

Folio



Réforme de la maturité professionnelle

HANS KUSTER

L'examen de fin d'apprentissage est injuste et peu significatif 18

PLUS QU'UN «SERVICE DE VOYAGE»

Accompagnement pédagogique des stages à l'étranger 14

Plan d'études cadre aux contours affirmés

Même si tout n'est pas encore clarifié jusque dans les moindres détails, les assises de fondation du nouveau plan d'études cadre pour la maturité professionnelle (PEC MP 2012) sont posées. Les exigences, en particulier celles concernant les différentes branches, ont été définies de manière plus uniforme et plus tangible que par le passé. En outre, les branches seront dorénavant davantage axées sur la préparation à un domaine enseigné dans une haute école spécialisée et apparenté à la profession apprise.

Interview et photos: Daniel Fleischmann

Peter Bonati, un seul plan d'études cadre pour la maturité professionnelle (PEC MP) prendra le relais des quatre anciens programmes d'études cadres qui s'appliquaient aux six orientations de la maturité professionnelle. Quelles sont les raisons de cette uniformisation?

Peter Bonati En concevant un plan d'études cadre unique, il devient possible de conférer davantage de cohérence à la diversité qui caractérise sinon la maturité professionnelle. Le nouveau PEC MP met pleinement en exergue les conditions scolaires requises pour être autorisé à étudier dans une haute école spécialisée. Il constitue par ailleurs une sorte de charte appelée à

mieux faire connaître la maturité professionnelle sur le plan national et international.

À quoi sert encore le nouveau plan d'études cadre?

Le PEC MP 2012 s'attache à la poursuite de trois objectifs. Premièrement, il sert à coordonner et à assurer l'offre en matière de maturité professionnelle. À cette fin, les filières de formation de la maturité professionnelle ont été regroupées en de nouvelles «orientations». En ce qui concerne la planification de ces dernières, il est important que les structures d'offres de formation soient maintenues sur le plan régional. De la sorte, à l'avenir également, il sera possible de mettre sur pied des classes rassemblant plusieurs professions. Deuxièmement,

le nouveau PEC MP impose aux régions, aux cantons et aux écoles professionnelles d'élaborer des plans d'études des écoles. Et troisièmement, le PEC MP contribue à l'accroissement de la qualité de la maturité professionnelle: il détermine de manière contraignante les domaines de formation et les compétences au niveau des branches, fixe des exigences élevées en matière de travail interdisciplinaire et règle de manière différente la question de la maturité professionnelle multilingue.

Comment s'articulent les nouvelles orientations?

En tant que désignations de l'offre de formation offertes dans le cadre de la maturité professionnelle, les cinq nouvelles orientations remplacent les six anciennes

ORIENTATIONS* DE LA MATURITÉ PROFESSIONNELLE AVEC LEUR PENDANT DANS LES DOMAINES D'ÉTUDES HES	
Orientations de la maturité professionnelle	Domaines d'études HES apparentés à une profession (CFC)
Technique, architecture, sciences de la vie	Technique et technologies de l'information Architecture, construction et planification Chimie et sciences de la vie
Nature, alimentation et paysage	Agriculture et économie forestière
Économie et prestations	Économie et prestations <ul style="list-style-type: none"> • Orientation Économie • Orientation Prestations
Arts appliqués, art, culture	Design
Santé et social	Santé Travail social

* Les intitulés des orientations du PEC MP 2012 sont encore provisoires

orientations. Elles réunissent les filières de formation spécifiques à la maturité professionnelle en fonction des domaines d'études des hautes écoles spécialisées (HES) apparentés à la profession apprise (certificat fédéral de capacité [CFC]) (voir tableau page précédant). C'est ainsi que la «MP orientation technique» deviendra la maturité professionnelle à orientation «Technique, architecture, sciences de la vie» (adaptation de cet intitulé réservée). L'abandon des anciennes désignations, où les professions étaient plutôt classées selon les types d'écoles professionnelles, est dû à un alignement plus franc sur les domaines d'études HES. Ce faisant, la maturité professionnelle devient la voie royale vers les études HES et le nouveau PEC MP souligne mieux encore la maturité atteinte par des jeunes professionnels devenus capables de suivre des études dans une HES. Ce fait ressort également des éléments du PEC MP spécifiques à la branche. En effet, dans de nombreuses branches, les domaines de formation et les compétences spécifiques sont alignés sur les domaines d'études HES et réunis en groupes distincts sur le plan du contenu. Par exemple, la personne en formation qui envisage d'étudier dans une HES le domaine d'études «Chimie et sciences de la vie» devra suivre plus de périodes d'enseignement consacrées aux mathématiques et des périodes d'enseignement différentes qu'un élève qui voudra suivre une formation à orientation «Santé et social». On a toutefois pris soin de mettre un frein à la différenciation interne, celle-ci devant pouvoir être mise en œuvre par les écoles du point de vue organisationnel.

Compte tenu du lien étroit avec les domaines d'études HES, la maturité professionnelle conserve-t-elle son caractère d'enseignement de la culture générale?

La maturité professionnelle prépare spécifiquement les personnes en formation dans les écoles professionnelles à «leur» futur domaine d'études HES. Mais tout aussi

importante dans ce contexte est l'optique d'un accès généralisé aux HES. Nous savons par exemple que traditionnellement, un grand nombre d'élèves ayant obtenu une maturité professionnelle «orientation commerciale» optent ensuite pour le domaine d'études HES «travail social». De telles «bifurcations» doivent rester possibles, tout comme l'accès aux universités par le biais d'une passerelle. Il importe en outre qu'on conserve à la maturité professionnelle une certaine «épaisseur» et que les branches fondamentales comme les langues ou les branches complémentaires favorisent l'acquisition d'une culture générale. Même les représentants de l'économie reconnaissent toute l'importance de la culture générale.

Dans quelle mesure les programmes d'études destinés aux personnes en formation recourent-ils de manière semblable les diverses orientations de la maturité professionnelle.

Par principe, chaque branche requérant une préparation pour entrer dans une haute école spécialisée est différenciée en fonction des orientations offertes dans l'enseignement de la maturité professionnelle. Il existe deux moyens d'obtenir cette différenciation à l'intérieur des branches: la voie quantitative (les branches sont différenciées en fonction du nombre de périodes d'enseignement) et la voie qualitative (les branches sont différenciées en fonction des domaines de formation et des compétences spécifiques enseignées). Concrètement, il en va comme suit.

Domaine fondamental: La différenciation spécifique aux branches vaut pour les «mathématiques», la «deuxième langue nationale» et la «troisième langue nationale/anglais». La «première langue nationale» est, quant à elle, enseignée dans toutes les orientations de façon semblable.

Domaine spécifique: La différenciation spécifique aux branches vaut pour les branches «finances et comptabilité», «sciences naturelles» et «économie et

droit»; les branches «arts appliqués, art, culture», «mathématiques» et «sciences sociales» ne connaissent pas de différenciation spécifique aux branches.

Domaine complémentaire: Les trois branches «histoire et institutions politiques», «technique et environnement» et «économie et droit», quant à elles, ne bénéficient pas de différenciation spécifique aux branches.

Le PEC MP 2012 sert de base aux plans d'études pour les filières de formation reconnues («plans d'études des écoles»). Quelles sont les lignes directrices qui s'appliquent en la matière?

Le PEC MP se décline sur trois échelons (cantons, écoles, enseignants) en directives claires, tout en laissant à ceux-ci une grande marge de manœuvre pour la conception du plan d'études de l'école. C'était déjà le cas antérieurement: cette marge de manœuvre est indispensable aux écoles qui doivent mettre en œuvre le PEC MP et l'adapter à l'orientation, à la composition des volées d'écoles, à l'organisation ou à la taille de l'école. C'est pourquoi le PEC MP 2012 vise à une densité normative optimale, mais pas maximale. Les quatre lignes directrices du PEC MP 2012 sont les suivantes: premièrement, comme déjà

La description complète des domaines de formation (avec mention de la dotation en périodes d'enseignement) et des compétences spécifiques minimales constitue le cœur même du PEC MP.

signalé, le PEC MP mentionne les orientations et les domaines d'études HES sur lesquels doivent s'aligner les formations professionnelles initiales. Deuxièmement, il attribue des branches spécifiques et complémentaires à ces orientations. Il répartit intégralement les 1440 périodes d'enseignement de la maturité professionnelle; 1400 périodes d'enseignement sont consacrées à l'enseignement des branches et 40 au travail interdisciplinaire centré sur un

Peter Bonati, 69 ans, est l'accompagnateur pédagogique mandaté par l'OFFT pour élaborer le plan d'études cadre pour la maturité professionnelle. Maître au gymnase durant douze ans, il a dirigé ensuite durant vingt ans à l'Université de Berne la division Enseignement supérieur (Abteilung Höheres Lehramt) dont la tâche a été de former les enseignants du secondaire II. Depuis neuf ans, Peter Bonati travaille à titre de conseiller indépendant pour diverses écoles et entreprises. Il est coauteur avec Rudolf Hadorn de l'ouvrage «Matura- und andere selbständige Arbeiten betreuen» (hep verlag).



projet (TIP). Troisièmement, il définit les conditions générales concernant le travail interdisciplinaire et la maturité professionnelle multilingue. Et quatrièmement, il fixe pour chaque branche au minimum quatre éléments:

- les objectifs de formation généraux (portrait de la branche);
- les compétences transdisciplinaires dans un choix spécifique à chaque branche;
- les domaines de formation et les compétences spécifiques;
- et, si nécessaire, le classement des domaines de formation et des compétences spécifiques par groupes de domaines d'études HES apparentés.

