le financement (60% du budget) est garanti par l'OFFT (SEFRI). Le

projet a débuté en 2010 et le financement est prévu jusqu'en juin 2014.

¹⁰ Pour de plus amples détails, voir **Bausch, L. et al.** (2010). *Mehrsprachigkeit im Beruf – vom Problem zur Chance. Beitragessuch*. Bern: BBT. Toute la documentation à laquelle cet article fait référence est disponible auprès du secrétariat IGMIB-CIFIM. info@igmib.ch.

¹¹ **Bausch, L., Winterberger, H.H. & Haerri, U.** (2011). *Ateliers linguistiques et d'apprentissage: Concept*. Berne/Lugano: IFFP-IGMIB/CIFIM.

Bausch, L., Winterberger, H.H. & Haerri, U. (2011). *Stage linguistique: Concept*. Berne/Lugano: IFFP-IGMIB/CIFIM.

Bausch, L., Leist, W. et al. (2013). *Mehrsprachigkeit im Beruf – vom Problem zur Chance, Wirklichkeit und Vision: Dossier Lehrstellenaustausch*. Bern: IGMIB/CIFIM.

¹² Pour ce qui concerne la Suisse, on cite l'expérience BILLI: **Jansen O'Dwyer, E.**

(2007). *Two for one. Die Sache mit der Sprache. Didaktik des zweisprachigen Sachunterrichts*. Bern: Hep-Verlag. **Jansen O'Dwyer, E. & Nabholz, W.** (2004). *Die Lehre zur Sprache bringen. Handbuch für die Einführung von zweisprachigem Unterricht an Berufsschulen*. Bern: Hep-Verlag. Voir aussi l'article de Kathrin Jonas Lambert dans ce numéro.

¹³ Pour le moment le projet s'est limité à appliquer un plurilinguisme qui en effet est un bilinguisme allemand-français.

¹⁴ L'évaluation intermédiaire prévoit une série d'entretiens aux acteurs-clé du projet (initiateurs du projet, rôles institutionnels, acteurs sur le terrain). Les entretiens sont en voie de réalisation. Ces quelques considérations conclusives sont tirées d'une première lecture de quelques-uns de ces entretiens et

des rencontres de régulation du groupe de projet.

¹⁵ Voir par exemple le reportage dans *Accento* (journal de la CIFIM) no 3 Quartal 2012: http://www.musikinstrumentenbauer.ch/multi/index.php?option=com_content&view=article&id=92&Itemid=104&lang=de

Luca Bausch

licencié en Sciences politiques, est actuellement maître d'enseignement et responsable de projet auprès de l'IFFP à Lugano. Il s'intéresse aux questions liées à l'élaboration de curricula de formation, à l'analyse du travail et à la didactique professionnelle. Il a aussi suivi, en tant que consultant pédagogique, différentes professions dans le cadre de la réforme de la formation professionnelle initiale.



Image du film *A Song Is Born*, 1948. De gauche à droite: Charlie Barnett, Tommy Dorsey, Benny Goodman, Louis Armstrong, Lionel Hampton.