La description complète des domaines de formation (avec mention de la dotation en périodes d'enseignement) et des compétences spécifiques minimales évoqués au point 4 constitue le cœur même du PEC MP. Elle aboutit à la constitution d'un document utile pour l'atteinte de la qualité des réglementations présentes dans les PEC. De la sorte, les domaines de formation et les domaines partiels mentionnés dans le PEC MP deviennent contraignants lors de l'élaboration des plans d'études des écoles. Il s'agit là d'une rupture par rapport au manque de détails dont souffraient la plupart des PEC spécifiques par le passé. Ces PEC spécifiques offrent la marge de manœuvre nécessaire aux cantons et aux écoles professionnelles. Les cantons décident des langues qu'ils entendent proposer dans leurs écoles professionnelles, du règlement des échecs aux examens de maturité professionnelle ou de la manière de préparer les examens finaux écrits sur le plan régional. Ils peuvent édicter sur le plan cantonal un plan d'études des écoles qui s'applique à une ou à plusieurs orientations, comme cela a été le cas jusqu'à présent dans le canton de Vaud.

Le PEC MP 2012 ne mentionne nulle part quels domaines doivent être réglés impérativement

au moyen des plans d'études des écoles. Pourriez-vous nous faire quelques recommandations à ce propos?

De manière générale, je recommande aux écoles d'édicter des réglementations concernant la constitution des classes mono- ou pluriprofessionnelles ou l'examen des prestations préalables requises pour la MP2 (maturité professionnelle suivie après l'achèvement de l'apprentissage), dont la reconnaissance postérieure dépend des cantons. En ce qui concerne les branches, il est judicieux de fixer la répartition horaire des domaines de formation par semestre et par année scolaire, car celle-ci n'est pas définie dans le PEC MP 2012. Il est par conséquent bon que le plan d'études de l'école règle également l'ordre chronologique de traitement du contenu des domaines de formation dans l'enseignement. Pour ce qui est du travail interdisciplinaire (TI) qui doit constituer le 10 % de l'enseignement de la maturité professionnelle, il est nécessaire de déterminer les formes d'organisation (séquences d'enseignement interdisciplinaire, petits projets, apprentissage autogéré) et d'en tenir compte, si cela est requis, dans les tâches confiées aux personnes en formation. Dans ce contexte, les petites écoles seront appelées à rédiger des réglementations différentes que les écoles de grande taille. En ce qui concerne le travail interdisciplinaire centré sur un projet (TIP), il conviendra de préciser le mode de structuration de la notation (part du processus d'élaboration, du produit et de la présenta-

Les douze groupes de travail se sont parfois affrontés durement avant d'arriver à boucler un PEC MP qui ne soit pas surchargé.

tion). Il s'agit là uniquement de remarques qui mériteraient d'être développées par la concrétisation plus poussée dans les plans d'études spécifiques des domaines de formation et des domaines partiels de forma-

Domaine de formation et périodes d'enseignement par domaine de formation

tion. Une fois adaptés sur la base du PEC MP 2012, les programmes d'études devront être validés d'ici fin 2013, puis reconnus à nouveau par l'OFFT.

Le PEC MP 2012 aboutira-t-il à des changements en matière de didactique de l'enseignement?

Les conditions mentionnées concernant notamment le travail interdisciplinaire, les domaines de formation ou les compétences spécifiques et leur regroupement en fonction des domaines d'études HES influenceront la structure de l'enseignement sur les plans du contenu et de l'organisation. La didactique de l'enseignement sera par contre majoritairement déterminée par l'enseignant. La marge de manœuvre en matière de méthodologie et de contenu, quant à elle, devra également être assurée lors de l'élaboration des plans d'études des écoles. Les enseignants et les personnes en formation restent les garants de la réussite de l'enseignement. C'est ainsi que l'enseignant prend des décisions sur le plan didactique, comble des lacunes spécifiques et privilégie par exemple un certain domaine partiel en fonction de la composition de sa classe. De telles décisions revêtent de l'importance en particulier au début de l'enseignement de la maturité professionnelle en raison de l'hétérogénéité des personnes en formation durant la phase initiale, notamment dans les classes composites. La qualité de l'enseignement dépend pour l'essentiel de la capacité des enseignants à travailler de manière indépendante, participative et proactive. Cet état de fait ne reflète pas seulement ma propre conviction, mais aussi celle de la tradition humaniste; il est d'ailleurs confirmé par la recherche sur l'enseignement.

Les plans d'études cadres spécifiques à une branche sont-ils suffisamment allégés pour permettre un apprentissage actif et autonome?

DOMAINE DE FORMATION, DOMAINE PARTIEL, COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

1re langue nationale (domaine fondamental)	2. Communication écrite (100 périodes d'enseignement)	Les personnes en formation sont en mesure:
	2.1. Lecture et écriture	<ul style="list-style-type: none"> d'utiliser de manière ciblée des techniques et des stratégies de lecture de comprendre de manière différenciée des textes écrits et d'en saisir l'essentiel à partir de textes écrits usuels, de s'exprimer correctement sur le plan grammatical, en recourant à un vocabulaire choisi et sous une forme appropriée d'exprimer et de justifier de façon claire et judicieuse leur point de vue, leurs opinions et leurs idées auprès d'interlocuteurs de recourir de manière ciblée à des outils langagiers, stylistiques et rhétoriques de se servir d'un choix de dictionnaires, de canaux d'information et de médias écrits
	2.2. ...	• ...
Finance et comptabilité (domaine spécifique)	5. Travaux de clôture et cas particuliers (60 périodes d'enseignement)	Les personnes en formation sont en mesure:
	5.1. Régulations de comptes et provisions	<ul style="list-style-type: none"> de délimiter correctement le bénéfice en recourant aux comptes correspondants et d'apurer les postes comptables excédentaires de constituer et de dissoudre divers types de provisions, ainsi que de les différencier des régulations de comptes
	5.2. Amortissements	<ul style="list-style-type: none"> d'expliquer la raison d'être des amortissements et de calculer dégressivement des amortissements de manière linéaire et géométrique de comptabiliser un amortissement conformément à la méthode d'amortissement directe et indirecte à l'aide des comptes corrects de procéder à un changement de méthode d'amortissement (y c. calculs afférents) sur le plan comptable
	5.3. ...	• ...

Compétences spécifiques

Domaine partiel

Les douze groupes de travail se sont parfois affrontés durement avant d'arriver à boucler un PEC MP qui ne soit pas surchargé. Il a fallu à tout prix éviter d'en arriver à un simple survol de la matière enseignée. La pensée systémique requiert des plages pour expérimenter et pour commettre des erreurs; tout cela nécessite des ressources suffisantes en temps. J'espère que nous avons réussi à ne pas trop «charger le bateau» pour ce qui est de la quantité de matière d'enseignement. Le volume de matières à assimiler correspond judicieusement au niveau attendu d'une maturité et à une quantité raisonnable à la fois pour les enseignants et pour les personnes en formation.

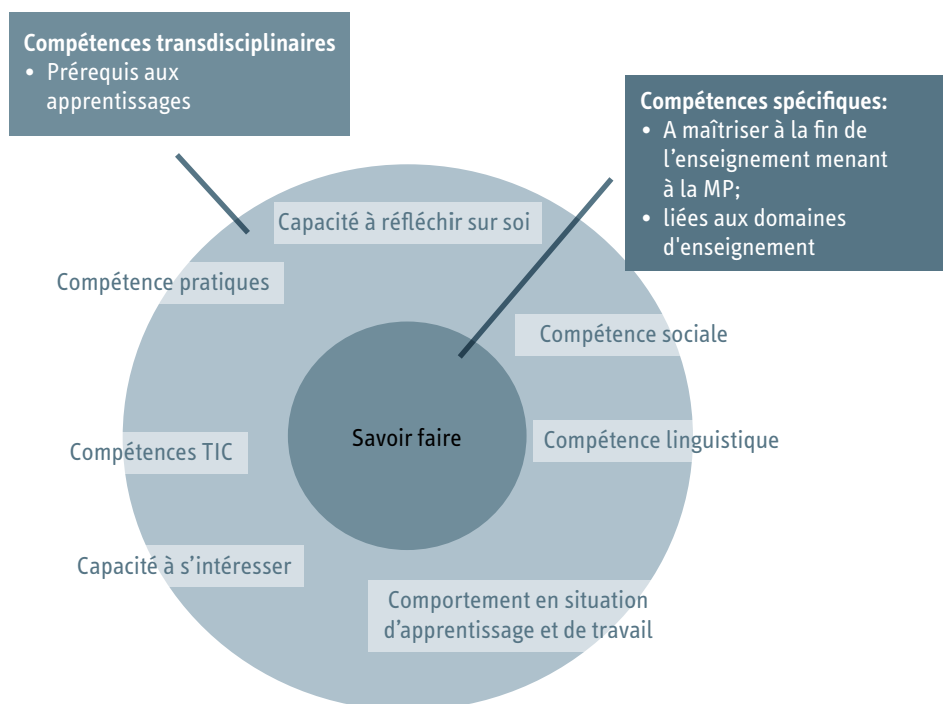
L'élaboration des plans d'études des écoles constitue-t-elle une grande charge? Recommanderiez-vous aux écoles d'élaborer des plans d'études communs à plusieurs écoles?

Je pense effectivement qu'il est possible de créer des plans d'études cantonaux ou communs à plusieurs écoles. Le développement et la mise en œuvre des plans d'études constituent néanmoins pour l'école une chance à saisir pour son propre développement. La mise en œuvre du travail interdisciplinaire centré sur un projet (TIP), l'examen des moyens didactiques et du matériel d'enseignement, la promotion des compétences transdisciplinaires entre autres au moyen de portfolios, d'ententes transversales entre les branches, l'introduction d'une maturité professionnelle multilingue, la structuration de l'évaluation des prestations scolaires sont autant de défis bénéfiques au développement de l'école. Aussi, je ne peux que souhaiter que les écoles saisissent cette chance et que le corps enseignant soit intégré dans ce processus de développement.

Le PEC MP 2012 se fonde-t-il sur un modèle de compétences? Si oui, pourquoi?

Le nouveau PEC MP est basé sur un modèle de compétences déterminé par l'interac-

LE MODÈLE DE COMPÉTENCES PEC MP 2012



RÉGLEMENTATIONS CONCERNANT LA MP2

À l'avenir, il sera également tenu compte dans la MP2 des prestations de formation acquises préalablement. Le PEC MP 2012 ne fixe toutefois pas le nombre minimum de périodes d'enseignement pour la MP2.

Le nouveau PEC MP vaut aussi bien pour la maturité professionnelle suivie concomitamment à l'apprentissage (M1) que pour la maturité professionnelle effectuée postérieurement à l'apprentissage (MP2). Comme par le passé, le PEC MP 2012 permettra de prendre en compte le savoir déjà acquis et d'octroyer des dispenses individuelles ou des réductions générales en matière d'heures d'enseignement. Les écoles doivent de toute manière élaborer un nouveau tableau des horaires propre à la MP2. Les prises en compte sont indiquées si des domaines de formation ont déjà été traités durant l'apprentissage. En ce qui

concerne la formation commerciale initiale, il conviendra de procéder à des adaptations notamment dans la branche «économie et droit». Des dispenses individuelles sont aussi tout à fait envisageables dans le cas des langues étrangères, car les personnes en formation peuvent attester de leur niveau de langue sur simple présentation de certificats reconnus sur le plan international. Alors que le programme d'études cadre actuel pour la MP2 définit un nombre minimum de 1200 périodes d'enseignement, le nouveau PEC MP, si l'on se réfère à l'état actuel du projet, renonce à fixer ce nombre. Certains cantons ont tiré parti de la marge de manœuvre offerte pour des raisons liées aux coûts. Les examens de maturité professionnelle sont identiques pour la MP1 et la MP2.

DF

tion des compétences transdisciplinaires des personnes en formation. L'enseignement de la maturité professionnelle doit être compris et encouragé en tant qu'outil rendant possible les études dans une HES et promouvant la maturité personnelle des personnes en formation. Les compétences spécifiques sont de fait des compétences minimales que les personnes en formation doivent avoir acquises à la fin de l'appren-

La branche «histoire et institutions politiques» sera enseignée dans toutes les orientations de la maturité professionnelle.

tissage d'une branche. Ce qui caractérise les plans d'études spécifiques dans le nouveau PEC MP, c'est le lien étroit qui existe entre les compétences spécifiques (orientation vers l'action) et les domaines de formation (orientation vers le contenu) de la branche. Ce lien permet de décrire le savoir et le savoir-faire à acquérir jusqu'à la fin de l'enseignement de la maturité professionnelle. Les compétences spécifiques sont décrites de manière détaillée afin de tenir compte de la spécificité du savoir et du savoir-faire propres à chaque branche dans l'enseignement de la maturité professionnelle. Il y va, d'une part, de la mise en place de structures cognitives complexes (par exemple le traitement des procédures spécifiques aux affaires relevant de la finance et de la comptabilité; le remplacement d'un texte dans son contexte historique et sociétal dans la première langue nationale) et du développement de capacités (par exemple l'autonomie dans tous les domaines de l'enseignement; l'imagination dans les arts appliqués, l'art et la culture; l'esprit critique et la démarche expérimentale dans les sciences naturelles). L'un comme l'autre supposent des compétences spécifiques pour la plupart non mesurables, mais évaluables dans une large mesure au moyen de critères de performances. Il y va, d'autre part, de com-

pétences plus resserrées et plus aisément mesurables («comptabiliser et facturer une opération de TVA», «expliquer et utiliser une équivalence algébrique», «avoir une bonne prononciation tout en respectant les règles phonétiques essentielles»). Pour cette raison d'ordre conceptuel, les compétences spécifiques ne se différencient pas non plus des normes de formation. Les compétences spécifiques sont toutefois à ce point concrétisées qu'elles satisfont à l'exigence reconnue conformément aux plans d'études «offrant des grandeurs atteignables» (Jürgen Oelkers).

Les compétences transdisciplinaires sont aussi bien constituées de conditions de réussite que de capacités générales et de ressources dont disposent les personnes en formation. Les notions utilisées dans le modèle (capacités réflexives, compétences sociales, etc.) représentent les différentes catégories de compétences transdisciplinaires et doivent être comprises dans un sens plus large que ce n'est le cas habituellement dans la littérature spécialisée; elles comprennent également les compétences linguistiques, les intérêts, l'attitude face aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et aux aptitudes pratiques. Cette ampleur se fonde sur la constatation qu'une palette étendue de capacités générales et de ressources personnelles appartient aussi à une culture générale élargie. Les plans d'études cadres spécifiques mettent en lumière la contribution propre de chaque branche à la promotion des compétences transdisciplinaires.

Dans votre expertise «Tirer parti des possibilités offertes» (titre original: «Den Spielraum nutzen»), vous évoquez également les normes de formation. Quel impact ont-elles concrètement?

Je suggère qu'il convienne dans un second temps de déduire du PEC MP 2012 des normes de formation, lesquelles recouvrent les compétences mesurables et adaptées au niveau requis. Ces normes de formation

pourraient servir de point de départ non seulement à des tests comparatifs périodiques non basés sur l'attribution de notes relatives au savoir et au savoir-faire des élèves suivant une maturité professionnelle, mais aussi à des examens finaux écrits qui sont organisés sur le plan régional. Ce type de tests comparatifs (semblables à ceux de PISA et, à l'avenir aussi, d'HarmoS) devraient renseigner sur l'état de compétence des personnes en formation et constituer le fondement de toute mesure d'amélioration. Dans le PEC MP lui-même, les normes de formation élèveraient certes la précision et l'uniformité des exigences, mais elles seraient trop restreintes, puisqu'elles ne sauraient embrasser le savoir et le savoir-faire dans toute leur ampleur, se contentant de pointer le doigt sur la partie mesurable de ceux-ci. Le lien étroit entre les domaines de formation et les compétences spécifiques détermine les exigences de manière amplement suffisante.

L'ordonnance sur la maturité professionnelle fédérale (OMPr) dispose que l'organisation et la validation des examens finaux se déroule sur le plan régional, avec une participation appropriée des HES. Le PEC MP 2012 émet-il des conditions encore plus précises?

L'OMPr attribue au PEC MP uniquement la tâche de déterminer les formes d'examens finaux (durée des examens oraux, forme écrite ou pratique). Elle stipule par ailleurs que les examens finaux écrits, dont le rôle est de vérifier les domaines fondamentaux et les domaines spécifiques, doivent être préparés et validés au plan régional et que les spécialistes des HES doivent aussi être engagés à titre d'experts. En outre, le PEC MP émet indirectement diverses directives. En effet, celui-ci décrit les domaines de formation, les compétences spécifiques et les compétences transdisciplinaires; ceux-ci constituent l'assise de fondation pour le développement d'épreuves d'examens appropriées, de critères d'évaluation et d'autres documents d'évaluation. L'ob-

jectif à atteindre en l'occurrence est que les examens écrits qui se déroulaient jusqu'ici sur le plan régional sous des formes très diverses soient à l'avenir organisés sur le plan cantonal, voire supracantonal pour les régions qui s'y prêtent bien.

L'OMPr autorise l'enseignement de la maturité professionnelle multilingue. Que dit le PEC MP 2012 à ce propos?

Le PEC MP aborde cette question dans le cadre d'une directive propre, à l'instar de la question du travail interdisciplinaire. Les conditions générales requises pour l'enseignement multilingue y sont clarifiées ; de même, les branches impliquées, la part de la deuxième langue - et exceptionnellement aussi celle de la troisième langue - dans l'enseignement et l'évaluation des prestations y sont aussi abordées. Par ailleurs, la directive en question règle les conditions d'ajout de la mention «maturité professionnelle multilingue» dans le certificat de maturité professionnelle (branches concernées, nombre de périodes d'enseignement consacrées à la deuxième, voire à la troisième langue, examen final). Il est tout à l'avantage des écoles intéressées de mettre en œuvre ces conditions générales, rédigées intentionnellement de manière réaliste, dans un concept relatif à la maturité professionnelle multilingue.

Pourquoi la branche «histoire et institutions politiques», au contraire des branches «technique et environnement» et «économie et droit», est considérée comme un domaine complémentaire, alors qu'elle est enseignée dans toutes les orientations de la maturité professionnelle et, par conséquent, ne remplit pas de fonction complémentaire?

L'OMPr détermine trois branches complémentaires: «histoire et institutions politiques», «économie et droit» et «technique et environnement»; elle dispose qu'elles doivent être proposées en complément des branches relevant du domaine spécifique. Le PEC MP 2012 classera ces branches

de manière appropriée. Néanmoins, cette branche sera enseignée dans toutes les orientations, au vu de l'état actuel d'avancement de la planification de la branche «histoire et institutions politiques» et de son importance pour la culture politique et civique des personnes en formation.

En résumé, où se situent d'après vous les principales avancées du PEC MP 2012?

Les exigences, en particulier celles concernant les branches, ont été définies de manière plus uniforme et plus tangible que par le passé. Le PEC MP 2012 est davantage orienté vers les domaines de formation qui sont nécessaires au début d'études HES.

Combien de temps le PEC MP 2012 se maintiendra-t-il dans sa nouvelle livrée?

Il faudra atteindre au minimum deux à trois générations de personnes en formation ayant passé leurs examens finaux selon le PEC MP 2012, avant de songer à recueillir les premières expériences. De manière réaliste, on peut tabler sur une dizaine d'années, même si des révisions partielles sont envisageables plus tôt. Par exemple si des nouveaux domaines d'études HES sont mis en place ou si des lacunes évidentes apparaissent. De tels travaux de révision sont gourmands en temps et en énergie, indépendamment de leur étendue. En ce qui concerne le présent projet, le groupe de coordination a été assisté de douze groupes de travail qui ont travaillé chacun de leur côté sur l'essence même de l'enseignement de la maturité professionnelle, à savoir les plans d'études cadres spécifiques et les directives concernant le PEC MP. Ces groupes de travail, constitués d'enseignants, d'experts des HES et de délégués des organisations du monde du travail, ont fourni une somme de travail immense.

Vous avez évoqué une évaluation du PEC MP 2012 et de sa mise en œuvre. Qu'est-ce qui est déjà prévu?

On ne peut qu'appeler de ses vœux la te-

nue d'une telle évaluation. Pour ma part, je trouverais judicieux d'opérer une vérification périodique du succès des études de maturité professionnelle, comme c'est déjà le cas pour les études gymnasiales. Une évaluation du PEC MP 2012 est effectivement prévue et sera mise sur pied sous l'égide des cantons. Son concept n'est pas encore définitivement arrêté.

La vie ne se divise pas en branches

Les travaux interdisciplinaires, dont ceux centrés sur des projets, sont l'un des points les plus critiqués de l'enseignement actuel de la maturité professionnelle. Rien d'étonnant à cela, puisque l'interdisciplinarité est une notion très récente. Le nouveau plan d'études cadre pour la maturité professionnelle (PEC MP 2012) qui paraîtra prochainement doit contribuer à placer les travaux interdisciplinaires sous de meilleurs augures.

Texte de Walter Mahler

L'ordonnance du 25 juin 2009 sur la maturité professionnelle fédérale (OMPr) a pris en compte, d'une part, l'évolution qui a eu lieu dans la formation professionnelle et, d'autre part, la révision en profondeur à laquelle s'est prêtée la loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr), dont l'entrée en vigueur date de 2004. L'ambition principale de la loi est un accroissement de la flexibilité et de la perméabilité des offres de formation. La promotion des travaux interdisciplinaires (TI) est encore davantage promue. Les six orientations originelles ont par ailleurs été abandonnées au profit d'une concentration sur quelques axes prioritaires. Comme dans le passé, ces «orientations» sont axées vers la profession apprise et les domaines d'études enseignés dans les hautes écoles spécialisées (HES).

IMPORTANCE DES TRAVAUX INTERDISCIPLINAIRES

Pourquoi accorder dans la maturité professionnelle une telle importance aux travaux interdisciplinaires? La résolution et la maîtrise de problèmes proches de la pratique professionnelle est déjà en soi une activité interdisciplinaire. Et les personnes qui suivent une formation professionnelle initiale sont quotidiennement confrontées

à des questions impliquant le recours à un savoir interdisciplinaire. D'ailleurs, si tel n'était pas le cas, ils seraient incapables d'effectuer leur travail à la satisfaction de leur mandant. Les connaissances, les aptitudes et les attitudes doivent être coordonnées et reliées entre elles dans la vie professionnelle de telle sorte que des solutions judicieuses, et partant utiles, puissent être trouvées à chaque problème concret. Conformément à la statistique 2010, 20,6 % des titulaires d'un certificat fédéral de capacité [CFC] ont suivi en plus des études menant à la maturité professionnelle. Or ces personnes à la culture générale élargie ne devraient pas seulement avoir la tête bien pleine, mais aussi la tête bien faite. En effet, ils doivent maîtriser des stratégies d'apprentissage qui leur permettent, dès le premier semestre dans une HES, de combiner différents savoirs. Cette maîtrise leur est indispensable notamment pour résoudre des tâches théoriques ou pratiques, rédiger des travaux semestriels ou mener à bien des projets.

Les étudiants inscrits dans une HES devraient pouvoir acquérir un savoir contextualisé et s'exercer à l'élaboration de solutions englobant différents domaines d'études abordés selon des angles d'attaque variés. En général, des résultats obtenus grâce à une approche multipliant les perspectives sont en outre meilleurs si le travail a été effectué en groupe. Une telle méthode de travail est également fréquente

au gymnase et à l'université. C'est pourquoi la version révisée en 2007 de l'ordonnance du Conseil fédéral/règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale, RRM) dispose: «Chaque école pourvoit à ce que les élèves soient familiarisés aux approches interdisciplinaires». Au demeurant, la Commission fédérale de maturité professionnelle (CFMP) a exigé des écoles professionnelles qu'elles fournissent d'ici l'été 2010 des informations concrètes sur les points suivants:

- formes d'organisation et cadre d'enseignement commun à toutes les branches;
- efficacité du système de notation et de promotion dans l'enseignement commun à toutes les branches;
- contrôles de qualité prévus.

L'ordonnance fédérale de 1998 sur la maturité professionnelle fédérale (OMPr) s'est contentée d'établir un lien entre l'inter-

La distinction entre les trois niveaux d'interdisciplinarité est abandonnée.

Dorénavant, tout est basé sur la notion de travail interdisciplinaire (TI).

disciplinarité et les branches complémentaires. Tout d'abord, c'est uniquement dans les quatre programmes d'études cadres pour la maturité fédérale (orientation sciences naturelles, orientation santé-so-

cial, orientation commerciale, orientations technique, artistique et artisanale) que l'interdisciplinarité a été inscrite valablement, complètement et avec des possibilités réelles d'évaluation. Ensuite, ces dix dernières années, l'interdisciplinarité et en particulier le travail interdisciplinaire centré sur un projet (TIP) ont acquis peu à peu leurs lettres de noblesse, raison pour laquelle le corps enseignant a souhaité une notation distincte pour le TIP. Enfin, c'est

dans l'OMPr de 2009 que l'ampleur, les contenus et l'appréciation des prestations relatifs aux TI (cf. art. 3 «Buts» et art. 11 «Travail interdisciplinaire») ont été réglés.

LE TRAVAIL INTERDISCIPLINAIRE CENTRÉ SUR UN PROJET DANS LA MATURITÉ PROFESSIONNELLE

L'interdisciplinarité et le travail interdisciplinaire centré sur un projet (TIP) peuvent être considérés tantôt comme un atout

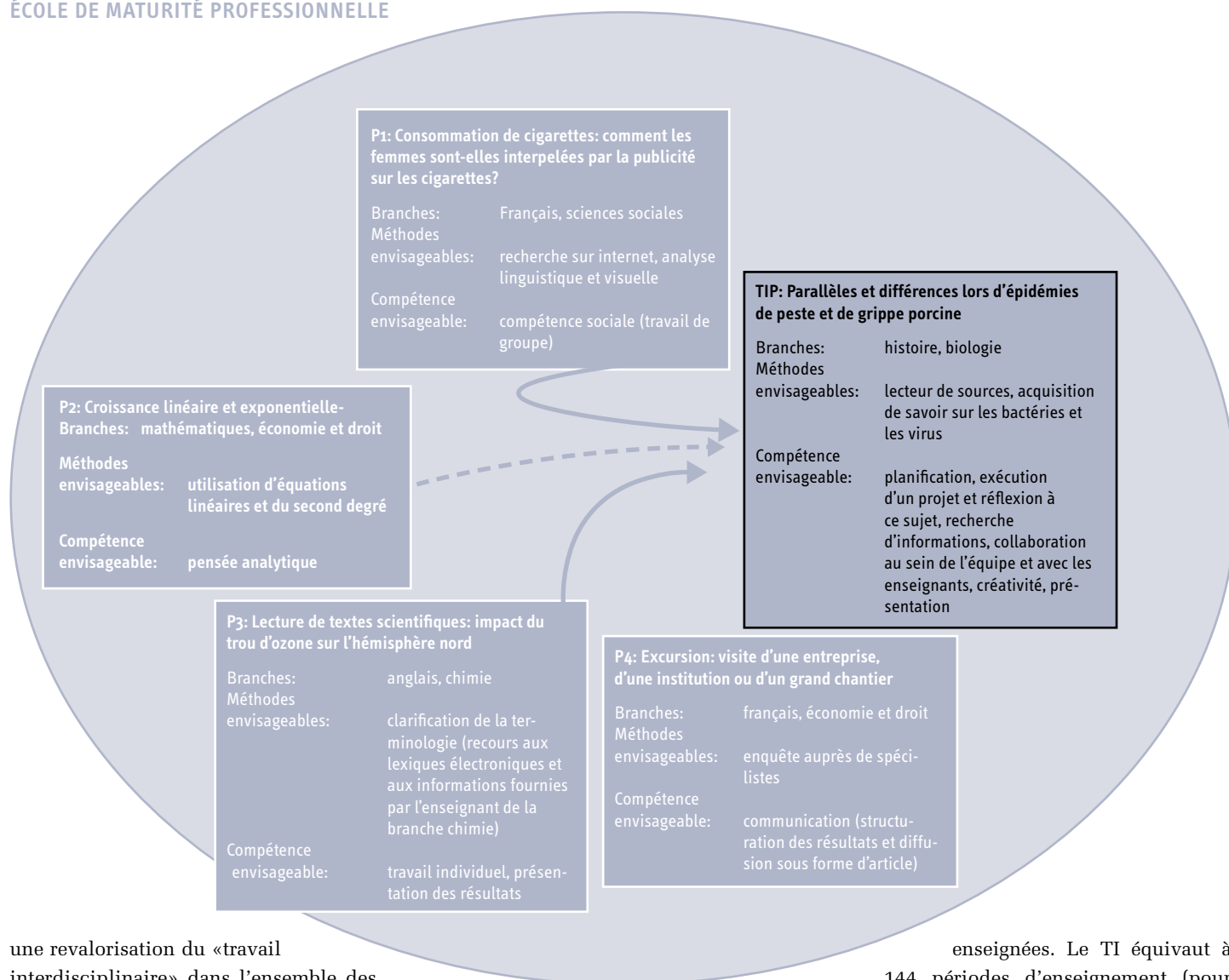
de la maturité professionnelle et tantôt comme un facteur de stress, selon le haut degré d'exigences que s'imposent les enseignants et les personnes en formation. Il est un fait que par le passé on n'a pas toujours réussi à mettre en pratique ce qui avait été prévu: «On traite d'un thème en intégrant plusieurs disciplines. On s'accorde donc sur les méthodes et on décide de stratégies cohérentes dans le cadre d'une planification et d'une coordination axées sur un projet», en référence aux exigences émises dans le dossier pour l'introduction du Programme d'études cadre pour la maturité professionnelle (PEC MP) publié en 2001. Fréquemment, le TIP s'est résumé dans les faits à l'élaboration d'un dossier thématique pluridisciplinaire, décrivant de manière additive divers aspects d'un même thème, sans réflexion suffisante sur la valeur ajoutée d'une résolution de problème, d'un produit ou d'un résultat commun à toutes les branches. Autre faiblesse du système, les variations dans la répartition des branches au sein du TIP dues en partie aux deux facteurs suivants: carences dans l'accompagnement (certains cantons n'honorent pas à sa juste valeur la charge de travail des enseignants) et grande hétérogénéité lors de l'évaluation et de la présentation du TIP dans les classes inférieures MP-1. Autre facteur à ne pas négliger: certaines écoles n'ont pas fait preuve

Parmi les faiblesses du système, on compte la répartition inégale des branches dans le cadre du travail interdisciplinaire centré sur un projet, les carences dans l'accompagnement et la grande hétérogénéité.

de systématique dans l'introduction au TIP réservée aux personnes en formation effectuant une maturité professionnelle. Il n'empêche, bon nombre d'expériences positives ont été faites cette dernière décennie. En conséquence, l'OMPr de 2009 prévoit explicitement une répartition et

INTERDISCIPLINARITÉ DANS LES OMPr DE 1998 ET DE 2009	
Interdisciplinarité et TIP dans l'OMPr de 1998	Interdisciplinarité et TIP dans l'OMPr de 2009
Concrétisation dans le PEC MP 2012	Réglementation dans l'OMPr et concrétisation dans les Directives relatives au travail interdisciplinaire, parties intégrantes du PEC MP 2012
TIP durant les deux derniers semestres Introduction au TIC du ressort des écoles	Répartition des TI sur l'ensemble de l'apprentissage et des branches (domaine fondamental, domaine spécifique, domaine complémentaire)
Fixation dans le PEC MP 2012 du fait que 10 % de l'enseignement de la maturité professionnelle doit être interdisciplinaire de niveaux 2 et 3. Attribution au TIP de 40 périodes d'enseignement	Crédit horaire pour le TIP : 10 % de l'enseignement de la maturité professionnelle et des heures de formation
Rédaction du TIP	Rédaction ou structuration du TIP
Évaluation du TIP comme notes semestrielles des branches concernées ou comme matière à l'examen de maturité professionnelle	Prise en compte du travail interdisciplinaire comme note à part entière déterminante pour la réussite de l'examen de maturité professionnelle Répartition de la note d'école: 50 % pour le travail interdisciplinaire et 50 % pour les TIP
Difficulté d'intégrer dans le TIP des branches ayant fait l'objet d'une dispense ou ayant été achevées avant terme	Possibilité de prendre en compte les branches faisant l'objet d'une dispense (par exemple si la personne en formation dispose déjà de diplômes de langue) dans le TIP
Révision des TIC insuffisants conformément aux réglementations des cantons ou des écoles	Obligation de retravailler les TIP jugés insuffisants. En cas de notes insuffisantes pour des travaux interdisciplinaires, obligation de se présenter à un examen oral consacré à ces travaux.
Mention dans le bulletin de maturité professionnelle des thèmes traités dans les TIP et des notes obtenues pour ces travaux conformément aux réglementations cantonales	Mention dans le bulletin de maturité professionnelle des thèmes traités dans le TIP. Part du travail interdisciplinaire, TIP inclus, dans la note globale du bulletin de maturité professionnelle: 1/9

TRAVAIL INTERDISCIPLINAIRE EFFECTUÉ DANS UNE ÉCOLE DE MATURITÉ PROFESSIONNELLE



une revalorisation du «travail interdisciplinaire» dans l'ensemble des branches. Le tableau comparatif ci-dessus indique et précise les différentes conceptions relatives à l'interdisciplinarité dans les OMP de 1998 et de 2009.

QUELLES SONT LES NOUVEAUTÉS OFFERTES PAR LE PEC MP 2012?

Conformément aux objectifs de formation généraux formulés dans les nouvelles directives relatives au travail interdisciplinaire, non encore approuvées, ainsi que dans l'ancien programme d'études cadre et dans le nouveau plan d'études cadre, les personnes en formation doivent être capables d'examiner ou de structurer un thème de manière autonome, puis d'en présenter les résultats sous une forme appropriée. Ces personnes doivent aussi s'exercer à étendre leur savoir et leur savoir-faire dans différentes disciplines et à les appliquer dans un nouveau contexte. Elles doivent en outre apprendre à penser

en terme de rapports et de systèmes, à effectuer des recherches et à les documenter de façon scientifique, ainsi qu'à travailler seules ou en groupe. Elles doivent enfin s'exercer à la réflexion et à la discussion critique. Est déterminant pour le succès global du travail interdisciplinaire (TI) le fait que les résultats, la manière de pensée et les méthodes ont été intégrés dans deux ou dans plusieurs branches, de sorte que le gain de compétences et le niveau des résultats sont supérieurs aux possibilités offertes par un travail effectué dans une seule branche.

La distinction entre les trois niveaux d'interdisciplinarité (apprentissage infra-, multi/pluri- et interdisciplinaire) a été abandonnée. Dorénavant, tout est centré sur la notion de TI qui chapeaute tout l'apprentissage et l'ensemble des branches

enseignées. Le TI équivaut à 144 périodes d'enseignement (pour les employés de commerce suivant le type MP-1, il s'agit même de 184 périodes d'enseignement), soit 10 % des périodes d'enseignement et des heures de formation affectées à l'enseignement de la maturité professionnelle. Sur ce nombre, 40 périodes d'enseignement sont consacrées à l'élaboration du travail interdisciplinaire centré sur un projet (TIP). Dans le but de rendre les personnes en formation capables de rédiger elles-mêmes le TIP vers la fin de leur apprentissage, il importe du début à la fin de la formation menant à la maturité professionnelle de traiter le thème de l'interdisciplinarité à intervalle régulier et sous la forme de travail pratique. C'est à ce prix que les apprentis sauront combiner de manière variée les branches entre elles afin que chacune d'elle apporte sa pierre à l'édifice. À l'occasion de tels travaux, il est possible d'enseigner et d'exercer les méthodes de travail adéquates (carte mentale

[mind mapping], citation, résumé, interview et enquête, statistique, recherche sur la toile, travail avec des sources, etc.), ainsi que de développer en parallèle les compétences nécessaires: planification, exécution de projets réduits et réflexion à leur sujet, recherche d'informations et évaluation des sources, créativité linguistique, artisanale ou artistique, communication et présentation des résultats, collaboration au sein de l'équipe et avec les enseignants concernés. À cette fin, les écoles définissent le cadre horaire souhaitable, par exemple trois à quatre doubles périodes d'enseignement pour telle activité, une (demi-)journée pour une excursion ou des journées consacrées aux projets (voir graphique ci-dessus).

DÉFIS AUXQUELS SONT CONFRONTÉES LES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

Le PEC MP 2012 n'a cependant pas réussi à gommer toutes les imperfections de l'ancien programme d'études cadre; dans certains cas, il les a même accentuées par le fait que toutes les branches sont désormais solidaires les unes des autres dans le cadre du travail interdisciplinaire (TI). Par ailleurs, ce dernier compte désormais comme note d'école à raison de 50 %, les autres 50 % étant attribués au travail interdisciplinaire centré sur un projet (TIP). Cette note équivaut en outre au 1/9 de la note globale du certificat de maturité professionnelle. Malgré des régimes cantonaux fort différents, la longue expérience en matière d'interdisciplinarité a permis

Le PEC MP 2012 n'a pas réussi à gommer toutes les imperfections de l'ancien programme d'études cadre; dans certains cas, il les a même accentuées.

l'éclosion de modèles communs sur le plan régional. Il s'agit toutefois maintenant de réviser ceux-ci et de les compléter dans le cadre des processus de développement des écoles.

La liste actualisée ci-après énumère les

NOTES POUR LES TRAVAUX DE GROUPE

Comment évaluer les travaux de groupe ou en tandem? La suite présente une procédure modèle (somme des notes par groupe avec possibilité de proposition de note par les personnes en formation) utilisée avec succès par l'auteur de l'article. «L'ouvrage Unterrichten an Berufsfachschulen. Berufsmaturität», Caduff ea, 2009, fournit également un descriptif de ce modèle.

1. Les enseignants évaluent le travail de groupe et en tandem exclusivement selon la grille de critères valable dans l'école. Exemple: l'évaluation sur la base de la grille de critères de l'école aboutit à l'attribution de la note 4,8 pour le travail de projet effectué par un groupe de trois élèves. De la sorte, le groupe obtient une note cumulée de 14,4 (= 3 x 4,8).
2. Les personnes en formation ont maintenant la possibilité de faire une proposition concernant la répartition de la note cumulée entre les membres du groupe.
3. En cas de divergences au sein du groupe, l'enseignant discute avec chaque élève pour déterminer la raison de ces divergences.
4. En cas de doute (absence pour cause de maladie, jeux de pouvoir au sein du groupe), l'enseignant fixe la note unique-

ment en fonction de ses propres observations, donc comme si les élèves n'avaient pas droit au chapitre.

Avantages du système

- Le travail interdisciplinaire centré sur un projet (TIP) est élaboré comme un produit en soi, puis évalué ou jugé et enfin noté.
- Les personnes en formation sont d'entrée de cause responsables d'assurer une répartition équilibrée de la charge de travail.
- La probabilité de recours diminue drastiquement de cette façon. Si l'enseignant devait de son propre chef répartir les notes symétriquement ou asymétriquement, il serait tenu de fournir des arguments absolument probants et basés sur l'observation en guise de justification pour sa répartition des notes
- Or, qui mieux que les personnes en formation, savent comment le travail s'est déroulé effectivement en dehors de la salle de classe?

WM

Caduff, Claudio; Mahler, Walter, Plüss, Daniela (2009): Unterrichten an Berufsfachschulen. Berufsmaturität. Bern: hep verlag

principaux défis lancés aux écoles professionnelles:

- Quel cadre spécifique à l'enseignement commun à toutes les branches et aux projets interdisciplinaires l'école peut-elle mettre en place?
- Comment concilier des plans d'études spécifiques déterminés par des thèmes et des contenus non inclus dans le programme scolaire et néanmoins traités au cours du TIP?
- Comment structurer le choix des thèmes? Comment formuler des questions directrices de manière à ce que la concentration sur une problématique précise aboutisse à l'élaboration d'hypothèses vérifiables ou de produits concrets? (Une problématique spéci-

fique clairement formulée est une parade efficace contre le plagiat).

- Comment faire pour évaluer et examiner des travaux impliquant toutes les branches? (Un enseignement commun à toutes les branches exige des formes d'examen élargies).
- Comment évaluer des travaux de groupe ou en tandem préférés aux travaux individuels pour des raisons de pédagogie et d'économie d'assistance? (Cela exige en partie l'adaptation des règlements d'examens cantonaux basés sur des notes attribuées à une seule personne en formation. En outre, l'encouragement du travail de groupe ou en tandem constitue une contradiction systémique par rapport au mandat de sélection indivi-



Walter Mahler est responsable de la formation continue dispensée aux écoles professionnelles à la HEP de Zurich. Il est membre du groupe de travail de l'OFFT chargé d'élaborer les «Directives relatives au travail interdisciplinaire», parties intégrantes du PEC MP 2012. walter.mahler@phzh.ch

duelle voulue par la maturité professionnelle; une ébauche de modèle est décrite dans l'encadré à gauche).

- Comment faire le lien avec le monde du travail? (Comme il s'agit dans le cas du TIP d'un travail de maturité professionnelle, le thème ou la problématique du TIP doit établir un rapport avec la réalité économique et donc avec le monde du travail).
- Comment atteindre dans le cadre du TIP une répartition aussi équilibrée que possible entre les différentes branches? (À ce jour, la plupart des TIP ont pour l'essentiel impliqué majoritairement les branches Allemand/Français, Histoire/Institutions politiques, Économie politique/Économie d'entreprise/Droit, Sciences sociales, et très minoritairement les branches Mathématiques, Sciences naturelles ou Langues étrangères. Seule exception : les examens de maturité professionnelle fédérale).
- Comment organiser et indemniser l'enseignement en équipe? Comment régler la collaboration entre des personnes en formation? (Horaire, indemnisation versée aux enseignants pour l'assistance relative aux TIP, gestion des disponibilités en cas d'engagement à temps partiel).
- Comment développer une culture d'école? Quelle attitude fondamentale adopter sur le plan pédagogique? Faut-il enseigner des branches ou des élèves? Quelle compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage fonde l'action pédagogique? (enseignement disciplinaire, frontal, «instructif»; apprentissage reproductible, interdisciplinaire, autogéré, fondé sur l'acquisition du savoir ou sur la découverte).
- Comment trouver des enseignants qualifiés remplissant les exigences en matière d'enseignement de la culture générale?

Bibliographie

Thorsten Bohl, *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht* (4e édition), Weinheim und Basel, Beltz, 2009.

Peter Bonati, Rudolf Hadorn, *Matura- und andere selbständige Arbeiten betreuen. Ein Handbuch für Lehrpersonen und Dozierende*, Bern hep, 2e édition, 2009.

Hugo Caviola, Regula Kyburz-Graber, Sibylle Locher, *Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht*, Bern hep, 2011.

Felix Winter, *Leistungsbewertung, Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen* (3e édition), Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, Grundlagen der Pädagogik, Vol. 49 (2008).

Albert Zeyer, Monika Wyss (édit.), *Interdisziplinarität im Unterricht auf der Sekundarstufe II*, Zürich/Bern, Verlag Pestalozzianum/hep (Berichte aus Praxis und Forschung, Band 3 (2006).

Plus qu'un «service de voyage»

Selon la dernière conférence sur les places d'apprentissage, il importe de promouvoir la mobilité professionnelle. On considère en effet que les stages à l'étranger sont un moyen approprié pour encourager la compétence interculturelle dans la formation professionnelle. Toutefois, rentrer en contact avec une culture étrangère ne signifie pas forcément développer son esprit d'ouverture et sa tolérance. C'est pourquoi de tels stages doivent être bien préparés.

Texte de Korinna Heimann

Les personnes en formation sont en général livrées à elles-mêmes durant leur stage à l'étranger. C'est la conclusion à laquelle aboutissent nombre d'enquêtes s'attachant à cerner la qualité de l'accompagnement pédagogique dispensé lors des stages à l'étranger dans le cadre de la formation professionnelle (Alexander 2004 ou WSF 2007: cf. bibliographie en fin d'article).

Afin de pouvoir déterminer le type d'appui pédagogique requis, il convient de passer en revue les processus d'apprentissage et de développement qui ont lieu durant de tels séjours. Les assertions et les recommandations concernant la gestion des stages à l'étranger peuvent se fonder sur des modèles d'acculturation (Grove/Torbiörn 1999) et sur des recherches relatives au développement de la compétence interculturelle (Bennett 1998) et à l'apprentissage par l'expérience (Dehnbostel 2001). S'en dégagent cinq prémisses devant flaque tout concept de gestion des stages à l'étranger:

- contrôler la cohérence des objectifs et de la pratique des stages à l'étranger;
- préparer systématiquement les stages et développer progressivement la compétence interculturelle;
- accompagner à l'étranger le processus

d'apprentissage et de développement;

- encourager la structuration de l'expérience interculturelle;
- intégrer les stages à l'étranger dans la formation pour ce qui a trait au contenu et à l'organisation.

EXAMEN DE LA PRATIQUE DES STAGES À L'ÉTRANGER

Dans le cadre d'une enquête empirique (Heimann 2010), cinq cas d'études ont été examinés afin de déterminer la manière de mettre en œuvre les cinq prémisses précitées. Les stages à l'étranger ont été organisés par cinq organismes : une entreprise de l'industrie aérienne, un fournisseur de prestations de transport, une entreprise de la branche automobile, un prestataire de formation et une chambre des arts et métiers.

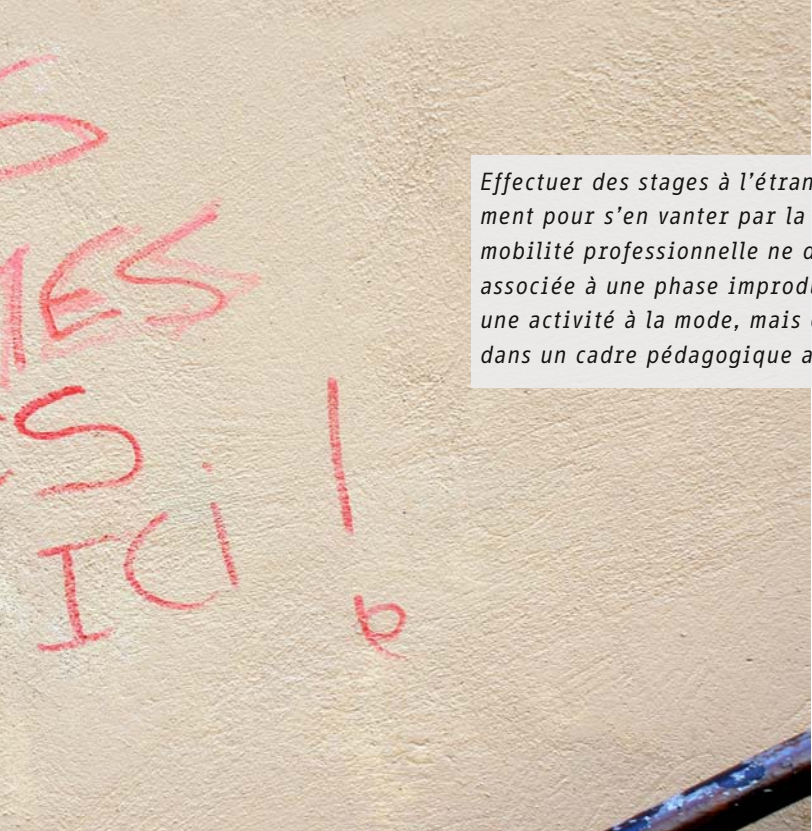
La recherche d'exemples de bonnes pratiques a montré en premier lieu que les fournisseurs ne disposaient pas de concepts écrits concernant les stages à l'étranger. Les seuls documents disponibles, lorsqu'ils existent, concernent des programmes de séminaires, des présentations ou des rapports sur des projets. Par conséquent, la raison d'être de tels stages, leurs objectifs et leur justification théorique n'apparaissent nulle part. L'enquête s'est en conséquence concentrée prioritairement sur une analyse de la documentation disponible et sur des interviews réalisées par des experts au moyen d'un guide. L'objectif de

l'enquête était de reconstituer la pratique propre aux stages à l'étranger sur le plan conceptuel et, par là même, de mettre en évidence un processus pédagogique systématique (plus ou moins) souvent partagé par plusieurs acteurs.

Différences dans le degré d'institutionnalisation des stages à l'étranger

La recherche sur des cas d'étude appropriés a mis en lumière de fortes différences dans le degré d'institutionnalisation des stages à l'étranger (voir figure p. 17). Il a ainsi été constaté que l'intensité et la forme des travaux de préparation et d'approfondissement des stages à l'étranger, de même que l'encadrement à l'étranger, variaient passablement. En outre, il est apparu que le degré d'intégration dans le processus d'apprentissage était un facteur déterminant. Parfois, l'accent en matière de stages à l'étranger a été mis sur la création de conditions générales externes par l'établissement de contacts avec l'entreprise partenaire, ainsi que sur le logement et sur les voyages à l'aller et au retour. L'un des responsables de la formation interviewés qualifie cette pratique de «service de voyage». D'autres fois, le stage à l'étranger semble avoir été intégré dans un système de qualification complémentaire complexe et certifié favorisant l'apprentissage interculturel. Les cas d'études sélectionnés étaient moyennement à fortement institutionnalisés.





Effectuer des stages à l'étranger simplement pour s'en vanter par la suite? La mobilité professionnelle ne doit pas être associée à une phase improductive ou à une activité à la mode, mais être replacée dans un cadre pédagogique approprié.

Divergences entre les objectifs et la pratique conceptuelle

Le traitement différent de la préparation et de l'approfondissement ainsi que de l'encadrement et de l'intégration dans la formation, montre bien où chaque prestataire a voulu mettre la priorité. L'enquête a révélé que les objectifs inhérents à la pratique n'étaient pas toujours en adéquation avec les objectifs formulés officiellement. Les stages à l'étranger répondent à des objectifs tant économiques que pédagogiques. Or, la compatibilité entre ces deux types d'objectifs ne va pas forcément de soi. Une divergence existe notamment lorsqu'un prestataire fixe comme objectif prioritaire du stage à l'étranger l'encouragement de la compétence interculturelle tout en renonçant sciemment à des mesures d'accompagnement sur le plan pédagogique, dans l'idée de tester la capacité de résistance des jeunes («mise à l'épreuve»).

Dans la droite ligne de la pensée économique, un investissement – ce qui est bien le cas des stages à l'étranger – doit satisfaire à des objectifs économiques. Le désintérêt par rapport aux objectifs pédagogiques implique toutefois la non-exploitation complète du potentiel de développement des stages à l'étranger.

Déficiences dans l'appui pédagogique

Les rencontres consacrées à la préparation du stage à l'étranger semblent trop courtes (de une à deux heures), ce qui empêche

de préparer valablement les candidats aux exigences complexes attendues dans ce cadre. Il est néanmoins vrai que le temps consacré à la préparation doit être évalué différemment lorsque les prestataires de formation incluent les stages à l'étranger dans un programme de qualification complexe, la compétence interculturelle étant alors développée sur le long terme.

Par ailleurs, des offres systématiques d'encadrement des personnes en formation font défaut durant les stages à l'étranger. C'est précisément pour cela que ces stages débouchent souvent sur un choc culturel et s'accompagnent parfois même de crises, deux éléments qui plaident assurément en faveur d'un accompagnement professionnel tout au long de ce processus de développement. Dans un cas sur quatre, le formateur a fait le voyage dans le pays hôte et dans un autre cas le formateur a visité ponctuellement ses «protégés». Dans tous les cas examinés, les jeunes ont bénéficié des services d'interlocuteurs sur place, dont l'engagement s'est toutefois avéré très variable.

Dans ce contexte, il existe trop peu de méthodes structurées aboutissant à un approfondissement de la réflexion sur l'expérience interculturelle. Cette réflexion est pourtant nécessaire lorsqu'il s'agit de transformer des expériences en savoir issu d'expériences capitalisées (Der Kreislauf der Erfahrung, Krüger/Lersch 1993) et de contribuer de la sorte au développement

de la compétence (interculturelle). Lors d'un stage à l'étranger, l'institution de formation a testé la méthode de la «recherche orientée vers la pratique, basée sur l'analyse des points importants» („bedeutungsanalytische Praxisforschung“) où les participants agissent un peu comme dans le cadre de la méthode scientifique dite de l'«observation participative». Ceux-ci notent leurs observations en relation

Certains responsables du personnel qualifient les stages de «mise à l'épreuve», considérant par là même les stages comme un instrument de sélection du personnel.

avec des thèmes culturels (par exemple l'«hospitalité»). Cette méthode n'a cependant pas été intégrée régulièrement dans le programme de qualification, car elle n'était maîtrisée que par une minorité des formateurs.

Il ressort de l'enquête que certains prestataires de formation jugent indispensables une préparation, un accompagnement et un approfondissement intensifs, puisque ces prestataires retiennent pour les stages à l'étranger des personnes en formation «performantes» et qu'ils attendent par conséquent de ces jeunes qu'ils remplissent les exigences attendues à l'étranger. Certains responsables du personnel qualifient même ces stages de «mise à l'épreuve». On peut en déduire que les entreprises qui agissent

ainsi semblent considérer les stages moins comme des situations d'apprentissage que comme un instrument de sélection du personnel. Une telle approche paraît toutefois discutable si l'on songe que les stages à l'étranger font partie intégrante de la formation professionnelle et ont pour but d'encourager la capacité d'agir des apprentis conformément à l'objectif formulé dans la loi sur la formation professionnelle.

Différences concernant l'intégration des stages dans la formation

Lors de la recherche de cas d'étude appropriés, il est apparu clairement que les stages à l'étranger sont souvent détachés du reste de la formation. Les cinq cas d'études sont en porte-à-faux par rapport à cette tendance générale, les stages à l'étranger étudiés étant toujours reliés à la formation. Deux stratégies s'affrontent en la matière:

1. L'approche additive: Les stages à l'étranger font partie d'un programme complémentaire de qualification qui se déroule en parallèle de la formation proprement dite.
2. L'approche intégrative: Les stages à l'étranger sont intégrés dans une filière d'études internationalisée qui comprend des phases de formation alternées en Suisse et à l'étranger.

Dans l'approche additive, les programmes à plusieurs niveaux encouragent la compétence interculturelle et viennent s'ajouter à la formation régulière. Les personnes en formation suivent diverses offres de formation telles que des cours de langue et des séminaires de renforcement de l'esprit d'équipe; à ce titre, elles sont préparées progressivement à des stages à l'étranger de plus longue durée. Dans l'approche intégrative, les personnes en formation suivent des phases de formation alternées tantôt en Suisse, tantôt à l'étranger. Dans le cas des entreprises appartenant à la branche automobile, les personnes en formation reçoivent des diplômes professionnalisants établis par les deux pays concernés.

RECOMMANDATIONS CONCERNANT LA GESTION DES STAGES À L'ÉTRANGER

La démarche didactique constructiviste (Reich 2006) part du principe que chaque connaissance est le fruit d'une construction intellectuelle. De ce fait, il est possible de tirer des résultats des enquêtes cinq recommandations pour la mise en pratique des stages à l'étranger.

1. Réfléchir à la cohérence des objectifs et de la pratique Il faut partir du principe que des contradictions apparaîtront au niveau des objectifs didactiques officiels et des objectifs inhérents à la procédure, ce qui se traduit par une perte de productivité dans le processus d'apprentissage. Si par exemple les personnes en formation développent des possibilités d'interprétation différentes, il faut se tourner vers des méthodes faisant appel à des réponses prédéfinies «justes» ou «fausses» (cf. méthode dite de l'«assimilateur de culture» [Culture Assimilator], Brislin/Yoshida 1994), en contradiction avec l'objectif d'apprentissage formulé. De ce fait, les organisateurs de stages à l'étranger devraient toujours réfléchir aux objectifs qu'ils souhaitent atteindre par le biais de ces stages et quels moyens ils doivent engager à cet effet.

2. Développer pas à pas la compétence interculturelle s'acquiert progressivement Il convient dès lors de mettre en place par étape un programme d'apprentissage interculturel. Les personnes en formation pourraient par exemple d'abord suivre un entraînement interculturel en Suisse, puis participer à un court stage à l'étranger (échange/séjour linguistique) et enfin effectuer à l'étranger un stage de plus longue durée.

3. Encadrer professionnellement les personnes en formation durant leur stage à l'étranger Afin de parer tout «choc culturel» durant le stage à l'étranger, il est essentiel que les responsables de la formation sachent établir une relation de confiance avec les stagiaires qui leur permette de détecter les problèmes pouvant survenir. Dans ce but, les responsables de la formation doivent

développer l'attitude adéquate et maîtriser les techniques d'encadrement et de conseil requises. Les personnes en formation effectuant un séjour à l'étranger sont en général laissées à elles-mêmes durant une longue période et doivent de ce fait être rendues capables de gérer elles-mêmes leurs processus d'apprentissage. Pour ce faire, elles doivent disposer de méthodes d'appui (par exemple tâches d'observation, journal d'apprentissage). Les personnes chargées de l'accompagnement, quant à elles, doivent transmettre ces méthodes aux personnes en formation et les suivre tout au long du processus d'apprentissage.

4. Encourager la capacité de réflexion Il existe deux méthodes d'apprentissage qui stimulent la capacité de réflexion durant les stages à l'étranger : les journaux d'apprentissage et les portfolios (Heimann 2010). Ces méthodes sont souples et constituent un appui bienvenu pour l'apprentissage autogéré. Elles sont appropriées principalement parce qu'elles embrassent toutes les phases du stage à l'étranger (préparation, séjour, approfondissement) et qu'elles peuvent représenter une parenthèse méthodologique entre des phases d'apprentissage formel et informel. Par ailleurs, ces méthodes offrent aux personnes en formation une grande latitude pour gérer leur apprentissage.

5. Intégrer les stages à l'étranger dans le processus de formation Il faut impérativement prendre en compte le développement de la compétence interculturelle si l'on veut réussir l'intégration des stages à l'étranger

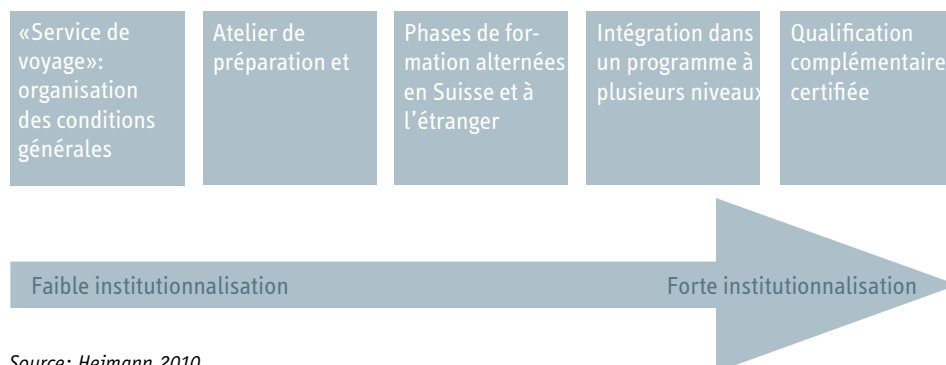
Les organisateurs de stages à l'étranger devraient réfléchir en permanence aux objectifs qu'ils entendent atteindre au travers de ces stages.

sur le plan du contenu et de l'organisation dans la formation. Cette intégration peut prendre la forme de programmes de qualification tout au long de la formation ou être atteinte par la prise en compte des contenus interculturels dans l'ensemble



Korinna Heimann est coordinatrice de projets au sein d'un bureau régional spécialisé dans la formation dans le district de Hamburg-Mitte; heimannko@aol.com

FIGURE: «DEGRÉ D'INSTITUTIONNALISATION DES STAGES À L'ÉTRANGER»



Source: Heimann 2010

des phases de formation, des lieux de formation et des branches enseignées. En outre, des conditions générales structurées peuvent avoir un effet bénéfique sur le développement de la compétence interculturelle si l'hétérogénéité des groupes de personnes en formation notamment est encouragée de manière consciente.

De même, la capacité d'autogérer l'apprentissage ne s'acquiert pas du premier coup, mais doit être promue tout au long de la formation. Par conséquent, les principes régissant la gestion de l'apprentissage et encourageant l'autonomie des personnes en formation ainsi que leur attitude critique et réflexive doivent s'appliquer non seulement tout au long du processus de formation, mais aussi dans l'ensemble du système éducatif.

C. L. Grove, I. Torbiörn, «A new conceptualization of intercultural adjustment and the goals of training» dans R. M. PAIGE, (édit.), *Educations for the intercultural experience*, Yarmouth, 1999, p. 73 ss.

K. Heimann, *Entwicklung interkultureller Kompetenz durch Auslandspraktika – Grundlinien eines didaktischen Handlungskonzepts für die Berufsausbildung*, Berlin, 2010

H. H. Krüger, R. Lersch, *Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns*, Opladen 1993

K. Reich, *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*, Weinheim, Basel, 2006

WSF Wirtschafts- und Sozialforschung: *Evaluierung des EU-Förderprogramms Leonardo da Vinci II in Deutschland 2000–2006*, Kerpen, 2007

Bibliographie

P.-J. Alexander et alii, «Europass Berufsbildung Plus: Practicert» dans *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 38, 2004/2, p. 76-96

M. J. Bennett, «Intercultural communication: A current perspective» dans M. J. Bennett (édit.): *Basic concepts of intercultural communication*, Yarmouth, 1998, p. 1–34

R. W. Brislin, T. Yoshida, *Intercultural communication training: An introduction*, Thousand Oaks, 1994

P. Dehnhostel, «Erfahrungslernen im Kontext beruflich-betrieblicher Kompetenzentwicklung und lebensbegleitenden Lernens» dans St. Pruschansky, *Lebenslanges Lernen*, Berlin, 2001, p. 251–267

Des procédures de qualification différentes pour les apprentis

D'année en année, beaucoup d'argent, d'engagement et d'imagination sont dépensés pour la mise sur pied des procédures de qualification ou des examens de fin d'apprentissage. Or ceux-ci comportent de graves carences et sont aussi injustes que peu significatifs.

Ils sont injustes, parce que dans le cadre des examens de fin d'apprentissage CFC organisés en 2010, un tiers des poseurs de revêtements de sols, un quart des plâtriers, un cinquième des installateurs sanitaires, un septième des mécaniciens deux-roues, un douzième des employés de commerce (profil E), un trentième des menuisiers, deux pour cent des constructeurs et un pour cent des polymécaniciens ont échoué aux examens. Les différences sur le plan cantonal sont tout aussi éloquentes. Sur 100 candidats aux examens de fin d'apprentissage, 25 % ont échoué dans le canton de Vaud, 15 % au Tessin, 9 % dans le canton de Zurich et 5 % dans le canton de Lucerne. Ces écarts ne sont pas seulement dus à des variations dans les performances des personnes examinées. En effet, plusieurs facteurs jouent en l'occurrence un rôle non négligeable: politiques différentes d'un canton à l'autre en matière d'examens de fin d'apprentissage, encadrement variable durant l'apprentissage (fourniture de conseils sur le choix du type d'apprentissage), qualité fluctuante de la formation et des procédures de qualification.

¹ Statistique de la formation professionnelle initiale 2010, Office fédéral de la statistique (OFS)

Et, au bout du compte, qui paie l'addition? Uniquement les candidats aux examens de fin d'apprentissage! Cela est injuste.

Mais les examens de fin d'apprentissage sont également peu significatifs. La note finale arrondie au dixième est le résultat de la procédure de qualification. Prenons pour exemple les employés de commerce (profil E). Les notes partielles sont calculées sur la base de huit branches en partie très différentes (plus de 130 notes d'école sont prises en compte) et échelonnées sur les trois années d'apprentissage. Ensuite, elles sont additionnées, puis divisées selon des formules très élaborées. Par ailleurs, la force d'évocation de note finale est quasi nulle, puisque personne n'est à même de savoir quelles informations il est possible d'en retirer. Sur le plan proprement de la technique de mesure, c'est aussi une catastrophe. Des domaines de prestations différents devraient ainsi être évalués séparément. Ainsi, les efforts consentis à la fois par la personne en formation, les enseignants de l'école professionnelle et les formateurs en entreprise pour déterminer la note finale sont non seulement élevés, mais aussi sans commune mesure avec la faible force d'évocation de la note finale.

Il est néanmoins possible et indispensable de faire mieux. À preuve les deux pistes de réflexion présentées ci-après.

1. *L'examen de fin d'apprentissage:* Celui-ci pourrait se résumer à la mention «CFC réussi» ou «CFC non réussi». Dans la grande majorité des cas, un tel énoncé ne requiert pas d'effort considérable. Tant les enseignants que les formateurs sont en général très vite capables – lors de l'évaluation (employés de commerce), lors de l'examen intermédiaire (professions swissmem) ou lors du troisième rapport de formation – de prédire avec un faible taux d'erreurs si une personne en formation va réussir ou non l'examen de fin d'apprentissage. Pour les cas critiques, il suffirait d'envisager une procédure un peu plus élaborée.

2. *Le portfolio:* Grâce au temps, à l'énergie et à la motivation gagnés à l'étape précédente, toutes les personnes impliquées pourraient s'investir dans l'élaboration d'un portfolio qui fournirait des renseignements valables sur la personne en formation. De nombreux «ingrédients» sont déjà disponibles. En effet, le dossier de formation et le dossier des prestations pourraient être étoffés. L'unité de formation (chez les employés de commerce), le travail personnel d'approfondissement (dans l'enseignement de la culture générale) ou le travail pratique individuel (dans les professions swissmem) pourraient être conçus de manière à être joints au portfolio. Les particularités de l'entreprise formatrice, qui permettent à la personne en formation d'acquérir diverses compétences spécifiques, pourraient être mises en exergue dans le portfolio sous la forme de justificatifs de travail appropriés. Et surtout, les personnes en formation seraient ainsi beaucoup plus clairement mises devant leurs responsabilités, car elles seraient contraintes de s'interroger sur le profil qu'elles veulent avoir en tant que professionnels et sur la manière qu'elles entendent documenter ce profil dans le portfolio.

